

Gemeinsamer Unterricht am Gemeinsamen Gegenstand:

Das Projekt „Jugend inklusive – global engagiert

Tanja-Maria Rebbert & Isabella Wilmanns

Im Zuge der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (UN 2006) im Jahr 2009 verstärkt sich die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem in Deutschland. Unter dem Artikel 24 der Konvention wird gefordert, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung durch das Bildungssystem optimal bei ihrer Potentialentfaltung unterstützt und im Sinne des Lebenslangen Lernens dazu befähigt werden sollen, an der Gesellschaft zu partizipieren. Weiterhin wird darin herausgestellt, dass die Betroffenen soziale Kompetenzen erwerben und in der Schule keinerlei Diskriminierung erfahren sollen, um eine gesellschaftliche Teilhabe überhaupt zu ermöglichen (UN 2006).

Die Übertragung des Integrationsgedankens in die Praxis gelang zuvor nur zum Teil. Entgegen dem ursprünglichen Konzept wurden Schülerinnen und Schüler mit Behinderung nach dem Additionsprinzip der Regelklasse „hinzugefügt“ und es ergab sich mehr und mehr eine Zwei-Gruppen-Theorie ohne Veränderung des Klassenunterrichts (vgl. Amrhein 2011; Wocken 2012). „Solche mangelhaften Formen entsprechen nicht dem eigentlichen Integrationskonzept. Darauf soll der neue Begriff Inklusion aufmerksam machen“ (Sander 2008: 35). Dementsprechend umfasst der neu evozierte Begriff „Inklusion“ bezogen auf den schulischen Kontext alle Kinder einer Gemeinschaft.

„Inklusion erfordert also eine Rückbesinnung auf den unverfälschten Integrationsgedanken“ mit der Hoffnung, dass die ‚Allgemeine Pädagogik‘ die Individualität aller Kinder irgendwann berücksichtigt.“ (Sander 2008: 35)

Verschiedene Veröffentlichungen von Praktikern zu unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten in diesem Kontext (vgl. Stähling 2012; Metzger/Weigl 2012; Rehle 2011; Scholz 2012) deuten darüber hinaus darauf hin, dass ein Bedarf besteht, die Umsetzung von Inklusion in der unterrichtlichen Praxis zu thematisieren und ihn didaktisch-methodisch zu konzeptionieren. Es handelt sich folglich um die Gestaltungsmöglichkeiten eines inklusiven Unterrichts.

Neben dem Aufruf der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am gesellschaftlichen Leben, einschließlich des schulischen Kontextes durch die Behindertenrechtskonvention, wird durch die Weltdekade der Vereinten Nationen 2005-2014 dazu aufgerufen, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in

Deutschland zu fördern. Aus einer solchen Bildung für nachhaltige Entwicklung sollen Kompetenzen wie autonomes Handeln und die Fähigkeit zur Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen resultieren (Deutsche UNESCO-Kommission). In den Zielen dieser Dekade lassen sich Überschneidungen zu den Zielen und Forderungen der Behindertenrechtskonvention erkennen, welche im Kern die Partizipation aller Kinder und Jugendlichen am gesellschaftlichen Leben meint.

Genau diese Forderungen greift das Projekt „Jugend inklusive – global engagiert“ auf, indem es mithilfe inklusiven Bildungsmaterials Kinder und Jugendliche zu mehr Partizipation an globalen Fragestellungen sowie am gesellschaftlichen Leben befähigen möchte. Das Projekt wurde im Dezember 2011 ins Leben gerufen und hat eine Laufzeit von zwei Jahren. Das Klimaprojekt ist eine Initiative der Organisation Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (*bezev*)¹ und wurde 2012 von der UNESCO als offizielles Weltdekade-Projekt einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichnet. Gefördert wird das Projekt durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und die Aktion Mensch. Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen in ganz Deutschland werden aufgefordert, mithilfe des inklusiven Bildungsmaterials und durch die Teilnahme an Workshops und Vernetzungstreffen inklusive Klimaprojekte in ihren Schulen oder weitreichender in ihren Städten zu planen und durchzuführen.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwiefern das Projekt beziehungsweise das als inklusiv betitelte Bildungsmaterial mit einer Didaktik in Verbindung gebracht werden kann, welche sich an dem Gedanken einer Pädagogik für Alle orientiert, und es somit tatsächlich im Kontext von Inklusion angewandt werden kann. Hierfür wird das theoretische Modell der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser (1989) verwendet, da es als gesamtkonzeptionelles Modell dieser Forderung entspricht und keine Spezialdidaktik einfordert (vgl. Feuser 1995). So soll auf diesem Wege untersucht werden, inwiefern sich das theoretische Modell der entwicklungslogischen Didaktik im Kontext von Inklusion auf die als inklusiv angedachten Bildungsmaterialien des Projektes „Jugend inklusive – global engagiert“ beziehen lässt.

