

Sabine Tanner & Fabienne Hubmann:

Kernkonzept «Diversitätssensibler Gemeinsamer Unterricht»

Ein Arbeitspapier des MA SHP der PH Luzern

Einführung & Bezug zum Rahmenkonzept

Das Kernkonzept «Diversitätssensibler Gemeinsamer Unterricht» ist im Rahmenkonzept auf der Ebene Praxis lokalisiert. Hier spielt sich die Planung und Umsetzung von Gemeinsamen Lehren und Lernen ab, welche in Relation zu organisationalen Rahmenbedingungen an der Schule sowie dem Professionsverständnis geschieht. Flexibel konzipierte Lerngelegenheiten sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen SHP und Klassenlehrpersonen schaffen Raum, um das Heilpädagogische Fachwissen einzubringen und inklusive Lernsituationen zu gestalten. Kennzeichnend hierfür sind Umsetzungen, die sich durch Kooperation am gemeinsamen Gegenstand auszeichnen und Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen Partizipation am Unterrichts- und Klassengeschehen erlauben.

Herleitung und Verständnis im MA SHP

«Jedes Kind, jeder und jede Jugendliche kann lernen und partizipieren» (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 93). In neuerer Zeit unterstreicht insbesondere die konstruktivistische Erkenntnistheorie, dass die Aneignung von Wissen immer als eine höchst individuelle, aktive Konstruktionsleistung verstanden werden muss, die sich im sozialen Austausch vollzieht. Wenn also Bildung per se und von Grund auf als individuelle Tätigkeit gilt, die massgebend durch soziale Interaktion – etwa durch Sprache, Kooperation oder gemeinsame Problemlösung - geprägt wird, dann sollte auch schulisches Lernen mit einem hohen Grad an Individualisierung einhergehen, die im Rahmen schulischen, gemeinsamen Unterrichts erfolgt.

Definition(en) und Beschreibung

Bildungsziele des LP21 als Ausgangspunkt: Erfolgreiche Bildung ermöglicht dem Individuum, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt zu erkunden und zu entfalten. Jedes Kind soll ausserdem dazu in die Lage versetzt werden, seine Fähigkeiten, Interessen und Talente zu entwickeln, eine eigenständige Persönlichkeit auszubilden und sich aktiv und weitgehend selbstbestimmt am gemeinschaftlichen Leben (z.B. in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht) beteiligen zu können (LP21 zitiert nach Hollenweger, 2020, S.38).

Inklusive Bildung: Wie genau ist nun aber Unterricht zu konzipieren, damit er im Kontext einer inklusiv ausgerichteten, diversitätssensiblen Schule funktioniert und die oben genannten Bildungsziele erreicht werden können? Das Kernanliegen inklusiver Bildung ist der gemeinsame Unterricht von verschiedenen kompetenten Kindern bzw. Jugendlichen, die sich in anregungsreichen und didaktisch schlüssig strukturierten Lernumgebungen Wissen und Handlungsmöglichkeiten erarbeiten können– und zwar, je nach gestalteter Lernsituation, kooperativ, aber auch personal-autonom (Sasse, 2024, S. 35).

Gemeinsamer Unterricht: Konkret werden im Gemeinsamen Unterricht Lehr-Lernsituationen konstruiert, in denen neben den Grundelementen des offenen Unterrichts auch strukturiert-lehrerzentrierte Elemente ihren Platz haben, mehr Lehrer- und Schülerhilfe möglich ist und die Selbsttätigkeit sowie das kooperative Lernen der Schüler*innen gezielt gefördert wird (Heimlich 2012, S. 75). Wichtig zu betonen ist an dieser Stelle, dass im Verständnis Gemeinsamen Unterrichts dieses Kernkonzepts sowohl das integrative wie auch das separate Setting mitgemeint ist.

Didaktische Perspektive: Was?

