Kerstin Ziemen

Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik - Innere Differenzierung von Unterricht

1. Einführung

Der Beitrag widmet sich der didaktischen Dimension im Kontext schulischer Inklusion, v.a. den Möglichkeiten der inneren Differenzierung von Unterricht, um der Heterogenität und der Individualität der Schüler:innen zu entsprechen.

2. Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik

Die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ (vgl. Ziemen 2018, 91ff.), besteht aus fünf Dimensionen, die miteinander in Verbindung stehen, so:

- Dimension I: Makrostrukturelle Aspekte: Kultur, Recht, Gesellschaft, Schule
- Dimension II: Rolle der Akteure und Kooperation
- Dimension III: Lehrpersonen und Teammitarbeiter:innen
- Dimension IV: Verhältnis Schüler:innen und Lerngegenstand/Sache
- Dimension V: Didaktische Gestaltung von Unterricht

Alle diese Dimensionen stellen den Korpus für eine Allgemeine Pädagogik und Didaktik ohne Ausschluss dar.

3. Die kulturhistorische Schule

Ein theoretischer Bezug im Kontext der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ stellt die „kultur-historische Schule“ dar. Die Bezeichnung „Kultur-Historische Schule“ ist als wissenschaftliche Richtung ursprünglich im Rahmen der Psychologie entstanden, hat sich aber immer mehr zu einer humanwissenschaftlichen Querschnittsdisziplin entwickelt (Lompscher 2004, 7). Die in den 20/30er Jahren des 20.Jahrhunderts in der Sowjetunion entstandene, vor allem mit den Namen Vygotskij, Leont` ev und Lurija verbundene kulturhistorische Theorie war und ist darauf orientiert, neue Zugänge zur Entwicklung des Menschen zu finden (ebd. 9). *„Die Kultur als die Gesamtheit der von Menschen geschaffenen materiellen und ideellen Werte (die Erfahrungen, Formen und Regeln ihres Zusammenlebens und ihrer gemeinsamen Tätigkeit, ihre Institutionen etc. eingeschlossen) bildet – in ihrer jeweils historisch konkreten Gestalt – die Grundlage der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft wie auch des einzelnen menschlichen Individuums. Entwicklung des Menschen und Entwicklung der Kultur bedingen sich wechselseitig. Das Vermittlungsglied zwischen ihnen ist die menschliche Tätigkeit – die gesellschaftliche Kultur entsteht und verändert sich durch die Vielfalt menschlicher Tätigkeiten, und die menschliche Persönlichkeit entwickelt sich im Prozess*

vielfältiger Tätigkeiten. Um an der Kultur und ihrer Entwicklung partizipieren zu können..., muss das Individuum sich diese Kultur (Ausschnitte daraus) aktiv, d.h. tätig, aneignen, es muss also lernen" (ebd. 12). In diesem Prozess bildet sich der Mensch. Das geschieht in und durch verschiedene Tätigkeiten.

4. Was ist Unterricht ?

Unterricht wird als die Entwicklung unterstützender Prozess verstanden, der in allen Lebensaltersphasen, in allen sozialen Räumen oder Feldern stattfinden kann und nicht auf Schule (schulischen Unterricht) begrenzt ist. Dieser kennzeichnet zugleich einen Prozess der Vermittlung und Aneignung (vgl. Ziemen 2018, 57). Unterricht läuft der Entwicklung voraus, nimmt die „Zone der aktuellen Entwicklung" (Wygotski 1987) im Sinne der aktuellen Kompetenzen auf und orientiert sich auf die „Zone der nächsten Entwicklung" hin, welche mit Hilfe/Unterstützung anderer (z.B. Erwachsener, ggf. Kinder und Jugendlicher) gestaltet werden kann. Somit findet Unterricht in dem potentiellen Möglichkeitsraum für Entwicklung der Schüler:innen statt. Im Unterricht sollen *„beim Kind viele innere Entwicklungsprozesse ins Leben gerufen und in Bewegung gebracht (werden), die das Kind zunächst in der Wechselwirkung mit der Umgebung, nur in Zusammenarbeit meistern kann, die aber innere Entwicklung erfahren und dann zum inneren Besitz des Kindes werden"* (Wygotski 1987, 303).