2. Projektbeschreibung

In den folgenden Abschnitten sollen die Ziele und Inhalte dieses Projektes – ausschließlich für den schulischen Kontext – dargestellt werden, um einen tieferen Einblick in das Vorgehen sowie eine mögliche Implementation des inklusiven Bildungsmaterials in städtische und kommunale Strukturen des

1 Weitere Informationen zur Organisation sowie zu dem Projekt „Jugend inklusive – global engagiert“ finden sich unter www.bezev.de.

Bildungssystem zu gewinnen. Dabei erfolgt die Beschreibung des im Rahmen des Projektes entstandenen inklusiven Bildungsmaterials besonders detailliert, da es die Basis für die folgende Untersuchung bildet.

2.1 Ziele

Das Projekt „Jugend inklusive – global engagiert“ zielt übergreifend auf soziale Inklusion und globales Lernen. Zum einen sollen mithilfe des im Rahmen des Projektes erstellten Bildungsmaterials alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam an einem Thema lernen können, ohne dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein separates Angebot zu einem anderen Thema erhalten oder außerhalb des Klassenverbandes unterrichtet werden müssen. Zum anderen sollen Kinder und Jugendliche durch das Thema Klima als ein für alle relevantes Thema zu Fragen der nachhaltigen Entwicklung herangeführt und gemeinsam als Mitverantwortliche aktiv werden. Eine Verknüpfung dieser beiden Aspekte – Inklusion und globales Lernen – erscheint besonders sinnvoll, da sowohl Inhalt als auch Umsetzung darauf zielen, Verantwortung zu übernehmen und gemeinsam an der Gesellschaft teilzuhaben und mitzuwirken. So strebt das Projekt durch die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in gesellschaftspolitische Themen an, sowohl die Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention an den teilnehmenden Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen umzusetzen als auch dem Aufruf der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ nachzukommen (bezev o.J.).

Diese Ziele sollen erreicht werden, indem das Projekt aktiv an Schulen und außerschulische Institutionen herantritt und diese bei der Umsetzung und Implementation eines eigenen inklusiven Klimaprojektes unterstützt und begleitet. In einem ersten Schritt wurde dazu inklusives Bildungsmaterial erstellt, welches das Handbuch „Unser Klima – unser Leben“ (bezev 2012), eine dazu gehörige CD-ROM mit differenzierten Arbeitsmaterialien (Filme, Arbeitsblätter, auditives Material, Karten, Fotos usw.) sowie eine Materialkiste umfasst. In einem zweiten Schritt wurden Workshops zum Thema „Klima verbindet“ sowie Netzwerktreffen angeboten, an denen interessierte Lehrerinnen und Lehrer sowie Jugendleiterinnen und -leiter teilnehmen konnten. Dadurch sollen in den verschiedenen teilnehmenden Städten eigene inklusive Klimaprojekte unter dem Namen „Globales Lernen inklusiv gestalten“ entstehen.

2.2 Professionalisierung durch Workshops und Vernetzung

Das Projekt „Jugend inklusive – global engagiert“ sieht durch Angebote wie Workshops und Vernetzungstreffen eine Professionalisierung der Lehrkräfte im Sinne einer schulformübergreifenden sowie institutionsverbindenden Kooperation vor. Mithilfe dieser Struktur soll eine nachhaltige Entwicklung

durch Vernetzung unter Schulen und mit außerschulischen Einrichtungen auf Stadt- oder Stadtteilebene in den Kommunen forciert werden. Neben der inklusiven Durchführung eines Klimavorhabens, welches in gemeinsamer Verantwortung in den verschiedenen Städten entstehen soll, dient die anvisierte Vernetzung der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Material und somit implizit der Professionalisierung der Lehrkräfte.