Im Zentrum von methodischen und didaktischen Überlegungen steht das Lernen der Schüler*innen. Unterricht ist wirksam, wenn die Lernenden im Bereich ihrer Möglichkeiten fachliche und überfachliche Fortschritte erzielen und Kompetenzen erlangen. Die Aufgabe der Lehrpersonen besteht im Unterricht darin, die Situationen im Hinblick auf das Lernen der einzelnen Schüler*innen genau zu analysieren, um mögliche Barrieren zu erkennen und spezifische, differenzierte Unterstützungsmassnahmen oder Anpassungen zur Gestaltung des Unterrichts abzuleiten (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 101f.). Im Sinne einer sorgfältigen Begleitung von Lernprozessen ist nebst der Durchführung des Unterrichts im Besonderen auch die Vor- und Nachbereitung im interdisziplinären Unterrichtsteam (KLP, SHP, weitere Fachpersonen) sowie ein Konsens für entwicklungsorientiertes, gemeinsames Lernen aller Schüler*innen wegweisend.

Dieser Grundkonsens wird auch seitens der Didaktik unterstützt. Inklusive Didaktik ist mehrdimensional zu verstehen und bezieht sich auf alles, was in die konkrete Umsetzung einfließt. Im Besonderen richtet sie den Blick auf die adaptive Planung, Gestaltung, Durchführung und Reflexion von Lernumgebungen und darin entstehenden Lernsituationen. Gemäss Pool Maag (2021, S. 83) profiliert sich inklusiver Unterricht in Anlehnung an den wissenschaftlichen Diskurs entlang von vier Dimensionen:

- 1) Einstellung und Haltung der Lehrperson (Akzeptanz aller Lernenden und ihrer Individualität, Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden)
- 2) Curriculare Inklusion (systematische Lernverlaufdiagnostik, didaktische Integration individualisierter Curricula, adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung, optimale Förderung mit spezifischen Förderangeboten, individuelle Lernunterstützung)
- 3) Soziale Inklusion (Herstellung von Gemeinsamkeit durch Kooperation der Lernenden, aktive Austausch- und Aneignungsprozesse am gemeinsamen Gegenstand, Berücksichtigung situativer Bedürfnisse)
- 4) Professionelle Gemeinschaft (Co-Teaching und Zusammenarbeit mit Fachpersonen, Assistenzen, Lehrkräften und mit Eltern)

Um entsprechende Dimensionen zum Tragen zu bringen, braucht es eine Öffnung des Unterrichts, die individuelle Lernzugänge, Entscheidungsspielräume wie auch kooperative Lernformen erlaubt. Die Unterrichtsforschung zeigt, dass offener Unterricht und kooperatives Lernen dann wirksam sind, wenn der Unterricht mit einer hohen Strukturierung (z.B. in Bezug auf Rahmenbedingungen, Ziele, Zeitvorgaben, Unterstützungshilfen etc.) einhergeht (Pool Maag, 2021, S. 84). Entsprechende Vorgaben sind bedeutsam, damit der Unterricht im Speziellen auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen nicht zur Überforderung führt und sie durch gute, ausreichend differenzierte Lernaufgaben sowie unter fachkundiger Begleitung die gesetzten Lernziele erreichen können. Gleichzeitig ermöglicht die Kooperation zwischen den Lernenden mit ihren unterschiedlichen Ausgangs- und Umfeldbedingungen, sich zu begegnen und dadurch «sozial füreinander bedeutsam zu werden» (Feuser, 2019, S. 25).

Methodische Perspektive: Wie?

