

Inklusion in Thüringen: Entwicklungen, Herausforderungen, Praxisbeispiele*

Alexandra PORGES (Weimar) und Karl PORGES (Jena)

Zusammenfassung

Im März 2009 ratifizierte Deutschland die UN-BRK und verpflichtete sich im Hinblick auf eine „Bildung für Alle“, Maßnahmen für ein inklusives Bildungssystem zu ergreifen. Seitdem hat sich einiges in der Bundesrepublik allgemein und in Thüringen speziell bewegt. Doch bis heute bleiben weiße Flecken nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Inklusionsforschung selbst. Der Beitrag, der den historischen Verlauf auf dem Weg zur schulischen Inklusion skizziert, benennt Meilensteine der Schulischen Inklusion in Thüringen und blendet exemplarisch auf ein Schulkonzept, dass den gemeinsamen Unterricht für alle Kinder unabhängig von ihren Förderbedarfen festschreibt. Wie Naturwissenschaft in inklusiven Bildungssettings der Primarstufe und auf der Grundlage des Lehrplans unterrichtet werden kann, wird an Praxisbeispielen vorgestellt.

Summary

In March 2009, Germany ratified the UN-BRK and committed itself to taking measures for an inclusive education system with regard to an "education for all". Since then, a number of things have moved in the Federal Republic in general and in Thuringia in particular. To this day, however, white spots remain not only in practice, but also in inclusion research itself. The article, which outlines the historical course on the way to school inclusion, identifies milestones of school inclusion in Thuringia and exemplifies a school concept that stipulates joint teaching for all children regardless of their funding needs. How science can be taught in inclusive primary educational settings and on the basis of the curriculum is presented in practical examples.

1. Auf dem Weg zur schulischen Inklusion

Im Jahr 1994 wurde in Salamanca (Spanien) auf der Weltkonferenz *Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität* von über 300 Teilnehmenden der Grundstein für einen

* Überarbeitete Fassung eines Vortrages auf der 27. Jahrestagung der *Deutschen Gesellschaft für Geschichte und Theorie der Biologie* vom 22. bis 23. Juni 2018 in Jena.

Paradigmenwechsel („Bildung für Alle“) diskutiert und in einer Grundsatzerklärung festgehalten. Ursachen für Lernschwierigkeiten wurden nicht bei den Lernenden gesucht, sondern es sollte ein Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden, das allen die Möglichkeit einräumt, im höchsten Maße ihre Kompetenzen ausbilden zu können.¹ Die UN-Generalversammlung verabschiedete zur Stärkung der Rechte der Menschen mit Behinderung und ihren Ansprüchen auf Teilhabe in gesamtgesellschaftlichen Prozessen am 13. Dezember 2006 die *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK). Im März 2009 ratifizierte Deutschland die UN-BRK und verpflichtete sich im Hinblick auf eine „Bildung für Alle“, Maßnahmen für ein inklusives Bildungssystem zu ergreifen. Die Artikel 7 und 24 der UN-BRK enthalten dazu wesentliche Aussagen.²

Die Ausgangssituationen in den einzelnen Bundesländern waren 2009 in Bezug auf schulische Inklusion sehr unterschiedlich. Einige Bundesländer ergriffen bereits vor 2009 Maßnahmen für eine Teilhabe aller an allgemeiner Bildung und andere wiederum hielten an starren Segregationsstrukturen fest. 2011 besuchten durchschnittlich mehr als vier Fünftel der Lernenden mit Behinderung Sondereinrichtungen. Exklusionsquoten lagen je nach Bundesland zwischen 58 % und 95 %.³ Im Oktober 2011 formulierte die Kultusministerkonferenz (KMK) in einer Empfehlung zur *Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schule*, dass die

„Ausrichtung der Schulen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen [...] eine grundsätzliche Aufgabe [ist]. Dabei werden die Akzeptanz von Vielfalt und Verschiedenheit erweitert und die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schulen im Umgang mit Unterschieden – sowohl auf der individuellen als auch auf der organisatorischen und systemischen Ebene – gestärkt. Sie greifen die Erfahrungen mit der individuellen Förderung in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen auf.“⁴

Eine von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebene Untersuchung aus dem Jahr 2015 zeigte, dass mit jedem Wechsel in der Bildungsbiografie (Kindergarten – Grundschule – weiterführende Schule usw.) sich der Anteil an Lernenden mit besonderen Bedarfen im Unterricht der allgemeinbildenden Schulen reduzierte (Tab. 1). Auffällig war, dass im Bereich der weiterführenden Schule vornehmlich die Haupt- und Gesamtschulen inklusiv arbeiteten. In Bezug auf Deutschland ist zu konstatieren, dass der Inklusionsanteil in Kindergärten im Jahr 2013 bei 67 %, in Grundschulen bei 46,9 % und im Bereich der Sekundarstufe I bei nur noch 29,9 % lag.⁵

¹ Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2010.

² Vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, S. 11 und 21f.

³ Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2011.

⁴ KMK 2011, S. 3.

⁵ KLEMM 2015, S. 36.

Tabelle 1: Anteile inklusiv betreuter bzw. unterrichteter Kinder und Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf im Schuljahr 2013/14 (Quelle: KLEMM 2015, S. 36).

Bundesland	Kita	Grundschule	Sekundarstufe I
Baden-Württemberg	48,7 %	48,6 %	18,4 %
Bayern	41,7 %	36,7 %	22,6 %
Berlin	k. A.	64,1 %	58,2 %
Brandenburg	95,2 %	62,1 %	48,0 %
Bremen	93,2 %	68,9 %	62,8 %
Hamburg	87,4 %	69,5 %	56,3 %
Hessen	89,6 %	36,8 %	18,0 %
Mecklenburg-Vorpommern	88,8 %	52,4 %	39,6 %
Niedersachsen	48,9 %	k. A.	k. A.
Nordrhein-Westfalen	75,2 %	46,8 %	25,5 %
Rheinland-Pfalz	63,1 %	42,1 %	24,0 %
Saarland	82,6 %	73,0 %	37,4 %
Sachsen	81,4 %	39,4 %	26,0 %
Sachsen-Anhalt	86,2 %	43,2 %	24,8 %
Schleswig-Holstein	84,3 %	84,2 %	71,7 %
Thüringen	86,1 %	46,1 %	35,8 %

2019 – 10 Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK durch Deutschland – veröffentlichte die Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte eine Analyse zur Umsetzung der Konvention. Im Bereich schulische Bildung sind hier Bemühungen für den gemeinsamen Unterricht sichtbar. Die Analyse zeigt aber auch, dass ein Großteil der Lernenden weiterhin in Sondereinrichtungen beschult wird. In einigen Bundesländern offenbart sich sogar eine Tendenz zum weiteren Ausbau derartiger Einrichtungen. Ein Hinweis auf diesen Trend ist der Indikator der Exklusionsquote, der nur minimale Veränderung im Vergleich zu 2009 aufweist.⁶

Flächendeckend ist es nicht gelungen, grundlegende gesetzliche Rahmen für ein inklusives Bildungssystem zu schaffen. Einzelne Einrichtungen oder Regionen erscheinen hier als beispielhaft, die aber nicht die Alltagsrealität an Schulen in Deutschland widerspiegeln.⁷

2. Meilensteine der schulischen Inklusion in Thüringen

Als einen ersten Schritt hin zu einer Bildung für alle veränderte das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) die Schuleingangsphase im Schuljahr 1997/98. Hierbei handelte es sich um eine phasenweise Einführung einer neuen Struktur für die Klassen 1 und 2. Lernende erhielten die Möglichkeit, diese zwei Klassenstufen in einem, zwei oder drei Jahren zu absolvieren und damit ihrem individuellen Lerntempo zu folgen.

⁶ Vgl. KMK 2011.

⁷ Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2019.

Hierfür wurden jahrgangsübergreifende Stammgruppen gebildet. Dabei verfolgte die Schuleingangsphase

10 pädagogische Kernziele:

1. Kinder kommen schnell und gut in der Schule an
2. Anknüpfen an die Vorerfahrungen der Kinder
3. Flexible Lernzeiten ermöglichen
4. Alle Kinder werden in die Grundschule aufgenommen
5. Verbindung von Individualisierung und gemeinschaftlichem Lernen
6. Vielfalt der Kinder wird zur pädagogischen Ressource
7. Förderung des absichtsvollen, selbstgesteuerten Lernens
8. Zeit schaffen für individuelle Betreuung der Kinder
9. Allen Kindern gute Leistungen und Erfolg ermöglichen
10. Kindern und Eltern reichhaltigen Überblick über Leistungsentwicklung bieten.⁸

Die Implementierung der veränderten Schuleingangsphase wurde über Jahre wissenschaftlich begleitet und zunächst an Pilotschulen getestet. Zwischen 1993 und 1999 wurden Teilaspekte der veränderten Schuleingangsphase an ausgewählten Schulen ausprobiert und beforscht, u.a. die Rhythmisierung im Schulalltag oder klassenstufenübergreifender Unterricht. In den Jahren 1997 bis 1999 wurden Pilotprojekte an fünf Grundschulen in Thüringen mit wissenschaftlicher Begleitung durchgeführt. Der Schulversuch wurde bis 2003 ausgeweitet auf insgesamt 15 Grundschulen. Sukzessive erhielten bis zu 25 Schulen die Möglichkeit, die veränderte Schuleingangsphase mit wissenschaftlicher Begleitung sowie den Ausbau eines Unterstützungssystems bis 2006 umzusetzen und zu reflektieren. 2010 waren es 82 Grundschulen in Thüringen, die für die Lernenden die veränderte Schuleingangsphase anboten.⁹ Mit dem Schuljahr 2012/2013 wurde die veränderte Schuleingangsphase in einer überarbeiteten Version in der Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule verbindlich niedergeschrieben und ist in der aktuell geltenden Version von 2018 (§ 50, S. 33) weiterhin gültig.

