

Scheidt, Katja

## Zur Planbarkeit von inklusivem Unterricht – oder die Kröte im Kompost

Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]:  
EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad  
Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 65-77



Quellenangabe/ Reference:

Scheidt, Katja: Zur Planbarkeit von inklusivem Unterricht – oder die Kröte im Kompost - In: Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 65-77 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291100 - DOI: 10.25656/01:29110; 10.35468/6078-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291100>

<https://doi.org/10.25656/01:29110>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Katja Scheidt*

## Zur Planbarkeit von inklusivem Unterricht – oder die Kröte im Kompost

### Abstract

In diesem Beitrag geht es um die Frage, inwiefern inklusiver Unterricht planbar ist. Dazu wird ein Unterrichtsbeispiel vorangestellt (Kapitel 1.1). Entlang dieses Beispiels werden fünf Prinzipien für inklusiven Unterricht herausgearbeitet und auf ihre Planbarkeit diskutiert (Kapitel 1.2). Im Folgekapitel werden die fünf Aspekte theoretisch eingebettet (Kapitel 2). Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und auf die notwendige Verknüpfung der Diskurse um Inklusion und Nachhaltigkeit eingegangen, um ein zukunftsfähiges, offenes, inklusives Curriculum zu entwickeln (Kapitel 3).

### 1 Inklusiver Unterricht an einem konkreten Unterrichtsbeispiel

In diesem Kapitel wird ein Praxisbeispiel vorgestellt, aus dem anschließend fünf elementare Prinzipien für inklusiven Unterricht herausgearbeitet werden sollen. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass in diesem Beitrag dann von inklusivem Unterricht gesprochen wird, wenn alle Kinder und Jugendliche, die gemeinsam zur Schule gehen, individualisiert und ko-konstruktiv miteinander lernen können (vgl. Scheidt 2017). Ein weiteres Definitionskriterium für inklusiven Unterricht stellt die Prozesshaftigkeit dar, im Sinne der steten Suche nach Ressourcen, um Barrieren, die Kinder am Lernen oder in sozialen Interaktionen behindern, zunehmend zu beseitigen (angelehnt an DUK 2014, 9).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Es wurde sich bewusst gegen die Wendung ‚Unterricht in inklusiven Lerngruppen‘ entschieden, um Unterricht als zentrale Schnittstelle in den Fokus zu nehmen und, um nicht wieder in eine Individuums-Zuschreibungs-Falle zu tappen und mit der Aussage, eine Schulklassse sei dann inklusiv, wenn sie Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf einbindet, einem engen Inklusionsbegriff zu folgen und tradierte Etikettierungen zu reifizieren. In nahezu allen Bremer Klassen lernen Schüler:innen, die bspw. in anderen Bundesländern Förderzentren für „Lernen“ und „sozial-emotionale Entwicklung“ besuchen würden, in deren Familien nicht vorrangig deutsch gesprochen wird und/oder die sozioökonomisch benachteiligt sind (vgl. Idel et al. 2022).

## 1.1 Die Hochbeet-Aktion – ein kommentierter Projektsteckbrief<sup>2</sup>

Klassenstufe	7
Schulart, Ort	Oberschule, Bremen
Lern-Konzept	Außerschulisches Lernen; Bildung für nachhaltige Entwicklung
Pädagogisch-didaktische Ziele	Arbeit an ‚Lebensthemen‘, stärkere Verortung der Schule/Klasse als Lebensraum in lokaler Gemeinschaft
Konkretisierung, Anschlussfähigkeit	Öffentlicher Diskurs um Nachhaltigkeit, Schüler:innenimpulse Fridays for Future, Diskussion um vegetarisches Essen in Schulmensa
Kooperationspartner	KlimaWerkStadt <sup>3</sup> mit (Umwelt-)Pädagog:innen
Lerntätigkeiten, Aktionen	Nachhaltigkeits-Rallye im Stadtteil (Besuch eines Unverpackt-Ladens und Secondhand-Kleidershops u. a.) Teilnahme an einer Klimademonstration (von Bildungssenatorin genehmigte Exkursion), regelmäßige Workshops in der KlimaWerkStadt (z. B. Upcyclingprozesse und -produkte), Hochbeet-Aktion