Eine inklusive Methodik berücksichtigt vor dem Hintergrund unterschiedlicher Diversitätsaspekte (z.B. sprachlich-kulturelle Vielfalt, Alter, soziale Herkunft, Geschlecht, Leistung usw.) die vielfältigen Möglichkeiten von Schüler*innen, in unterschiedlichen schulischen Situationen zu lernen und zu partizipieren. Voneinander abweichende Lernausgangslagen werden im Wissen, dass individuelle Lernwege für die Erlangung von Erkenntnissen und die Weiterentwicklung des kognitiven Potentials jedes einzelnen bedeutsam sind, als Chance und nicht als Hindernis verstanden. Anhand des Konzepts «Lernen in Kooperation am gemeinsamen Gegenstand» (Feuser, 2005, 2013) wird dargelegt, wie alle Lernenden und alle weiteren in der Unterrichtssituation beteiligten Personen übergeordnet in einen Dialog eingebunden sind und sich Lerngegenstände - auf unterschiedlichen Niveaus bearbeitet –konstruktiv erschliessen lassen. Hierzu muss der Lerngegenstand nach seiner kognitiven und thematischen Komplexität hin so ausdifferenziert werden, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Herausforderung finden und sowohl kooperative als auch personal-autonome Bearbeitungen möglich sind (Sasse, 2024, S.36).

Die Theorie der gemeinsamen Lernsituationen nach Wocken (1998) greift individuelles und kooperatives Lernen in einem sich ergänzenden, dialektischen Verhältnis auf und eignet sich daher als Grundmuster, um Gemeinsames Lernen zu orchestrieren. So ist eine inklusive Lernsituation eine von der Lehrkraft bewusst gestaltete, kooperative Situation, in der alle Lernenden aktiv, gemeinsam und dennoch individuell an einem gemeinsamen Thema arbeiten. Grundlage der Theorie Wockens (1998) ist die Betrachtung von individuellen und gemeinsamen Lernprozessen innerhalb inklusiver Settings sowie die Beschreibung des Verhältnisses hinsichtlich der Dominanz bzw. Symmetrie des Beziehungs- und Inhaltsaspekts innerhalb gemeinsamer Lernsituationen (Hähn 2021, S. 30). Der Inhaltsaspekt umfasst dabei die Ziele, Aufgaben, Pläne, Gegenstände, Themen usw. von Situationsteilnehmern, der Beziehungsaspekt dagegen soziale Prozesse, wie konkretes Interaktionsverhalten und kommunikativen Austausch in der gemeinsamen Lernsituation (Wocken, 1998, S. 40f.). Beide Aspekte liefern die Grundlage, mit der Wocken (1998) typische Muster gemeinsamer Lernsituationen charakterisiert, in welchen die Lernenden:

- an einem gemeinsamen Gegenstand und damit verbunden entweder gleichzeitig an der gleichen oder an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten,
- in unterschiedlichen Situationen an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten, bei denen der gegenseitige Kontakt und damit eine Zusammenarbeit dennoch möglich ist sowie
- alleine oder mit der Unterstützung eines Erwachsenen in einem anderen Raum arbeiten (vgl. Meier 1995 zitiert nach Wocken 1998, S. 50).

Als Orientierungsschema geeignet ist das Konstrukt der Lernsituation auch deshalb, weil Situationen massgeblich dazu beitragen, ob und wie eine Beeinträchtigung oder besondere Voraussetzung sichtbar wird (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 95). Für die Planung von möglichst barrierefreiem anforderungsniveaugerechtem Lernen sind sowohl fachdidaktische wie auch entwicklungsorientierte Grundlagen miteinzubeziehen (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021 S. 103; Ziemen, 2024, S. 12ff.). Diese konstituieren die Lernsituation bspw. hinsichtlich der didaktischen Herangehensweise (z.B. auf welche Vorläuferfertigkeiten wird aufgebaut?), schliessen aber auch Überlegungen mit ein, wie sich Lernende möglichst aktiv und intensiv mit dem Lerngegenstand befassen oder welche überfachlichen Kompetenzen in der Lernsituation anzuwenden. Für die Ermöglichung von Teilhabe ist es nicht zuletzt auch entscheidend, mit zu berücksichtigen, wie die resultierenden, unterschiedlichen Lernstände für das Schaffen gemeinsamer Bezugspunkte in der Schulklasse zusammenzuführen sind, da in der konkreten Bearbeitung resp. in Lernsituationen immer wieder auch arbeitsteilig vorgegangen wird (Ziemen, 2024, S. 14).

