



Thomas Häcker / Andreas Köpfer
Daniel Rühlow / Stefanie Granzow
(Hrsg.)

EIN Unterricht für Alle?

Zur Planbarkeit des Gemeinsamen
und Kooperativen im Inklusiven

Häcker / Köpfer / Rühlow / Granzow
EIN Unterricht für Alle?

Thomas Häcker
Andreas Köpfer
Daniel Rühlow
Stefanie Granzow
(Hrsg.)

EIN Unterricht für Alle?

Zur Planbarkeit des Gemeinsamen
und Kooperativen im Inklusiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Der vorliegende Sammelband wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Das den Artikeln von Marlen Grimm, Stefanie Granzow, Thomas Häcker, Franziska Heyden, Tom Kempke und Daniel Rühlow zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1914A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © Paul Klee, Hauptweg und Nebenwege, 1929, Öl auf Leinwand, 83,7 × 67,5 cm, Museum Ludwig, Köln, gemeinfrei.

Beim Korrektorat dieses Bandes unterstützten Verena Schmid und Julius Bandt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6078-9 digital

doi.org/10.35468/6078

ISBN 978-3-7815-2624-2 print

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------------	---

I Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand zwischen didaktischer Grundorientierung und Vielfalt von Sozialformen

Kerstin Ziemer

Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik	11
---	----

Annedore Prengel

Freiheit für individuelles Lernen – eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive	22
---	----

II Zwischen Planbarkeit und Umgang mit Ungewissheit

Ada Sasse

Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen – Grundlagen inklusiven Unterrichts	35
---	----

Silvia Greiten

Unterricht für inklusive Gruppen planen – mit dem Komponentenmodell der Reihenplanung Lernoptionen für alle eröffnen	51
---	----

Katja Scheidt

Zur Planbarkeit von inklusivem Unterricht – oder die Kröte im Kompost	65
---	----

Georg Feuser

Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst	78
--	----

III Zwischen Funktionalität und Bildung

Daniela A. Frickel

Literatur im Möglichkeitsraum – die entwicklungslogische Didaktik
als Grundlage für einen inklusionsorientierten Unterricht mit Literatur 107

Daniel Rühlow und Stefanie Granzow

Die Beziehung zur (erzählten) Welt herstellen – literar- und
kulturästhetisch am Gemeinsamen Gegenstand arbeiten 120

Marlen Grimm, Jochen Scheid, Barbara Winter und Sandra Frach

Das ILZ_{NAWI}-Modell: Inklusive Lernzugänge im naturwissenschaftlichen
Unterricht – zur Planbarkeit von Individualisierung und Kooperation am
Gemeinsamen Gegenstand 134

Tom Kempke

Erste Schritte für einen Chemieunterricht für alle – Planung und
Umsetzung zur Differenzierung von Experimenten 154

IV Zwischen programmatischer Planung und empirischer Fassbarkeit

Benjamin Badstieber, Andreas Köpfer und Bettina Amrhein

Empirische Rekonstruktionen des Gemeinsamen in unterrichtlichen
Schüler:innenpraktiken 169

Anja Hackbarth und Johannes Ludwig

Kooperation am gemeinsamen Gegenstand in einer Unterrichtspraxis der
Unterstützten Kommunikation aus praxeologisch-wissenssoziologischer
Perspektive 193

Thomas Häcker und Franziska Heyden

Der ‚inklusive Blick‘ in Materialien für heterogene Lerngruppen:
eine method(olog)ische Spurensuche 206

Thomas Häcker, Andreas Köpfer, Stefanie Granzow und Daniel Rühlow

EIN Unterricht für Alle? Bilanzierende Perspektiven und offene Fragen 221

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 235

Vorwort

Der Sammelband *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* knüpft an die im Mai 2021 an der Universität Rostock durchgeführte Abschlusstagung „EIN Unterricht für alle – (un)planbar? Konzepte für einen inklusiven Unterricht im Diskurs mit Georg Feuser“ an und verbindet zwei Zielstellungen miteinander. Einerseits stellt der Band Ergebnisse der mehrjährigen Arbeit des Projektbereichs „Fach- und allgemeindidaktische Gestaltung von inklusiven Lern-Lehr-Prozessen“ des BMBF-Projektes LEHREN in M-V im Rahmen der bundesweiten Qualitätsoffensive Lehrerbildung vor, andererseits regt er durch konzeptionelle Beiträge zum Weiterdenken in Bezug auf praktische und theoretische Fragen an, die sich hinsichtlich der Planung des scheinbar so klaren Gemeinsamen und Kooperativen in einem Unterricht mit dem Anspruch auf Inklusion ergeben. Spätestens mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2009 stellt Inklusion als „das menschenrechtsbegründete Programm einer umfassenden, alle gesellschaftlichen Bereiche einschließenden De-Segregation ausgegrenzter, an gesellschaftlicher Teilhabe benachteiligter Individuen und Gruppen“ (Häcker & Walm 2015, 11) schulischen Unterricht und damit die allgemeine und die Fachdidaktik vor die Frage, wie EIN Unterricht für Alle zu gestalten und zu planen, mithin zu theoretisieren und zu reflektieren ist – an welche bestehenden Vorarbeiten angeschlossen werden kann und welche weiteren pädagogisch-didaktischen Entwicklungsschritte zwischen theoretischer Konzeption und pädagogischer Handlungspraxis notwendig sind. Ausgehend von einem breiten Konsens darüber, dass Unterricht im Blick auf Inklusion in immer schon heterogenen Lerngruppen nicht nur geplant werden muss, sondern auch unter bestimmten Gegebenheiten geplant werden kann, stellen sich zahlreiche Fragen etwa danach, wo die Planung ihren Ausgang nehmen (vom Gegenstand her/vom Kind her) und auf welche zeitlich-inhaltliche Sequenz (Einzelstunde/Unterrichtsreihe/Projekt) sie sich beziehen müsste sowie auf welche Instrumente der Planung sie sich dabei stützen kann (Kompetenzraster, Lernstrukturgitter, Differenzierungsmatrix, unterrichtsstrukturierende Methoden, hinreichend komplexe Lerngegenstände). Im Blick auf den jüngst wieder stärker rezipierten Topos des „Lernen[s] durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 2019) kann gefragt werden, wie Gemeinsames und Kooperation durch Planung hergestellt, mindestens aber ermöglicht werden können. Anschließend an Darstellungen und Reflexionen systematisch durchgeführter praktischer Erprobungen von Planungshilfen für inklusiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen wird

erstens noch einmal auf einer prinzipiellen Ebene gefragt, wie eine Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts aus der Perspektive der Entwicklungslogischen Didaktik theoretisch konzeptualisiert werden könnte und zweitens, welche Fragen sich diesbezüglich nach wie vor stellen und diskutiert werden müssen. Dies betrifft etwa die Frage, worin das Gemeinsame besteht bzw. worauf es beruht oder wie es sich konstituiert. Ähnliches gilt für die Frage des (Lern-)Gegenstands und die Frage der Kooperation. Wo, so fragt sich bspw., geht kooperatives Lernen notwendigerweise und legitimerweise in personal-autonomes Lernen über bzw. können Differenzierung und Individualisierung aus der Kooperation heraus entwickelt werden? Was bedeutet dies darüber hinaus für professionelles Handeln im Spannungsfeld antizipierender Planung und situativ-professionellen Umgangs mit Unbestimmtheit? Der Sammelband soll daher als Möglichkeitsraum fungieren, um ebendiese Diskussionsstränge weiter auszuführen, zu vertiefen und durch die Expertisen interdisziplinär verorteter Kolleg:innen, u. a. aus Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Fachdidaktik(en), anzureichern.

Rostock, Halle und Freiburg im Januar 2024

*Thomas Häcker, Andreas Köpfer,
Daniel Rühlow und Stefanie Granzow*

**I Kooperation am Gemeinsamen
Gegenstand zwischen didaktischer
Grundorientierung und Vielfalt
von Sozialformen**

Kerstin Ziemien

Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik

Abstract

Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwieweit die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ (MRD) möglicherweise eine Weiterführung der „entwicklungslogischen Didaktik“ und damit auch der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ darstellen kann. Das Potential dafür kommt vor allem durch die fünf sich aufeinander beziehenden Dimensionen der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ zur Geltung. Die innere Differenzierung von Unterricht wird mit Blick auf die handlungspraktische Umsetzung durch die „führenden Tätigkeiten“ exemplifiziert.

1 Einleitung

Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser) und die in dem Kontext zu betrachtende „entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser), sind mit der Frage verbunden, wie Bildung für alle Lernenden möglich werden kann. Im Kern geht es dabei um den Menschen und seine Kompetenzen und Potentiale. An Humboldts Bildungsideal anknüpfend wird Bildung um ihrer selbst willen verstanden (vgl. Lanwer 2014, 10). Mit Bezug auf die Konzeption der „Allgemeinbildung“ Wolfgang Klafkis und der Kritik am deutschen bestehenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem fokussiert Georg Feuser sowohl fachlich-pädagogische als auch gesellschaftlich-politische Aspekte (vgl. Feuser 2014, 25). Im Sinne eines Ernstnehmens der grundlegenden Veränderung mit Blick auf Inklusion wäre es notwendig,

„seitens der Gesellschaft eine Rück- und Neubesinnung auf ihre humanen Grundwerte [...] und der Möglichkeit zur freien Entwicklung eines jeden als Bedingung für die freie Entwicklung aller“ (ebd. 35) [und] seitens der Pädagogik [...] die Realisierung einer nicht mehr selektierenden und segregierenden Allgemeinen Pädagogik, die im Sinne dieser Vorgaben die erforderlichen Differenzierungen und Spezifizierungen mittels einer entwicklungslogischen Didaktik [...] realisiert“ (ebd. 35f.).

Es zeigt sich, dass die durch Georg Feuser entwickelte „Allgemeine Pädagogik“ und die „entwicklungslogische Didaktik“, historisch, politisch und konkret didaktisch konzipiert ist. Sie nimmt die historische Dimension im Sinne eines Gewachsen- und Gewordenseins eines jeden, die gesellschaftliche und politische Situation in Deutschland bzw. dem deutschsprachigen Raum und die konkret didaktische Umsetzung im Unterricht in den Blick. Damit ist sie nicht nur als methodisches Werkzeug zu verstehen, sondern als Gesamtbetrachtung verschiedener Ebenen oder Felder. Daran knüpft die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ (Ziemer 2018) an, indem fünf Dimensionen aufgegriffen werden. Diese beziehen sich auf übergreifende gesellschaftliche, kulturelle, rechtliche und institutionelle Fragen (Dimension I: Makrostrukturelle Aspekte); auf die Akteur:innen in einem Feld, (z. B. der Schule), deren Rollen und Beziehungen untereinander (Dimension II); auf die einzelnen Akteur:innen und ihre Kompetenzen, Ängste und Befindlichkeiten (Dimension III); auf das Verhältnis zwischen Objekt und Subjekt, zwischen Lerngegenstand und Lernenden (Dimension IV) und die didaktische Gestaltung von Unterricht (Dimension V).

Dieser Buchbeitrag geht der Frage nach, inwieweit die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ die „entwicklungslogische Didaktik“ und damit auch die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ weiterführen kann. Dazu wird zunächst der „entwicklungslogischen Didaktik“ und der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ Raum gegeben.

2 „Entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser)

Die „entwicklungslogische Didaktik“ Georg Feusers (u. a. 1989) steht als theoretisches Modell im Fokus der Gestaltung von Lern-Lehrprozessen für heterogene Lerngruppen (vgl. Behrendt/Heyden/Häcker 2019, 1).

Die Grundthese Georg Feusers ist aktueller denn je. Diese lautet wie folgt:

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

Dabei ist der Terminus „entwicklungslogisch“ nicht das Attribut von „Didaktik“, sondern versteht sich als „synthetischer Begriff“ (Feuser 2011, 86), der das „didaktische Fundamentum“ einer „Allgemeinen Pädagogik“ (ebd.) kennzeichnet, welche durch Georg Feuser seit den 1980er Jahren entwickelt wurde (ebd.).

Georg Feuser skizziert die Problemlagen, die sich im Kontext einer Pädagogik und Didaktik ohne Ausschluss darstellen. Zusammengefasst sind diese:

- ein „Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU), [welches] [...] von einer erschreckenden didaktischen Abstinenz geprägt ist“ (ebd. 86);
- Konzepte und Ideen ohne grundsätzliche Kritik, In-Fragestellen der Institution Schule, mit den jeweiligen schulorganisatorischen Bedingungen, der „Integrationspraxis“ (vgl. ebd. 87);
- Praktiken des Aus- und Einschlusses, die sich von der Grundidee der Inklusion weit entfernen;
- eine „unkritische Haltung gegenüber fachdidaktischen Vorgaben“ (ebd. 87);
- wenig Kritik an der „Etablierung von outputorientierten Leistungsstandards“ (ebd.), Bildungsstandards und
- eine Unterrichtsorganisation, welche wenig bis keine übergreifenden Probleme und Fragen zulässt.

Darüber hinaus, so Georg Feusers Kritik, wird die Inklusionsdebatte zumeist „ahistorisch geführt und wirkt euphemistisch“ (ebd. 88). So zeigt sich, dass der Begriff Inklusion bis in die Gegenwart hinein in der Fachdebatte gebraucht wird ohne die Bedeutung von „Integration“, so wie vor allem von Georg Feuser verwendet, sichtbar werden zu lassen. Eine tiefgehende Debatte um die Fragen des Verhältnisses von Integration und Inklusion ist bislang ausgeblieben.