Ferner novellierte im Jahr 2003 die Thüringer Landesregierung sowohl das Thüringer Förderschulgesetz als auch die Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung. Erstmals wurde dem Gemeinsamen Unterricht (GU) gesetzlich der Vorrang geboten:¹⁰

„Gemeinsamer Unterricht erfüllt den Anspruch, dass Kinder mit und ohne Behinderungen, mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf am gleichen Lernort, in einer barrierefreien Gesellschaft, von Anfang an gemeinsam lernen können.“¹¹

⁸ „Die hier vorgestellten 10 pädagogischen Kernziele für die Schuleingangsphase wurden im Rahmen des Thüringer Projektes ‚Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln (BeSTe)‘ erarbeitet. Vgl. ThILLM 2010, S. 2.

⁹ Vgl. ThILLM 2010, S. 14f.

¹⁰ Vgl. ThILLM 2010, S. 14f.

¹¹ TMBJS (o. J.b), o. S.

Schulstatistische Daten aus den Jahren 2003 bis 2005 (Tab. 1) wiesen darauf hin, dass der gesetzlich festgelegte Vorrang des GUs in Thüringen nur eine geringe Umsetzung fand. Auf Basis dieser Feststellung begleitete ab 2005 die Pädagogin Ada SASSE die Weiterentwicklung der Umsetzung wissenschaftlich. Dabei übernahm sie die Aufgabe, eine Expertise zu *Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts an den allgemein bildenden Schulen in Thüringen* zu erstellen. Auf der Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten (Tab. 2) sowie der sonder- und integrationspädagogischen bzw. ab 2009 inklusionspädagogischen Infrastruktur wurden Ausgangslagen in den Thüringer Schulamtsbezirken beschrieben und analysiert.

Tabelle 2: Lernende mit alle Förderbedarfen in Thüringen¹²

Jahre	2003	2004	2005	2006	2007
Lernende an Förderschulen	15971	14874	14040	13161	12442
Lernende an allg. bildenden Schulen	1799	1867	1789	2021	2160
Gesamtanzahl Lernender mit Förderbedarfen	17770	16741	15829	15182	14602

Erste Ergebnisse dieser Expertise stellte sie 2007 bei einer Konferenz¹³ mit dem damaligen Kultusminister Jens GOEBEL vor. Inhaltlicher Schwerpunkt war die Diskussion über die Umsetzung des Vorrangs des GUs, die im Thüringer Förderschulgesetz von 2003 niedergeschrieben war. Daraus leitete sich im Jahr 2008 die Gründung der *Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht*, die von SASSE und der Mathematikerin Ursula SCHULZECK geführt wird, ab.¹⁴ Diese soll dazu beitragen, Personen und Institutionen zu vernetzen, Qualifikation und wissenschaftliche Begleitung bei der Entwicklung des GUs und bei der Sicherung der Qualität anzubieten sowie vorhandene Kompetenzen zu bündeln, diese sinnvoll zu ergänzen, um sie effizient zu nutzen. Die Forschungsstelle schrieb seitdem die Expertise *Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts an den allgemein bildenden Schulen in Thüringen* fort.

Die Expertise stellten SASSE und SCHULZECK ämterübergreifend¹⁵ vor. In den nächsten Jahren wurden verschiedene Maßnahmen abgeleitet:

1. Formulierung eines *Konzepts zur Stärkung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder besonderen Lernschwierigkeiten im Gemeinsamen Unterricht* im Jahr 2008 mit vier Handlungsfeldern
 - a. Stärkung des GUs
 - b. Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Diagnostik
 - c. vorschulische Einrichtungen
 - d. Verhältnis von sonderpädagogischem Förderbedarf und Lernschwierigkeiten

¹² KMK 2012, S. 47 und 75.

¹³ Anwesend waren ebenso alle Förderschulleiter.

¹⁴ Vgl. TMBJS (o. J.b).

¹⁵ in Regionalkonferenzen.

2. Installation von Steuergruppen *Weiterentwicklung der Förderzentren und des GUs* (WFG) im Jahr 2008 – deren Arbeitsgrundlage sich von dem oben genannten Konzept ableitete.
3. Verwaltungsvorschrift (VV) von 2009 – d. h. Zuweisung von Stunden für sonderpädagogische Förderung in den Schulen
4. Schulversuch der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den GU zum Thema „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im Gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ (2009–2015)
5. Installation von *Teams zur Qualitätssicherung der sonderpädagogischen Begutachtung* (TQB) im Jahr 2010¹⁶

Im Auftrag des Kultusministeriums verfasste die Sonderpädagogin Monika A. VERNOOIJ 2010 eine Expertise *Zur Situation und Weiterentwicklung der Förderzentren in Thüringen* als Arbeitsgrundlage für die neu gegründete *Arbeitsgruppe Gemeinsamer Unterricht* am Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK). Deren Aufgabe war es, schulartübergreifend zur Weiterentwicklung des GUs sowie der Förderzentren beizutragen. Im selben Jahr wurde das Thüringer Schulgesetz mit der Verpflichtung der Schulen zur individueller Förderung als Prinzip des Lernens und Lehrens neu novelliert.

Eine weitere für die unterrichtliche Praxis relevante Veränderung trat im Jahr 2010 in Kraft. Im GU wurde erstmals im Bildungsgang zur Lernförderung¹⁷ die Anzahl der Unterrichtsstunden je Fach an die Studententafeln der allgemeinbildenden Schulen angeglichen. Der Bildungsgang *Individuelle Lebensbewältigung*¹⁸ für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung blieb davon unberührt.

Durch den damaligen Minister für Bildung Wissenschaft und Kultur Christoph MATSCHIE und den Beauftragten für die Belange von Menschen mit Behinderungen in Thüringen Paul BROCKHAUSEN wurde der Beirat *Inklusive Bildung* als beratendes Gremium mit Vertretern aller im Zusammenhang stehender Beteiligten der inklusiven Bildung gegründet. Dieses Gremium erarbeitete in sechs Arbeitsgruppen weitere Vorschläge und Empfehlungen.

Dem Schwerpunkt „Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Diagnostik“ aus dem *Konzept zur Stärkung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit son-*

¹⁶ Zentral werden nun je Schulamtsbezirk von Fachkräften die Eingangs- bzw. Erstgutachten für Lernende mit besonderen Bedürfnissen erstellt. Im Jahr 2011 folgte die Etablierung der TQBs in allen Schulamtsbereichen.

¹⁷ Die seit 1997/98 phasenweise veränderte Schuleingangsphase soll jedem Lernenden die Möglichkeit geben in maximal drei Jahren die Bildungsinhalte der ersten beiden Lernjahre zu bewältigen. Für Kinder, die die veränderte Schuleingangsphase vollumfänglich nutzen und dennoch die Lernziele nicht erreichen, erfolgt eine sonderpädagogische Überprüfung. Deren Ergebnis dazu führen kann, dass das Schulkind ab der dritten Klasse im lernziendifferenten Bildungsgang zur Lernförderung verortet wird.

¹⁸ Der Thüringer Bildungsgang *Individuelle Lebensbewältigung*, der ab der ersten Klasse besucht werden kann, ist vornehmlich für Lernende, die bereits in basalen Lernbereichen komplexe Unterstützungsbedarfe haben.

derpädagogischem Förderbedarf und/oder besonderen Lernschwierigkeiten im Gemeinsamen Unterricht aus dem Jahr 2008 folgend, wurde VERNOOIJ 2012 damit beauftragt, ein Diagnostikkonzept für die sonderpädagogische Begutachtung zu erstellen.

Im selben Jahr hat der Thüringer Landtag die Erstellung des *Thüringer Entwicklungsplans zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungswesen bis 2020* beschlossen und diesen im Juli 2013 vorgelegt. 2016 wurde der Entwicklungsplan als *Thüringer Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention* durch die Landesregierung novelliert.

Ab 2013 kam es vermehrt zur Veröffentlichung von Empfehlungen und Handreichungen durch die vielfältig installierten Arbeitsgruppen und Gremien, u. a. die Handreichung *Leitlinien zur Beschulung von Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung im Gemeinsamen Unterricht* durch den Beirat *Inklusive Bildung*. Im TMBWK wurde unter der Leitung des Beauftragten für Menschen mit Behinderungen der *Ombudsrat Inklusion* installiert, dessen Aufgabe ist es, Eltern im Rahmen der Feststellungsverfahren bei sonderpädagogischen Gutachten in Streitfällen zu beraten bzw. als unabhängiges Gremium zu prüfen und Handlungsempfehlungen abzugeben. Im Jahr 2014 startete eine umfangreiche Qualifizierungsoffensive für Lehrkräfte sowie Erzieherinnen und Erzieher zum Themenschwerpunkt *Inklusive Bildung*. Aus der Qualifizierungsoffensive wurde im Jahr 2015 das *Qualifizierungskonzept – Inklusive Bildung* durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) entwickelt, welches im kommenden Schuljahr umgesetzt wurde. Ein „Inklusives Schulgesetz“ wurde durch die Landesregierung in Angriff genommen. Zunächst gab es ein Eckpunktepapier zum „Inklusiven Schulgesetz“, welches zur Arbeit am Referentenentwurf für das neue Gesetz genutzt wurde.¹⁹ Aus Stellungnahmen zum Eckpunktepapier von Verbänden, Vereinen und Gewerkschaften wurde die Grundlage für das *Strategiepapier Inklusion* erarbeitet und dieses im November 2016 veröffentlicht.²⁰

Anfang 2017 berief der Thüringer Ministerpräsident Bodo RAMELOW die achtköpfige Kommission *Zukunft Schule* ein, um strukturelle Probleme neu in den Blick zu nehmen. Die Kommission legte im Juni des Jahres ihre Empfehlungen vor. Diese enthielten den Hinweis, dass nur mit allen Akteuren (Verbände, Lehrkräfte, Eltern, Lernende, Gewerkschaften, Politik) eine zukunftssträchtige Schule gestaltet werden kann. Im selben Jahr lagen auch die Ergebnisse des Schulversuchs von Sasse und Schulzeck vor, die für Thüringen bereits nachwiesen, was der Erziehungswissenschaftler PREUSS-LAUSITZ später für die gesamte Bundesrepublik formulierte:

„Damit wurde bundesweit erstmals nachgewiesen, wie unsinnig es ist, Schülerinnen und Schüler mit definiertem ‚Unterstützungsbedarf Lernen‘ in allen Fächern nach einem getrennten, mit geringeren Ansprüchen verbundenen Rahmenlehrplan zu unterrichten und zu bewerten – ob inklusiv oder in Förderschulen.“²¹

¹⁹ Vgl. TMBJS (o. J.b).