<b>Die Hochbeet-Aktion</b>
<b>Grundidee:</b> Vorantreiben der Begrünung des Schulhofes
<b>Anvisierte Dauer:</b> Projekt an zwei Unterrichtstagen
<b>Vorbereitungen:</b> Erstellung einer To-do-Liste durch Lehrer:innen; Absprachen mit Schüler:innen über Idee, Durchführung, Bedarfe/Materialien (zu Stundenbeginn, -ende und im Klassenrat); Erstellen und Einreichen eines Kostenübernahmeantrages; ‚Freischaufeln‘ von Stunden; Antrag auf ‚Exkursion‘
<b>Durchführung:</b> <b>Tag 1:</b> Treffen und Besprechung des Ablaufs in KlimaWerkStadt Transport der bereitgestellten Arbeitsmaterialien → Schleppen, Halten, Heben, Balancieren... Gemeinsames Bauen der Holzkästen für die Beete → Hämmern, Schrauben, Streichen... <b>Tag 2:</b> Lieferung des Gehölzes, Mutterbodens, Kompostes und Vor-Ort-Instruktion Befüllen der Kästen → Untersuchung einer im Kompost gefundenen Kröte Bepflanzung der Beete und Beschriftung → Austausch über Namen und Verwendung der Pflanzen und Kräuter Aufräumen, Abschluss

2 Eine ausführliche Projektbeschreibung findet sich auf der Homepage der Autorin: <https://www.uni-bremen.de/inklusive-paedagogik/veranstalter-lehrende/dr-katja-scheidt> [31.07.23]

3 <https://klimawerkstadt-bremen.de/> [21.02.2023]

**Ideen zur Nachhaltigkeit und Verstetigung:**

Gießplan für Sommerferien, Ernte der Pflanzen, Weitergabe der Beete an Nachhaltigkeits-AG (5. Jahrgang)

Weitere Idee: Bauen von Hochbeeten im benachbartem Pflegeheim

**Pädagogisch-Didaktischer Kommentar:**

- **Natürliche Differenzierung beim haptischen Lernen**

Bauen, Befüllen und Bepflanzen der Hochbeete als Gemeinsamer Gegenstand, anhand dessen viele unterschiedliche Tätigkeiten auf verschiedenen Entwicklungsniveaus ausgeübt werden (z. B. unterschiedliche handwerkliche Kompetenzen)

- **Soziales und emotionales Lernen:**

gegenseitiges Helfen, Interaktionsanlässe

→ z. B. zeigte eine Schülerin im Umgang eines Mitschülers, der sich an einem Akkuschrauber leicht verletzte, ausgeprägte soziale Fähigkeiten (Empathie, Fürsorge, Fokussierung)

- **Situatives, inzidentelles Lernen:**

→ Schüler:innen stellten beim Befüllen der Kästen beiläufige Fragen (Wieso gibt es verschiedene Schichten?“, „Warum brauchen wir Kompost?“, „Wieso stinkt das so?“) und lernten im Gespräch mit Lehrer:innen, (Umwelt-)Pädagoginnen und garten-erfahrenen Kindern

- **Entdeckendes und forschendes Lernen:**

→ im gelieferten Kompost wurde eine lebendige Kröte gefunden, Fragestellungen zur Ursachenforschung: „Welchen natürlichen Lebensraum hat eine Kröte? Wie gelangt sie in den Kompost?“, anschließend Aussetzen der Kröte am Teich in Schulnähe

## 1.2 Zur Planbarkeit eines solchen Unterrichts

Entlang von fünf Prinzipien für inklusiven Unterricht, die aus dem Unterrichtsprojekt, aber auch aus dem theoretischen Diskurs (s. Kapitel 2) herausgearbeitet wurden, wird im Folgenden die Planbarkeit eines solchen Unterrichts an Beispielen aus dem Projekt skizziert.

	geplant	nicht geplant bzw. im Prozess ergeben
<b>Gleichheit und Differenz</b>	Lern- und Entwicklungsziele für die Lerngruppe und für Einzelne, z. B. Erweiterung handwerklicher Fähigkeiten und biologischer Kenntnisse, aber auch Kommunikationsanlässe für Schüler:in X, die:der schwer in Interaktion treten kann	konkreter Lernzuwachs bei Einzelnen, z. B. Nutzen der Kommunikationsanlässe durch Schüler:in X

	geplant	nicht geplant bzw. im Prozess ergeben
<b>Partizipation</b>	Partizipationsprozesse z. B. im Klassenrat	konkrete Vorschläge der Schüler:innen
<b>Öffnung und Flexibilität</b>	Öffnung der Schule hin zum Stadtteil (konzeptionell)	Akzeptanz und Nutzen der Hochbeete im Quartier
<b>Kooperation und Kommunikation</b>	„Freischaufeln“ von Stunden	Bereitschaft von Schulleitung, Fachkolleg:innen für Stundentausch/-abgabe
	Gieß-Plan für Ferien	Hausmeister als Gartenfreund öffnet Schule in Ferien zum Wasser holen
<b>Komplexität</b>	inhaltlicher Austausch über Ökosystem Hochbeet	Rettung einer Kröte und Austausch über Lebensraum
	Instruktion zu sachgerechtem Umgang mit Werkzeugen	Unfall mit Akkuschauber → soziale Kompetenzen einer Schülerin