Bildung für alle ist von der Seite der Ausgrenzung und Exklusion zu denken. Zu analysieren wären die Exklusionsrisiken und -praktiken.

Zudem geht es um

„globale Fragen von Menschenrechtskonventionen, die im gesellschaftspolitischen Feld mit der Zielvorstellung und Vorwegnahme uneingeschränkter Teilhabe aller an Kultur und Bildung... ohne Prozesse sozialer Ausgrenzung im Sinne von Sollensanforderungen notwendigerweise mit dem Begriff der ‚Inklusion‘ operieren müssen“ (Feuser 2011, 88).

Die „Allgemeine Pädagogik“ ist nur auf der Basis schul-, bildungs- und gesellschaftspolitischer Bedingungen zu denken. Diese Betrachtung ist in der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ (Ziemen 2018) vor allem in Dimension I grundgelegt: Übergreifende rechtliche, kulturelle und gesellschaftliche Fragestellungen beeinflussen die Möglichkeiten der Entwicklungen mit Blick auf Inklusion maßgeblich. Das Individuum ist Spiegel der individuellen, gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Erfahrungen, welche sich schließlich im Habitus jeweiliger Akteur:innen niederschlagen und die Entwicklung bestimmen. Zwischen Gesellschaft und Individuum besteht ein sich gegenseitig bedingendes Verhältnis.

3 Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand als didaktische Grundorientierung

Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser) stellt ein zentrales Moment der „entwicklungslogischen Didaktik“ dar. Im grundlegenden und einführenden Beitrag von Georg Feuser im Anschluss an die Rostocker Tagung (2017) „Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser“ sind in verdichteter Form die wesentlichen Erkenntnisse im Kontext des Lernens durch die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ dargelegt (vgl. Feuser 2019, 5ff.). Dabei wird der Bogen vom Problemaufriss bezüglich Integration, Inklusion und der Kritik am deutschen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (vgl. Feuser 2019, 6) über das Menschenbild als Voraussetzung einer Allgemeinen Pädagogik (vgl. Feuser 2019, 11ff.) einschließlich der Grundlage einer „entwicklungslogischen Didaktik“, welche als „Gegenkraft gegen das bestehende EBU (Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem, Anmerkung der Autorin) zu verstehen“ (Feuser 2019, 23) ist, bis hin zu einer gelebten Allgemeinen Pädagogik gespannt. Folgendes ist zu berücksichtigen: Die Kooperationen ermöglichen eine Vielfalt von Kommunikationen zwischen den Lernenden, die dadurch „sozial füreinander bedeutsam“ (ebd. 25) werden. Durch einen in Projekten organisierten Unterricht, in dem somit fächerübergreifend gearbeitet werden kann, befassen sich die Lernenden mit „den großen Fragen der Menschheit, nach Klafki (1996) mit `epochaltypischen Schlüsselproblemen`“ (ebd. 26). Die Kooperationen zwischen den Lernenden stehen der Isolation entgegen und unterstützen gemeinschaftliche, kollektive Prozesse. Dabei wird der „Gemeinsame Gegenstand“ bedeutsam, welcher mit der Kooperation, Kommunikation und dem Dialog verbunden ist und dem Bedürfnis im Rahmen der menschlichen Existenz nachkommt, sich selbst im anderen und in dem von „der Gattung geschaffenen kulturellen Erbe“ (Feuser 2011, 98) zu spiegeln.

Die Kooperationen zwischen den Lernenden mit ihren unterschiedlichen Ausgangs- und Umfeldbedingungen ermöglichen es ihnen, sich zu begegnen und gemeinsam, zumeist arbeitsteilig an Problemen und Herausforderungen zu lernen, nach Lösungen zu suchen und diese anderen zu präsentieren bzw. auch zur Verfügung zu stellen. Betrachten wir das Lernen und Leben nicht nur in der Gegenwart bzw. in ihrem Gewordensein, sondern vor allem für die Zukunft, dann wird es immer bedeutsamer, Wissen nicht zu parzellieren, sondern gemeinsam an Problemlösungen zu arbeiten und diese in der Praxis zu erproben. Damit ist Lernen ein aktiver, (ko)konstruktiver, sozialer und situativer, aber auch emotionaler Prozess, welcher handlungs- bzw. problemorientierte Lernumgebungen mit Bezug zur Lebenswelt erfordert.

4 Der „Gemeinsame Gegenstand“

Vom Terminus „Gemeinsamer Gegenstand“ scheint eine gewisse Faszination auszugehen, wird dieser doch häufig in Debatten aufgenommen, sobald es um Inklusion in didaktischen Prozessen geht. Zunächst ist zu betonen, dass es sich bei diesem Begriff um einen feststehenden Terminus handelt (vgl. Feuser 2013, 285). Mit dem „Gemeinsamen Gegenstand“, so wie dieser durch Georg Feuser grundgelegt ist, gehen verschiedene Herausforderungen einher. Er ist, so betont Georg Feuser, „nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand der Schüler zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozess, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (Feuser 1998, 174; Feuser 2013, 285).

Der Begriff beinhaltet

„zwei dialektisch sich vermittelnde Momente: nämlich (a) die erkenntnisrelevante Seite eines bestimmten Ausschnitts der Welt im Sinne einer insofern als ontologisch zu bezeichnenden Dimension, als die Wahrnehmungsorgane im Prozess der Evolution selbst aus dieser hervorgegangen sind und ihr zugeordnet werden können und (b) die Erkenntnis bildende Seite der erlebensrelevanten tätigen Auseinandersetzung eines handelnden Subjekts mit einem bestimmten Ausschnitt der Welt“ (Feuser 2013, 285).

„Als epistemologische Kategorie ist der Begriff Gemeinsamer Gegenstand eine über alle Niveaus menschlicher Entwicklung, die bezeichnet werden können, hinweg gültige Kategorie und keine durch verschiedene Bildungsinstitutionen zu modifizierende“ (ebd. 285). Durch die Kooperation von Menschen mit unterschiedlichen Ausgangs- und Randbedingungen werden Erkenntnisse generiert. Die Tätigkeitsstrukturanalyse ermöglicht das Erkennen führender erkenntnisleitender entwicklungslogischer Bedingungen der Individuen, so das Erleben, das Wahrnehmen, das Handeln, das Kategorisieren, das Spielen und das Symbolisieren (Denken). Das bedeutet letztlich:

„Der Gemeinsame Gegenstand fasst das zu Erkennende. Pädagogisch intentional geht es um das, was seiner Möglichkeit nach durch die handelnde Auseinandersetzung mit dem Kollektiv anhand der Themen, Sachverhalte und Gegenstände des Unterrichts erkannt werden kann, und nicht um die Sachverhalte bzw. Gegenstände an sich, wie das in der Unterrichtspraxis oft zu beobachten ist. Sie sind sozusagen der Hintergrund, auf dem das zu Erkennende wahrgenommen, erlebt und damit handelnd erfahren werden kann“ (ebd. 286).

Erkenntnisse werden durch Mensch-Welt-Beziehungen, das Handeln in dieser und in gleicher Weise Mensch-Mensch-Beziehungen gewonnen (vgl. ebd. 286). „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation“ (Feuser 2013, 286).

Immer wieder zeigt sich in der konkreten möglichen Anwendung, dass es Schwierigkeiten bereitet, den „Gemeinsamen Gegenstand“ herauszuarbeiten. Hier ist aus meiner Sicht, weitere Diskussion notwendig. Zunächst stellt sich die Frage danach, wer den Gemeinsamen Gegenstand bestimmt. Im Kontext der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ (Ziemer) ist der Gemeinsame Gegenstand im Verhältnis Schüler:innen und Lerngegenstand (Dimension IV) zu verorten. Diese Dimension steht in enger Beziehung zu Akteur:innen im Team (Dimension II). Grundsätzlich können alle Akteur:innen Ideen für den Gemeinsamen Gegenstand entwickeln, zum einen die Lehrpersonen und das begleitende Team, welches mögliche Erkenntnisprozesse, die sich aus einem Thema ergeben, herausstellen. Zum anderen sind es die Schüler:innen selbst, die auf der Basis eines Themas in differenten Gruppen, in Kooperation miteinander Probleme aufwerfen, welche durch die Lehrpersonen im Vorfeld nicht bestimmt worden sind. So ist z. B. im Literaturunterricht im Rahmen eines Forschungsprojektes die Lektüre von *2084 - Noras Welt* (Jostein Gaarder) in einer 7./8. Jahrgangsstufe einer inklusiv ausgerichteten Schule Thema. Die Lektüre zielte darauf ab, sich mit den Akteur:innen und der Handlung des Romans auseinanderzusetzen. Für die Schüler:innen waren Umweltfragen, der Klimawandel und insbesondere das damit einhergehende „Artensterben von Tieren“ von besonderem Interesse. In Kooperation miteinander und auf ihrem jeweiligen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsniveau kamen die Schüler:innen zu Erkenntnissen, indem sie sich mit diesem selbst bestimmten „Gemeinsamen Gegenstand“ auseinandersetzten. Auf Basis der unterschiedlichen Tätigkeiten bzw. Handlungen kann die Auseinandersetzung ermöglicht werden. Beispiele dafür sind: das Recherchieren nach Quellen zum „Artensterben“; das Suchen und Betrachten von Bildern bestimmter Tiere; die Arbeit mit Nachbildungen (Tiere); die Recherche nach Lebensbedingungen der Tiere und Veränderungen über die Zeit; das Erstellen von Modellen zur Veränderung der Lebensbedingungen und die geographische Einordnung. An diesem Beispiel ist die gemeinsame Lektüre von *2084 - Noras Welt* Ausgangspunkt für einen „Gemeinsamen Gegenstand“. Die Lernenden gewinnen Erkenntnisse, indem sie ein „epochaltypisches Schlüsselproblem“ (Klafki) bearbeiten. Nur in Kooperation miteinander entsteht schließlich als Ergebnis eine Gesamtpräsentation. Die von den Lehrpersonen gestellte Aufgabe, einen Trailer zum Roman zu erstellen, führte die Lernenden zu Ideen bezüglich des „Gemeinsamen Gegenstandes“. Damit kann das Stellen einer Aufgabe, die mehrere Optionen offen lässt, zum „Gemeinsamen Gegenstand“ führen, der durch die eigene Auswahl/Entscheidung von besonders hohem Interesse für die Schüler:innen wird.

Das Beispiel aus dem Literaturunterricht zeigt auch, wie aus einer Thematik eines Faches durch den „Gemeinsamen Gegenstand“ fächerübergreifendes Arbeiten ermöglicht werden kann. So setzten sich die Schüler:innen mit historischen, gesellschaftlichen, biologischen und physikalischen Erkenntnissen auseinander.

Insgesamt betrachtet ist zu konstatieren, dass die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand ein Schlüsselmoment in der „entwicklungslogischen Didaktik“ darstellt. Diese wiederum ist in der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ konsequent aufgenommen.

5 Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik (Ziemen)

Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik versteht sich als einen forschenden Prozess, der die Logik des Feldes ebenso einbezieht wie die Rückwendung auf sich selbst (vgl. Ziemen 2008, 2013, 2018). Damit ist grundgelegt, dass Didaktik keineswegs auf Technik oder didaktisch-methodisches Geschick zu reduzieren ist (vgl. Ziemen 2008, 7). Die Reflexion bezieht sich auf alles das, was in die konkrete Umsetzung, die Didaktik einfließt, wie beispielsweise die Grundannahmen zum Menschsein, zu Entwicklung und Lernen, zu Prozessen der Bildung und Erziehung sowie zu Institutionen und Organisationen. Zudem werden die sozialen Akteure und deren Habitualisierungen auf der Basis sozialer Herkunft, der Erfahrungen und Erlebnisse mit Gesellschaft, Gemeinschaft, Kultur, Institution z. B. Schule; die Stellung der Akteur:innen in sozialen Feldern, das erworbene und zu erwerbende soziale und kulturelle Kapital u. a. einbezogen (vgl. Ziemen 2008, 7). Seit dem Jahr 2007 entwickelten sich auf dieser Basis die fünf Dimensionen einer Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik (Ziemen 2018). Als Gesamtkonstrukt dient diese a) zur konkreten Planung und Reflexion von Bildungsprozessen und b) zur Analyse und Reflexion von Prozessen in wissenschaftlichen Kontexten. Im Rahmen qualitativer Sozialforschung kann die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ einen Theorierahmen bilden. Exemplarisch ist das erstmals zur Thematik der Spannungsverhältnisse im Distanzunterricht (vgl. Ziemen et.al. 2021, 69ff.) erprobt worden. Da es sich hierbei nicht ausschließlich um didaktische Prozesse, sondern pädagogische Prozesse an sich handelt, wurde der Begriff der „Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik“ um den der Pädagogik erweitert (Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik).

An dieser Stelle soll die eingangs angeführte Fragestellung wiederholt aufgegriffen werden, inwieweit die „Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik“ die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die „entwicklungslogische Didaktik“ weiterführen kann.

Die „entwicklungslogische Didaktik“ und die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand sind vor allem in der Dimension IV der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“, dem Verhältnis von Schüler:innen und Lerngegenstand verankert (Ziemen 2018, 93; 118ff.).