²⁰ DEGNER 2019, S. 530–533.

²¹ PREUSS-LAUSITZ 2019, S. 477.

Im Rahmen eines Werkstattprozesses unter der Leitung des Ministers für Bildung, Jugend und Sport Helmut HOLTER folgte man den Empfehlungen der Kommission und berief Foren für alle an Bildung Beteiligten in Thüringen ein. Ergebnis des Werkstattprozesses 2018 war der *Thüringenplan. Für eine gute Zukunft unserer Schulen*. Dieser wurde im Mai 2018 durch das Thüringer Kabinett beschlossen und legte damit wichtige Vorhaben im Bildungssektor fest (kurz-, mittel- und langfristig). Am 27. November 2018 wurden die Entwicklungen von 2015 bis 2018 in einer Novelle zum Thüringer Schulgesetzes zusammengetragen und diskutiert sowie abschließend durch das Kabinett der Landesregierung beschlossen.²² Am 12. Juni 2019 hat schließlich der Landtag das *Thüringer Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens* durch das Thüringer Parlament beschlossen. Die Gesetzesnovelle, die insbesondere die Integration des Thüringer Förderschulgesetzes beinhaltet, trat im August 2020 in Kraft. Thüringens Bildungsminister Helmut HOLTER betonte in einer Stellungnahme zum veränderten Schulgesetz:

„[...] Beim Schulgesetz geht es um vier Grundsätze: Die Bereithaltung eines wohnortnahen Schulangebots; die flächendeckende Absicherung eines breiten Unterrichtsangebots; einen effektiveren Lehrereinsatz und damit Reduzierung des Unterrichtsausfalls und schließlich beste individuelle Förderung für jedes Kind durch Inklusion mit Augenmaß.“²³

3. Wie Inklusion gelingen kann – Starke Eltern machen Schule

Weimar, die Stadt der Deutschen Klassik, bot im Jahr 2009 kaum Möglichkeiten oder Schulen mit Konzepten für eine inklusive Beschulung von Kinder mit und ohne Behinderungen. Zum Schuljahr 2010/11 gelang es einer Initiative von Eltern und Interessierten eine Schule zu gründen, die allen Kindern das gemeinsame Lernen und ein entsprechend ausgerichtetes Schulkonzept anbot.

Ausgangssituation

Ausgangspunkt war eine Familie aus Weimar, die für ihre viel zu frühgeborenen Zwillinge (23. Schwangerschaftswoche) eine Schule suchte, in der beide Kinder gemeinsam beschult werden konnten. Das Glück der Familie war es, dass die Kinder sich trotz großer gesundheitlicher Schwierigkeiten gut, aber dennoch sehr unterschiedlich, entwickelten. Die frühkindliche Bildung fand für beide Kinder gemeinsam in einem integrativen Kindergarten statt. Der gemeinsame Übergang in die Schule gestaltete sich jedoch nicht harmonisch. Das Zwillingpaar sollte auf Grund der unterschiedlichen Entwicklungsstände getrennt beschult werden. Für den Jungen gab es die Empfehlung Grundschule und das Mädchen sollte auf Grund seiner Beeinträchtigungen in einem Förderzentrum beschult werden. Dies wollten die Eltern der Zwilling nicht hinnehmen, kamen darüber mit anderen Eltern ins Gespräch und merkten

²² Vgl. TMBJS (o. J.b).

²³ TMBJS (2018).

schnell, dass in der Elternschaft in Weimar Interesse an einer Schule mit einem Konzept für Kinder mit und ohne Behinderung bestand. Das Lebenshilfe-Werk Weimar/Apolda e. V. gestaltete den Prozess einer Schulgründung aktiv mit. Im April 2009 gab es erste Gespräche u. a. mit dem damaligen Schulamtsleiter. Im Mai startete man unter dem Namen *Initiativkreis integrative Schule Weimar* das Vorhaben eine Schule zu gründen. Viele Interessierte kamen und brachten sich ein, auch in der zweiten Veranstaltung im Juni. Ziel war es, im Schuljahr 2010/11 mit der 1. Klasse zu starten.

Die Gründung einer Schule in freier Trägerschaft bedeutet eine hohe finanzielle Last, die der *Initiativkreis*, anschließend *Integrative Schule Weimar e. V.* heute *salamanca leben e. V.* nicht leisten konnte. Dafür wurde mit dem Lebenshilfe-Werk Weimar/Apolda e. V. ein kompetenter Partner gefunden, der seit Jahren über inklusive Erfahrungen im Elementarbereich verfügte. Zum Schuljahr 2010/11 startete in einem Interimsschulgebäude der Stadt Weimar, da das eigentliche Schulgebäude noch saniert werden musste, die 1. Klasse bestehend aus Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung.

Seit dem Abschluss der Sanierungsarbeiten im Jahr 2010 befindet sich die Freie Ganztagsgrundschule Anna Amalia in der sogenannten „Villa Moers“, einer Gründerzeitvilla aus Klinkern und Sandstein. Aufgrund der vielen architektonischen Details und Verzierungen zählt das Haus mit Grundstück und Remise zu den künstlerisch bedeutendsten historischen Villenbauten in Weimar und ist als Kulturdenkmal im Thüringischen Denkmalbuch eingetragen (Abb. 1). Das Haus, das im Auftrag des Berliner Unternehmers Gustav MOERS im Jahr 1886/87 entstand, erfuhr im 20. Jahrhundert eine wechselvolle Nutzungsgeschichte. 1934 bezog die nationalsozialistische Sturmabteilung (SA) die Villa mit Grundstück und residierte dort bis zum Ende des Krieges. Seit Kriegsende 1945 wurde das Gebäude zeitweise als Eier-sammelstelle für die Bauernhöfe der Umgebung genutzt und hieß umgangssprachlich deshalb auch „Eierschachtel“. Zu DDR-Zeiten wurde es zeitweise als Schule der Russischen Gesandtschaft benutzt.



Abbildung 1: Freie Ganztagsgrundschule Anna Amalia in der „Villa Moers“.

Heute ist die Villa in ihrer Funktion als Schulgebäude mit einer modernen Lernumgebung ausgestattet: Jede Stammgruppe verfügt über einen Raum für den gemeinsamen Unterricht sowie

ein Lernstübchen. Eine Schulbibliothek, ein Bewegungsraum, ein Förderraum, ein Pflege-
raum, ein Raum für Werkunterricht, eine Kinderküche und ein barrierefreier Aufzug vervoll-
ständigen die Ausstattung. Die ehemalige Remise dient als Speise- und Aufenthaltsraum. Die
Lehrkräfte, die Schulleitung und der Träger engagieren sich im Schulalltag für ein vielfältiges
und offenes Miteinander und stellen sich bewusst gegen jede Form von Diskriminierung,
Mobbing oder Gewalt, damit niemand aufgrund seiner Religion, sozialen Herkunft, seines Ge-
schlechts, seiner körperlichen Merkmale, politischen Weltanschauung oder sexuellen Orientie-
rung ausgegrenzt wird. Regelmäßig finden Projekte und Aktionstage zu unterschiedlichen
Themen wie Antisemitismus, Demokratie oder Genderdiversity statt. Die Schule, die den Titel
„Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage“ trägt, entwickelte sich über die Jahre in diesem
Selbstverständnis bzw. dieser Selbstverpflichtung immer weiter und im Schuljahr 2019/2020
konnte im Sommer ein erstes Jubiläum, das 10-jährige Bestehen der Schule, gefeiert werden.

Konzept

Konzeptionell richtet sich die *Freie Ganztagsgrundschule Anna Amalia*²⁴ an Lernende mit
unterschiedlichen Voraussetzungen. Dafür bedarf es inhaltlicher Schwerpunkte im Konzept,
die regelmäßig evaluiert und den Gegebenheiten sowie Erfahrungen angepasst werden müssen.
Im Jahr 2018 gab es eine umfassende Überarbeitung des Konzeptes, welches im Folgenden
kurz dargelegt wird.