So bestätigen Forschungsergebnisse, dass die Vernetzung von Schulen im Sinne einer institutionalisierten Kooperation hierbei ein wichtiges Mittel zur Wissensgenerierung (vgl. Järvinen/van Holt 2011) sowie zur Unterstützung von Schulen im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklung (vgl. Berkemeyer/Bos/Kuper 2010) darstellt. In diesem Zusammenhang gewinnt die Kommune an Bedeutung. Es liegt unter anderem in ihrer Verantwortung, die Schulen mithilfe von lokaler Vernetzung bei ihrer Qualitätsentwicklung zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Manitiuss/Berkemeyer 2011). So werden in dem Klimaprojekt nach Möglichkeit auch die Regionalen Bildungsbüros als kommunale Vertreter mit eingebunden, sodass diese zusätzlich in ihrer Kommune das inklusive Bildungsmaterial vermarkten, Netzwerke initiieren und diese unterstützen können. Gerade im Kontext der sozialen Inklusion von Kindern und Jugendlichen können lokale Bildungsnetzwerke zur zusätzlichen Öffnung von Schulen sowie der Kooperation mit außerschulischen Partnern beitragen. So ist mit Verbesserungen und Qualitätssteigerungen auf Stadtteilebene und darüber hinaus für die gesamte Kommune zu rechnen (vgl. Baumeier/Warsewa 2009).

2.3 Beschreibung des inklusiven Bildungsmaterials

Das aus dem Projekt entstandene Handbuch für Lehrkräfte und Jugendleiterinnen und -leiter, auf dessen Grundlage ein solches lokales oder kommunales Klimaprojekt entstehen kann, bezieht sich auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen von zehn bis sechzehn Jahren. Es gliedert sich grob in zwei Teile. In einem ersten einleitenden Teil werden die Lehrkräfte sowie die Jugendleiterinnen und -leiter mit den Inhalten und dem Material vertraut gemacht sowie über die Handhabung des Buches und des Zusatzmaterials informiert. In einem zweiten Teil werden die einzelnen Module bzw. das Klimaprojekt bereits didaktisch und methodisch aufbereitet für den Unterricht zur Verfügung gestellt.

Als einleitende Erklärung für die Anwendung im Unterricht liefert das Handbuch zunächst Definitionen zum globalen Lernen und zur Inklusion, verknüpft diese miteinander und leitet zu konkreten Umsetzungsmöglichkeiten und Gelingensbedingungen über. In diesem Kontext wird auf kooperatives sowie fächerübergreifendes Lernen, das besondere Potential heterogener Arbeitsgruppen, die Relevanz von einer Rhythmisierung des Unterrichts sowie Motivationssteigerung durch Lebensweltorientierung und selbstverantwortliches Lernen hingewiesen. Darauf folgen Hinweise zur Realisierung im

inklusiven Unterricht. In diesem Zusammenhang erläutert das Handbuch die verschiedenen Förderschwerpunkte (im Handbuch Unterstützungsbedürfnis genannt) und bietet dementsprechend differenzierte Materialien. So wird angestrebt, Lehrkräfte, die bisher nicht mit dem Thema Inklusion in Berührung gekommen sind, zu informieren und diese auch zu inklusivem Unterricht zu befähigen.