Zudem werden in der Dimension V (Ziemen 2018 93; 124ff.) „didaktische Gestaltung von Unterricht“ u. a. die im Kontext der „entwicklungslogischen Didaktik“

aufgeführten Möglichkeiten der Differenzierung diskutiert. Die Tätigkeitsstruktur in Georg Feusers Modell regt nicht nur zur Analyse der „führenden Tätigkeiten“ (Leont’ev) der Lernenden an, sondern ist in der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ Konzept der inneren Differenzierung von Unterricht (vgl. Ziemer 2018, 126ff.). Die im Laufe der Ontogenese sich entwickelnden Tätigkeiten: von der perzeptiven Tätigkeit, über das Manipulieren, die gegenständliche Tätigkeit, das Spiel, das Lernen (im Sinne der operativen Aneignung von Welt) bis hin zur Arbeitstätigkeit, werden nach Möglichkeit alle in einem Unterricht zur Verfügung gestellt. Am Gemeinsamen Gegenstand des „Artensterbens“ in Anlehnung an „2084 – *Noras Welt*“ waren es filmische und bildhafte Darstellungen bedrohter Tierarten; Tiermodelle und Handlungen mit diesen; modellhafte Darstellungen der Klimaveränderungen; Recherche nach den Tierarten, Klimaveränderungen und Einflüsse durch den Menschen; Experimente zu Klimaveränderungen, z. B. Erderwärmung; Zuordnungsspiele (Tierarten) und die Erstellung der Gesamtpräsentation bzw. des Trailers (Arbeitstätigkeit). Die Differenzierung des Unterrichts nach den führenden Tätigkeiten kann für Lehrpersonen bzw. ganze Teams entlastende Wirkung haben, wenn sie als Grundstruktur für jeglichen Unterricht verstanden und routiniert von mehreren Teammitgliedern erarbeitet wird. Zudem können gegebenenfalls Schüler:innen in die Suche nach geeigneten Materialien für den Unterricht einbezogen werden. Die im Rahmen der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ angeführte Dimension II der Lehrpersonen und Teammitarbeitenden, die (in Kooperation miteinander) den Prozess des Unterrichts planen und durchführen, kommt bei der Differenzierung eine besondere Rolle zu.

Das führt unweigerlich zu Dimension III, den einzelnen Akteur:innen und deren Kompetenzen, Einstellungen, Haltungen sowohl zum Unterricht in heterogenen Gruppen als auch zu den Lernenden. Als notwendige Ergänzung zu fachdidaktischer, allgemeindidaktischer und fachwissenschaftlicher Reflexion kommt der Selbstreflexivität (vor allem von Helmwart Hierdeis aus psychoanalytischer Perspektive herausgestellt) (vgl. ebd. 109) eine zentrale Bedeutung zu. Sie ermöglicht, eigene Kompetenzen und Grenzen, bestehende Befürchtungen, Distanzierungen und Verdrängungen zu erkennen und zu bearbeiten (vgl. ebd.). Dazu müssen zukünftig sowohl in der Aus- als auch der Fort- und Weiterbildung Systeme entwickelt und etabliert werden, die über die bestehenden Angebote, sofern überhaupt als Supervision oder Coaching etabliert, hinausgehen. „Eine liebevolle Sicht auf sich und (s)ein pädagogisches Tun zu werfen, berührt die Identität im Kern, d. h. bei sich zu sein und dem eigenen Ich ein Leben lang entgegenzuwachsen“ (Stöger 2018, 36). Liebe, Ehrfurcht und Dankbarkeit werden in erziehungswissenschaftlichen Kontexten vernachlässigt, zumeist sogar abgelehnt (vgl. Ziemer 2020, 71). Es genügt ein Blick in Bildungsinstitutionen, um zu erkennen, wie diese sich als ökonomisch und steuerungsaffin darstellen, indem Berechnung, Beherrschung

und Kontrolle die Oberhand gewinnen und so die Beziehung zu Schüler:innen bestimmen. Damit gerät die inklusive Grundidee, ALLE in ihrer Differenz und dem Anspruch auf gleiches Recht nach Bildung wertzuschätzen, unabhängig von den jeweiligen Ausgangs-, Rand-, bzw. Umfeldbedingungen der Einzelnen massiv in Widersprüche zu einer auf Ökonomie und Effizienz gezielten Pädagogik (vgl. Ziemer 2020, 71f.). Die widersprüchlichen Situationen schlagen sich gegebenenfalls auch in den Ängsten und Distanzierungen der Lehrpersonen und Teammitarbeitenden nieder.

Die Selbstreflexion und Kommunikation in den Teams, bzw. darüber hinaus können eigene Verstrickungen in gesellschaftliche Prozesse und dadurch gesetzte Grenzen erkennen lassen. Damit verbunden ist die Chance, sich mit den eigenen biographischen und habituellen Bedingungen auseinanderzusetzen. Der Bezug zum eigenen Selbst schafft die Basis, eigene Potentiale und Grenzen zu erkennen und diese gegebenenfalls zu überwinden. Die Dimension III, welche den Fokus auf die Selbstreflexion legt ist bislang in der didaktischen und pädagogischen Literatur vernachlässigt, bestimmt jedoch entscheidend die Beziehungen der Akteur:innen untereinander und letztlich auch das Gelingen inklusiver Prozesse. Mit der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ wird damit in Dimension II und III der Blick auf alle Akteur:innen im Feld der Pädagogik (hier der Institution Schule) und auf jede:jeden Einzelnen gelegt. Die Beziehung zwischen den Akteur:innen bzw. den professionellen Akteur:innen und den Lernenden basiert aus humaner, wertschätzender, würdevoller Perspektive auf verschiedenen Theorien, wie beispielsweise Martin Bubers Dialogphilosophie; der Psychologie Carl Rogers bzw. der sogenannten „Gewaltfreien Kommunikation“ Marshall Rosenbergs (vgl. Ziemer 2018, 103). Die Lehrpersonen in der Rolle der Lernbegleiter:innen nehmen eine offene vorurteilsfreie bzw. vorurteilsbewusste Haltung allen Lernenden gegenüber ein (Ziemer 2018, 103; Ziemer 2019). Sie geben Lernenden Vorschuss bzw. „Kredit“ im Sinne symbolischen Kapitals (Bourdieu). Auch wenn sich gegenwärtig noch keine beobachtbaren Lernfortschritte zeigen, besteht die begründete Hoffnung, dass sich diese einstellen werden. Vorschuss bzw. „Kredit“ zu geben bedeutet, die Potentiale der Lernenden zu erkennen und wertzuschätzen.

Der gesamte Prozess der Planung, Gestaltung und Evaluation der Bildungssituationen in Institutionen wird durch die in diesen agierenden Akteur:innen bestimmt.

Die Reflexion des Gesamtprozesses bezieht sich auf alle Dimensionen, da sich Mechanismen der Ausgrenzung, Marginalisierung und Stigmatisierung auf allen Ebenen finden lassen, so auf der makrostrukturellen, gesellschaftlichen und organisatorisch institutionellen Dimension; der Dimension, die sich auf die Akteur:innen und ihre Beziehung zueinander, bezieht; auf den Unterricht und die didaktische Gestaltung, einschließlich der inneren Differenzierung.

6 Fazit

Mit der „Entwicklungslogischen Didaktik“ und der damit verbundenen „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ liegt ein didaktisches Modell vor, welches hohes Potential für einen Unterricht für alle in sich trägt und in der konkreten Praxis der Kindergärten, der Schulen, der Erwachsenenbildung, d. h. in allen Bildungskontexten, noch viel zu wenig Berücksichtigung findet.

Mit der „Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik“ werden die „entwicklungslogische Didaktik“ und die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ konsequent aufgegriffen und weitergeführt, wie im Kontext der inneren Differenzierung von Unterricht auf der Basis der führenden Tätigkeiten gezeigt werden konnte. Eine zukünftige Diskussion zur Umsetzung der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ auf der Basis empirischer Vorhaben könnte eine handlungspraktische Übersetzung ermöglichen. Die dazu erforderliche theoretische Durchdringung erfordert eine konsequentere Etablierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Literatur

- Behrendt, A., Heyden, F. & Häcker, Th. (2019): Einleitung. In: dies.: „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker, 1–4.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (1998): Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik auf dem Weg zu einer Schule für alle. München/Weinheim: Juventa, 10–35.
- Feuser, G. (2014): Bildung und Förderung im Kontext von Integration und Inklusion. Ein Essay. In: W. Lanwer (Hrsg.): Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem. Gießen: Prosozial-Verlag, 13–56.
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. & Werner, B. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 86–100.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 282–293.
- Feuser, G. (2019): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: A. Behrendt, F. Heyden & Th. Häcker (Hrsg.): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker, 5–30.
- Gaarder, J. (2020): 2084 – Noras Welt. München: Dtv Verlagsgesellschaft.
- Lanwer, W. (2014): Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem. Gießen: Prosozial-Verlag.
- Marx, K. & Engels, F. (1983): Werke Band 4. Berlin: Dietz-Verlag.
- Ziemer, K. (2008): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena.
- Ziemer, K. (2018): Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Ziemen, K. (2019): Lehrpersonen als Lernbegleiter*innen. In: S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer.
- Ziemen, K. (2020a): Inklusion und Hybridität. In: R. Schneider-Reisinger & M. Kreilinger (Hrsg.): Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede*n. Linz: Trauner Verlag, 41–48.
- Ziemen, K. (2020b): Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehung, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In: R. Schneider-Reisinger & M. Kreilinger (Hrsg.): Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede*n. Linz: Trauner Verlag, 67–80.
- Ziemen, K., Kupitz, C., Lux, H., Mischo, S., Müller, L., Schwarzenberg, P. & Tierbach, J. (2021): Spannungsverhältnisse im Distanzunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. In: Menschen, 3 (4), 69–75.

Autorin

Ziemen, Kerstin, Prof.in Dr.in
Universität zu Köln / Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
kziemen@uni-koeln.de

Annedore Prengel

Freiheit für individuelles Lernen – eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive

Abstract

Maßgeblich für Orientierungen im Bildungswesen ist die Grundlage demokratischer Verfassungen: die unantastbare Menschenwürde. Sie kommt zum Ausdruck im universellen Prinzip der Freiheit, die jedem Menschen zusteht und die wechselseitig zuzugestehen und anzustreben solidarisch möglich ist (vgl. Geier 2024; Honneth 2011; Bielefeldt 1998). Auf dieser Basis widmet sich der vorliegende Beitrag der Frage: Was folgt aus dem Streben nach gleicher Freiheit jedes lernenden jungen Menschen für die Konzeption eines niemanden ausgrenzenden gemeinsamen Unterrichts? ¹ Der Beitrag umfasst drei Teile: Der erste Teil klärt erkenntnistheoretische Voraussetzungen des Nachdenkens über diese Frage. Im zweiten Teil werden Aspekte der Bedeutung von Individualität im Kontext bildungshistorischer Entwicklungen reflektiert. Um diagnostisch-didaktische Ansätze, die die Bedeutung von Individualität in inklusiven pädagogischen Settings berücksichtigen, geht es im dritten Teil.

1 „Solidarisch angestrebte gleiche Freiheit“ in der Bildung: erkenntnistheoretische Voraussetzungen

Was bedeutet es für Lehren und Lernen, wenn gleiche Freiheit jedes einzelnen Lernenden durch inklusiven Unterricht solidarisch angestrebt wird? Bei der Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung wurden und werden in der inklusiven Pädagogik einschließlich ihrer integrativ genannten Anfänge verschiedene Perspektiven eingenommen, in denen verschiedene Gesichtspunkte und Handlungsebenen berücksichtigt werden (vgl. Prengel 2014). Der Sozialpsychologen Carl F. Graumann (1960, 2002) klärt über die angesichts der Vielfalt der Perspektiven bedeutende erkenntnistheoretische Einsicht auf, dass kognitive Situationen perspektivisch begrenzt sind und dass ein Gleiten zwischen den verschiedenen, je

1 Wenn in diesem Beitrag von „Kindern“ die Rede ist, sind im Sinne der Kinderrechtskonvention 0 bis 18-jährige Personen gemeint.

limitierten Perspektiven erkenntnisförderlich ist. Aus dem weiten Spektrum inklusionsrelevanter Perspektiven seien im Folgenden fünf für das Verständnis von Individualität wesentliche Sichtachsen ausgewählt:

- Eine *universelle* Perspektive wird eingenommen, wenn es um Aussagen geht, die sich auf alle Menschen beziehen.
- In *kollektiven* und *intra-kollektiven* Perspektiven kommen große gesellschaftliche Gruppen sowie deren Teilgruppen und Überschneidungen in den Blick. Dazu gehören z. B. Unterscheidungen zwischen geschlechtlichen, ethnischen, sozio-ökonomischen, soziokulturellen, fähigkeitsbezogenen, generationalen Differenzen sowie deren intersektionale perspektivische Überschneidungen.
- Wenn man *individuelle* und *intraindividuelle Perspektiven* einnimmt, richtet sich die Aufmerksamkeit auf einzigartige Einzelpersonen einschließlich ihrer je heterogenen Persönlichkeitsanteile.
- *Dynamisch gleitende Perspektiven* werden durchlaufen, wenn die genannten, auf verschiedene Größendimensionen sozialer Kontexte bezogenen Sichtachsen hinsichtlich ihrer Veränderungen in der Zeit, ihrer Transitionen, geöffnet werden.
- Eine *relationale Perspektive* fragt nach der Bedeutung von Bezo-genheit. In dieser Sichtachse analysieren Relationentheorien, wie menschliche Gegebenheiten aller Art nicht nur stets von Beziehungen beeinflusst sind, sondern wie sie aus Beziehungen bestehen.