Pädagogisches Grundverständnis

Das Ziel der *Freien Ganztagsgrundschule Anna Amalia* ist die gemeinsame schulische Bil-
dung von Lernenden der 1. bis zur 4. Klasse. Inklusion versteht sich als die Anerkennung der
Vielfalt und als Chance für vielseitiges Lernen und Lehren. Das grundlegende Verständnis ist
die Förderung des Einzelnen in der Gemeinsamkeit der Verschiedenen, ohne das eine zugun-
sten des anderen zu vernachlässigen. Kinder mit unterschiedlichsten Hintergründen, Fähigkei-
ten, Vorstellungen und Fragen erleben und gestalten in einem Stammgruppenverbund ge-
meinsam ihre Welt. In diesen gemeinsamen Lernerfahrungen kann das Gefühl entstehen, in
der Lerngruppe angenommen und für die Gemeinschaft mit verantwortlich zu sein. Unter-
stützt wird dieser Weg von den Eltern und von qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen.

Das pädagogische Grundverständnis des Teams ist, sich auf die Bedarfe der Kinder einzu-
stellen sowie diesen gerecht zu werden und nicht umgekehrt. Inklusion im aufgezeigten Sin-
ne bedarf einer Pädagogik, in der alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweili-
gen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen
an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten. Der Entwicklungsprozess
des Kindes wird durch einen kontinuierlichen Dialog zwischen Eltern, Pädagogen und thera-
peutischen Fachkräften begleitet und reflektiert.

²⁴ In einem demokratischen Prozess unter Einbeziehungen aller Beteiligten (Lernende, Eltern, Lehrende,
Träger) wurde der Name ausgewählt, der einen klaren Bezug zur Stadt Weimar sowie zum Thema Bil-
dung aufweist. Herzogin Anna AMALIA VON SACHSEN-WEIMAR (1739–1807) übernahm jung verwitwet
die Regentschaft des Fürstenhauses. Als „Mutter der Klassik“ verstand sie es, die intellektuelle Elite aus
Kunst und Wissenschaft an ihrem Hof zu versammeln.

Die natürliche Neugier und Wissenslust der Kinder wird durch die differenzierte Wahrnehmung aller Pädagogen im gemeinsamen Schulalltag erkannt, gefördert und weiterentwickelt. Ausgehend von den jeweiligen Stärken und Kompetenzen der Kinder, schaffen die Pädagogen optimale Lernbedingungen.

Organisation und Schulstruktur

Die *Freie Ganztagsgrundschule Anna Amalia* ist mit der Genehmigung durch das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur eine genehmigte Ersatzschule und bietet alle Bildungsgänge an, die in dieser oder vergleichbarer Form an staatlichen Schulen angeboten werden bzw. vorgesehen sind. Mit dem Besuch der Ersatzschule erfüllen die Kinder die gesetzliche Schulpflicht. Die Kinder lernen in vier jahrgangsübergreifenden Stammgruppen (Klassen 1 bis 4). Die Stammgruppengröße liegt bei maximal 20 Kindern, davon ca. fünf mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die *Freie Ganztagsgrundschule Anna Amalia* wird als voll gebundene Form²⁵ geführt, die von 07:00 Uhr bis 17:00 Uhr geöffnet ist. An vier Tagen in der Woche gilt die Zeit von 07:45 Uhr bis 14:45 Uhr für alle Kinder als verbindlich, an dem anderen Tag mindestens bis 11:10 Uhr. Die Trennung des Schulalltages am Vormittag und der Betreuung am Nachmittag löst sich im Ganztagsmodell auf. Vormittags- und Nachmittagsbereich sind aufeinander abgestimmt. Phasen der Anspannung und des Lernens wechseln sich im Laufe des Schultages mit Phasen der Entspannung, des Spiels und der Bewegung ab. Als unverzichtbarer Teil der Freien Ganztagsgrundschule Anna Amalia versteht sich der Nachmittagsbereich nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensraum für eine ganzheitliche und freie Entfaltung der Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten.

Unterrichtsgestaltung

Durch das Zwei-Pädagogen-Prinzip erweitert sich der professionelle Blickwinkel um die jeweils andere Perspektive. Voraussetzungen für die gelingende Teamarbeit sind Gleichwertigkeit und die gemeinsame Wahrnehmung der Verantwortung für die Stammgruppe und jedes einzelne Kind in jeder Hinsicht. Von der Teamarbeit der Pädagogen können alle Lernenden profitieren, denn individuelle Hilfen und Förderung kommen allen Kindern zugute. Darüber hinaus soll die Zusammenarbeit der Erwachsenen auch Modellfunktion für die Zusammenarbeit der Kinder haben.

Der Unterricht folgt sowohl der Grundschuldidaktik, als auch der Förder- und Sozialpädagogik. Um allen Kindern die Entwicklung ihrer individuellen Begabungsressourcen zu ermöglichen, wird auf ein ausgewogenes Verhältnis und die Verbindung kognitiver, sozial-emotionaler sowie psychomotorischer Lernprozesse geachtet.

Die Pädagogen sind dazu angehalten, individualisiertes und gemeinsames Lernen voranzubringen, um den Lernzuwachs der Lernenden zu steigern. Vorhandenes Wissen wird dabei in die unterschiedlichen Methoden der Unterrichtsarbeit eingebracht. Die Lernenden werden

²⁵ An mindestens drei Tagen werden für die Lernenden mindestens sieben Zeitstunden Bildungsangebote verpflichtend vorgehalten.

ermutigt, ihre eigenen Erfahrungen in die vielfältigen Unterrichtsformen beispielsweise durch Erzählkreise einzubringen.

Selbstständiges Lernen wird durch vielfältige und differenzierte Angebote (Matrix, Lehrkisten, Tages- und Wochenpläne) sowie unterschiedliche Sozialformen (Partner- und Gruppenarbeiten) gefördert. Zudem haben die Lernenden die Möglichkeit zur Selbstkontrolle. Regelmäßig reflektieren und präsentieren die Kinder ihren Lernprozess bzw. ihre Lernergebnisse.

Leistungsverständnis

Auf der Grundlage der gültigen Lehrpläne der Grund- und Förderschulen sind die Lernziele für alle festgehalten. Durch individuelle Lern- und Entwicklungspläne für jedes Kind werden die jeweils nächsten Lernziele, die passenden Methoden und Arbeitsmittel bestimmt, ohne diese Lernziele außer Acht zu lassen. So bleibt Lernen individuell und jedes Kind kann seine ihm möglichen Fähigkeiten entwickeln und seine eigene Persönlichkeit entfalten. Unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen wird jedes Kind mit seinen Stärken und Schwächen angenommen. Ausgehend von diesem Verständnis werden Leistungsdruck und Überforderung vermieden. Jedes Kind erhält die Chance auf Erfolgserlebnisse.

Die Leistungsbeurteilung erfolgt ohne Noten, um ein Lernen ohne Angst und Druck zu ermöglichen. Durch eine angenehme und angstfreie Atmosphäre wird die Lernmotivation, Neugier und Wissbegier der Kinder aufrechterhalten. Grundlage der Leistungseinschätzung bilden neben Lernzielkontrollen auch Unterrichtsbeobachtungen, Lernergebnisse und -produkte. Der Lernzuwachs wird durch das Team der Pädagoginnen und Pädagogen begleitend im gesamten Schuljahr dokumentiert. Die Lernergebnisse der Kinder sind Ausgangslage für das weitere Lernen.

Das eigenständige Planen eigener Leistungsziele wird angebahnt. Die Transparenz der Leistungsbewertung erfolgt durch Kompetenzraster und Kriterien geleitete Leistungsbeurteilung.

4. Naturwissenschaft für inklusive Bildungssettings

Administrative Vorgaben

In Thüringen wird die naturwissenschaftliche Grundbildung in der Schule in unterschiedlichen Fächern vermittelt. Im Grundschulbereich (Klassen 1 bis 4) ist der Heimat- und Sachkundeunterricht (HSK) grundlegend. Die Themen in diesem Fach weisen eine hohe Komplexität auf und sind geprägt von fachdisziplinübergreifendem Lernen. Alltagserfahrungen der Lernenden werden mit Fachwissen verzahnt.²⁶ Der Lehrplan für HSK gibt vier Lernbereiche mit entsprechenden Inhalte vor, an denen die Schülerinnen und Schüler Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen erwerben sollen:

- Lebewesen und Lebensräume: Mensch, Tiere, Bäume und Sträucher, Lebensräume
- Natur und Technik: Wetter, Luft, Schall, Stoffe

²⁶ TMBJS 2015a, S. 7.

- Raum und Zeit: Individuum in Raum und Zeit, Schule als sozialer Lebensraum, Heimat als regionaler Lebensraum
- Individuum und Gesellschaft: Individuum in der öffentlichen Gesellschaft, Institutionen lokaler und regionaler Gemeinschaften, Individuum und Medien

Im Lernbereich *Natur und Technik* finden sich Elemente aus allen drei Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik. Hier sollen beispielsweise die Schülerinnen und Schüler beim Thema Schall die Bestandteile des menschlichen Ohres benennen und den Hörvorgang beschreiben. Deutlich ist jedoch, dass der Lernbereich *Lebewesen und Lebensräume* die biologischen Themen bündelt. So sollen die Schülerinnen und Schüler beim Thema Mensch u. a. die Sinne und deren Bedeutung benennen, die Fortpflanzung und Entwicklung des Menschen sowie Maßnahmen zur gesunden Ernährung beschreiben.