Es zeichnet sich ab, dass die Planbarkeit solch eines projektartigen inklusiven Unterrichts im besten Fall als eingeschränkt zu bezeichnen ist. Eine grobe Vorbereitung ist selbstverständlich notwendig. Ohne die Vorab-Gespräche könnten keine Schüler:innen-Interessen berücksichtigt werden, keine Vernetzung zustande kommen, keine Kooperation funktionieren usw.

Es wird aber auch deutlich, dass die Planung auf Ebene der Einzelstunde vorab kaum möglich und wenig sinnvoll ist. Eine Skizze des groben Ablaufs lässt die notwendige Offenheit, um auf die tatsächlichen Lernperspektiven der Schüler:innen, unerwartete Situationen wie die Entdeckung der Kröte und vieles mehr eingehen zu können. Dies gilt ebenso für andere Formen des geöffneten Unterrichts (vgl. Scheidt 2017).

## 2 Theoretische Einbettung der Prinzipien

Die aus dem Unterrichtsbeispiel herausgearbeiteten Prinzipien für inklusiven Unterricht sind in der Inklusiven Didaktik keineswegs neu, stellen jedoch eine Akzentuierung im aktuellen Diskurs um Inklusive Didaktik im Kontext Nachhaltigkeit dar. Im Folgenden sollen die Prinzipien theoretisch verortet werden. Dabei ist zu beachten, dass diese Aspekte für inklusiven Unterricht sowohl Weg als auch Ziel sind.

## 2.1 Gleichheit und Differenz

Die Beachtung von Gleichheit und Differenz ist wohl eines der meistdiskutierten Themen innerhalb des Inklusionsdiskurses und stellt das erste Prinzip eines inklusiven Unterrichts dar. Wegbereitende Repräsentanten für die Relation von Gleichheit und Differenz sind hier die Ausführungen von Prengel (1993) und Hinz (1993). Wichtig ist insbesondere die Erkenntnis, dass es sich bei den beiden vermeintlich antinomischen Polen um „perspektivgebundene Konstruktionen“ (Seitz 2008, 228) handelt, die sich komplementär zueinander verhalten und damit „zwei Seiten einer Medaille“ (Scheidt 2017, 28) abbilden.

Auf didaktischer Ebene gilt es in einem inklusiven Unterricht, einerseits die Individualität eines:r jeden Lernenden zu berücksichtigen, aber auch die heterogene „Gruppe als Schatz“ (Seitz & Scheidt 2012b) zu nutzen und durch gemeinsames Lernen soziale Begegnung bis hin zu ko-konstruktiven Lernsituationen zu ermöglichen (vgl. Scheidt 2017).

Über die Notwendigkeit der Beachtung von Gleichheit und Differenz, auch auf didaktischer Ebene, herrscht seit Beginn des Integrations-/Inklusionsdiskurses Einigkeit, nicht jedoch über den didaktisch-methodischen Umgang damit.

So verweist Feuser mit seinem Gemeinsamen Gegenstand auf ein inhaltlich verbindendes Konstrukt, welches die Kooperation entlang der jeweiligen Entwicklungsniveaus der Schüler:innen zulässt (vgl. Feuser 1989). Dies sieht er allein in Form von Projektunterricht als methodische Umsetzung gewährleistet (vgl. ebd., 28).

Wocken kritisiert Feusers Ausschließlichkeitsanspruch und konzipiert „Gemeinsame Lernsituationen“ (1998). Anhand dieser zeigt er auf, dass inhaltliche Gemeinsamkeit wichtig ist, aber nicht ausschließlich am Gemeinsamen Gegenstand stattfindet. Er erweitert damit Feusers Anspruch inklusiven Unterrichts auf inhaltliche Gemeinsamkeit um die räumliche und soziale Dimension. Methodisch setzt er sich vor allem für einen Unterricht mit breitem Methodenrepertoire ein und betont insbesondere die Vorzüge von Offenem Unterricht (2011).