Keine der hier vorgestellten Perspektiven ist im Denkraum inklusiver Pädagogik verzichtbar, denn sie berücksichtigt universelle, kollektive, individuelle, dynamische und relationale Gegebenheiten menschlicher Existenz. Damit geht einher, dass sich inklusive Pädagogik – wie demokratisch und menschenrechtlich orientierte Pädagogik insgesamt – seit langem gegen etikettierende Zuschreibungen wendet und auf identifizierende Formen von Diagnostik zugunsten einer Offenheit für unbekanntere Entwicklungsmöglichkeiten verzichtet (vgl. Kornmann 1995; 2019). Darum geht inklusive Pädagogik von der *Unbestimmbarkeit* von Personen aus und betont, dass Beschreibungen allgemein-anthropologischer, gruppenbezogener und individuumsbezogener Gegebenheiten stets hypothetischen Charakter haben und partiell und vorläufig gelten können (vgl. Prengel 2014; 2007).

Der in der Philosophie der Menschenrechte artikulierte Zusammenhang von Menschenwürde mit den Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität korrespondiert mit den skizzierten erkenntnistheoretisch und inklusionspädagogisch fundierten Einsichten: Personen können nicht endgültig identifiziert und definiert werden. Diese Offenheit passt dazu, dass es, wenn von der universellen Unantastbarkeit der Würde der Menschen die Rede ist, vor allem um ihre Freiheit geht – verstanden als *gleiche Freiheit*, die ausnahmslos allen zusteht. In dem Maße, in dem alle, vor allem auch bisher benachteiligte Gruppierungen, gleiche Freiheit in Anspruch nehmen können, können sich vielfältige Lebensweisen in gesellschaftlichen Teilbereichen und (sub)kulturellen Kollektiven entfalten. Indem

die einzelnen Personen in den Genuss ihrer Freiheitsrechte kommen, können sich ihre einzigartigen Lebenswünsche, Lebensformen und Lernweisen mit ihren unvorhersehbaren individuellen Potentialen entfalten.

Halten wir fest: Für die Konzeption Inklusiver Pädagogik sind die in den vorangehenden Abschnitten dargelegten Zusammenhänge grundlegend. In universeller Perspektive gilt, dass niemand ausgeschlossen werden soll. In kollektiver Perspektive gilt, dass differente Lebensweisen einschließlich ihrer intrakollektiven Transformationen respektiert werden sollen. In individueller Perspektive gilt, dass jedes Kind in seiner Individualität, die aus den dynamischen Beziehungsgeflechten hervorgeht, entwicklungs offen respektiert werden soll (vgl. Prengel 2021; Pianta 2014).

2 Existentielle und bildungshistorische Aspekte von Individualität

In diesem Abschnitt wird eine Perspektive eingenommen, in der wir das Konstrukt der Individualität vertieft untersuchen. Dabei werden wir auf die unhintergehbare Bedeutung des Individuellen aufmerksam. Überzeugend arbeitet der Philosoph Volker Gerhardt heraus, dass alles individuell ist: „Jedes Sandkorn, jeder Lichtreflex, jede Schaumkrone, jeder Flügelschlag und jeder Wassertropfen kommt so, wie er an dieser Stelle zu dieser Zeit ist, nur einmal vor. In dieser Einmaligkeit hat er sein Material und seine Gestalt, seinen Ort und seine Zeit. [...] Nur im Begriff, nicht aber bei den realen Vorkommnissen der Welt gibt es strikte Gleichheit“ (Gerhardt 2000, 147).² Wenn wir uns auf diesen Gedankengang einlassen, wird einsichtig, dass mit Individualität eine existentielle Dimension umrissen wird, die jede Person ebenso wie jede Lebenssituation bedingt. Das bedeutet aber nicht, dass Individualität mit Isolation einherginge, denn die einzigartigen Personen befinden sich stets in der Welt, sind Teil der Welt, gehen aus der Welt hervor, existieren in den Beziehungsgeflechten der Welt und beeinflussen die Welt. Im Lichte der Relationentheorien wird unübersehbar, dass die Einzigartigkeit des einzelnen Elements zustande kommt durch jeweils einzigartige relationale Verflechtungen (vgl. Prengel 2021), die in genau dieser Art von Bezogenheit nur einmal vorkommen, sich auch

2 Im Rahmen dieses Beitrags sei hier nur auf wenige weitere herausragende Auseinandersetzungen mit Fragen der Individualität hingewiesen: In ihrem Werk „Einzigartigkeit. Das romantische Individualitätskonzept“ zeichnet Undine Eberlein (2000) geistesgeschichtliche Grundlagen der Aufmerksamkeit für Individualität nach. „Die Gesellschaft der Singularitäten“ nennt der Soziologe Andreas Reckwitz (2019) seine Studie, in der er Formen der Individualität in aktuellen gesellschaftlichen Trends untersucht. Gerhardt (2018, 492 f.) diskutiert die herausragende Bedeutung von Individualität für Selbstbestimmung und die zugleich gegebene Unhintergebarkeit sozialer Zusammenhänge. Über die geistesgeschichtlichen Bedeutungen von Individualität in der Moderne informiert das Historische Wörterbuch der Philosophie (Borsche 1976).

unablässig neu in Beziehung zueinander setzen und so auch in jedem Augenblick schon wieder anders sind.

Für die Pädagogik ist die Aufmerksamkeit für das Individuelle unter Berücksichtigung seiner unhintergehbaren Bezogenheit bedeutsam. So kann sich die Entwicklung jeder einzigartigen Person (vgl. Largo 2000) im Sinne grundlegender Bildung nur ereignen, indem jedes einzelne Kind sich basale Kompetenzen in gestischer, mündlicher, schriftlicher, mathematischer und ästhetischer Kommunikation aneignet. Wenn die je einzelnen Angehörigen junger Generationen sich der persönlichen Anstrengung unterziehen, ihre Fähigkeiten auszubilden, sind sie auf intersubjektive Beziehungen in ihrem Umfeld angewiesen, die diese individuellen Bemühungen unterstützen. Entwicklung ereignet sich also sowohl individuell als auch relational (vgl. Kornmann 1996).

Betrachten wir Individualität bildungshistorisch, fallen sofort aufschlussreiche Vorgänge ins Auge, die zugleich existentiell relevant sind (vgl. Prengel 2019a, 88-93; Prengel 2022, 51-59). Holzschnittartig vereinfachend können drei aufeinanderfolgende Phasen unterschieden werden, die sich teilweise gleichzeitig überschneiden: ständische, moderne und spätmoderne Entwicklungen. Die Möglichkeit des Aufstiegs durch Bildung im historischen Prozess der (nach wie vor unabgeschlossenen) Demokratisierung von Bildungssystemen in sich modernisierenden Gesellschaften, eröffnet individuelle Mobilität. Damit gehen Prozesse der Überwindung feudaler Gegebenheiten einher, in denen die soziale Zugehörigkeit der einzelnen geburtsständisch festgelegt war. Soziale Verhältnisse dynamisieren sich derart, dass einzelnen Personen das Verlassen ihrer Herkunft verbunden mit dem Einstieg in ein anderes, privilegierteres soziales Milieu möglich wird. Soziale Aufstiege ereignen sich je individuell. Aber sie sind weder getrennte noch einmalige Ereignisse. In einem etwas weiteren Horizont werden sie vielmehr auch als relational und kollektiv hervorgebrachte Prozesse, die durch soziale Bewegungen wie Arbeiter- und Frauenbewegungen angestrebt werden, erkennbar. Zugleich machen sozialpsychologische Studien bewusst, dass die Ansätze egalitärer meritokratischer Chancen, die Personen in demokratischen gesellschaftlichen Verhältnissen genießen, auch mit Verlustseiten einhergehen. So zeigen zum Beispiel Untersuchungen, des Soziologen Alain Ehrenberg (2011), dass die ständische Begrenzungen überwindende Leistungsgesellschaft auch Bildungsverlierer hervorbringt, die im Konkurrenzkampf derart quälende Kränkungen erleiden, dass Depressionen zunehmen. Schon vor dreißig Jahren wurde beklagt, dass das je individuell erlebte Leiden an gesellschaftlichen und schulischen Deklassierungen, Gewaltbereitschaft begünstigt (vgl. Hurrelmann 1993). Im meritokratischen System laufen wir Gefahr, dass den als weniger erfolgreich wahrgenommenen Personen ausreichend Anerkennung vorenthalten wird. Sie gelten im Bildungssystem als „auffällige Kinder“ und „schlechte Schüler“ oder arbeiten in schlecht bezahlten Berufen. Individuell erleben benachteiligte Personen in psychischer und materieller Hinsicht schmerzhafteste Anerkennungsmängel.

In einer dritten historischen Phase, die mit „Spätmoderne“ umschrieben wird, erleben wir, dass Aspekte pluraler Individualitäten stärker betont werden. Menschenrechtlich basiert macht das Streben nach Inklusion in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, vor allem auch im Bildungsbereich, deutlich, dass es möglich ist, jeder einzigartigen Person - über welche Fähigkeiten auch immer sie verfügt oder eben auch nicht verfügt - Anerkennung zukommen zu lassen. Die Philosophin Julia Kristeva und der Sonderpädagoge Charles Gardou (2012, 47) fragen nach der daraus folgenden Herausforderung und antworten:

„Sie ist einfach, sie ist immens: der Einzigartigkeit gerecht zu werden, sogar in ihren mitunter extremen Ausdrucksformen; jedem zu gewähren, seine ureigenste Biographie dem Gemeinwohl beizusteuern, sich gegenseitig durch das soziale Band eine Teilhabe am Universalen zu verschaffen, zuzugestehen, dass die Vulnerabilität sich an der Wurzel, im Zentrum, im Innersten eines jeden Daseins und einer jeden Existenz befindet“.

Die Perspektiven des Universellen und des Individuellen werden miteinander verstrickt, indem jede Person ihren individuellen Beitrag zum Zusammenleben der Menschen leisten darf und darin Anerkennung erfährt. Wir können davon ausgehen, dass mit der Stärkung von derart universell anerkennenden pädagogischen Lebensformen meritokratische Konkurrenz nicht verschwinden wird, aber dass sie deutlich eingedämmt und mit ihren destruktiven Auswirkungen begrenzt werden kann.

3 Individualität in diagnostischen und didaktischen Ansätzen inklusiver Pädagogik

Inklusive Pädagogik findet bewusst und absichtlich mit heterogenen Lerngruppen statt, denn es wird auf den Versuch verzichtet, die individuelle Verschiedenheit der Lernenden durch Hierarchisierung, Selektion und Ausgrenzung zu regulieren. Daraus ergibt sich die Frage, wie Individualität inklusionsdiagnostisch wahrgenommen werden kann und was inklusionsdidaktisch daraus folgt. Und: Wie kann inklusive Pädagogik versuchen, der relational und dynamisch bedingten sowie unbestimmbaren Individualität der Lernenden gerecht zu werden?

Beim Bemühen, falsche Alternativen zu vermeiden, hat sich herausgestellt, dass es sinnvoll ist, ein Zwei-Säulen-Modell inklusiver Diagnostik und Didaktik zu entwerfen (vgl. Prengel 2022, 83 ff.). Die eine Säule ist einem sowohl verbindlichen als zugleich auch individualisierungsfähigen Kerncurriculum verpflichtet: Erwachsene verantworten aufgrund ihres erfahrungsbedingten Informationsvorsprungs verbindliche Curricula, die kulturelle Errungenschaften früherer Generationen an die neuen Generationen vermitteln, um ihre Partizipationsmöglichkeiten in überkommenen kulturellen Kontexten zu gewährleisten. Die zweite Säule ist der Offenheit für Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen

verpflichtet, um ihrer Freiheit beim Lernen zu dienen. Beide Säulen können analytisch mit Gewinn unterschieden werden, um weder wichtige und legitime Ziele des von Erwachsenen zu verantwortenden individualisierungsfähigen Kerncurriculums noch wichtige und legitime Ziele des für Wünsche offenen freiheitlichen Kindercurriculums aus den Augen zu verlieren. Zugleich können beide curricularen Ausrichtungen sich in gemeinsame Lernaktivitäten münden, sie überschneiden und vermischen sich zum Beispiel, wenn während freigewählter Aktivitäten elementare Kulturtechniken eingeübt werden.

Zur ersten Säule: Diagnostische Ansätze hinsichtlich der obligatorischen Säule des Erwachsenencurriculums sind Kompetenzstufenmodelle, die sich an kriterialen Bezugsnormen orientieren. Dabei geben diagnostische Aussagen Antworten auf folgende drei Fragen, die sich nach einzelnen Lernschritten spiralförmig vielfach wiederholen:

1. Was kann das Kind jetzt?
2. Was ist das langfristige Ziel und was ist die nächste Stufe auf dem Weg dahin?
3. Welches pädagogische Angebot (welches Lernmaterial, welche Lerngelegenheit) trägt dazu bei, dass das Kind die anstehende nächste Stufe erreichen kann?