Die Aufarbeitung der Inhalte zu konkretem Unterrichtsmaterial gliedert sich in neun Module, welche innerhalb des globalen Themengebietes Klima verschiedene Inhalte in den Blick nehmen. Die jeweiligen Module folgen alle dem gleichen Schema: Zu Beginn werden Sachinformationen bereitgestellt, welche für die Einheit bedeutend sind. Es folgen didaktisch-methodische Hinweise mit Angabe des Lernziels sowie der angestrebten Kompetenzen dieser Einheit. Als Anleitung zur Umsetzung erfolgt eine tabellarische Darstellung, welche sich in die Arbeitsphasen Eingang, Aneignung und Reflexion gliedert. Die Tabelle enthält entsprechend der oben genannten Lernformen und Umsetzungsmöglichkeiten (kooperatives Lernen etc.) Vorschläge für den Unterricht, das jeweilig dafür zu nutzende Material sowie speziell differenzierte Materialhinweise für die vier Förderbereiche Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, Lernen sowie Sehen. Hierbei wird auf die Kennzeichnung und Nennung von Hilfsmitteln für den Förderbedarf Emotional-soziale Entwicklung verzichtet, da die Einbindung dieser Kinder von der Konzeptionierung des Klimaprojektes her ohnehin gegeben ist und die verschiedenen methodischen Hinweise Aufschluss darüber geben, wie diese Kinder und Jugendlichen mit einbezogen und in ihrer Entwicklung gefördert werden können. Wichtig ist, dass dieses Material von Kindern mit und ohne Behinderung genutzt werden kann und sollte, damit inklusiver Unterricht umgesetzt werden kann. Am Ende eines jeden Moduls verweist das Handbuch auf weitere Informationsmaterialien, die darüber hinaus verwendet werden können.

Die CD-ROM und die Materialkiste enthalten die nach den Förderschwerpunkten differenzierten Materialien und Hilfsmittel, die am gemeinsamen Themeninhalt orientiert sind. Diese visuellen und taktilen Materialien sollen das gemeinsame, lebensweltorientierte und selbstentdeckende Lernen unterstützen.

Zwei Identifikationsfiguren führen die Schülerinnen und Schüler durch das Material und begleiten sie durch das Themenfeld Klimawandel und Klimaschutz. Sie fungieren als Reisebegleiter und stellen den Kindern und Jugendlichen Fragen zu den verschiedenen Themen der einzelnen Module. Begleitend füllt sich eine Weltkarte mit Inhalten zum Klimawandel weltweit, zu Einflussfaktoren sowie zu Klimaschutzaktivitäten, sodass die Kinder und Jugendlichen am Ende umfassende Kenntnisse vom Thema und der globalen Bedeutung erhalten. Die Module sind als abgeschlossene Einheiten konzi-

piert und können als Ergänzung zum Lehrplan Einzug in den Unterricht finden oder als Grundlage für ein schulübergreifendes Klimaprojekt dienen.

3. Das inklusive Bildungsmaterial und die entwicklungslogische Didaktik

Die vorangestellte Projektbeschreibung zeigt, dass das Projekt sowohl von den äußeren Strukturen als auch von den Inhalten her so angelegt ist, dass Verantwortung für gesellschaftliche Themen wie Globalität, Klimaschutz, soziale Gemeinschaft und Minoritäten in der Gesellschaft übernommen wird und dabei alle Kinder und Jugendlichen einer Gruppen- oder Klassengemeinschaft mit einbezogen werden. Mithilfe eines solchen Projektes und der angestrebten Vernetzung von Schulen und außerschulischen Institutionen kann es zu Veränderungen der Bildungslandschaft kommen, in welcher die Verantwortung für Kinder und Jugendliche in der eigenen Stadt und darüber hinaus gemeinsam von einer Kommune getragen werden kann und dabei alle Kinder und Jugendlichen mit einbezogen werden.

Aus der Haltung des Projektes heraus, Unterricht für alle gleichermaßen zugänglich zu machen, trägt das Bildungsmaterial einen Teil zur Allgemeinen Pädagogik bei. Aus diesem Verständnis heraus liegt es nahe, die in dem Kontext viel publizierte entwicklungslogische Didaktik nach Feuser näher zu betrachten und mit dem Bildungsmaterial in Verbindung zu bringen. Aus den daraus entstehenden Schnittstellen ließe sich eine positive Konnotation für die Materialien ableiten, weil die Didaktik als einzig ausdifferenzierte Allgemeine Didaktik in der Integrations-/Inklusionspädagogik erscheint.