Auch neuere Didaktik-Konzepte, wie der „Kern der Sache“ nach Seitz (2006) betonen die zentrale Bedeutung von inhaltlicher Gemeinsamkeit. Dabei geht Seitz konsequent von den Interessen der Schüler:innen zu einem Lerngegenstand aus. Gleichzeitig sind auch bei Seitz längere individualisierte Phasen ohne vorwiegend verbindenden inhaltlichen Bezugspunkt durchaus mitgedacht (vgl. Seitz in Scheidt & Köpfer 2013, 222).

## 2.2 Partizipation

Als zweites Prinzip inklusiven Unterrichts ist die Partizipation zu nennen. Partizipation stellt im Kontext Schule eine Art Sammelbegriff für Teilhabe und Teilnahme sowie Selbst- und Mitbestimmung (vgl. Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2020) dar.

Die Forderung nach inhaltlicher Mitbestimmung findet sich bspw. im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen, kurz DiMiLL (vgl. Frohn et al. 2019, aber auch Klafki 2007), einer Erweiterung des Hamburger Modells (Schulz 1981). In Abgrenzung zu einer vollständigen Partizipation im Sinne einer gleichberechtigten Mitbestimmung jederzeit zu allen Themen, wie sie bspw. an demokratischen Schulen praktiziert wird (vgl. Boban & Hinz 2019), wird hier von einem „gemäßigtem Partizipationsgrad“ (Simon & Pech 2019, 41) ausgegangen, nicht zuletzt, um die unterschiedlichen Fachdidaktiken mitzunehmen. Gleichzeitig wird herausgestellt, dass eine Weiterentwicklung der Fachdidaktiken hin zu mehr Partizipation im Kontext Inklusion angebracht ist (vgl. ebd.).

Das Thema inhaltliche Mitbestimmung ist weiterhin anschlussfähig an die Diskurse um interessengeleitetes Lernen. So hat die Berücksichtigung von Fragen der Schüler:innen nicht nur einen demokratischen Wert, sondern enthält auch das Potenzial, unentdeckte Begabungen hervorzubringen (vgl. Seitz & Scheidt 2012a). Eine Lernmotivation, die auf Selbstbestimmung beruht, hat einen positiven Effekt auf die Lernqualität (vgl. Deci & Ryan 1993).

Nun ist mit dem Begriff Partizipation noch mehr gemeint als die beschriebene inhaltliche Mitbestimmung der Schüler:innen. Partizipation bedeutet neben Teilnahme und Mitsprache auch Teilhabe (vgl. Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2020). Teilhabe setzt, gerade im Kontext Inklusion und Schule, voraus, dass der Unterricht allen Lernenden zugänglich ist. Das wiederum bedeutet, dass die Strukturelemente von Unterricht wie Inhalte, Methoden, Sozialform etc. (vgl. Meyer 2004) angepasst sein müssen an die Voraussetzungen und Lernperspektiven der einzelnen Schüler:innen. Entwicklungsorientierung, Differenzierung und Adaptivität sind hier gängige Kriterien, die grundlegend sind für inklusiven Unterricht (vgl. Feuser 1989; Seitz 2008; Scheidt 2017). An dieser Stelle ist eine Vorabplanung absolut notwendig. So müssen bspw. bestimmte technische Hilfen für eine:n Schüler:in mit Sehbeeinträchtigung bereitgestellt werden, ein anderes Kind bedarf beispielsweise einer klaren Strukturierung, z. B. durch den Teacch-Ansatz<sup>4</sup>. Auch die Berücksichtigung unterschiedlicher sozioökonomischer, kultureller und anderer Hintergründe bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht stellt einen wichtigen Beitrag für mehr Teilhabe und damit für diskriminierungsarmen, inklusiven Unterricht dar.

### 2.3 Öffnung und Flexibilität

Mit Öffnung und Flexibilität wird ein drittes zentrales Prinzip inklusiven Unterrichts genannt. Zur Öffnung von Unterricht und deren Vorteile für Inklusion wurde bereits vielfach publiziert. Methoden wie Freiarbeit, Projektunterricht, Wochenplanarbeit oder Stationsverfahren sind bereits seit Beginn der ersten

<sup>4</sup> kommunikationsorientierter Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung

Integrationsversuche bis heute unterrichtliche Praxis und Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft. Offener bzw. nach und nach geöffneter Unterricht ermöglicht den unterschiedlichen Lernenden ein individualisiertes Vorgehen bezüglich des Tempos, des Umfangs, der Interessen etc. (vgl. Peschel 2006; Wocken 2011; Scheidt 2017).