5. Der Heterogenität gerecht werden – vor der inneren Differenzierung steht die Diagnostik

„Quelle und Nährboden der Entwicklung höherer psychischer Funktionen bildet das intellektuell heterogen zusammengesetzte Kollektiv der Kinder" (Vygotskij 2001, 121). Um der Heterogenität gerecht zu werden, ist eine pädagogische Diagnostik notwendig. Diese bezieht sich auf das Erkennen von Kompetenzen, Bedürfnissen, Interessen, Ausgangs- und Entwicklungsbedingungen und ist Teil des Unterrichts. Voraussetzung dafür ist eine forschende, fragende Haltung der Lernbegleitenden, um die Schüler:innen in ihrem So-Sein („Zone der aktuellen Entwicklung") und ihrem Werden („Zone der nächsten Entwicklung") einschätzen zu können. Schulischer Unterricht setzt voraus, die abgeschlossenen bereits erworbenen Phasen der Entwicklung zu kennen, um pädagogische Ideen für und in der „Zone der nächsten Entwicklung" zu eruieren. Die Herausforderung besteht darin, möglichst allen Schüler:innen Lernangebote zu unterbreiten, die in ihrem Möglichkeitsraum für Entwicklung liegen.

6. Innere Differenzierung

Innere Differenzierung von Unterricht stellt eine unumgängliche Voraussetzung für inklusive Prozesse dar. Es gibt eine Fülle unterschiedlicher Differenzierungsmöglichkeiten. So bspw. entwickelte Wolfgang Klafki ein Dimensionen- und Kriterienraster, was sich zum einen auf die Phasen des Unterrichts und zum anderen auf die Schüler:innen bezieht. Er unterscheidet die Differenzierung nach:

-Stoffumfang/Zeitaufwand
-Komplexitätsgrad
-Anzahl der notwendigen Durchgänge
-Notwendigkeit direkter Hilfe/Grad der Selbstständigkeit
-Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge/der Vorerfahrungen
-Kooperationsfähigkeit (vgl. Klafki 2007, 173 ff.)

Ergänzt werden können diese durch die Differenzierung nach:
-Medien und Materialien
-Sozialform
-räumlicher und zeitlicher Gestaltung
-Arten der Präsentation
-Art und Weise der Unterstützung durch andere (vgl. Ziemen 2018, 124).

Die Differenzierung nach Aneignungs- und Wahrnehmungsebenen stellt zumeist eine besondere Herausforderung dar. Vor allem in den Fachdidaktiken wird die Differenzierung nach enaktiver, (handelnd), ikonischer (bildhaft) und symbolischer (abstrakter) Ebene (Bruner 1971) favorisiert.
Die bei Klafki dargestellten drei Aneignungs- und Handlungsebenen sind die:
-konkrete Aneignungs- bzw. Handlungsebene
-explizit-sprachliche Handlungsebene und
-rein gedankliche Aneignungs- und Handlungsebene (Klafki 2007, 188).

Georg Feuser differenziert im Kontext der „entwicklungslogischen Didaktik“ nach Piaget in fünf Differenzierungsstufen:

1. elementares sensomotorisches Anpassungsverhalten (Bewegen, Sehen, Hören, Anfassen...)
2. intentionale sensomotorische Anpassungsprozesse (sinnlich-konkretes Handeln)
3. Egozentrisch-präoperationales Denken

4. Konkret-operatives Denken
5. Formal-logisches Denken (Sprache, Schrift, Formeln...) (Feuser 2011, 95).

Damit sind unterrichtliche Angebote möglich vom sinnlich-konkreten bis hin zum abstrakt-logischen Handeln (vgl. Ziemen 2018, 125).