Fachdidaktisch gut ausgebildete Lehrkräfte finden fundierte Arbeitshypothesen als Antworten auf die Frage, was das Kind jetzt kann – und zwar anhand der vielfältigen Aktivitäten, Äußerungen und Produkte der einzelnen Lernenden in den alltäglichen Unterrichtssituationen. Die präzise fachlich-kriteriale und immer vorläufige Antwort auf die Frage „Was kann das Kind jetzt?“ kann auf identifizierende Festlegungen, entwertende Defizitaussagen ebenso verzichten wie auf sozialvergleichende Benotungen und auf anhand von Tests ermittelbare Prozentränge in altersbezogenen Normalverteilungskurven. Hilfsmittel dazu bieten Kompetenzstufenmodelle, die fachdidaktisch fundiert, konkret, feinstufig und verständlich Formulierungen für kindliches Können anbieten (vgl. zum Beispiel REMI 2023). Da die Stufen vielfach aufeinander aufbauende Lernwege abbilden, enthalten sie auch Vergleichsmöglichkeiten zwischen verschiedenen erreichten Lernständen einzelner Kinder. Solche Kompetenzmodelle sind differenziert gefasst im Sinne des Assessment for Learning. Die verständlich formulierten Stufen bieten informative Hilfsmittel zur Bildung von Arbeitshypothesen zu idealtypisch konzipierten Lernwegen, während reale Lernwege von Kindern immer auch individuelle Umwege, Rückschritte, Sackgassen und Sprünge beinhalten können.

Durch die Fokussierung auf in individuellen Lernprozessen schon erreichte Kompetenzen können in inklusiven Settings Hierarchisierungen verblassen, aber nicht etwa völlig aus der Welt geschafft werden, denn die Beteiligten – Lernende, Lehrende, Eltern und andere – können sich der vergleichenden Wahrnehmung individuell verschiedener Potentiale und Beeinträchtigungen kaum entziehen. Kompetenzstufenmodelle zu wesentlichen Kulturtechniken können auch als hierarchische

Folge aufeinander aufbauender Lernschritte gelesen werden. Daraus folgt: Auch in inklusiven Lerngruppen finden bei allen Beteiligten Auseinandersetzungen sowohl mit je individuellen Möglichkeiten als auch mit je individuellen Grenzen statt. Dabei ist Inklusivpädagogik der Ansatz im Bildungswesen, der sich wie kein anderer der Bedeutung von Trauerarbeit gewidmet hat (vgl. die Würdigung der Inspirationen von Adriano Milani-Comparetti (1920-1986) in Herm 2007 und Prengel 2019b). Schmerzliche Einsichten in die individuell stets gegebene eigene Begrenztheit seien notwendig, bevor wir bereit sind uns fürs Lernen anzustrengen - das postulieren Fritz Oser und Maria Spychiger (2005), die ihr Buch zu diesem Thema „Lernen ist schmerzhaft“ nennen. Angesichts dieser existentiell relevanten Anerkennungsarbeit an jeweils erfahrbaren individuellen Grenzen, einschließlich der Offenheit für anstehende individuelle Verschiebungen, bietet Inklusivpädagogik existentiell relevante Quellen der Anerkennung individueller Potentiale.

Zur zweiten Säule: Die zweite Säule bezieht sich auf die Freiheit der Lernenden, ihre individuellen Lernwünsche wahrzunehmen und sich ihnen zu widmen. Damit geht unterrichtliche Offenheit für ein fakultatives Kindercurriculum einher. Entsprechende diagnostische Ansätze können im ersten Schritt offene Beobachtungen und offene Befragungen sein, in denen die Lernenden unterstützt von ihren Lehrpersonen ihre ureigensten Themen und Interessen erkunden. Dann können Kinder Materialien, die sie für ihre selbstgewählten Aktivitäten brauchen, beschaffen und dabei bei Bedarf Hilfe von ihren Peers und ihren Lehrkräften erfahren. In mündlichen Vorträgen und kreativen Aktivitäten sowie in Inszenierungen und in Portfolios mit Sammlungen aus Text- und Bildmaterialien können die Lernenden ihre Lernwege und ihre Lernergebnisse dokumentieren und reflektieren (vgl. Drews & Wallrabenstein 2002; Lähnemann 2008; Schule im Aufbruch o.J.).

Beiden Säulen entsprechen didaktische Handlungsmöglichkeiten. Die altbekannte didaktisch-methodische Form, in der gewährleistet werden kann, dass jedes Kind zu der auf seiner jeweiligen Lernausgangslage aufbauende Lernaktivität hinsichtlich der Aneignung von Inhalten des individualisierungsfähigen Kerncurriculums angeleitet wird, ist die *Freiarbeit*. Sie baut auf der elementarpädagogischen Aktivität des Freispiels auf und lässt sich vor allem in Klassen der Sekundarstufe I in der *Lernbüroarbeit* fortsetzen. Freiarbeit und Lernbüroarbeit zeichnen sich dadurch aus, dass sie in Räumen stattfinden, die mit Lernmaterialien vieler Lernbereiche ausgestattet sind. Kinder wählen jeweils individuell ein Lernmaterial, um in einem jeweils selbstgewählten Gebiet des Kerncurriculums weiterzukommen. Also wird zur gleichen Zeit in einem Raum an individuell verschiedenen Lernbereichen und Schulfächern gearbeitet.

Die didaktisch-methodische Form für individuelles Lernen an Themen und Interessen von Kindern und Jugendlichen ist die Projektarbeit. Dabei sind – je nach Interessen von Kindern und Jugendlichen – individuelle Projekte, Projekte in

Partner- oder Gruppenarbeit sowie Projekte für ganze Schulklassen oder sogar mehrere Schulklassen möglich. Die getrennte Aufmerksamkeit für die beiden Säulen dient eher einer analytischen Unterscheidung, denn beide Säulen können sich wechselseitig stützen. Das geschieht zum Beispiel, wenn ein Kind sich bemüht einen Text zu entziffern, auf den es neugierig ist.

Angesichts der herausragenden Bedeutung von Individualität für das Lernen in heterogenen Lerngruppen kommt der inneren Differenzierung in Form von Individualisierung herausragende Beachtung zu. Dabei können gelingende und problematische Formen unterrichtlicher Individualisierung vorkommen, zum Beispiel, wenn soziale Dimensionen von Freiarbeit vernachlässigt werden (vgl. Breidenstein & Lipowski 2022). Wie oben erläutert ist es unerlässlich, dass Individualität in ihrer relationalen Verfasstheit ernst genommen und nicht etwa als Isolation fehlgedeutet wird. Darum ist individuelles Lernen in der Freiarbeit, Lernbüroarbeit und Projektarbeit eingebettet in die intensive Pflege anerkennender sozialer Beziehungen. Regeln der wechselseitigen Rücksichtnahme, der sorgsamten Pflege der Lernmaterialien, der intensiven Peer-Kommunikation und der verbindlichen pädagogischen Beziehungen werden in inklusiven Reformschulen verbindlich vereinbart. Darüber hinaus bemühen sich inklusive Schulen in der Regel in gemeinsamen kreativen Vorhaben, zum Beispiel Civic Education, Assemblys und Schülervertretungen um soziales und politisches Lernen sowie demokratisches Zusammenleben (Schulverbund Blick über den Zaun o.J.; Piezunka 2020).

Angesichts der Betonung von Individualität ist zu fragen, welche Bedeutung der in der Inklusionspädagogik vertretenen Konzeption des „Lernens am gemeinsamen Gegenstand“ zukommt. Diese wird so verstanden, dass ein für alle verschiedenen Angehörigen der heterogene Lerngruppe verbindliches gemeinsames Thema hinsichtlich der individuellen Lernausgangslagen differenziert angeboten wird (vgl. Feuser 2024 i. d. B.). Anhand dieser Form der Individualisierung, können in Schulstunden, fachlichen Unterrichtsreihen, Epochen und Projekten zum je gemeinsamen Thema individuell passende Lernzugänge angeboten werden. Allerdings wäre es ein Problem, wenn inklusiver Unterricht auf die didaktisch-methodische Form des Lernens am gemeinsamen Gegenstand reduziert würde. Mit einem Verzicht auf das Lernen einzelner Heranwachsender an verschiedenen Gegenständen würden Verlustseiten einhergehen: die Freiheit der Lernenden, sich aufgrund individueller Bedürfnisse ganz verschiedenen persönlich bedeutsamen Gegenständen zu widmen, würde unnötig beschränkt. Die verantwortungsvolle Aufgabe der Lehrenden, individuelle Lernausgangslagen fachspezifisch zu analysieren und darauf aufbauende individuelle Lernmöglichkeiten für unterschiedliche Fachgebiete zu konzipieren, würde zu wenig beachtet. Ich schlage stattdessen vor, dass ausgehend von individuellen Lernwünschen und Lernausgangslagen plurale methodisch-didaktische Formen angewandt werden, zu denen – neben dem Lernen am gemeinsamen Gegenstand unverzichtbar Freiarbeit und Lernbüroarbeit an fachlich verschiedenen Gegenständen sowie individuelle Projekte gehören.

4 Anerkennung gleicher Freiheit

Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Vielfalt ist solidarisch angestrebter gleicher Freiheit im Geiste der menschenrechtlichen Prinzipien verpflichtet. In einem solchen Verständnis kommt Gemeinsamkeit nicht aus Angleichung, sondern aus der intersubjektiv verstandenen gleichen Freiheit, aus der plurale Lebensformen und Lernweisen hervorgehen. Wenn Kristeva und Gardou (2012, 47), wie oben zitiert, formulieren, dass es notwendig und angemessen sei „jedem zu gewähren, seine ureigenste Biographie dem Gemeinwohl beizusteuern“, so entspricht diese Formulierung der Einsicht, dass sich Gemeinsamkeit gerade durch tiefgehende wechselseitige Anerkennung der Individualität der vielfältigen einzigartigen Personen³ entwickelt.

Literatur

- Becker, U. (2023): Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bielefeldt, H. (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos. Darmstadt: Primus Verlag.
- Borsche, T. (1976): Individuum, Individualität, III. Neuzeit. In: J. Ritter & K. Günder (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Spalten 310–323.
- Breidenstein, G. & Lipowsky, F. (2022): Individualisierender Unterricht – Probleme der Praxis und Herausforderungen für die Forschung. Ein Dialog zwischen qualitativer und quantitativer Unterrichtsforschung. In: I. Naumann & J. Storck-Obaşi (Hrsg.): Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung. Weinheim: Juventa, 122–137.
- Drews, U. & Wallrabenstein, W. (2002): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Eberlein, U. (2000): Einzigartigkeit. Das romantische Individualitätskonzept der Moderne. Frankfurt/Main.: Campus.
- Ehrenberg, A. (2011): Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Feuser, G. (2024): Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle?. Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. Druckversion, S. 78–103
- Geier, M. (2024): Vorwort. In: J. Overhoff (Hrsg.): Immanuel Kant - Über Pädagogik: Anleitung zur Freiheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

3 Zahlreiche Konzeptionen einer Pädagogik der Anerkennung, auch in schwierigen pädagogischen Situationen, haben sich seit langem entwickelt (vgl. z. B. Hehn-Oldiges 2021, Becker 2023). Dazu gehören zum Beispiel auch die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (2017) mit zehn Leitlinien, die sich an Lehr- und Fachkräfte wenden sowie das daraus abgeleitete Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder (Prengel & Maywald 2020). Vergleiche auch Prengel 2020.

- Gerhardt, V. (2000): Individualität. Das Element der Welt. In: Ders. (Hrsg.): Individualität Akademievorlesungen. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Berlin, 145–162. Online unter: https://edoc.bbaw.de/files/3215/BBAW_BA8_Gerhardt.pdf.
- Gerhardt, V. (2018): Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität (2. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Graumann, C. F. (2002): Toleranz und Perspektivität. In: F. Heinzel & A. Prenzel (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In: Jahrbuch für Grundschulforschung Band 6. Opladen: Leske u. Budrich, 22–30.
- Graumann, Carl F. (1960): Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin: de Gruyter.
- Hehn-Oldiges, M. (2021): Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen. Weinheim: Beltz.
- Herm, S. (2007): Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Entwicklungsbegleitung von Kindern mit und ohne Behinderung im Kindergartenalltag (3. Aufl.). Berlin u. a.: Cornelsen.
- Honneth, A. (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Hurrelmann, K. (1993): Der politische Protest des ‚unteren Drittels‘. Gedanken über die Ursachen der Gewalt gegen Ausländer. In: Pädagogik, 2, 39–44.
- Kornmann, R. (1996): Auf Individualität achten. Beurteilen im gemeinsamen Unterricht. In: Friedrich-Jahresheft, 14, 62–63.
- Kristeva, J. & Gardou, C. (2012): Behinderung und Vulnerabilität. In: O. Braun & U. Lütke (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung und Partizipation“. Kohlhammer: Stuttgart, 39–48.
- Lähmemann, C. (2008): Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag.
- Largo, R. H. (2000): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Piper.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim & Basel: Beltz.
- Pianta, R. C. (2014): ‚Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships‘. Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: A. Prenzel & U. Winkelhofer (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen Band 2. Opladen: Budrich, 127–141.
- Piezunka, A. (2020): Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Partizipation ermöglichen. In: I. Boban & A. Hinz (Hrsg.): Inklusion und Partizipation als Herausforderung für Schule. Weinheim: Beltz Juventa. 82–91.
- Prenzel, A. (2007): Im Schwebezustand: Schulen und transgressive Lebenswelten. Ansätze in Forschung und Lehre. In: Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 29 (3), 363–378.
- Prenzel, A. (2014): Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In: H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.): Heterogenität - Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 45–67.
- Prenzel, A. (2019a): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2019b [1993]): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik (4. Aufl. mit aktuellem Vorwort zu dieser Neuaufgabe). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Beltz: Weinheim.
- Prenzel, A. (2021): Relationentheorien und ihre Bedeutung für die Pädagogikethik. In: M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.): Denken in wechselseitiger Beziehung: Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Velbrück, 259–285.
- Prenzel, A. (2022): Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten. Opladen: Babara Budrich.