Im Zusammenhang mit Inklusiver Didaktik werden neben Projektunterricht und insgesamt Offenem Unterricht auch die Vorzüge von Aufgaben mit natürlicher Differenzierung hervorgehoben (vgl. Krauthausen & Scherer 2010; Scheidt 2017). Hierin wird ein gangbarer Weg gesehen, auch in nicht projektartigen Schulstrukturen, eine Komplexität in den Unterricht zu bringen, der individuelle Herausforderung und gleichzeitig soziale Eingebundenheit realisierbar macht.

Der Aspekt der Öffnung und Flexibilisierung bezieht sich aber nicht allein auf Unterricht. Auch auf Schulebene und hin zum Stadtteil kann eine Öffnung Inklusion erleichtern. Im besten Fall entstehen inklusive Bildungslandschaften.

Die Vorteile flexibler Strukturen im System Schule können bspw. auch beim Blick nach Kanada aufgezeigt werden. „Flexible, mehrschichtige Unterstützungsstrukturen“ (Köpfer 2013, 146) ermöglichen die passgenaue Unterstützung Einzelner ohne langfristige Zuschreibung und damit ohne die Gefahr von Stigmatisierung. So ist beispielsweise eine flexible Unterrichtsgestaltung vorherrschend (vgl. ebd. 179ff.) oder es sind erst einmal direkte Hilfen für Lehrkräfte vorgesehen (vgl. ebd. 186ff.), bevor einzelne Schüler:innen zusätzliche Unterstützung durch weitere Fachkräfte erhalten (vgl. ebd. 196ff.). Derartige Strukturen sind natürlich nicht 1:1 auf das deutsche Schulsystem übertragbar, können aber dennoch als Anregung dienen.

Ein weiteres Beispiel für flexible Strukturen lässt sich in der Begabungsförderung finden. So kann mit dem ‚Drehtürmodell‘ gearbeitet werden, sofern ansonsten in Jahrgangsklassen gelernt wird. Hier können Schüler:innen in einzelnen Fächern eine höhere Klassenstufe besuchen.

#### **2.4. Kommunikation und Kooperation**

Als viertes Prinzip inklusiven Unterrichts soll Kommunikation und Kooperation (auch im Sinne von Vernetzung) genannt werden. Über die Relevanz von wertschätzender Kommunikation und multiprofessioneller Zusammenarbeit herrscht im Inklusionsdiskurs Einigkeit (vgl. Frohn et al. 2019; Lütje-Klose & Urban 2014). An Schulen mit langjähriger Inklusionsexpertise gelten diese Aspekte als Motor von Schulentwicklung (vgl. Boller et al. 2018). Kooperation wird häufig als Kontinuum beschrieben, welches mit Co-Activity (Nebeneinander-Arbeiten mit verschiedenen Rollen) beginnt und auf höchstem Niveau zur Kollaboration (gleichberechtigte Zusammenarbeit mit flexibler Rollenübernahme und gemeinsam geteilter Verantwortung für alle Lernenden) führen kann (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014).

Gleichzeitig scheint die breite Umsetzung in Schule immer noch schwierig, insbesondere, wenn es um die gemeinsame inhaltliche Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht geht (vgl. Gräsel et al. 2006).

Im Bundesland Bremen, in welchem das Unterrichtsbeispiel (Kapitel 2) angesiedelt ist, existieren bereits vielerorts etablierte Strukturen, die multiprofessionelle Kooperation innerhalb der Schule erleichtern, wie beispielsweise die Zentren für unterstützende Pädagogik sowie häufig Klassenleitungsteams (vgl. Idel et al. 2022, 41ff.). Die Qualität der Zusammenarbeit ist an den einzelnen Schulen dennoch sehr unterschiedlich. Der Wunsch nach im Stundenplan verankerten Kooperationszeiten wird immer wieder geäußert (vgl. ebd.).

Wichtig scheint die Entwicklung von Kommunikation und Kooperation auf verschiedenen Ebenen: zwischen Individuen (Schüler:innen, Regelschullehrer:innen und Sonderpädagog:innen und weiteren Akteur:innen), aber auch zwischen Personengruppen und auf institutioneller Ebene (Schule und Vereine etc.). Der Ausbau an Kooperationen mit außerschulischen Partnern wird gerade im Diskurs um Ganztagschule als Handlungsfeld ausgemacht (vgl. Arnoldt 2011).