3.1 Die entwicklungslogische Didaktik nach Feuser

Innerhalb der entwicklungslogischen Didaktik, welche als Beitrag zur Allgemeinen Pädagogik für Alle beitragen soll, operationalisiert Feuser integrativ wie folgt:

„Als integrativ bezeichne ich eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘, an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser 1995: 168)

Das bedeutet, dass die integrative Pädagogik insofern demokratisch ist, als alle Schülerinnen und Schüler alles lernen dürfen und alle materiellen und personellen Hilfen in jeglicher Art und Weise ohne sozialen Ausschluss erfolgen können (vgl. Feuser 1998). Entwicklungsbezogene Individualisierung, innere Differenzierung und kooperatives Lernen an einem Gemeinsamen Ge-

genstand bilden das didaktische Fundament der entwicklungslogischen Didaktik (vgl. Feuser 1995; Feuser 2008; Feuser 2009). Dabei stellt der Gemeinsame Gegenstand nicht das materiell Fassbare oder konkreter den Lerngegenstand dar, sondern den zentralen Prozess der Wissensaneignung (vgl. Feuser 1989).

Eine solche Didaktik macht im Rahmen des Inklusionsgedankens möglich, „dass alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, jede und jeder auf ihre beziehungsweise seine Weise lernen darf und alle die sächlichen und persönlichen Hilfen erhalten, derer sie bedürfen“ (Feuser 2008: 126). Grundlegend für das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik ist also eine Tätigkeitsorientierung, welche die Behinderspädagogik spezifisch weiterentwickelte zu einer Persönlichkeitstheorie und Theorie der „Be-Hinderung“ (vgl. Feuser 2008: 126). Daher gibt es nach Feuser keine nicht integrationsfähigen Schülerinnen und Schüler, dennoch aber Integrationspädagogiken, die eine Integration aus didaktischer und organisatorischer Sicht nicht leisten können (vgl. Feuser 2008).

Die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung ist demzufolge ein Resultat der Systemevolution. Die heutige Sicht auf Menschen mit Behinderung ist ein „entwicklungspsychologisches Produkt der Integration interner und externer Systeme“ (Feuser 2008: 126). Vor allem Bedingungen interner und/oder externer sozialer Isolation führen im Rahmen der Aufrechterhaltung des Systems zu der heutigen Sichtweise auf Menschen mit Behinderung (vgl. Spitz 1963). Dabei wird Behinderung menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung durch Segregation in entsprechende Behinderungsarten der Betroffenen und durch die Reduzierung der Komplexität ihrer Kooperations- und Lernfelder beantwortet (vgl. Feuser 2008: 127).

Neben diesem Verständnis von Behinderung sind auch die kategoriale Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und das damit aufbauende Konzept der Allgemeinbildung von Klafki von großer Bedeutung für die entwicklungslogische Didaktik (Feuser 2008). Darin handelt es sich um „Bildung für alle im Medium des Allgemeinen“ (Klafki 1996: 53). Zielperspektive ist dabei die „Befähigung aller Lernenden zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1996: 52). Dies soll durch eine curriculare Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ erfolgen, die „von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler beziehungsweise weltumspannender Bedeutung [sind, d. V.], [...] gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“ (Klafki 1996: 56). Feuser verweist auf diese Inhalte Klafkis, um zu verdeutlichen, dass es auch ihm um die Schaffung von „Mündigkeit“ geht, welche auf der „Aufklärung“ basiert und als grundlegendes Ziel das „Denken lernen“ hat (vgl. Feuser 2008: 128). Diese Grundhaltung implementiert Feuser in die Struktur eines Modells.

Dabei ist die Sachstrukturanalyse der Ausgangspunkt und die objektive Seite seiner Konstruktion. Dies bedeutet die konkrete Auseinandersetzung