- Prengel, A. & Maywald, J. (2020): Handreichung für Teams zur pädagogischen Arbeit mit dem „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ – Leben und Lernen mit den Kinderrechten. Reckahn: Rochow-Akademie. Online unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/01/Handreichung_ReReKids-Erwachsenen-Leitfaden_zu-ueberarbeiten_012021.pdf (Abrufdatum: 18.02.2023).
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017): Rochow-Akademie: Reckahn. Online unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu> (Abrufdatum: 08.07.2021).
- Reckwitz, A. (2019): Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- REMI (2023): Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung. Online unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/inklusive-didaktik/> (Abrufdatum: 18.5.2023).
- Schule im Aufbruch (o.J.): TOOLKIT Lernbüro“ Berlin: Schule im Aufbruch. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Initiativprogramm_BB/TK_Lernbuero.pdf (Abrufdatum: 14.08.2023).
- Schulverbund Blick über den Zaun (o.J.): Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. Online unter: https://blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2023/05/BueZ_Was-ist-eine-gute-Schule-Leitbild-und-Standards.pdf (Abrufdatum: 27.6.2023).

Autorin

Prengel, Annedore, Universität Potsdam, Professorin im Ruhestand.
Schwerpunkte: Heterogenitätstheorien, Inklusive Pädagogik, Diagnostik und Didaktik, Pädagogikethik, Pädagogische Beziehungen und pädagogisches kulturelles Gedächtnis.
prengel@uni-potsdam.de

II Zwischen Planbarkeit und Umgang mit Ungewissheit

Ada Sasse

Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen – Grundlagen inklusiven Unterrichts

„Die Vielfältigkeit, die zwischen den Individuen der menschlichen Gattung besteht, schafft Ungleichheit zwischen ihnen, und diese Ungleichheit ist die Grundlage der Gesellschaft. Wären alle Menschen an Körperkräften und geistigen Fähigkeiten gleich, dann bedürfte keiner des anderen: die Vielfältigkeit ihrer Fähigkeiten und die Ungleichheit, die dadurch zwischen ihnen besteht, bewirken, dass die Menschen aufeinander angewiesen sind; im anderen Fall würden sie isoliert leben [...] So wird durch die Vielfältigkeit und durch die Ungleichheit sowohl der körperlichen als auch der geistigen oder intellektuellen Fähigkeiten ein Mensch für den anderen notwendig, so wird er gesellig und so wird ihm die Notwendigkeit der Moral offensichtlich bewiesen.“
(d’Holbach 1960, 94f.)

Abstract

Die Rede vom gemeinsamen Gegenstand ist in der inklusiven Didaktik so selbstverständlich geworden, dass hierbei eine Reihe grundlegender pädagogischer Fragen unbeantwortet bleibt, beispielsweise die folgenden: Was ist ein Gegenstand? Wenn Lernen subjektiv ist – kann es dann einen gemeinsamen Gegenstand für verschiedene Schüler:innen geben? Was für ein Gegenstand ist Inklusion für Lehrer:innen? Und weshalb ist der Gegenstand Inklusion in professioneller Kooperation zu bearbeiten, obwohl Unterrichten individuell ist? Die Beantwortung dieser Fragen verdeutlicht zum einen, wie voraussetzungsreich inklusiver Unterricht auf Basis eines als gemeinsam vereinbarten Lerngegenstands ist – und zum anderen, dass ein solcher Unterricht keine Utopie, sondern ein realistisches Ziel von Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellt.

1 Einleitung

Kern schulischer Inklusion ist der gemeinsame Unterricht von verschieden kompetenten Kindern bzw. Jugendlichen, die sich in anregungsreichen und didaktisch schlüssig strukturierten Lernumgebungen Wissen und Handlungsmöglichkeiten erarbeiten können – und zwar kooperativ, aber auch personal-autonom. Zu der Frage, welche normativen Vorstellungen für inklusiven Unterricht zu gelten

haben, ist in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten (seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention) eine außerordentlich hohe Zahl von einschlägigen Aufsätzen, Monographien und Herausgeberschriften veröffentlicht worden. Schwierigkeiten bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts in der alltäglichen pädagogischen Praxis werden aber weiterhin ausgiebig beklagt. Es besteht also ganz offensichtlich ein Passungsproblem zwischen theoretisch-konzeptionellen Positionen inklusionspädagogisch interessierter Erziehungswissenschaftler:innen einerseits und Lehrkräften, aber auch weiteren Akteuren von Schule und Unterricht (wie Schulleitung und Schulaufsicht) andererseits.

Diese Differenz scheint eine ihrer vielfältigen Ursachen in der weitgehenden Praxisentlastetheit inklusionsbezogener Theoriebildung zu haben. Denn mit der Ausweitung des Inklusionsbegriffs auf alle möglichen – und damit potentiell unendlich viele – Heterogenitätsdimensionen gerieten pädagogisch-didaktische Fragen der konkreten Unterrichtsgestaltung (etwa für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aus sozial benachteiligten Milieus bzw. mit Migrationsgeschichte) in den Hintergrund. Entsprechend eines sogenannten breiten Inklusionsverständnisses sind theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu inklusivem Unterricht eher allgemein gehalten, damit sie an alle möglichen Heterogenitätsdimensionen anschlussfähig bleiben. Solche theoretisch-konzeptionellen Arbeiten können durchaus eine Tendenz zur Selbstbezüglichkeit aufweisen: Ist der Gegenstand so umfassend bestimmt, dass er sich nur schwer eingrenzen lässt, dann kreist die Fachdisziplin gelegentlich um sich selbst. Außerdem ist inklusiver Unterricht in zahlreichen Einzelaspekten empirisch untersucht worden und es liegen zahlreiche Arbeiten zu den verschiedensten Facetten inklusiven Unterrichts vor (z. B. zur Rolle von Schulbegleitungen, zur Professionsrolle von Sonderpädagogen, zu Helfensprozessen unter Lernenden etc.). Dass empirische Arbeiten selten über ausgewählte Einzelaspekte inklusiven Unterrichts hinausreichen können, hat mit den Limitierungen der üblichen Formate von Forschungsförderung zu tun: Sie sind eher kurz- als mittel- oder gar langfristig angelegt, so dass anhaltende Entwicklungen ebenso schwerlich in Ruhe analysiert werden können, wie die überaus komplexe Struktur, in die inklusiver Unterricht eingelagert ist (vgl. Preuss-Lausitz 2019, Sasse & Kracke 2019).

Eine weitere Ursache mangelnder Passung zwischen inklusionsbezogener erziehungswissenschaftlicher Forschung und der Praxis inklusiven Unterrichts ist die Tatsache, dass für eine relevante Form von Forschung, die im Transferbereich zwischen Schule und Hochschule liegt, kein Förderformat existiert. Gemeint ist hier die wissenschaftliche Begleitung und auch Unterstützung von schulinternen Entwicklungsprozessen, in denen Wissenschaftler*innen mit Lehrkräften in der Ausarbeitung pädagogisch-didaktischer Modelle für inklusiven Unterricht langfristig kooperieren könnten. Ulf Preuss-Lausitz (2009, 458), der zu den Begründern der Integrations- bzw. Inklusionsforschung im deutschsprachigen Raum

gehört, erinnert sich daran, dass die wissenschaftlichen Begleitungen von integrativen Schulversuchen seit den 1980er Jahren „immer beides“ gemacht hätten: „Entwicklungsförderung und zugleich Analyse nach Standards der qualitativen oder quantitativen Sozialforschung“. Ohne die Etablierung solcher langfristig und entwicklungs offen angelegten Forschungsformate, die explizit im Transferbereich zwischen Wissenschaft und schulpädagogischer Unterrichtspraxis anzusiedeln sind, werden substantielle Weiterentwicklungen, beispielsweise in den Fachdidaktiken, nicht zu haben sein. Einstweilen werden Lehrkräfte, die sich in der Wissenschaft umsehen, weiterhin häufig auf hoch konzeptionelle, theoriestarke Publikationen treffen – und Wissenschaftler*innen nicht selten auf Lehrkräfte, die pragmatisch auf der Suche nach einfachen Lösungen für komplexe Praxisprobleme sind.

Ein gemeinsamer Nenner ist der vielzitierte „gemeinsame Gegenstand“, den Georg Feuser (1995, 173f.) als Zentrum einer allgemeinen Pädagogik definiert hat, indem

„alle Schüler [...] in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten.“

In der weiteren Rezeption dieser Begriffsbestimmung hat Feuser wiederholt beklagt, dass Lehrkräfte den gemeinsamen Gegenstand schlicht und einfach als gemeinsames Thema ansehen und damit vereinfachen würden. Aber auch Feusers theoretische Weiterentwicklungen dieser Begriffsbestimmung haben nicht für mehr Klarheit gesorgt; vielmehr sind auch sie nicht völlig frei von disziplinärer Selbstbezüglichkeit, wenn es beispielsweise heißt, dass der

„Gemeinsame Gegenstand [...] in kollektiven Lernprozessen, die [...] als kommunikationsbasierte Kooperation zu verstehen sind, die Basis des intendierten Erkenntnisgewinns, aus dem das Produkt Wissen resultiert, das im Moment seines Auftretens zum Werkzeug der in der handelnden Auseinandersetzung mit den Objekten neu zu gewinnenden Erkenntnisse wird“; und hierbei sind „mit dem Gemeinsamen Gegenstand [...] eben nicht die Objekte der ‚gegenständlichen Tätigkeit‘ gemeint“, sondern vielmehr gehe es „um das übergeordnete Moment des [...] gemeinsamen Weltverständnisses“ (Feuser 2018, 100).

In einer solchen begrifflichen Situation werden Lehrkräfte weiterhin pragmatisch an gemeinsame Themen und für alle interessante Objekte denken, wenn sie einen Unterricht auf Basis der Vorstellung eines gemeinsamen Gegenstands vorbereiten und gestalten möchten.

Das ist schade, denn eine genauere Bestimmung der Kategorie gemeinsamer Gegenstand ist lohnenswert, und zwar nicht nur mit Blick auf die Schüler:innen, sondern auch mit Blick auf die am Unterricht beteiligten Erwachsenen. Das

Verständnis der Begriffsbestimmung Feusers (vgl. Feuser 1995) ist nun u. a. dadurch erschwert, dass begriffsgeschichtliche und disziplinäre Verbindungen, die in seinem Konzept des gemeinsamen Gegenstands enthalten sind, von ihm selbst nicht durchgängig nachgezeichnet wurden (vgl. Sasse & Schulzeck 2023a, 57ff.). Feusers wissenschaftliches Verdienst besteht darin, dass er das von der kritischen Psychologie ausgearbeitete Mensch-Welt-Verhältnis als metatheoretischen Zugang zum Verständnis von Behinderung genutzt und ausgearbeitet hat. Klaus Holzkamp (1977) bestimmte als zentraler Vertreter der Kritischen Psychologie dieses Verhältnis so:

„Als jeweils konkrete Individuen sind die Menschen in die gesellschaftliche Realität quasi an einer bestimmten formations-, klassen- und standortspezifischen ‚Stelle‘ hineingeboren; sie finden die gesellschaftlichen Verhältnisse als übergeordnete Wirklichkeit vor, in der sie ihre Existenz erhalten müssen“.

Und Feuser (1984, 103) bestimmte „Behinderung“ als „ein ‚entwicklungslogisches Ergebnis des Versuchs des Menschen, sich an ihn isolierende Bedingungen bestmöglich anzupassen und seine individuelle Existenz mittels dieser Anpassung [...] zu erhalten“. Auch die für Feusers Allgemeine Pädagogik relevanten Kategorien des Subjektwissenschaftlichen sowie der Entwicklungslogik sind originäre Kategorien der Kritischen Psychologie (vgl. Sasse & Schulzeck 2023a, 57ff.), ohne dass Holzkamp als ihr zentraler Vertreter in Feusers grundlegendem Werk von 1995 Erwähnung gefunden hätte. Die Frage, aus welchen Quellen sich die entwicklungslogische Didaktik Feusers speist, ist heute nicht etwa deshalb obsolet, weil ihre Ausarbeitung bereits vor vier Jahrzehnten erfolgte und damit sehr lange her ist. Denn es lässt sich die Hypothese gut begründen, dass das Nachdenken über den gemeinsamen Gegenstand und über die damit verbundene Frage nach dem kooperativen Lernen in integrativen bzw. inklusiven Zusammenhängen längst einen besser informierten Diskussionsstand hätte erreichen können - wenn die disziplinären Beziehungen zwischen der entwicklungslogischen Didaktik Feusers und der kritischen Psychologie, wie sie Klaus Holzkamp (1993) mit seinen Mitarbeiter:innen ausgearbeitet hat, durch Feuser selbst eine explizite Thematisierung gefunden hätten.