Neben den bereits aufgeführten Differenzierungen ist unter Berücksichtigung der „kultur-historischen Schule/Tätigkeitstheorie“ die Auffächerung nach den führenden Tätigkeiten möglich, die der jeweiligen Entwicklung der Schüler:innen entspricht. In der Ontogenese bilden sich folgende Tätigkeiten heraus:

-die perzeptive Tätigkeit (Empfinden und Wahrnehmen)

-das Manipulieren und die gegenständliche Tätigkeit, welche in Agieren und Handeln mit Objekten überführt werden kann

-das Spiel

-das Lernen (als operative Aneignung von Welt; das Aneignen von Wissen, Können, Fähig- und Fertigkeiten und deren Bewertung; das Erkennen von Zusammenhängen) und

-die Arbeitstätigkeit. (vgl. Ziemen 2018, 126f.).

Diese Art der Differenzierung nach den führenden Tätigkeiten soll im Folgenden explizit ausgeführt werden.

7. Innere Differenzierung nach den „führenden Tätigkeiten“

1. Empfinden und Wahrnehmen

Die Entdeckung von Neuem wird durch das unmittelbare Empfinden und Wahrnehmen bedeutsam, so über die perzeptiven Tätigkeiten (z.B. akustisches, optisches, olfaktorisches, vestibuläres, vibratorisches, kinästhetisches, taktiles Empfinden und Wahrnehmen).

2. Agieren mit Objekten

Das Manipulieren mit Objekten steht zunächst im Mittelpunkt. Nach und nach werden Funktionen und Eigenschaften der Objekte erkannt.

Empfinden und Wahrnehmen und das Agieren mit Objekten/Gegenständen sind Tätigkeiten, die fließend ineinander übergehen, wie das Aneignen des Gegenstandsgebrauchs zeigt. Es verläuft über:

-planloses Agieren

-den Gegenstand kennenlernen durch Betasten, Anschauen, oralem Erkunden etc.

-Wiederholen der Handlungen

-Bekräftigung der Handlungen durch andere (Erwachsene) bis hin zur Erfüllung des Handlungsziels (vgl. Manske 2005, 55 mit Verweis auf Obuchova).

Neben bzw. mit dem Agieren mit Objekten entwickeln sich das Spiel und die produktiven Tätigkeitsarten, wie bspw. das Zeichnen, Malen, Konstruieren, Bauen, Formen (Kneten). Die Ausbildung der aktiven Sprache wird zur Grundlage der gesamten psychischen Entwicklung (vgl. Jantzen 2007, 199f.).

3. Spiel

Das Spiel hat eine besondere Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen. Daniil Borisovic El`konin, ein Mitarbeiter von Vygotskij, hat sich in umfassenden Sinne mit der Psychologie des Spiels und deren Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung auseinandergesetzt. Spiel wird als Tätigkeit gekennzeichnet, die etwas nachgestaltet und neu gestaltet. Spiel als freiwillige Tätigkeit ist in hohem Maße intrinsisch motiviert. Es kann in unterschiedlichen Formen bzw. Arten auftreten: als Objektspiel, als Rollen- oder Regelspiel (vgl. Ziemen 2018, 128). Im didaktischen Prozess kann das Spiel Inhalt oder Methode sein: Inhalt, um neue Spiele zu erlernen; Methode, um unterrichtliche Inhalte zu vertiefen, zu festigen, zu präsentieren und zur Anwendung zu bringen. So eignen sich Rollen- und darstellende Spiele z.B. um sich literarische Werke und deren Inhalte; Sachthemen oder geschichtliche Themen zu erschließen. In diesen Spielen werden Perspektiven und Rollen übernommen, ausgestaltet und verändert, soziale Regeln befolgt und in „Als-Ob-Situationen“ gehandelt. Theater- und szenische Spiele und andere Dramatisierungen, wie Hand-, Stabpuppen-, Marionetten- und Stegreifspiele bieten weitere Variationen im schulischen Kontext. Die Schüler:innen setzen sich aktiv mit dem Inhalt (z.B. literarischem Werk) auseinander, zudem mit anderen Spielpartner:innen, mit sich selbst und der Rolle. Sie spielen, dramatisieren, improvisieren, experimentieren miteinander und lernen dabei exemplarisch (vgl. Ziemen 2018, 130).