mit dem Lerngegenstand und bezieht sich auf didaktisch-mediale Strukturhilfen für Schülerinnen und Schüler. Eine weitere entwicklungslogische Dimension ist die Tätigkeitsstruktur des Menschen. Diese subjektbezogene Seite, auch Tätigkeitsstrukturanalyse genannt, fasst die biografischen Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung zusammen. Dabei verweist die Handlung eines Menschen auf die jeweilige Tätigkeit (vgl. Feuser 2008; Feuser 1995). Diese Handlung unterliegt Bedürfnissen und Zielen, welche auf einen Gegenstand bezogen sind. Das Denkmuster Klafkis, in dem die Handlungsstrukturanalyse mit Bezug zur Tätigkeitsstrukturanalyse gesehen wird, wird in der entwicklungslogischen Didaktik aufgegriffen. Dabei handelt es sich bei der Tätigkeitsstrukturanalyse um die Frage, welche inhaltlichen Momente sich ein Kind in der handelnden Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, im Sinne der Ausdifferenzierung interner Repräsentationen von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau aneignen kann (vgl. Feuser 2008; Feuser 1995), während das Fundament des Modells die Handlungsstrukturanalyse ist, bei der es inhaltlich um den Austausch und die Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Umwelt geht. Dies ist Voraussetzung für das Lern- und Handlungsfeld, welches optimal auf die Fähigkeiten der Kinder abgestimmt wird, an welchem die Lerninhalte ansetzen. Alle drei Momente der Strukturanalyse stehen in Wechselwirkung zueinander und bedingen sich daher (vgl. Feuser 1995). Durch die Berücksichtigung dieser verschiedenen Perspektiven wird den Schülerinnen und Schülern „unterschiedlichster Biographie, Entwicklungsniveaus und Lernmöglichkeiten [...], die von einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ ausgehend zu entfalten sind, in Kooperation ermöglicht, miteinander zielfähig zu lernen und zu arbeiten“ (Feuser 2008: 129).

Diese Kernaussage lässt Feuser in einem grafischen Baummodell münden. Dabei soll der Stamm des Baumes die thematische Struktur einer Arbeit symbolisieren, an der nach Möglichkeit jahrgangsübergreifend gearbeitet wird. Die Wurzeln zeigen den jeweiligen Entwicklungsstand zu den einzelnen Sachgebieten auf und darin die subjektive Erkenntnismöglichkeit des Einzelnen. Die Äste und Zweige zeigen symbolisch die Vielfalt der Handlungsmöglichkeit mit dem Gemeinsamen Gegenstand auf, wobei die Astspitzen für die innere Rekonstruktion in Form von Sprache, Schrift oder Theorien stehen. Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten dabei entsprechend ihrem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau. Das Innere des Stammes stellt abschließend den Gemeinsamen Gegenstand dar, der ausschließlich didaktisch erschlossen werden kann (vgl. Feuser 2008). Es lässt sich folglich sagen, dass der Mensch sich den Inhalt in Auseinandersetzung mit anderen besser aneignet und sich daraus ergibt, dass der Mensch sich mit den Lernresultaten durch diesen Prozess der Aneignung identifizieren kann (vgl. Feuser 2008).

3.2 Die entwicklungslogische Didaktik trifft auf inklusives Material

Das Bildungsmaterial „Unser Klima – unser Leben“ von *bezev* zeigt in den neun Modulen rund um das Thema Klima, dass es in einem inklusiven Setting vor allem auf die innere Differenzierung ankommen muss. Daher sind die Module so konzipiert, dass Inhalte, Aufgaben und Materialien für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich sind. Diese Erkenntnis, Vielfalt als Gleichheit und damit auch als Selbstverständlichkeit zu betrachten, ist etwas Besonderes. Damit soll nicht gesagt werden, dass es gar keine anderen Materialien gibt, welche auf ähnliche Weise Unterricht gestalten. Auffällig ist hingegen, dass andere Materialien zur inneren Differenzierung, welche sich zum jetzigen Zeitpunkt gerne inklusives Material nennen (z.B. Klett Mein Inklusionsmaterial 2012), nicht diese Art und Form von inhaltlicher Adaption vornehmen.