„Zu Beginn der Grundschulzeit haben Kinder in unterschiedlicher Ausprägung Entwicklungen an sich selbst, bei Tieren und Pflanzen beobachtet. Ein eher diffuses Wissen wird in diesem Lernbereich überführt zu der Erkenntnis, dass alle Lebewesen in der Natur einem Zyklus von Werden und Vergehen unterliegen. Der Schüler beschreibt den menschlichen Körper in seinen biologischen und sozialen Entwicklungsphasen. Er erforscht ausgewählte Tierarten in ihren Lebensräumen und reflektiert über das Verhältnis zum Menschen in Nutzen und Verantwortung. Er nimmt erste Unterscheidungen von Pflanzen seiner engeren Umgebung vor, worauf die Erkundung von Pflanzen in ihren natürlichen Lebensräumen aufbaut. Die Lebensräume Wiese, Wald und Gewässer begreift er als permanenten Prozess umfassender Wechselwirkungen. Die Verantwortung des Menschen für alle Lebensräume und Lebewesen wird er als unverzichtbaren Auftrag in Gegenwart und Zukunft entdecken und befürworten. In diesem Lernbereich wird das Thema Wiese in der Schuleingangsphase ausgewiesen und findet im Fach Schulgarten seine Fortführung. Das Thema Bäume und Sträucher ist für die Schuleingangsphase ausgewiesen und findet seine Erweiterung im Thema Wald in den Klassenstufen 3/4.“²⁷

Eine Besonderheit stellt das Fach Schulgarten dar. Dieses Fach ist in der Bundesrepublik eine Rarität, doch bietet es Raum für inklusiv-kooperatives Arbeiten, ist hochgradig handlungsorientiert und „eignet sich besonders für entdeckendes, differenzierendes und projektorientiertes Lernen.“²⁸ Durch die praktisch-gärtnerischen Tätigkeiten, die an den Lernort Schulgarten gebunden sind, ist es gleichermaßen geeignet, neben den fachspezifischen Kompetenzen auch Lernkompetenzen (Methoden-, Selbst-, Sozialkompetenz) zu fördern und zu entwickeln. Die Aktivitäten führen dabei nicht nur zur Achtung vor der Arbeit bzw. den Arbeitsergebnissen der Anderen, sondern auch zur Achtung vor allem Lebendigen. Durch das unmittelbare Erfahren und Begreifen ökologischer Zusammenhänge trägt der Schulgartenunterricht ferner zu einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung bei. Dieses Fach verbindet selbstentdeckendes und naturwissenschaftliches Lernen und ermöglicht Selbst- und Sinneserfah-

²⁷ TMBJS 2015, S. 9.

²⁸ TMBJS 2015, S. 5.

rung durch originale Naturbegegnungen. Der dem Fach immanente Nahrungsbezug bietet darüber hinaus Anknüpfungspunkte, einen wichtigen Beitrag zur gesunden Lebensweise, insbesondere hinsichtlich der Ernährung, zu leisten.

An den weiterführenden Schulen findet naturwissenschaftliches Lernen zunächst in den Klassen 5 und 6 im Unterrichtsfach Mensch-Natur-Technik (MNT) statt. Basierend auf den erworbenen naturwissenschaftlichen Kompetenzen aus der Grundschule, erweitern die Lernenden ihre *scientific literacy*, in dem sie naturwissenschaftliche Methoden vertiefen und anwenden. Dabei werden naturwissenschaftliche Alltagsphänomene hinterfragt und mit Hilfe des Fachwissens verstanden. Darüber hinaus wird Wissen strukturiert und Voraussetzungen für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik ab der Klasse 7 geschaffen.

Neben den fachspezifischen Lehrplänen liefert auch der *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre* den Lehrkräften Impulse und gibt Orientierung für die unterrichtliche Realisierung von Fachinhalten. Die Autorenschaft betont dabei, dass sich Kinder und Jugendliche ihre Umwelt in fünf verschiedenen Modi der Weltaneignung erschließen.²⁹ Entsprechend werden sie für alle Bildungsbereiche beschrieben, so auch für die *scientific literacy*. Jeder Modus zeichnet sich durch Besonderheiten und Aspekte in Bezug auf den Abstraktionsgrad aus. Dabei werden sie zunehmend komplexer und schließen Handlungen und Entscheidungen mit ein. Beachtenswert ist, dass die Modi keinen Altersstrukturen zugeordnet sind, da Kinder und Jugendliche in ihren Bildungsbiografien, z. B. zu den naturwissenschaftlichen Themen, unterschiedliche Zugänge auf Grund ihrer Vorerfahrung, Präkonzepte und Vorlieben benötigen.

Tabelle 3: Die fünf Modi der Weltaneignung³⁰

<p>Basale naturwissenschaftliche Bildungsprozesse (grundlegende Bildungserfahrung)</p> <p>Bildungsprozesse stehen in engem Zusammenhang mit vertrauten Bezugspersonen. Es besteht ein großes Interesse an Vorgängen in der Natur. Erste Erfahrungen z. B. mit der Schwerkraft oder Objekteigenschaften werden mit den körpernahen Sinnen gesammelt. Dadurch entwickeln sich komplexere Fähigkeiten, die den Aktionsraum erweitern.</p>
<p>Elementare Bildungsprozesse (erste Auseinandersetzung mit abstrakten und komplexen Phänomenen)</p> <p>Bildungsprozesse werden vor allem aus der handelnden Ebene erlernt, darüber hinaus werden aber auch unsichtbare Phänomene einbezogen. Im Weiteren werden die Natur und ihre Prozesse beobachtet und beschrieben. Erste Begegnungen mit Stoffen und deren Eigenschaften werden kennengelernt. Subjektive Theorien entwickeln sich.</p>
<p>Primäre Bildungsprozesse (komplexere Leistungen)</p> <p>Bildungsprozesse werden über den schriftsprachlichen bzw. symbolischen Bereich ermöglicht. Ein Nachdenken über die Umwelt und sich selbst beginnt. Mit Hilfe von Experimenten werden naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten entdeckt und beschrieben. Das Erkunden und Erforschen erfolgt zielgerichtet; erste Hypothesen werden gebildet.</p>

²⁹ TMBJS 2019, S. 8f. und 15f.

³⁰ TMBJS 2019, S. 104–106.

Heteronom-expansive Bildungsprozesse (stärker verwissenschaftliches Denken)

Bildungsprozesse werden getragen durch systematisch begründete Hypothesen, die auf Plausibilität geprüft werden. Darauf basierend werden weitere Einsichten in komplexere naturwissenschaftliche Theorien ermöglicht.

Autonom-expansive Bildungsprozesse (selbstständige Gestaltung von Bildungsprozessen)

Bildungsprozesse beziehen sich auf grundlegende Fragen und deren selbstständige Beantwortung (lebenslanges Lernen). Ein sicherer Umgang mit abstrakten Konzepten, Modellvorstellungen, naturwissenschaftlichen Begriffen, Erklärungsmustern und Gesetzmäßigkeiten wird gefestigt. Zusammenhänge zwischen lokalem und globalen Inhalten werden verstanden.

Differenzierung³¹

Die Professionalität für die Entscheidung von Differenzierungsformen liegt bei den Pädagoginnen und Pädagogen, denn die amtlichen Vorgaben wie Bildungsstandards oder Lehrpläne liefern hierfür keine Anhaltspunkte. Eine Möglichkeit, die bei der Ausdifferenzierung für einen Unterricht mit unterschiedlichen Bildungsgängen am selben Lerngegenstand helfen kann, ist die sogenannte Differenzierungsmatrix (Abb. 1).³² SASSE und SCHULZECK gehen davon aus, dass Unterrichtsangebote in dreierlei Hinsicht differenziert werden können: „Bei der Arbeit an einem thematischen Schwerpunkt ist die Erhöhung nur der thematischen Komplexität oder nur der kognitiven Komplexität oder aber die Erhöhung der thematischen und zugleich der kognitiven Komplexität möglich.“³³ In der tabellarischen Form der Differenzierungsmatrix beziehen sich die Spalten auf die thematische Aufspaltung eines Lerngegenstands, und die Zeilen differenzieren Lernangebote nach ihrer kognitiven Komplexität. Der Aufbau der kognitiven Komplexität erfolgt von unten nach oben und ist in fünf Abstraktionsstufen aufgeteilt: anschaulich-praktische Ebene, teilweise vorstellende Ebene, vollständig vorstellende Ebene, symbolische Ebene und abstrakte Ebene. Die erste Ebene beinhaltet die Wahrnehmung des Phänomens. Unter teilweise vorstellender Handlung wird die Variation des Phänomens verstanden, welches verglichen oder nach eigenen Kriterien sortiert werden soll. Beobachten, Erkunden, Experimentieren o. ä. erwartet den Schüler bzw. die Schülerin auf der vollständig vorstellenden Ebene, d. h. die zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt anhand wissenschaftlicher Kriterien. Auf der symbolischen Ebene beherrscht der Schüler bzw. die Schülerin das Einordnen der Erkenntnisse in das Wissenssystem. Die kognitiv höchste Ebene in der Differenzierungsmatrix erfordert vom Schüler bzw. der Schülerin, Wissen auf neue Sachverhalte transferieren zu können.³⁴ Dabei ist es durchaus möglich, die Abstraktionsstufen zu reduzieren.

³¹ Der Abschnitt entspricht in Teilen dem Beitrag von PORGES, K. und PORGES, A. (2017).

³² Der Geschichte der Binnendifferenzierung folgend und in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen entwickelten SASSE und SCHULZECK (2011, 2013) aus dem Lernstrukturgitter nach KUTZER die Differenzierungsmatrix (vgl. PORGES, K. und PORGES, A. 2017, S. 253–257).

³³ SASSE und SCHULZECK 2013, S. 19.

³⁴ Vgl. SASSE und SCHULZECK 2013; BETHGE 2015.