Anzuführen ist, dass die möglichst barrierefreie Gestaltung gemeinsamen Unterrichts nicht in Einzelarbeit leistbar ist, sondern einen organisatorischen, materiellen und allenfalls auch technischen Mehraufwand bedeutet (Sasse, 2024, S. 47). Insofern ist die Umsetzung nur unter den Bedingungen professioneller Kooperation leistbar und geht von systematischer Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachpersonen (KLP, SHP u.a.) aus.

Verständnis im MA SHP

Der Anspruch, Unterricht möglichst barrierefrei zu konzeptualisieren und allenfalls auftretende Hürden anhand individualisierter Unterstützungs- und gezielter Fördermassnahmen zu umgehen, steht in enger Verbindung mit der sozial-gesellschaftlichen Sichtweise des Behinderungsbegriffs. Lernbarrieren werden in diesem Verständnis als Unzulänglichkeit des Systems verstanden, das sich zu wenig flexibel an die individuellen Lernausgangslagen anpasst. Um Lernbarrieren systematisch ausfindig zu machen und Lernen als hochindividuellen Prozess zu unterstützen resp. auf der Grundlage eines intersektionalen Verständnisses weiterzuentwickeln, empfiehlt sich gewissermassen ein «Werkzeugkasten», der sowohl für die Planung, Gestaltung wie auch Reflexion von Gemeinsamem Unterricht genutzt werden kann. Das von Meyer, Rose und Gordon (2014) entwickelte Universal Design von Learning (UDL) bietet für diese Herausforderung einen Ansatz. Es geht von einer grossen Vielfalt an Lernvoraussetzungen als alltäglichem Normalfall aus und impliziert, dass dieser Verschiedenartigkeit durch flexible Angebote entsprochen werden soll. Dabei handelt es sich um (Fisseler, 2015; Schlüeter et al., 2016):

- die Bereitstellung unterschiedlicher Darstellungen zur Unterstützung des Lernens durch Wahrnehmung und Erkennen (flexibler Zugang zu Inhalten), •

- die Ermöglichung verschiedener Ausdrucks- und Handlungsformen zur Unterstützung strategischen Lernens (Lernen auf verschiedenen Wegen),
- das Angebot verschiedener Beteiligungs- und Motivationsarten zur Unterstützung affektiven Lernens (Entwicklung und Aufrechterhaltung von Motivation)

Dass anhand dieser Prinzipien der Unterricht flexibilisiert und bedürfnisgerecht angepasst werden kann, liegt auf der Hand. Interessant erscheint das Universal Design speziell aber auch dadurch, dass in Verbindung mit der Reduktion von Lernbarrieren Potenzial für die individualisierte und ressourcenorientierte heilpädagogische Förderung erwächst. So kann über die individuelle Passung einer didaktischen oder methodischen Entscheidung nicht grundsätzlich befunden werden, sondern nur situativ, d.h. nur dann, wenn man das betroffene Kind kennt, den konkreten unterrichtlichen Kontext beachtet und bedenkt, welche Kompetenzen ein Kind erwerben soll und auf welche Ressourcen es zurückgreifen kann (Wember & Melle, 2018, S. 61). Dieser für die heilpädagogische Förderung typische mehrschichtige Fokus entspricht den Grundsätzen der Förderdiagnostik und impliziert, dass sich eine entsprechende Unterrichtsplanung nicht nur an unterschiedliche Niveaus von Aufgaben orientiert, sondern auch die Organisationsstruktur als grundlegende Rahmenbedingung in den Planungsprozess einbezieht. Nebst Überlegungen zur Auswahl von Inhalten, Materialien, Methoden und Aufgaben ergeben sich daraus auch Herausforderungen punkto Organisation und Strukturierung von Unterrichtssettings (Greiten, 2024, S. 55; Werning, 2019, 353, 364). Diese Tatsache verdeutlicht, wie wichtig die Berufsrolle der Schulischen Heilpädagogik für das Herstellen eines bedürfnisgerecht angepassten, im inklusiven Sinn tragfähigen Unterrichts ist. Dies zusätzlich auch dadurch, weil die hierfür nötigen Planungen und Absprachen nur unter konsequentem Einbezug von kontinuierlicher Unterrichts- (und Schul-) Entwicklung leistbar sind.