Regelspiele sind Kreis-, Sing-, Tanzspiele; Sport- und Bewegungsspiele; Gesellschaftsspiele; Domino-, Memory-, Karten- und Puzzlespiele; Computerspiele u.a.m. Diese Spiele folgen bestimmten festgelegten Regeln, welche durch Aushandlungsprozesse veränderbar sind.

Bau-und Konstruktionsspiele können sowohl Regel- als auch Rollenspiel sein, je nach Ziel und Fokus der Spielenden.

4. Lernen

Die Tätigkeit des Lernens wird im Modell von Leont` ev als eigene Tätigkeitsform bestimmt. *„Lerntätigkeit wird als spezifische Tätigkeitsart (neben Arbeit, Spiel u.a.) betrachtet, die sich im Prozess gesellschaftlicher Entwicklung in dem Maße herausgebildet hat, wie es immer*

unmöglicher wurde, die für die Arbeit (und andere Aspekte menschlicher Tätigkeit) erforderlichen Voraussetzungen unmittelbar im Arbeits- und Lebensprozess selbst zu erwerben. Lernen kann in unterschiedlichen Tätigkeiten vonstatten gehen..., kann aber auch selbst eine Tätigkeit sein, eben Lerntätigkeit" (Lompscher 2004, 183f.).

Die Differenzierung der Lerntätigkeit kann wiederum das Empfinden, Wahrnehmen, das Agieren mit Objekten/Gegenständen und das Spiel einschließen.

Darüber hinaus können die unterrichtlichen Angebote folgende Differenzierungen aufweisen:

-die reale Darstellung/Beobachtung von Sachverhalten und Zusammenhängen

-die materialisierte Organisation durch z.B. Experimente, Simulationen, Modelle

-die Organisation auf der zweidimensionalen Ebene durch Abbildungen, Piktogrammen und verschiedenen Formen der Veranschaulichung

-die symbolische Organisation durch die verinnerlichte geistige Handlung und das Denken in Zeichen, Symbolen auf abstrakter Ebene.

5. Arbeit

Die Arbeit nimmt zunehmend in der Ontogenese eines Menschen eine führende Position ein. Arbeit ist *„...bewusste zielgerichtete Tätigkeit..., die sich auf die Verwirklichung eines Resultats richtet, das vor der Handlung in der Vorstellung des Arbeitenden gegeben ist und durch den Willen entsprechend ihrem bewussten Ziel reguliert wird"* (Rubinstein 1977, 707). Die Arbeitstätigkeit führt zu einem Produkt (materiell oder ideell), erfolgt zielgerichtet, planmäßig und kontrolliert. Arbeitstätigkeiten sind individuelle und gemeinschaftliche Tätigkeiten, d.h. relevant sowohl für den Einzelnen als auch für die Gemeinschaft.

Bilden die verschiedenen Tätigkeiten nach Leont` ev die ontogenetische Entwicklung vom Wahrnehmen über Agieren mit Objekten, dem Spiel, Lernen und der Arbeitstätigkeit ab und entwickeln sich die Tätigkeiten nacheinander, bleiben sie jedoch während des gesamten Lebens eines Menschen bestehen, jedoch in unterschiedlicher Bedeutung, z.B. als führende oder als begleitende, ergänzende Tätigkeit. Die Arbeitstätigkeit bildet sich früh heraus, so z.B. bei Tätigkeiten im Haushalt (z.B. Tische abwischen, Blumen gießen) oder zur Organisation des Unterrichts (z.B. Material verteilen), wird aber erst später zur führenden Tätigkeit (im Jugendlichen- und Erwachsenenalter).