Abbildung 2: Grundstruktur einer Differenzierungsmatrix

Kognitive Komplexität	abstrakt	Transfer des Gelernten
	symbolisch	Einordnen der Erkenntnisse in das Wissenssystem
	vollständig vorstellend	wissenschaftlichen Kriterien orientierte Auseinandersetzung
	teilweise vorstellend	Variationen des Phänomens vergleichen und nach eigenen Kriterien sortieren
	anschaulich, praktisch	Wahrnehmung eines Phänomens
		Thematische Komplexität

Während der Begriff Differenzierungsmatrix vorrangig eine Struktur beschreibt, bietet die sogenannte Themenzentrierte Planung (TZP) von Angela GUTSCHKE (2011) ein umfassendes, theoriebasiertes Konzept. In Anlehnung an den Erziehungswissenschaftler Georg FEUSER erkennt sie, dass sich mit zunehmender Heterogenität in Lerngruppen „die klassisch fächergebundene Systematisierung von Lerninhalten [...] nicht aufrecht erhalten“³⁵ lässt. Die komplexe Ausdifferenzierung eines fachspezifischen oder fächerübergreifenden Lerngegenstandes erfordert jedoch die Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen im Team, denn GUTSCHKE (2011) sowie SCHULZECK und SASSE (2013) gehen davon aus, dass entstehende Differenzierungsmatrizen Aushandlungsergebnisse im Kollegium sind. Zu klären ist auch, welche Hinweise die Planungshilfen enthalten sollen (Inhalt, Angabe der Materialien, Aufgabenstellungen, Sozialform usw.). Dabei kann sich eine Planungshilfe für die Schülerinnen und Schüler von der Planungshilfe für die Lehrkräfte unterscheiden. SCHULZECK und SASSE schlagen für die Entwicklung einer Differenzierungsmatrix folgende Handlungsreihenfolge vor: Zunächst sollte klar sein, ob in einem Fach oder fächerübergreifend ein Thema bearbeitet wird und wie viel Zeit dann zur Verfügung steht. Im nächsten Schritt wird festgelegt, ob der Lerngegenstand nur thematisch oder nur kognitiv oder thematisch und kognitiv ausdifferenziert wird. Anschließend sollten Räumlichkeiten, zur Verfügung stehende Materialien und damit verbunden Sozialformen vereinbart werden. Abschließend legt das Lehrerteam fest, inwieweit es verbindliche oder fakultative Aufgaben innerhalb der Differenzierungsmatrix gibt.

In Anlehnung an eine konstruktivistische Didaktik werden komplexe Themen so individualisiert lehr- und lernbar. Die Wahl des eigenen Lerntempos, der Sozialform und Methode, der Lernstufe u. a. befähigt die Kinder, nicht nur ein Verständnis zentraler naturwissenschaftlicher Konzepte und Methoden (*Scientific Literacy*) als Schlüsselkompetenz zu erwerben, sondern dies ihren Lernvoraussetzungen entsprechend zu tun. Die konkrete Umsetzung erfordert jedoch in der Planung von Unterricht eine Änderung der Herangehensweise: nicht das vorgefertigte Material bestimmt den Unterricht, sondern das Material muss in die Unterrichtsstruktur eingearbeitet werden. Entscheidend für die Umsetzung ist dabei nicht allein das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die Unterstützung durch die Schullei-

³⁵ GUTSCHKE 2011, S. 43.

tung. Denn erst die Gestaltung vorbereiteter Lernumgebungen, die Veränderung der Zeitstruktur, die Schaffung von Teamstrukturen und Kooperationsformen sowie die Vereinbarung von Präsenzzeiten ermöglichen es, die Vorteile dieser Planungshilfe auszuschöpfen.

Praxisbeispiele

Die nun folgenden Praxisbeispiele von Differenzierungsmatrizen aus dem Naturwissenschaftlichen Unterricht wurden an der *Freien Ganztagsgrundschule Anna Amalia* in Weimar geplant, wiederholt durchgeführt und reflektiert. Diese Schule verfügt über einen reichen Erfahrungsschatz in der Arbeit mit dieser Art des Unterrichts. Die Differenzierungsmatrizen, die sich in der Form unterscheiden können, sind im Aushandlungsprozess verschiedener Teams entstanden. Sie spiegeln daher gleichsam die Grundstruktur, als auch verschiedenen Varianten ihres Zugangs wider. Grundsätzlich gilt dabei, dass sie einen Wiedererkennungswert für die Lernenden besitzen müssen, da sie zur Orientierung und Dokumentation für die Schülerinnen und Schüler dienen. Für die benötigten Materialien haben sich Ablagesystemen bewährt, die in Farbe und Anzahl der Differenzierungsmatrix entsprechen und dadurch das selbstständige-organisierte Arbeiten der Schülerinnen und Schüler erleichtern (Abb. 2). Sollen die Kinder produktorientiert tätig sein, kann die Matrix das Deckblatt für ein Portfolio darstellen, in dem Arbeitsergebnisse gesammelt werden können. Hier bieten sich auch diverse Möglichkeiten einer Leistungsermittlung und -bewertung an, da neben der Unterrichtsbeobachtung die festgehaltenen Ergebnisse des Portfolios den Arbeitsprozess dokumentieren. Grundlegend hierfür ist die Beachtung der individuellen Bezugsnorm einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers, um den Lernfortschritt abschließend beurteilen zu können. Dies erfolgt ausschließlich in Form von Verbalbeurteilungen.



Abbildung 3: Farblich markierte Lerntheke mit Materialien entsprechend den Angaben der Differenzierungsmatrix

Beispiel 1: Planungsmatrix Schall

Das Thema Schall wird im Lernbereich *Natur und Technik* im Fach HSK sowohl in der Schuleingangsphase als auch in der Klassenstufe 3/4 vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei Schall „als natürliches Phänomen in seiner menschlichen Wahrnehmung und in der künstlerischen oder technischen Nutzung kennen.“³⁶ Konkret sollen Lernende Schall er-

³⁶ TMBJS 2015, S. 13.

kennen und wahrnehmen sowie Vibrationen unterscheiden, Teile des menschlichen Ohres benennen, den Hörvorgang beschreiben, die Akustik verschiedener Räume vergleichen sowie Maßnahmen zum Schutz vor Lärm nennen und beschreiben.³⁷ (TMBJS 2015). Die abgebildete Planungsmatrix berücksichtigt die Vorgaben des Lehrplans und bildet die Themenfelder „Experimente zum Schall“, „Das Ohr“, „Der Hörvorgang“ und „Lärmschutz“ in fünf Schwierigkeitsgraden ab. Die Matrix ist dabei so gestaltet, dass sie den zu behandelnde Inhalt, das benötigte Material und die Sozialform abbildet (Abb. 4).

abstrakt	Unterschiedliche Tonhöhen Material: Anlehre, Experimentierisch mit Materialien, Versuchspraxis 1.5	Das Hörlabyrinth Material: AB „Das Hörlabyrinth“ 2.5	Hörvorgang - Gestalte ein Plakat zum Hörvorgang! Material: Bilder, A3 Papier, Kleber, Stifte, Infokarte 3.5	Lärmschutz - Erstelle ein Plakat Material: Zeitschriften, A3 Papier, Kleber, Stifte 4.5
symbolische Ebene/Darstellung	Hören mit dem Riesenhorn Material: Anlehre, Regenlichtes Papier, Eldebrett 1.4	Bau des Ohres - lesen und beschriften Material: AB „Bau des Ohres“ Lösungblatt 2.4	Der Hörvorgang - Wie entsteht Schall? Material: Glas Wasser, Stimmgabel, Arbeitsblatt, Lösungskarte, Infokarte 3.4	Text: Lärm macht krank - Lärmschutz Material: Arbeitsblatt, Markierstift 4.4
vollständig vorstellende Handlung	Die Löffelglocke Material: Anlehre, Schur, Esslöffel, Teelöffel 1.3	Das Ohrmodell Material: Ohrmodell, Bild (A1), „Zaubertrick“, Wortkarten 2.3	Der Hörvorgang: Wie funktioniert unser Ohr? Material: Papprohr, Frischhaltefolie, Reiskörner, Gummi, AB, Lösungskarte 3.3	Wie kann ich meine Ohren schützen? Material: Memorykarten, Arbeitsblatt 4.3
teilweise vorstellende Handlung	Töne zum Angucken Material: Arbeitsblatt, Stimmgabel, Wasserglas, Tippkarte 1.2	Das äußere Ohr - zeichnen / kneten Material: Spiegel, Knete 2.2	Richtungshören - Was können deine Ohren hören? Material: Klanghölzer, Tuch, Arbeitsblatt, Lösungskarte 3.2	Film: Lärm Material: Computer, Kopfhörer 4.2
anschaulich - praktisch	Klänge fühlen Material: Anlehre, Gong, Schlägel, Klangschale 1.1	Mein Ohr - betrachten und benennen Material: Wortkarten 2.1	Geräusche erzeugen - hören Material: Kästen mit Gegenständen, die Geräusche machen 3.1	Was ist Lärm? Wie kannst du dich schützen? Material: Tipptische, Kasten, Lautsprecher, Lärmschutzkopfhörer 4.1
	Experimente zum Schall	Das Ohr	Der Hörvorgang	Lärmschutz

Abbildung 4: Planungsmatrix zum Thema Schall

Beispiel 2: Planungsmatrix Weltall und Planeten, Klasse 3 und 4

Das Lernfeld *Raum und Zeit* berücksichtigt, dass sich Kinder von Geburt an mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und ihre Vorstellungen von Raum und Zeit zunehmend komplexer werden.³⁸ Die abgebildete Planungsmatrix enthält fünf Schwierigkeitsstufen und geht mit seinen Themenfeldern über die Vorgaben des Lehrplans hinaus: „Forscher und ihre Leistungen“, „Unser Planet Erde“, „Unser Sonnensystem und Planeten“, „Faszinierende Himmelserscheinungen“ und „Sterne und Sternbilder“. Die Behandlung der Thematik Horoskope (Astrologie) ist sicher als Kulturgut bzw. „Kunst-Lehre“ ansprechend, erfordert jedoch zugleich eine kritische Auseinandersetzung sowie ihre Einordnung als Nicht- bzw. Pseudowissenschaft. Die Matrix ist dabei so gestaltet, dass sie den zu behandelnde Inhalt, das benötigte Material und die Sozialform abbildet (Abb. 5).