## 2.5 Komplexität

Ein weiteres wesentliches Prinzip, das bisher noch wenig im Diskurs um Inklusive Didaktik zu finden ist, ist der gezielte Einsatz von Komplexität im Unterricht. Damit sind sowohl komplexe, offene Aufgaben, als auch komplexe authentische Lernsituationen bis hin zu Projekten entlang komplexer Fragestellungen gemeint. Diese Komplexität ist aber nur ansatzweise planbar.

Die Notwendigkeit von Komplexität kann theoretisch mit der Idee der Fraktalen Muster (vgl. Seitz 2006), aber auch mittels empirischer Ergebnisse belegt werden. So konnte im Rahmen einer Dissertationsstudie aufgezeigt werden, dass Schulen mit langjähriger Expertise im inklusiven Unterricht häufig „authentische Lernsituationen“ (Scheidt 2017, 137ff.) nutzen. Diese Situationen offenen, authentischen Lernens, sind an Inklusionserfahrenen Schulen als Struktur in Form von Arbeitsgemeinschaften oder Werkstätten im Stundenplan verankert und eröffnen Raum für Begegnung und Lernen.

Mit der Hervorhebung von Komplexität als ein wesentliches Prinzip für inklusiven Unterricht wird bewusst eine Gegenposition aufgemacht zu komplexitätsreduzierenden Konzepten, die auch im Diskurs um inklusiven Unterricht zu finden sind (zur Kritik s. auch Seitz 2008, 227). Die Reduktion von Komplexität hat verschiedene Nachteile. Erstens behindern langfristig reduzierte Angebote die Bildungschancen einer Person. Dieses Phänomen ist insbesondere aus dem Förderschwerpunkt Lernen bekannt, der überdurchschnittlich häufig mit sozioökonomischer Benachteiligung korreliert (vgl. ebd.). Zweitens stellen an Förderschwerpunkten orientierte Handlungsoptionen für Lehrkräfte, wie sie beispielsweise in verschiedenen Schulmaterialien zu finden sind, gruppenbezogene Zuschreibungen dar,

die einer Einzelperson nicht gerecht werden können. Drittens wird bei didaktischer Komplexitätsreduktion das Potenzial von Interaktion mit Peers im inklusiven Setting erschwert.

Verschiedene aktuelle inklusionsdidaktische Planungsmodelle evozieren Komplexität. Der Anspruch von beispielsweise der Differenzierungsmatrix (vgl. Sasse & Schulzeck 2021), der Inklusionsdidaktischen Netze (vgl. Heimlich & Kahler 2012), des Didaktischen Modells inklusiven Lehrens und Lernens (DiMill) (vgl. Frohn et al. 2019) sowie des Didaktischen Sechsecks (vgl. Meyer 2004, erweitert durch Scheidt 2017) liegt darin, verschiedene Fachperspektiven mit den Entwicklungsperspektiven der einzelnen Lernenden zu verknüpfen. Damit schaffen sie im besten Fall ein komplexes, vernetztes, themenorientiertes Lernangebot für die Schüler:innen. Die genannten Planungsmodelle zielen dabei eher auf die Ebene von Unterrichtseinheiten, nicht auf die konkrete Planung von Einzelstunden ab. Die Differenzierungsmatrix (vgl. Sasse & Schulzeck 2021) geht hier tatsächlich ein Stück weiter. Vom Lehrer:innen-Team, im besten Fall unter Einbeziehung der Schüler:innen-Interessen, entstehen konkrete Aufgaben für unterschiedliche Lernende. Hier gilt es allerdings genau auf die Aufgabenqualität zu achten (ermöglichen sie beispielsweise natürliche Differenzierung) und es gilt zukünftig noch die Frage zu klären, wie einer möglichen Stigmatisierung von Kindern, die „nur“ die Aufgaben der unteren kognitiven Komplexitätsstufen bearbeiten, entgegenge wirkt werden kann (z. B. durch die gemischte Darbietung der Aufgaben und des Rasters).

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei den Prinzipien für inklusiven Unterricht um analytisch gebildete, abstrakte Konstrukte handelt, die sich teilweise überschneiden können. Inklusiver Unterricht ist im Endeffekt guter Unterricht (vgl. Korff 2015), der gezielt die Vielfalt der Lernenden wertschätzt, „individuelle Herausforderung in sozialer Eingebundenheit“ (Seitz & Scheidt 2012a) ermöglicht und darüber hinaus Barrieren für Lernen identifiziert, um diese nach und nach abzubauen.