Folgendes Beispiel zur Differenzierung nach den führenden Tätigkeiten soll das theoretisch Dargestellte veranschaulichen.

Am Beispiel der „Winkel" kann folgende Differenzierung angeboten werden:

Perzeptive Tätigkeit: Winkel an eckigen Gegenständen visuell, taktil, ggf. oral erkunden (z.B. Tetrapacks, Würfel)
Manipulieren/Agieren mit Objekten: Manipulieren mit einer Schmiege oder einem Zirkel – zufälliges Einstellen von Winkeln
Spiel: Zuordnungsspiel – zufälliges Einstellen von Winkeln mit Schmiege oder Zirkel zu Winkelarten; Memory zu Winkelarten; Konstruktionsspiel mit Winkeln
Lernen: Winkelarten bestimmen; Ausmessen von Winkeln; Vergleichen von Winkeln; Berechnungen von Winkeln; Experiment: Wie groß muss der Türwinkel sein, um durchgehen oder um mit dem Rollstuhl durchfahren zu können? – Planung, Durchführung und Reflexion des Experimentes
Abstraktionsniveaus: Winkel durch konkrete Handlungen herstellen; Winkel durch Abbildungen darstellen; symbolische Darstellungen durch die Bezeichnungen der Winkelarten, z.B. spitze, stumpfe Winkel u.a.m.
Arbeit: Schulgarten anlegen – Anwenden der Erkenntnisse über Winkel – Beete anlegen; Nachbau der Schulumgebung – Straßen und Wege im jeweiligen Winkel zueinander

In einem Projekt zum Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht wird mit einer Lerngruppe (7./8.Schuljahr) Jostein Gardners Jugendroman: „Noras Welt“ behandelt.

Inhalt: Wie es im Jahr 2084 auf der Erde aussieht, wenn wir so weitermachen wie bisher – das erlebt die 16-jährige Nora in ihren Träumen. Sie träumt von ihrer Urenkelin Nova, die ihr in einem Brief ihre Welt schildert: Der Meeresspiegel ist gestiegen, Klimaflüchtlinge ziehen umher, im Norden grasen Kamele, zahlreiche Arten sind ausgestorben. Im wirklichen Leben weiß Nora Bescheid über Ökologie, Klimawandel und Artensterben. Gemeinsam mit ihrem Freund gründet sie eine Initiative, um die Erdatmosphäre zu schützen. Jostein Gaarder stellt mit dem Jugendbuch eine der drängendsten Fragen unserer Zeit: Können wir unsere Umwelt und das Klima retten?

Das Buch wird in der Klassenstufe 7/8 einer inklusiven Schule gelesen und bearbeitet. Ohne Differenzierung ist es ungeübten Leser:innen mit Deutsch als Zweitsprache und Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht möglich zu partizipieren. Sie bekommen in der Lernzeit Angebote, unabhängig vom Thema bzw. dem Gemeinsamen Gegenstand.
Es stellt sich somit die Frage nach der Differenzierung des Unterrichts. Folgende Differenzierung nach den „führenden Tätigkeiten“ wurde erarbeitet:

Perzeptive Tätigkeit: Buch perzeptiv wahrnehmen; Protagonisten z.B. Nora als Modell taktil, visuell wahrnehmen; vom Aussterben bedrohte Tierarten im Modell visuell, taktil erkunden
Manipulieren/ Agieren mit Objekten: Szenen aus dem Roman nachstellen, bzw. mit Figuren und Gegenständen handeln
Spiel: szenisches Spiel von „Noras Welt";Standbild zu Gefühlen von Nora; Bildfolgen zum Nachvollziehen des Romans; Memory zu Figuren und Szenen
Lernen: inhaltliches Nachvollziehen des Romans; begriffliches Klären (z.B. Klimawandel, Artensterben, Terminal); literarästhetisches Lernen – eigene Gefühle zum Roman wahrnehmen, darstellen; Bedeutung der Themen für das eigene Leben reflektieren; historische Kenntnis – Zukunft und Vergangenheit; Teile des Romans in leichter/einfacher Sprache; Veranschaulichung durch bildliche Unterstützung; eigenständiges Lesen; mitlesen; Echo-Lesen; vorlesen (hören)
Arbeit: Gestaltung einer Collage zum Inhalt des Jugendromans; Theaterstück zu Noras Welt; Modell der Zukunft nach den Vorstellungen der Schüler:innen bauen und ausstellen.