Beispiel 3: Planungsmatrix Nutztiere, Klasse 3 und 4

Der Lehrplan für das Fach HSK fordert im Lernfeld Lebewesen und Lebensräume, dass die Lernenden ausgewählte Tierarten in ihren Lebensräumen erforschen und über das Verhältnis

³⁷ TMBJS 2015, S. 15.

³⁸ TMBJS 2008, S. 136ff.; 2015, S. 17.

Inklusion in Thüringen: Entwicklungen, Herausforderungen, Praxisbeispiele

abstrakt	Himmelfahrer und ihre Entdeckungen kennenlernen - Steckbrief erstellen Material: Infotext, Infotext 1.5	Fantasy Welt-Map erstellen Material: A3, Welt-Map (engl., franz., deutsch), 11x15 cm, Kleber 2.5	Piktet erstellen über Planetensystem Material: Steckbriefe Planeten, Papier 3.5	Eine Galaxie - Was ist das? Material: Infotext, Galaxie, Aufgabenzettel, Beamerprojektor 4.5	Die Sternbilder - Interview Material: AB „Die Sternbilder-Interview gestalten“ 5.5
symbolische Ebene/Darstellung	Sie erforschten die Ferner - Forscher und ihre Entdeckungen Material: Text, Sternbild-Papier, Infotext 1.4	Lückentext zur Erde Material: Text, Umweltkarte, AB, Himmelskugel, Infotext, Klebmasse 2.4	Ausgewählte Planeten unseres Sonnensystems kennenlernen Material: Infotext, AB, Plakat, Ton Text 3.4	Sternschnuppen, Kometen - Was ist das? Material: Infotext, Sternschnuppen, Kometen, Aufgaben 4.4	Da ist es gar so 3.1 - Sternbilder finden und zeichnen Material: Sternbildmal-Papier, AB, Sternbilder finden und zeichnen 5.4
vollständig vorstellende Handlung	Entdecken auf Planetarium Material: AB, Infotext, Sternbild, Aufkleber, Stern-Plakat 1.3	Auf der Erde - Steckbrief erstellen Material: AB, Infotext, Sternbild, Aufkleber, Stern-Plakat 2.3	Planetensystem kennenlernen und erleben Film anschauen: „Peri, das Sonnensystem“, Planetensystem anhören Material: Film, Lied, Infotext, AB Fragen 3.3	Meteoriten, Asteroiden, Kometen - Was ist das? Material: Infotext, Beamerprojektor, Aufgabenzettel, Beamer 4.3	Sternzeichen und Horoskope Material: AB, Sternzeichen und Horoskope, Karten, Das sagt das Sternzeichen über dich 5.3
teilweise vorstellende Handlung	Teleskop kennenlernen Material: Teleskop 1.2	Unserer Erde, Weltraum und Mond Material: Karte, Welt-Map, Infotext, Klebmasse 2.2	Modell basteln Material: Schulkarton, 6 Styroporkugeln, Angelpapier, Farbe 3.2	Faszinierende Himmelserscheinungen - Kometen - Film Material: Computer, Film, Sternbildmal-Papier 4.2	Sternbilder zeichnen Material: Karte, Sternbilder, leeres Blatt 5.2
anschaulich - praktisch	Forscher sein - Sternhimmel beobachten Material: Beobachtungsauftrag, Fernrohr, Augen, Teleskop, Fernglas 1.1	Piktet Erde erstellen Material: Welt-Map, Spinnweb, Klebmasse 2.1	Planeten kennenlernen Material: Planeten als Modelle, Wortkarten 3.1	Verstärker wie Umweltverschmutzung beobachten und lösen Material: Beobachtungsauftrag, Fernrohr, Augen, Teleskop, Fernglas 4.1	Sternhimmel - Poster basteln Material: Posterbogen (Brett) bis 50x70 cm 5.1
	Forscher und ihre Leistungen	Unser Planet Erde	Unser Sonnensystem und Planeten	Faszinierende Himmelserscheinungen	Sterne und Sternbilder

Abbildung 5: Planungsmatrix zum Thema Weltall und Planeten

zum Menschen in Nutzen und Verantwortung reflektieren.³⁹ Konkret sollen Schülerinnen und Schüler ausgewählte Nutztiere erkennen und benennen sowie diese hinsichtlich Körpergliederung, Fortpflanzung und Ernährung beschreiben. Sie sollen die Bedeutung von Nutztieren für den Menschen erläutern, Maßnahmen einer verantwortungsvollen Haltung und Pflege von Nutztieren sowie verschiedene Arten der Tierhaltung und ihre Auswirkung auf die Tiere beschreiben. Ferner sollen sie Unterschiede zwischen Nutz- und Wildtieren erkennen und beschreiben.⁴⁰ Die Planungsmatrix arbeitet exemplarisch und greift die Themen „Körperbau Schwein“, „Ernährung Kuh“, „Hühnerhaltung“, „Fortpflanzung Pferd/Esel“ sowie „Nutzen für den Menschen“ auf. Inhalt, Material und Sozialform können der Matrix entnommen werden (Abb. 6).

abstrakt	Piktet gestalten Material: Anleitung, A3-Blatt, Infotext, PC 1.5	Die Dinosaurier der Erde Material: A3, 20 Dinosaurier, Blatt, Schere, Klebmasse, Klebmasse 2.5	Haltungsformen - Piktet Material: Fotos, Infotext 3.5	Entwicklung des Ferkels im Mutterleib - Zeitschiene Material: Anleitung, Schere, Blatt, A3-Augen 4.5	Die Bienen - unsere süßen Helfer Material: Infotext zur Biene, Arbeitsblatt 5.5
symbolische Ebene/Darstellung	Steckbrief zum Körperbau Material: Arbeitsblatt, Arbeitsblatt 1.4	Die Kuh lebt und leidet Material: Infotext, Infotext, Infotext 2.4	Haltungsformen - Text Material: Infotext, Tabelle 3.4	Ein Ferkel wird geboren Material: AB 2, 20, Foto, Klebmasse 4.4	Nützliche Produkte Material: Bildkarten, Arbeitsblatt 5.4
vollständig vorstellende Handlung	So sieht das Schwein aus Material: AB, Leinwand 1.3	Erziehung der Kühe Material: AB, Infotext 2.3	Haltungsformen - Karte Material: Karte, Karte, Arbeitsblatt 3.3	Ein Eselchen kommt zur Welt Material: AB 1 und AB 2, Leinwand 4.3	Welche Produkte stammen von welchem Tier? Material: Bildkarten, Tierprodukte 5.3
teilweise vorstellende Handlung	Körperbau des Schweins Material: AB „Das Schwein“, Leinwand 1.2	So frisst die Kuh Material: Infotext, Infotext 2.2	Film Material: Computer 3.2	Die Pferdefamilie Material: Anleitung, Arbeitsblatt, Leinwand 4.2	Wie nutzen wir Nutztiere? Material: Karte mit verschiedenen Produkten und dem Alltag 5.2
anschaulich - praktisch	Das Schwein schmecken Material: Rezept, Schwein, Bild 1.1	Wie frisst die Kuh? Material: AB, Infotext 2.1	Haltungsarten Material: Kaff, Halterage mit Stroh, Plastische mit Sand 3.1	Eine Stute und ihr Fohlen - Video Material: PC 4.1	Wie nutzen wir Nutztiere? Material: Karte mit verschiedenen Produkten und dem Alltag 5.1
	Körperbau Schwein	Erziehung Kuh	Hühnerhaltung	Fortpflanzung Pferd/Esel	Nutzen für den Menschen

Abbildung 6: Planungsmatrix zum Thema Nutztiere

³⁹ TMBJS 2015 S. 9.

⁴⁰ TMBJS 2015 S. 10f.

Beispiel 4: Planungsmatrix Evolution, Klassen 1 bis 4

Unter dem Eindruck des zweiten Evokids-Kongresses im Jahr 2015 an der Universität in Gießen entstand die Idee, Materialien aus der Evokids-Box für ein inklusives Schulkonzept zu modifizieren. Ziel war es, das Thema Evolution für heterogene Adressatengruppen aus verschiedenen Bildungsgängen für die Schuleingangsphase bis zur Klassenstufe 4 aufzubereiten, auch wenn dieses Thema nicht in der Grundschule verortet ist. Im gemeinsamen Austausch wurden geeignete Aufgaben aus der Evokids-Box ausgewählt, angepasst und neu in Form einer Matrix strukturiert. Im Ergebnis entstand eine Lehr- und Lernhilfe, die die Themenblöcke „Zeit vergeht“, „Erdzeitalter“, „Menschenaffen“, „Dinosaurier“ und „Fossilien“ mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden abbildet (PORGES & PORGES 2017; Abb. 7). Die Lernenden können der Matrix den zu behandelnden Inhalt, das benötigte Material und die Sozialform entnehmen.