Dieser Hypothese soll nun nachgegangen werden – aber nicht ausschließlich. Denn die Kategorie des Gegenstands ist eine der Philosophie mit langer Geschichte, und sie verweist nicht nur auf bildungs-, sondern auch auf erkenntnistheoretische Grundlagen des Lernens.

In einem ersten Schritt wird zunächst einmal danach gefragt, was einen Gegenstand ausmacht – und inwiefern Gegenstände nicht nur für lernende Kinder und Jugendliche relevant sind, sondern auch für die Erwachsenen, die sie unterrichten. Sie müssen, das wird in einem zweiten Schritt zu klären sein, für sich Inklusion als einen relevanten Gegenstand erkannt haben, bevor sie selbst darangehen

können, für Schüler:innen mögliche gemeinsame Gegenstände auszdifferenzieren. In einem dritten Schritt wird aufzuzeigen sein, welche Konjunkturen der Gegenstand in Psychologie und Pädagogik bereits hatte, bevor er zentrales Element der entwicklungslogischen Didaktik Feusers werden konnte. Schließlich wird zu diskutieren sein, wie die Idee des gemeinsamen Gegenstands weiterzudenken ist – in Form des als gemeinsam vereinbarten Lerngegenstands, den sich verschieden kompetente Schüler:innen kooperativ, aber beispielsweise auch personal-autonom erschließen können.

2 Gegenstände

In der Philosophie taucht die Kategorie Gegenstand in der Neuzeit auf und wird verstanden als „das dem Subjekt Gegenüberstehende, eine Entität, auf die das Subjekt sich bezieht“ (Oittinen 1990, 250). Der französische Philosoph Paul-Henri Thiry d’Holbach (1723-1789) nutzte die Kategorie des Gegenstands für erkenntnistheoretische und auch für erziehungsbezogene Erwägungen. Wir werden sehen, dass sein Gegenstandsbegriff an das Konstrukt gemeinsamer Gegenstände im Rahmen inklusiver Didaktik besonders anschlussfähig ist. D’ Holbach hatte für die berühmte „Encyclopédie“ etwa dreihundert Artikel verfasst, aber „die meisten aufklärerischen Philosophen“ gingen zu ihm „auf Distanz“ wegen seines 1770 erschienenen Buches „Système de la nature“, einem „streng materialistischen und kompromisslos atheistischen Buch“ (Meier 1989, 368). Für d’Holbach war der Mensch im Sinne eines mechanischen Materialismus als Maschine zu verstehen. Zugleich spricht Meier (1989, 370) aber von dem „ebenso individuell wie politisch emanzipatorischen Potenzial“ in d’ Holbachs „materialistischem Tugendkonzept: der Legitimation der Sinnlichkeit und der Ablehnung jeglicher autoritärer Herrschaft“. Es lohnt sich also, nach der Kategorie Gegenstand in d’Holbachs „System der Natur“ Ausschau zu halten und einige Fundstellen etwas ausführlicher zu zitieren:

Gegenstände sind für d’Holbach (1960, 60) zunächst alles, was dem Menschen entgegentritt:

„Sein Leben ist nur eine lange Reihe von [...] Bewegungen, die entweder innere Ursache zur Grundlage haben [...] oder äußere Ursachen, die, indem sie auf ihn wirken, ihn verschieden modifizieren: die Luft, [...] die Nahrungsmittel [...] und alle Gegenstände, von denen seine Sinne fortwährend affiziert werden und die folglich dauernd Veränderungen in ihm hervorrufen“.

Der Mensch verhält sich zu den Gegenständen nicht gleichgültig, denn er „wird von Gegenständen angezogen, die ihm verwandt sind, er wird von denen zurückgestoßen, die ihm zuwider sind; er sucht die einen, er flieht die anderen oder versucht, sie aus dem Weg zu räumen“ (d’Holbach 1960, 60f.). Die Gegenstände

werden durch Sehen, Hören und Schmecken verinnerlicht, denn diese Sinnestätigkeiten, so d'Holbach (1960, 88),

„sind die einzigen Wege, durch die wir Empfindungen, Wahrnehmungen und Ideen erhalten. [...] Sie werden selbst zu Ursachen und rufen in der Seele neue Modifikationen hervor [...] Will ich mir einen genauen Begriff von Denken machen, so muss ich Stück für Stück untersuchen, was bei Anwesenheit irgendeines Gegenstandes in mir vorgeht“. Auf dieser Grundlage versteht d'Holbach (1960, 107) unter „Erziehung [...] nichts anderes als die Kunst, die Menschen rechtzeitig [...] die Gewohnheiten, Anschauungen und Seinsweisen annehmen zu lassen, die in der Gesellschaft, in der sie leben, Allgemein gut sind [...] Unter den Augen seiner Lehrer nimmt das Kind Ideen auf und lernt sie zu verknüpfen [...] Man zeigt ihm verschiedene Gegenstände und gewöhnt es daran, sie zu lieben oder zu hassen, sie zu begehren oder zu fliehen, sie zu schätzen oder zu verachten“.

Und Erziehung in dieser Form ist an die Sinne gebunden und muss dem Kind einen sinnlichen Zugang zur Welt ermöglichen, denn:

„Die Wörter, die wir für solche Ideen wie Güte, Schönheit, Ordnung [...] usw. gebrauchen, haben keinen Sinn, wenn wir sie nicht auf Gegenstände beziehen [...] Was sagt mir das unbestimmte Wort Schönheit, wenn ich es nicht auf einen Gegenstand beziehe, der meine Sinne auf eine besondere Art affiziert hat, und dem ich folglich jene Eigenschaft zugeschrieben habe?“ (d'Holbach 1960, 132f.)

2.1 Gegenstand schulische Inklusion

Menschen können lernen und denken, wenn sie mit Gegenständen konfrontiert werden und sich mit ihnen auseinandersetzen, so können wir d'Holbach verstehen. Sie benötigen die sinnliche Erfahrung dreidimensionaler Gegenstände, bevor diese zu Gegenständen ihres Nachdenkens werden können. Solche Gegenstände können nun aus der Perspektive von Lehrkräften etwa didaktische Materialien, Arbeitsergebnisse von Schüler:innen oder auch Abstraktionen wie professionelle Überzeugungen oder Konzepte offenen Unterrichts in vorbereiteten Lernumgebungen sein. Was ihnen hiervon fremd ist, versuchen sie zu vermeiden oder zu umgehen; was ihnen bekannt und ähnlich ist, dem werden sie sich nähern. Und pädagogische Abstraktionen können angeeignet werden, wenn es zunächst konkrete, reale Gegenstände, also Gelegenheiten zu sinnlicher Erfahrung gibt, welche die Abstraktion möglich werden lassen. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte ihr Verständnis schulischer Inklusion ausdifferenzieren können, wenn sie Gelegenheiten haben, solche Unterrichtssequenzen zu beobachten und analysieren zu können, in denen verschieden kompetente Schüler:innen sich gemeinsam einem Lerngegenstand zuwenden.

Es liegt also nahe, d'Holbachs Vorstellungen zu Gegenständen auf den abstrakten Gegenstand Inklusion zu beziehen, und zwar aus der Perspektive von Lehrkräften, die in ihrem bisherigen Berufsleben mehr Erfahrungen mit schulischer

Segregation als mit inklusivem Unterricht gemacht haben. Sie müssen schulische Inklusion zunächst als einen relevanten Gegenstand ansehen können, zu dem sie sich aus beruflichen, aber auch aus menschlichen Gründen ins Verhältnis setzen. Lehrkräfte, die bereits auf Erfahrungen mit inklusivem Unterricht zurückgreifen – weil sie Gelegenheiten hatten, ihn zu beobachten, oder weil sie selbst schon involviert sind – können die Abstraktion ‚inklusive Unterricht‘ auf konkrete, anschauungsgebundene Erfahrungen zurückführen und sie differenziert reflektieren. Ebenso differenziert und begründet können sie sich gegenüber inklusivem Unterricht positionieren. Schwieriger ist es, zu einer begründeten Position zu gelangen, wenn Anschauung und Erfahrungen fehlen. So wird Abneigung gegen inklusiven Unterricht durch Lehrkräfte nicht selten dann geäußert, wenn dieser Unterricht bisher nicht Element des pädagogischen Alltags an der eigenen Schule war. Die in Gesprächen über schulische Inklusion von Lehrkräften geäußerte Position „Ich kann mir nicht vorstellen, wie das gehen soll!“ ist ernst zu nehmen als Ausdruck der Tatsache, dass bisher keine Gelegenheit bestand, gelingenden inklusiven Unterricht mit eigenen Augen zu sehen. Aus solchen Beobachtungen sind Konsequenzen für die erste, zweite und dritte Phase der Lehrerbildung zu ziehen: Es braucht mehr als theoretisch-konzeptionelle Zugänge zu inklusivem Unterricht, damit angehende und im Beruf tätige Lehrkräfte inklusiven Unterricht als einen für sie relevanten Gegenstand ansehen können.

2.2 Gegenstände in der Psychologie

Nicht nur in der Philosophie, auch in der Psychologie wird der Gegenstand aufgefasst

„im weiteren Sinn als Ding, das in irgend einem Verhältnis zu anderen Dingen steht, und im engeren Sinne als etwas, das uns gegenübersteht [...] das heißt als etwas, zu dem das Lebewesen in Beziehung tritt und das es zum Gegenstand seiner Tätigkeit macht – und zwar gleichgültig, ob es sich um eine innere oder äußere Tätigkeit handelt“ (Leontjew 1973, 29).

Der Psychologe Alexei Leontjew (1903-1979) gilt, gemeinsam mit seinen Kollegen Lew Wygotski (1896-1934) und Alexander Lurija (1902-1977), als Begründer einer Richtung der sowjetischen Psychologie, die als Kulturhistorische Schule bezeichnet wird. Vertreter dieser psychologischen Denkrichtung teilen die Position, dass sich das Verhältnis des Menschen zur Welt sowie das menschliche Bewusstsein mittels Tätigkeit, d. h. durch den Umgang mit Gegenständen, herausbildet. Hierbei muss es sich nicht ausschließlich um reale, dreidimensionale Gegenstände handeln. Vielmehr formuliert Leontjew (1977, 24) explizit, was d’Holbach schon zweihundert Jahre vorher thematisiert hatte: Der Gegenstand „kann primär in seiner unabhängigen Existenz und sekundär als psychisches Abbild des Gegenstands“ im Denken des Subjekts vorhanden sein. Im Verständnis

Leontjews kann also mit dem Gegenstand durchaus Verschiedenes gemeint sein: ein dreidimensionales Objekt, die mentale Repräsentation dieses Objektes, ein Begriff oder auch eine komplexe Theorie. Das Nachdenken über die Welt und über sich selbst ist darauf angewiesen, dass sich das tätige Subjekt schließlich einen Begriff von den Gegenständen macht, denn „die Welt der komplizierten gegenseitigen Abhängigkeiten und Beziehungen innerhalb jedes Bereiches der Wirklichkeit sowie zwischen ihren einzelnen Bereichen erschließt sich nur dem, der sich ihr mit dem Schlüssel des Begriffs nähert“, so Wygotski (1987, 408).

2.3 Lerngegenstände

Der Berliner Psychologe Klaus Holzkamp (1927-1995), der gemeinsam mit seinen Mitarbeiter:innen im deutschsprachigen Raum die Denktradition der Kulturhistorischen Schule aufgegriffen und fortgeführt hat, argumentiert ebenfalls mit der Kategorie des Gegenstands. Ihn hat die Frage interessiert, was Menschen zum Lernen bewegt, und er beantwortet diese Frage so: „Das Individuum gerät im Verlauf seines Lebens immer an Grenzen seiner Handlungsfähigkeit, die durch das Lernen zu überwinden sind“ und die „aus dem Gesamt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge [...] als ‚Lerngegenstände‘ ausgegliedert werden“ (Holzkamp 1987, 173). Zum Lerngegenstand kann also werden, was sich aus dem alltäglichen Leben als Grenze der individuellen Handlungsmöglichkeit hervorhebt. Hierbei kann es sich um die Funktionsweise eines dreidimensionalen Gegenstands (wie z. B. eines Handwerkzeugs) ebenso handeln wie um die Funktionsweise eines Computerspiels oder um die Erklärungskraft eines abstrakten theoretischen Modells. Das Lernen wird möglich oder notwendig, weil die aktuellen Handlungsmöglichkeiten zur Durchdringung, d. h. zur gedanklichen Analyse des dreidimensionalen, des virtuellen oder des gedanklichen Gegenstands nicht ausreichen. Diese begrenzte Handlungsmöglichkeit wird als Lerngegenstand ausgegliedert und so der Bearbeitung zugänglich. Hier kommt die vielzitierte Zone der nächsten Entwicklung ins Spiel, die Lew Wygotski (1987, 300) wie folgt beschrieben hat:

„Das Kind vermag durch Nachahmung, in kollektiver Tätigkeit, unter Anleitung Erwachsener viel mehr einsichtig zu leisten, als es selbständig tun kann. Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem die Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Erwachsenen gelöst werden, und dem Niveau, auf dem das Kind Aufgaben selbständig löst, macht die Zone der nächsten Entwicklung aus.“

Als Lerngegenstände sind deshalb besonders solche Beschränkungen individueller Handlungsmöglichkeiten zur Ausgliederung geeignet, die sich für das Kind, bzw. den Jugendlichen in der Zone der nächsten Entwicklung befinden und durch deren Bearbeitung sie in ihre Zone der aktuellen Entwicklung gelangen können. Die Schwierigkeit besteht hierbei nun darin, dass es für die meisten aller möglichen Lerngegenstände keine verbindlichen, etwa entwicklungspsychologisch basierten

Stufenmodelle gibt, aus denen die Erwachsenen ablesen könnten, an welchem Punkt aktueller Entwicklung der: die Lernende sich gerade befindet, und mit welchen Mitteln die nun folgende Zone nächster Entwicklung bearbeitet werden könnte. Dieses formale Vorgehen wäre anschlussfähig an d'Holbachs Maschinenmensch, aber menschliche Entwicklung ist so dynamisch und die menschliche Umgebung ist so komplex, dass sich die Zonen aktueller und nächster Entwicklungen nicht aus einer Tabelle ablesen lassen. Zwar lassen sich aus der Perspektive von Lehrkräften bei Schüler:innen Übergänge von der Zone der nächsten zur Zone der aktuellen Entwicklung beobachten – beispielsweise in kooperativen und handelnden Lernsituationen. Aber die individuelle Entwicklung zeigt nicht einen Nachvollzug idealtypischer Entwicklungsmodelle, sondern bleibt individuell im Wechselspiel zwischen persönlichen Dispositionen und den Anregungen aus der Umwelt.