8. Bildungsgehalt der Bildungsinhalte

Der Bildungsgehalt beinhaltet die Bedingung der Möglichkeit, das Allgemeine im Besonderen zu sehen. Das Individuum wird befähigt, sich neue Inhalte zu erschließen (vgl. Klafki 1974, 134). Bedeutsam ist Klafkis Theorie und sein unermüdliches Eintreten für Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, Freiheit und Demokratie bis heute und setzt Zeichen gegen problematische gesellschaftliche Tendenzen, wie Konkurrenzdenken, Neoliberalismus, damit einhergehende Deregulierung der Sozialsysteme, die die demokratische Grundordnung gefährden (vgl. Ziemen 2018, 33).
Wolfgang Klafki hat mit der Formulierung der Schlüsselprobleme die „Inhalte der Allgemeinbildung konkretisiert" (Kaiser 2011, 157; Ziemen 2018, 119). Er bezeichnet diese als „epochaltypisch" und verweist damit auf deren „aktuelle und historische Dimension" (ebd.). Es werden Problemfelder umrissen, die gesellschaftlich bedeutsam sind, wie Krieg und Frieden; Armut und Reichtum; Gleichheit und Unterschiedlichkeit, Probleme der Umwelt. Diese Schlüsselprobleme erfahren eine Ergänzung um verschiedene Fähigkeits- und Zugangsbereiche – kognitiv, ästhetisch-kreativ, technisch-praktisch, emotional (vgl. Kaiser 2011, 162) und um die gegenwärtigen Problemfelder der Schüler:innen, z.B. Ernährung und Gesundheit; Gewaltprävention oder sozial-emotionale Kompetenzentwicklung bei zunehmend sozialen Konflikten und Stärkung des Selbst. Der Katalog an Themen ist notwendigerweise erweiterbar, so sind zunehmend Themen wie bspw. Digitalisierung relevant geworden. Zudem lassen sich die Problemfelder erweitern um das:

-Verhältnis zwischen Mensch und Natur (z.B. Eingriffe des Menschen in die Natur und Folgen daraus)
-Verhältnis zwischen den Menschen (z.B. Dialog und Kommunikation; Sorge für sich und Andere)
-Verhältnis zwischen Lebewesen (z.B. Begegnung zwischen Mensch und Tier) u.a.m. (vgl. Ziemen 2018, 121).

Das Schlüsselproblemkonzept Klafki`s und deren Erweiterungen sind geeignet für die Bildungsarbeit vom Vorschulalter bis hin zur Erwachsenenbildung.

Schulen nutzen derzeit mehr und mehr neben dem Curriculum die weltweit gültigen 17 Nachhaltigkeitsziele SDG`s zur Orientierung und Bearbeitung mit den Schüler:innen.

Schüler:innen sollten diese Ziele nicht nur kennen, sondern sich intensiv mit den entsprechenden Inhalten auseinandersetzen. Am Bsp. des hier angeführten Projektes im Literaturunterricht und das Lesen des Jugendromans von Jostein Gardner: „Noras Welt“ befassen sich die Schüler:innen mit dem Thema Klimawandel und dessen Folgen bzw. Massnahmen des Klimaschutzes (SDG 13).