Literaturverzeichnis

- Greiten, S. (2024). Unterricht für inklusive Gruppen planen – mit dem Komponentenmodell der Reihenplanung Lernooptionen für alle ermöglichen. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow, & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 51-64), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Feuser, G. (2013). Die «Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand» – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Kohlhammer.
- Feuser, G. (2019): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: A. Behrendt, F. Heyden & Th. Hacker (Hrsg.): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...» *Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen - im Gespräch mit Georg Feuser* (S. 5-30). Düren: Shaker.
- Fisseler, B. (2015). Universal Design im Kontext von Inklusion und Teilhabe – Internationale Eindrücke und Perspektiven. *Recht und Praxis der Rehabilitation*, (2), 45–51.
- Hähn, K. (2017). Analyses of Learning Situations in Inclusive Settings: A Coexisting Learning Situation in a Geometrical Learning Environment. In J. Novotná & H. Moraova (Hrsg.), SEMT 2017. *International Symposium Elementary Mathematics Teaching*. August 20–25, 2017. Proceedings: Equity and Diversity. (S. 187–196). Prague: Charles University.
- Hähn, K. (2021). *Partizipation im inklusiven Mathematikunterricht : Analyse gemeinsamer Lernsituationen in geometrischen Lernumgebungen*. Springer: Wiesbaden.
- Heimlich, U. (2012). Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (2. akt. Aufl., S. 69–80). Stuttgart: Kohlhammer.

- Hollenweger, J. (2020). Befähigung als Bildungsziel im Deutschschweizer Lehrplan 21. *Lernen konkret*, (2), 38-39.
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Wakefield: CAST.
- Müller Bösch, C. & Schaffner Menn, A. (2021). Inklusiver Unterricht: Lernen in einem universellen Design am gemeinsamen Gegenstand. In A. Kunz, R. Luder & Müller Bösch Cornelia (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 101-102). Bern: hep verlag.
- Pool Maag, S. (2021). Empirische Unterrichtsforschung im Kontext von Heterogenität und Inklusion. In A. Kunz, R. Luder & Müller Bösch Cornelia (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 79-92). Bern: hep verlag.
- Sasse, A. (2024). Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen -Grundlagen inklusiven Unterrichts. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow, & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 35-50), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung*, 61(3), 270–285.
- Wember, F.B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning (S. 57-72). In S. Hussmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Werning Rolf (2019) Inklusion im frühkindlichen und schulischen Bereich. In: O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, K. Spiess, K. Zimmer (Hrsg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Ziemen, K. (2024). Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow, & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 11-21), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Weiterführende Links

- ▷ [Rahmenkonzept Kernkonzepte im MA SHP](#): Hier wird ein Überblick über die 5 Kernkonzepte und deren gegenseitigen Bezüge gegeben.
- ▷ [Verortung im Studienplan](#): Hier wird sichtbar, in welchen Modulen des MA SHP der PH Luzern die Kernkonzepte in welcher Weise thematisiert werden.
- ▷ [Direktlinks zu allen Kernkonzepten: Integration & Inklusion; Funktionsfähigkeit & Behinderung, Teilhabe, Gemeinsamer Unterricht, Professionsverständnis](#)