### 3 Zusammenfassung & Ausblick

Ist Unterricht in inklusiven Lerngruppen nun überhaupt planbar? Mittels eines selbst durchgeführten Unterrichtsbeispiels zum hoch aktuellen Themenfeld Nachhaltigkeit konnte aufgezeigt werden, dass der Unterricht sehr wohl Planung und Vorbereitung bedarf, diese Planung aber keine minutiöse 1:1 Planung einer Einzelstunde (wer macht was zu welcher Zeit) darstellt, wie sie oft noch in der Lehrer:innen-Bildung gefordert wird. Vielmehr siedelt sich eine solche Planung inklusiven Unterrichts eher auf der Ebene des groben Ablaufs inklusiver Lern- und Entwicklungsziele für die Gruppe und Einzelne an. Diese Grobplanung könnte aus Sicht der Autorin entlang der zu Beginn eingeführten Prinzipien für inklusiven

Unterricht entwickelt werden, um wirklich einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden. Die hier vorgestellten Prinzipien für inklusiven Unterricht lauten:

- Beachtung von Gleichheit und Differenz
- Partizipation
- Öffnung und Flexibilität
- Kommunikation und Kooperation
- Komplexität

Wie in Kapitel 2 ausgeführt wurde, sind diese Aspekte sowohl Weg als auch Ziel. Es gilt sie schrittweise anzuwenden und auszubauen.

Ein Unterricht, der Individualisierung in der Gemeinsamkeit schafft und partizipativ ist, kann aus Sicht der Autorin am besten entlang komplexer, offener Themenfelder realisiert werden. Es bedarf dieser Komplexität, um verschiedene Zugänge zu ermöglichen, unterschiedliche Interessen einzubinden und verschiedene Entwicklungsniveaus – auf natürlichem Wege – anzusprechen (vgl. Seitz 2006; Scheidt 2017).

Die Komplexität macht die Planbarkeit natürlich nicht leichter. Es bedarf vielmehr einer ständigen Beobachtung im Sinne einer lernprozessbegleitenden Diagnostik und eines steten Austauschs mit den Lernenden, um diesen gerecht zu werden. Für diese Art des Unterrichts bedarf es also einer ausgeprägten Kompetenz der Lehrperson, auf einer hohen fachlichen und fachdidaktischen Wissensgrundlage mit Offenheit, Ungewissheit, Unsicherheit und einer gewissen Unsteuerbarkeit flexibel umzugehen.

Ein starres, minutiöses Vorab-Planen und Antizipieren und Erwarten kann zu Irritationen, unnötig reduzierten Angeboten und Erwartungen und zur Begrenzung, zum Übersehen von Lernmöglichkeiten führen (vgl. Seitz 2008). Ein offenes Herangehen an unterrichtliche Lernsituationen ermöglicht hingegen ein situatives Aufgreifen von Impulsen der Schüler:innen, hilft beim Entdecken von Gemeinsamkeiten zwischen Einzelnen und überrascht die Erwartungen der Lehrperson im besten Fall positiv.

Gleichzeitig gilt es die Sorgen der Lehrkräfte bezüglich der starren curricularen Vorgaben aufzugreifen und sich auf wissenschaftlicher und politischer Ebene für ein offenes, inklusives Curriculum einzusetzen, welche den Anforderungen des 21. Jahrhunderts Rechnung trägt.

Bereits Klafki forderte, Schule als einen Ort zu denken, in dem „ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und [...] der Zukunft“ (2007, 56) zu vermitteln sei. Anhand seiner „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (ebd.) arbeitete er bereits vor mehreren Jahrzehnten relevante Themen wie Frieden, Armut oder Umwelt heraus.

Booth & Ainscow (2019, 21) schlagen im Index für Inklusion ein alternatives, für das 21. Jahrhundert angepasstes Curriculum vor. Große Oberthemen wie Mobilität oder Ernährung erschaffen vielfältige Lernräume, gerade für heterogene Lern-

gruppen. Zudem regen diese Art von ‚Weltthemen‘ oder ‚Lebensthemen‘ vernetztes Denken an. Die großen Probleme unserer Zeit (Krieg, Hunger, Klimawandel, ...) bedürfen auch großer Fragen und komplexer Themenfelder.

Auch der Orientierungsrahmen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, herausgegeben von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Zusammenarbeit, plädiert für die „Umgestaltung/Neugestaltung der Lehrpläne“ (2017, 15, auch Feuser 2022). Eine Option wäre ein globales, inklusives Curriculum entlang der Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs).