Bildung wird als die *„Entwicklung der Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, entwicklungspsychologisch mit Wolfgang Stegemann als Entwicklung auf höheres und auf höherem Niveau“* (Beck/Feuser/Jantzen/Wachtel 2011, 5) verstanden. In seiner Dynamik bezieht sich der Bildungsbegriff Klafkis im Sinne einer Theorie der kategorialen Bildung sowohl auf das Materiale, also den Inhalt und das Formale, die Ausbildung der Persönlichkeit und dieses in Beziehung zueinander.

Am Beispiel des hier angeführten Literaturprojektes befassen sich die Schüler:innen mit dem Inhalt des Buches (einschließlich Gestaltungsmerkmale, Figuren, Handlungen), d.h. dem Materialen und mit den Folgen des Klimawandels für das eigene Leben heute und in Zukunft, d.h. dem Formalen.

Als das Exemplarische kann mit Bezug auf den Jugendroman das „Artensterben“ ausgewählt werden. Die exemplarische Bedeutung ist neben Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung bei Klafki relevant. 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).

9. Zusammenfassung und Fazit

Eine Herausforderung im inklusiven Kontext stellt die innere Differenzierung des Unterrichts dar. Im Rahmen der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ wird mit Bezug

auf die „kultur-historische Schule“ der Fokus auf die Differenzierung nach den führenden Tätigkeiten gelegt. Bei allen Lehr-, Lernangeboten im schulischen Kontext sollte es um BILDUNG gehen. Demnach stellt sich die Frage nach dem Bildungsgehalt der Inhalte. Mit Bezug auf Wolfgang Klafkis Allgemeinbildungsbegriff, den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ und die Erweiterung dieser kann der Bildungsgehalt bestimmt werden. Zudem sind dazu auch die 17 weltweit gültigen Nachhaltigkeitsziele (SDG` s) geeignet.

Inklusion erfordert grundlegende Veränderungen, so Systemveränderungen, welche ohne die (derzeit) relevanten Ziele der Menschheit, des menschlichen Zusammenlebens mit Blick auf die Zukunft nicht zu realisieren ist.

„Zwischen dem Individuellen und dem Gesellschaftlichen besteht ein wechselseitig sich bedingendes Verhältnis, denn das Gesellschaftliche setzt die Existenz des einzelnen Menschen in Form der Menschheit voraus, wirkt aber auf diese zurück und beeinflusst deren Entwicklung, wie umgekehrt die einzelnen gesellschaftlichen Akteure die Entwicklung des Sozialen bzw. des Gesellschaftlichen bestimmen“ (Lanwer 2014, 62).

10. **Quellen**

Beck, Iris/ Feuser, Georg/ Jantzen, Wolfgang/Wachtel, Peter (2011): Vorwort der Gesamtherausgeber. In: Kaiser, Astrid/ Schmetz, Dieter/ Wachtel, Peter/ Werner, Birgit (2011): Didaktik und Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart 5-8.

Bruner, Jerome S. (1971): Ein Überblick. In: Bruner, J.S./ Olver, R.R./ Grenfield, P.M.: Studien zur kognitiven Entwicklung. Klett, Stuttgart, 377-385.

Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A./Schmetz, D./ Wachtel, P./Werner, B.: Didaktik und Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart, 86-100.

Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1 und 2. Lehmanns Media, Berlin.

Kaiser, Astrid (2011): Schlüsselprobleme. In: Kaiser, Astrid/ Schmetz, Dieter/ Wachtel, Peter/ Werner, Birgit (2011): Didaktik und Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart, 157-168.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim.

Lanwer, Willehad (2014): Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem. Psychosozial, Gießen.

Lompscher, Joachim (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Lehmanns Media, Berlin.

Manske, Christel (2004): Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Beltz, Weinheim.
Rubinstein, S.L. (1977): Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. Volk und Wissen, Berlin.
Ziemen, Kerstin (2018): Didaktik und Inklusion. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
Wygotski, Lev S. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2. Volk und Wissen, Berlin.
Vygotskij, Lev S. (2001): Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig behinderten Kindes. In: Jantzen, Wolfgang: Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kultur-historischen (Behinderten-) Pädagogik. Luchterhand, Neuwied, 109-134.