Daher ergibt sich an dieser Stelle die Analyse zur bekanntesten inklusiven Didaktik, der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser. Die Orientierung an dem Grundgedanken Feusers, dass es eine Möglichkeit des Lernens an einem Gemeinsamen Gegenstand geben muss, um Aussonderung zu vermeiden und Gemeinsamkeit zu leben, ist der Projektgruppe von *bezev* gelungen. Denn der Gemeinsame Gegenstand, die Prozesshaftigkeit im handlungsorientierten und zum Teil kooperativ gedachten Lernen, zieht sich stringent durch das Material und wird entsprechend für die Lehrkräfte aufbereitet. Dabei wird die Lehrkraft immer wieder aufgefordert, den Unterricht mit Hilfe des Materials vorab zu planen und sich Gedanken zu den Entwicklungsvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler zu machen. Die didaktischen und methodischen Überlegungen beziehen sich auf Haltung oder Grundvoraussetzung des Themas und den methodischen Umgang beziehungsweise der Implikation des Themas. Es ist folglich ein Handlungsmuster für die innere Differenzierung, damit Schülerinnen und Schüler partizipierend ihre Lernerfahrung mit dem Material, der Umwelt und mit anderen Mitschülerinnen und Mitschülern machen können. Die Sachstrukturanalyse wird folglich im ersten Teil jedes Moduls vorgenommen, indem zur Frage nach der Ausgangslage angeregt wird. Des Weiteren kann die Tätigkeitsstrukturanalyse mit Hilfe der tabellarischen Zusammenfassung der inhaltlichen Adaption durchgeführt werden. Hierbei handelt es sich um die Analyse der Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, um sich ein Thema anzueignen. Der Unterrichtsfortgang ist auf verschiedene Weise entsprechend der Förderbedarfe adaptiert und optimiert somit die handelnde Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Diese Adaption findet immer mit demselben Thema statt, das heißt, dass kein Kind oder Jugendlicher an einem völlig anderen Thema arbeitet, aber vielleicht an einem anderen Teilgebiet des Themenkomplexes, welcher sich prozesshaft ergibt. Um diesen Bereich der Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand für die unterrichtliche Praxis handhabbarer zu machen, wird das Arbeitsmaterial in Word-Dokumenten auf der dazugehörigen CD-ROM zur Verfügung

gestellt. Dies stellt heraus, dass es kein einheitliches Material für die Vielfalt in einem Klassenzimmer geben kann. Dabei gestehen sich die Autorinnen und Autoren ein, dass das Material flexibel sein muss und es nicht „das Material“ geben kann, sondern ausschließlich Anregungen und Ideen für die inklusive Umsetzung im Unterricht. Diese inhaltlichen Überlegungen darüber, wie Schülerinnen und Schüler sich etwas aneignen und in welcher Sozialform, stellt nach Feuser die Handlungsstrukturanalyse dar.

In der didaktischen Struktur nach Feuser lässt sich das Bildungsmaterial wie folgt interpretieren: Im Rahmen des aufgezeigten Baummodells symbolisiert der Stamm die thematische Struktur Globalität und Klima, während die Wurzeln den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu den Sachgebieten übersichtlich in einer Tabelle zeigen. Die Äste und Zweige verweisen dabei auf die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Sachgebiete, sich das Thema auf verschiedenste Art und Weise zugänglich zu machen. Die Filme mit Untertiteln in Gebärdensprache sowie die Materialien zur taktilen und visuellen Wahrnehmung sind nur Beispiele für die Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangslagen. Damit sind die Astspitzen bezüglich der inklusiv-denkenden Theorie vielseitig erfüllt. Der innere Stamm symbolisiert in der entwicklungslogischen Didaktik den Gemeinsamen Gegenstand und kann daher in dem projektorientierten Unterricht des Bildungsmaterials nicht näher bestimmt werden, denn die Partizipation und die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am eigenen Lernprozess ist so individuell angelegt, dass es dafür keine Aufzeichnungen geben kann und darf.