Initiativen wie der Frei-Day, initiiert von erfahrenen Bildungs-Akteur:innen, machen hier Mut. Es braucht Beherztheit, den in diesem Artikel skizzierten, weniger vorab strukturierbaren Weg zu gehen. Das Potenzial aber ist ungemein größer als ihn herkömmlicher Unterricht – sitzend im Klassenraum, den Ausführungen der Lehrkraft (mehr oder weniger) folgend – jemals hervorbringen kann. Davon ist die Autorin aus eigener Erfahrung überzeugt und sieht sich durch verschiedene, hier im Beitrag aufgezeigte Publikationen bestätigt.

Oder um die Kröte noch einmal aufzugreifen: Es war nicht geplant, eine Kröte im Kompost zu finden und dennoch ergab gerade diese ungeplante Situation einen spannenden inhaltlichen Austausch über natürliche Lebensräume, Eingriffe des Menschen in die Natur und unsere Verantwortung.

In der Hoffnung, dass dieser Mut ansteckend wird, soll mit John Lennon als Gedanke zum Nachdenken über die Planbarkeit von Unterricht (und Leben) geschlossen werden:

*„Life is what happens to you while you're busy making other plans.“*

## Literatur

- Arnoldt, B. (2011): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, Th. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.): Ganztagschule. Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Beltz, 312–329.
- Boban, I. & Hinz, A. (2019): Pluralistisches Lernen als radikales Werkstattlernen? Überlegungen zu Impulsen aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 70–80.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M. & Wischer, B. (2018): Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. In: Friedrich Jahresheft, 36, 6–9.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223–238.
- Deutsche Unesco Kommission (DUK) (2014): Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage. Online unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung\\_0.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf) (Abrufdatum: 08.03.2023).

- Engagement Global (2017): Orientierungsrahmen (OR) für den Lernbereich Globale Entwicklung. Kurzfassung. Online unter: [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/01\\_orge\\_kurzfassung\\_bf.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/01_orge_kurzfassung_bf.pdf) (Abrufdatum: 08.03.2023).
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 1, 4–48.
- Feuser, G. (2022): Inklusion und Nachhaltigkeit. In: *WE\_OS-Jahrbuch 5*, 10–25. Online unter: [file:///C:/Users/Katja/Downloads/WE\\_OS-Jb\\_5\\_10-25\\_Feuser\\_Beitrag.pdf](file:///C:/Users/Katja/Downloads/WE_OS-Jb_5_10-25_Feuser_Beitrag.pdf) (Abrufdatum: 08.03.2023).
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (2019) (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (2020) (Hrsg.): *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (2012): Inklusionsdidaktische Netze - Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Dies. (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer, 153–190.
- Hinz, A. (1993): *Heterogenität in der Schule. Integration, Interkulturelle Erziehung, Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag.
- Idel, T.-S., Korff, N. & Mettin, C. (2022): *Expertise Inklusion*. Online unter: <https://doi.org/10.26092/elib/1667> (Abrufdatum: 08.03.2023).
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Berlin: Beltz.
- Köpfer, A. (2013): *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse. Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korff, N. (2015): *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe. Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2010): *Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule*. Online unter: [http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material\\_aus\\_SGS/Handreichung\\_Krauthausen-Scherer.pdf](http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Krauthausen-Scherer.pdf) (Abrufdatum: 08.03.2023).
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): *Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 2, 112–123.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* (2. durchges. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Peschel, F. (2006): *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. (4. unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021): *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. & Pech, D. (2019): *Partizipation*. In: J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40–42.
- Schulz, W. (1981): *Unterrichtsplanung. Praxis und Theorie des Unterrichts* (3. erweiter. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Scheidt, K. & Köpfer, A. (2013): *Die Antinomie Individualisiertes & Gemeinsames Lernen - Versuch einer Strukturierung*. In: C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.): *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–225.
- Scheidt, K. (2017): *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion. Online-Magazin 1. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-06-seitz-didaktik.html> (Abrufdatum: 08.03.2023).
- Seitz, S. (2008): Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59, 226–233.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012a): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion, 1–2. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> (Abrufdatum: 08.03.2023).
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012b): Die Gruppe ist der größte Schatz. Kooperative Lernformen im inklusiven Unterricht. In: Grundschule, 12 (3), 14–15.
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 37–52.
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne – Bausteine (2. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.

## **Autorin**

*Scheidt, Katja*, Dr.in

Universität Bremen / Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften,  
Inklusive Pädagogik  
[scheidt@uni-bremen.de](mailto:scheidt@uni-bremen.de)