Wie sich das Leben auf der Erde entwickelte?					
abstrakt	1.6 Entwicklung des Lebens - Entwicklungstufen Material: Anlehnung, Tafeln in unterschiedlicher Größe, 3D-Gelbe, PC	2.5 Die Erdzeitalter - Plakatgestaltung Material: Anlehnung, Informations- Karte, Bilder	3.5 Mach dich zum Affen Material: Spiel „Mach dich zum Affen“	4.5 Dinosaurier Material: Informationskarte, Plakat, 3D-Modell	5.5 Erdlichfossilien Material: Modell, Abguss, Hammer, Schutzbrille, Schere
sym- bolische Ebene /Der- stellung	2.4 Die phantastische Reise in die Vergangenheit Material: AB „My Family“ Lösungsbild	2.4 Erdzeitalter-Zeilstock Material: Anlehnung, Zeilstock, Klappentafeln, Text-Film	3.4 Menschenaffen-Familie Der Steinbock Material: AB „Menschenaffen“ Bilder, Informationskarte	4.4 Ist Welt über- Dinosaurier Material: Informationskarte, AB „Die Welt der Dinosaurier“ Lösungsbild	5.4 Fossilien und ihre Eigenschaften Material: Karte, Gasform, AB „Fossilien“ Informationskarten, Lösungsbild
voll- ständig vor- stellende Handlung	1.3 Die Urzeit-Uhr Material: AB „Urzeit-Uhr“ - Die kleine Mensch der Urzeit, Kicker, Lösungsbild	3.3 Erdzeitalter-Faltbücher Material: Anlehnung, Faltschere, Schere	3.3 Menschenaffen unterscheiden sich Material: AB „Menschenaffen unterscheiden sich“, AB „Bewegungswörter“ Lösungsbild	4.3 Dinosaurier- Puzzle Material: Puzzle, Lösungsbild	5.3 Fossilien in 3D und 2D Material: Karte, Gasform, AB „Fossilien“ Informationskarten
teilweis vor- stellende Handlung	1.2 500 Millionen Jahre auf 5 Metern Material: Anlehnung, Wästelkarte, Karten, Lösungsbild, Klammer	2.2 2.1 Dinosaurier Material: Anlehnung, Schere, Bilder, Kicker, Schere	3.2 Stammbaumpuzzle Material: Puzzle, Schere, Lösungsbild	4.2 Wie sehen Dinosaurier aus? Material: Anlehnung, Schere, Pinsel	5.2 Fossilien zuordnen Material: Karte, Gasform, Bilder
un- schwerlich - praktisch	1.1 Das Leben entwickelt sich Material: Anlehnung, Klappentafel, Lösungsbild		3.1 Wer ist wer? Material: Bilder von Menschenaffen	4.1 Dinosaurier zum Aufblasen Material: Gase, Pinsel	5.1 Fossilien herstellen Material: Anlehnung „Knet“ Gasform
	Zeit vergeht, Leben entsteht	Erdzeitalter	Menschenaffen-Familie	Dinosaurier	Fossilien

Abbildung 7: Planungsmatrix zum Thema Evolution.

5. Inklusion fördert

In 14 empirischen Studien (drei überregionale und elf aus verschiedenen Bundesländern), die sich in der Mehrheit auf das Grundschulalter konzentrieren und im Zeitraum von 2009 bis 2019 durchgeführt wurden, wird deutlich, dass inklusive Bildungssettings zu höheren Schulabschlüssen und besseren Leistungen in Mathematik und Deutsch führen. Der Fokus lag dabei auf den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache. Hör- und Sehbeeinträchtigte sowie Lernende im Förderbereich Geistige Entwicklung fanden dagegen in den Studien keine nennenswerte Beachtung. Hier muss noch nachgearbeitet werden. Dennoch lassen sich Forderungen nach Schulungen an Förderschule aus der fachlichen Leistungsperspektive nicht mehr begründen.⁴¹

⁴¹ PREUSS-LAUSITZ 2019, S. 468–483.

Schaut man auf die vielfältigen Bemühungen in Bundesland Thüringen bleibt abschließend die Frage, ob neben den notwendigen Begleitstudien, Arbeitsgruppen, administrativen Vorgaben und Handreichungen – ohne diese geringzuschätzen – auch ausreichende strukturelle Veränderungen vorgenommen wurden sowie personelle und sächliche Unterstützung für die Praxis vorhanden sind. Meist bleibt dann für die in der Praxis tätige Lehrkraft die triviale Erkenntnis, dass die Umsetzung der Inklusion vorerst primär vom Engagement der einzelnen Schule abhängig ist. Die im Beitrag vorgestellte *Freie Ganztagsgrundschule Anna Amalia* ist hier durchaus beispielgebend. Zentral bleibt im Aushandlungsprozess des Kollegiums die Beantwortung der Fragen,

„welches Ziel aus welchem Grund zu welchem Zeitpunkt bei welchen Schülern über welche Inhalte mit welcher Methode zu erreichen ist, wie die objektiven Lernanforderungen und die subjektiven Lernvoraussetzungen zu ermitteln sind, welcher Art die Zusammenhänge zwischen den Entscheidungsfeldern und den Bedingungsfeldern sind und welche Beziehungen zwischen dem Richtziel und dem Ziel des konkret zu planenden Unterrichts existieren“.⁴²

Unter Einbeziehung von Differenzierungsmatrizen können nicht nur alle Themen, sondern auch alle Niveaustufen bearbeitet werden. Sie ist also eine durchaus praktikable Variante für inklusiven Unterricht, jedoch kann sie nicht die Antwort auf alle Gestaltungsfragen im Hinblick auf inklusiven Unterricht sein. Schließlich ersetzt sie nicht den notwendigen Betreuungsschlüssel für einen gelingenden Gemeinsamen Unterricht, sondern benötigt diesen vielmehr. Insbesondere Kinder im Bildungsgang Individuelle Lebensbewältigung sind auf eine professionelle Unterstützung angewiesen. Doch gelingt damit zumindest ansatzweise eine „durch (entwicklungsbezogene) ‚*Individualisierung*‘ zu realisierende ‚Innere Differenzierung‘“, die das ‚Humanum einer Pädagogik‘ konstituiert.⁴³ Mit dieser Art des Unterrichtens nähert man letztlich sich dem Anspruch, dass „*alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau [...] an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten*“ können.⁴⁴

⁴² KUTZER 1982, S. 32.

⁴³ FEUSER 1995, S. 172.

⁴⁴ FEUSER 1995, S. 173f., Hervorheb. Im Original.

Literatur

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin.
- DEGNER, M. (2019): Berichte aus den Ländern – Thüringen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10, 2019, S. 530–533.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.
- DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte) (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011) Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Berlin.
- DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte) (Hrsg.) (2019): Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Analyse. Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin.
- FEUSER, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KLEMM, K. (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011).
- KUTZER, R. (1982): Strukturorientierter Mathematikunterricht in der Lernbehindertenschule. In: Pobst, H. (Hrsg.): Beiträge zum Studentenkongress „Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis“. Veranstaltung von der Fachgruppe Sonderpädagogik in Marburg 1978. 2. Auflage. Solms-Oberbiel: Jarik Oberbiel, S. 29–62.
- PORGES, K. und PORGES, A. (2017): Die Evokids-Boxen im Praxistest. Ein didaktisch-methodisches Konzept für einen inklusiven Unterricht. In: AAMOTSBAKKEN, B., MATTHES, E. und SCHÜTZE, S. (Hrsg.): Heterogenität und Bildungsmedien (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 252–265.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (2019): Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bilanz und Perspektiven. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10, 2019, S. 468–483.
- SASSE, A. und SCHULZECK, U. (2011): Das Netzwerk für gemeinsamen Unterricht in Thüringen. In: BÖRNER, S., BUCHHOLZ, T. und FISCHER, J. (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht in Thüringen – Bilanz und Perspektiven. Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages Thüringen 2010. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/16754.pdf>; Zugriffsdatum: 22.08.2020.
- SASSE, A. und SCHULZECK, U. (2013): Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In: Jantowski, A. (Hrsg.): Thillm. 2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen (= Impulse 58). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), S. 13–22.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 196 – Februar 2012. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Berlin.
- ThILLM (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) (2010): Die 10 pädagogischen Kernziele der Schuleingangsphase. Online-Medium. Medien-Nummer 00000117.
- TMBJS (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Kultur) (2010): Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Schulgarten. ThILLM, Online-Medium. Medien-Nummer 00001186.
- TMBJS (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) (2015): Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Heimat- und Sachkunde. ThILLM, Online-Medium. Medien-Nummer 00001182.
- TMBJS (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) (2018): Holter legt neues Schulgesetz vor. Online unter: <https://bildung.thueringen.de/ministerium/medienservice/nachrichtenarchiv> (Zugriff 23.08.2020).

- TMBJS (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen. Weimar: Verlag das Netz. Online unter: <http://www.thueringer-bildungsplan.de> (Zugriff 23.08.2020).
- TMBJS (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) (o. J.a): Inklusive Bildung. Online unter <https://bildung.thueringen.de/schule/inklusion/> (Zugriff 23.08.2020).
- TMBJS (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) (o. J.b): Gemeinsamer Unterricht. Online unter <https://bildung.thueringen.de/schule/inklusion/gemeinsamer-unterricht/> (Zugriff 23.08.2020).

Alexandra PORGES
Freie Ganztagsgrundschule Anna Amalia
Tiefurter Allee 6
99425 Weimar
Tel.: +049 (0)3643 7305110
E-Mail: brief@anna-amalia-schule.de

Dr. Karl PORGES
Friedrich-Schiller-Universität Jena
AG Biologiedidaktik
Am Steiger 3 (Bienenhaus)
07743 Jena
Tel.: +49 (0)3641 9-49490
E-Mail: karl.porges@uni-jena.de