4. Fazit und Perspektiven

Es lässt sich resümieren, dass es konzeptionell bis zum jetzigen Zeitpunkt gelungen ist, den gesamtgesellschaftlichen Themenkomplex Klima im Rahmen des globalen Lernens und des inklusiven Lernens innerhalb eines Bildungsmaterials aufzubereiten. So zeigt sich neben ersten Entwicklungen der Vernetzungsarbeit ebenfalls, dass einige Schulen und außerschulische Institutionen in ganz Deutschland die Materialien bereits einsetzen und erste Ideen zu inklusiven Klimaprojekten entwickeln. Dieser Beitrag hatte zum Ziel, Überschneidungspunkte zu der wissenschaftstheoretischen Ebene aufzuzeigen. Dazu wurde die entwicklungslogische Didaktik, welche in der integrationspädagogischen Profession seit den 80er Jahren viel publiziert wurde, mit dem Bildungsmaterial von *bezev* verknüpft. Die Bildungsmaterialien wurden dabei in Anlehnung an das theoretische Modell nach Feuser betrachtet. Die Grundhaltung und das analytische Vorgehen des Materials konnten in die Praxis transferiert und ein umfangreiches Konzept für den Gemeinsamen Unterricht belegt werden. Diese Grundhaltung, Vielfalt zukünftig als Gleichheit zu verstehen und sich darüber hinaus Fragen des verantwortungsbewussten

Umgangs mit Umwelt und Klima zu widmen, zeichnet die Stringenz des Materials aus. Offen bleibt, inwiefern sich das Material in der Praxis umsetzen lässt und ob die Materialien hinreichend aufbereitet sind. Weiterhin stellt sich die Frage nach der sozialen Integration, also inwieweit Schülerinnen und Schüler in einem solchen Unterricht durch adaptierte Materialien (nicht) stigmatisiert werden. Diesen und weiteren praxisorientierten Fragen werden zukünftig von der TU Dortmund und anderen wissenschaftlichen Partnern nachgegangen.

Tanja-Maria Rebbert, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Technischen Universität Dortmund.

Isabella Wilmanns, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten“ am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Technischen Universität Dortmund.

Literatur

- Amrhein, Bettina (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumheier, Ulrike/Warsewa, Günter (2009): Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung. In: Bleckmann, P/Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19-36.
- Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) (Hrsg.) (2012): Unser Klima. Unser Leben. Materialien und didaktische Ideen für inklusive Bildungsangebote in Schule und Freizeit für Kinder und Jugendliche von 10 bis 16 Jahren. Iserlohn.
- Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) (o.J.): Jugend inklusive – global engagiert. <http://www.bezev.de/globales-lernen/jugend-inklusive-global-engagiert-klimaprojekt.html> [Zugriff: 25. März 2013].
- Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Kuper, Harm (2010): Netzwerke im Bildungssystem. In: Berkemeyer, N./Bos, W/Kuper, H. (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann. S. 11-19.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (o.J.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/02_UNDekade_20BNE/01__Was_20ist_20BNE/Einf_C3_BChrung_neu.html [Zugriff: 29. März 2013].

- Feuser, Georg (2009): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 280-294.
- Feuser, Georg (2008): Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 121-135.
- Feuser, Georg (1997): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 215-253.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg/Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solms – Oberbiel: JarickOberbiel.
- Järvinen, Hanna/van Holt Nils (2011): Mit Netzwerken Schule und Unterricht entwickeln. In: Journal für Schulentwicklung 15, 3, S. 16-25.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag.
- Manitius, Veronika/Berkemeyer, Nils (2011): Regionale Bildungsbüros – ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 53-64.
- Metzger Klaus/Weigl Erich (Hrsg.) (2012): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.
- Rehle, Cornelia (2011): Inklusiver Unterricht – (wie) geht das? In: Metzger K./Weigl E. (Hrsg.): Inklusion – eine Schule für alle. Modelle – Positionen – Erfahrungen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, S. 42-53.
- Sander, Alfred (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-39.
- Scholz, Daniel (2012): Der Abschied vom Lernen im Gleichschritt. In: mit-tendrin e.V./Stangier, S./Thoms, E.-M. (Hrsg.): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 32-44.
- Stähling, Reinhard (2012): „...aber wenn die Lehrpläne das doch vorschreiben?“ In: Stähling, R./Wenders, B. (Hrsg.): „Das können wir hier nicht leisten“. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein

- Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 119-149.
- Spitz, René A. (1963): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vereinte Nationen (UN) (2006): United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: http://www.un.org/disabilities/document/convention/convention_accessible_pdf.pdf. [Zugriff: 26.03.2013].
- Wocken, Hans (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Wertdruck.