2.3.1 Individuelle Lerngegenstände

Wenn in der inklusiven Pädagogik von *gemeinsamen* Gegenständen die Rede ist, dann wird schnell übersehen, dass Lernen zunächst ein *subjektives* Geschehen ist. Jedes Kind, jeder Jugendliche und auch jeder Erwachsene wird in seiner Umwelt und im Kontext seiner: ihrer aktuellen Handlungsmöglichkeiten Grenzen erkennen und somit Lerngegenstände aus dem alltäglichen Erleben ausgliedern. Hierbei kann es sich um das selbständige Essen mit dem Löffel, um die Interpretation einer Bedienungsanleitung oder um das Zurechtkommen mit einer Erkrankung handeln, von der jemand im Moment betroffen ist. Diese Gegenstände können zu individuellen Grenzen der Handlungsfähigkeit führen und unter bestimmten Umständen werden sie als Lerngegenstand ausgegliedert. Das bedeutet im Sinne Holzkamps, dass Lernen „ein individuell-konstruierter und kooperativer Aushandlungsprozess“ ist, „der die ‚Erhaltung und Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensverhältnisse zum Ziel hat“ (zit. n. Podlesch 2018, 422). Sein einschlägiges Lehrbuch „Lernen“ hat Holzkamp (1993) aus diesem Grund mit dem Untertitel „Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ versehen. In diesem subjektwissenschaftlichen Zugang liegt nun für das Lernen im inklusiven Unterricht ein Problem begründet: Wenn Lerngegenstände aus der Wirklichkeit ausgegliederte *individuelle* Handlungsbeschränkungen sind – wie können diese, da sie doch individueller Natur sind, zu einem *gemeinsamen* Lerngegenstand für verschiedene Individuen werden? Und es gibt ein weiteres Problem: individuelle Grenzen der Handlungsmöglichkeiten, die als individuelle Lerngegenstände aus der Wirklichkeit ausgegliedert werden, müssen keineswegs mit schulischen Lernzielen identisch sein. So ist die Frage, welche Musik, welche Kleidung und welche Frisuren für eine bestimmte Gruppe Gleichaltriger tagesaktuell attraktiv sind, für Jugendliche von besonderer Dringlichkeit aber sie ist in der Schule eher auf dem Pausenhof relevant, ja unter Umständen gibt es nicht einmal Unterrichtsfächer,

in denen diese Frage eine Entsprechung im gültigen Lehrplan fände – oder Lehrkräfte in einem Alter, in dem sie an diese individuellen Lerngegenstände ihrer jugendlichen Schüler:innen anschlussfähig wären.

2.3.2 Gemeinsam vereinbarte Lerngegenstände

Gemeinsame Lerngegenstände existieren also nicht per se. Denn da Lernen ein subjektiver Prozess ist, verweist Holzkamp (1993, 512) darauf, dass „gemeinsame Lernproblematiken und Lerngegenstände ja nicht wirklich bestehen, sondern nur als gemeinsam bestehend definiert sind“. Gemeinsame Handlungsproblematiken können nicht von außen gesetzt oder als vorhanden angenommen werden. Es sind vielmehr solche Alltags- bzw. Unterrichtssituationen in der Lerngruppe erforderlich, anhand derer Schüler:innen Handlungsproblematiken ausgliedern und beschließen können, diese gemeinsam als problematisch – also als gemeinsamen Lerngegenstand – zu akzeptieren. Wenn dieser Aushandlungsprozess nicht tragfähig ist, dann fehlt ein zentraler Aspekt der Lernmotivation und damit auch die Basis für kooperatives Lernen. Eine zentrale Aufgabe der am Unterricht beteiligten Erwachsenen ist es also, in Alltags- und Unterrichtssituationen Gelegenheiten zur Identifizierung von Handlungsproblematiken zu initiieren und zu gestalten.

An dieser Stelle kommt zunächst erneut die Zone nächster Entwicklung ins Spiel, welche die pädagogischen Möglichkeiten zur Initiierung gemeinsamer Lerngegenstände abermals modifiziert. Weil Lernen ein subjektiver Prozess ist, existieren in jeder Lerngruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt so viele Zonen der nächsten Entwicklung wie Schüler:innen. Ob und wie diese zahlreichen Zonen nächster Entwicklung pädagogisch berücksichtigt werden können oder sollen, ist auch in der inklusiven Pädagogik bislang ungeklärt. So leuchtet die Relevanz der Zone nächster Entwicklung aus der individuellen Perspektive jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen unmittelbar ein – aber nicht mit Blick auf die Heterogenität einer inklusiven Lerngruppe.

Bis hierher war nur von den verschiedenen Zonen nächster Entwicklung als möglicher Heterogenitätsdimension die Rede. Bekanntermaßen wirken in den Unterricht zahlreiche weitere Heterogenitätsdimensionen, auch über die bildungssoziologischen Klassiker Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationskontext hinaus. Die gedankliche Verschränkung der verschiedenen Zonen nächster Entwicklung allein auf einen ausgewählten Lerngegenstand mit einer ins Unendliche reichenden Anzahl an Heterogenitätsdimensionen zu legen, von denen nicht klar ist, bei welchen Lerngegenständen sie sich mehr oder weniger deutlich auf das Lernen auswirken werden: Diese Konstellation zeigt, weshalb die eine oder andere Lehrkraft den professionellen Gegenstand inklusiven Unterrichts, wie d’Holbach (1960, 60f.) es sagt, „nicht nur“ nicht „sucht“, sondern möglicherweise vor ihm auch „flieht [...] oder versucht“, ihn „aus dem Weg zu räumen“. In diesem Fall unterrichtet die Lehrkraft alle Schüler:innen zur gleichen Zeit auf dieselbe Weise, nämlich im überwiegend lehrerzentrierten Frontalunterricht und überlässt es den

anwesenden Sonderpädagog:innen, Schulbegleiter:innen oder weiteren Assistenzkräften, die Differenzierung für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf quasi als Betriebsfeuerwehr zu übernehmen – oder bittet gleich darum, zur individuellen Förderung den Klassenraum zu verlassen.

Um von vornherein zu vermeiden, der Komplexität der zahlreichen Heterogenitätsdimensionen, der Kompetenzanforderungen der Lehrpläne und auch noch den Aushandlungsprozessen um die Bestimmung eines als gemeinsam anzusehenden Lerngegenstand zu erliegen, hilft nur eines: Die Planung des Unterrichts sowie die Vorbereitung der angemessenen Lernumgebung sind in erster Linie auf die als gemeinsam angesehene Handlungsproblematik, also auf den als gemeinsam bestimmten Lerngegenstand zu beziehen – und nicht zuerst auf die Vielzahl der Zonen aktueller und nächster Entwicklungen in der Lerngruppe und auch nicht auf die zahllos vorhandenen Heterogenitätsdimensionen. Denn die subjektiven Lernausgangslagen, in denen sich Zonen nächster Entwicklung und Heterogenitätsdimensionen konkretisieren, zeigen sich erst in der direkten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Hier werden sie sichtbar und auch dem pädagogischen Handeln zugänglich.

Inwieweit nun Gegenstände des Unterrichts zu gemeinsamen Lerngegenständen erklärt werden können, inwieweit also kooperatives Arbeiten verschieden kompetenter Schüler:innen möglich ist, und welches Wechselspiel sich zwischen kooperativem und personal-autonomen Lernen ergeben kann, das hat Klaus Holzkamp (1993, 513) unter dem Begriff der „Grundwidersprüchlichkeit kooperativen Lernens“ zusammengefasst, der verdeutlicht,

„dass die Perspektivengrenzen zwar, je größer sie werden, den gemeinsamen Lernprozess in umso höherem Maße vorantreiben mögen – aber nur unter der Voraussetzung, dass sie noch unter der Prämisse eines gemeinsamen Gegenstandes im Inneren des Kooperationsprozesses aufgefangen werden können. Sofern aber die Divergenzen einen bestimmten Grad überschreiten, ist ihre Rückbeziehung als verschiedene Ansichten eines Lerngegenstandes nicht mehr aufrechtzuerhalten und die kooperative Lernbeziehung wird tendenziell in Richtung auf personal-autonomes Lernen verlassen“.

Für das breite Spektrum verschiedener Sozialformen des Lernens zwischen dem kooperativen Lernen auf der einen und dem personal-autonomen Lernen auf der anderen Seite hat Hans Wocken (2014) fein abgestufte und differenziert gearbeitete Varianten „gemeinsamer Lernsituationen“ beschrieben.

Fassen wir kurz zusammen: Inklusiver Unterricht basiert auf der Aushandlung von als gemeinsam angesehenen Lerngegenständen und ist auf die Bearbeitung von ausgegliederten Handlungsproblematiken hin angelegt. Im subjektwissenschaftlichen Verständnis sind individuell bedeutsame Lerngegenstände keineswegs identisch mit den Ziel- und Kompetenzbeschreibungen der allgemeinbildenden Schulen. Subjektiv bedeutsame Lerngegenstände der Kinder und Jugendlichen können zu *als gemeinsam angesehenen Lerngegenständen* werden, als solche in den Unterricht

einfließen und auch an die Zielvorstellungen der Lehrpläne anschlussfähig sein. Auch wenn ein gemeinsamer Lerngegenstand bestimmt worden ist und bearbeitet wird, bleibt die Kooperation zwischen verschiedenen kompetenten Kindern bzw. Jugendlichen freiwillig und bedeutet, dass Lernen an einem als gemeinsam angesehenen Lerngegenstand letztlich ein Wechselspiel zwischen kooperativem und personal-autonomem Lernen bleibt. Deshalb ist der Unterricht selbst nur begrenzt antizipierbar und ist die jeweilige zu einem Lerngegenstand passende Lernumgebung mit breit aufgefächerten Aspekten des Lerngegenstands und verschiedenen Sozialformen im Sinne angemessener Vorkehrungen möglichst barrierearm vorzubereiten.

3 Planung und Lernumgebung für den gemeinsamen Lerngegenstand

Statt inklusiven Unterricht von Heterogenitätsdimensionen, Kompetenzerwartungen oder von möglichen Zonen nächster Entwicklung her zu denken, ist es sinnvoll, bei der Planung des Unterrichts sowie bei der Gestaltung der dazugehörigen Lernumgebung von dem als gemeinsam vereinbarten Lerngegenstand auszugehen. Dieser Lerngegenstand kann nach seiner kognitiven und seiner thematischen Komplexität hin so ausdifferenziert werden, dass er sich für Schüler:innen mit sehr verschiedenen Lernvoraussetzungen erschließt und sowohl kooperativ als auch personal-autonom bearbeitet werden kann. Die Berücksichtigung thematischer und kognitiver Komplexität kann in einer Differenzierungsmatrix geordnet werden, die zugleich zum Kern der Lernumgebung in der Klasse wird (vgl. Sasse & Schulzeck 2023b, 11ff.):



Abb. 1: Differenzierungsmatrix als Kern der Lernumgebung im Klassenraum

Wird der Unterricht im Rahmen einer Differenzierungsmatrix geplant und die Lernumgebung entsprechend gestaltet, dann ist er *einmal* und zugleich für *alle* Kinder bzw. Jugendlichen der Lerngruppe vorzubereiten (vgl. Sasse & Schulzeck 2023b, 11ff.). Insofern repräsentiert die Differenzierungsmatrix den als gemeinsam vereinbarten Lerngegenstand, der in Form der vorbereiteten Lernumgebung den Schüler:innen zur Erschließung zur Verfügung steht. Die Erarbeitung solcher Differenzierungsmatrizen mit einer universellen Lernumgebung, d. h. mit einer Lernumgebung, die den Lerngegenstand für alle Schüler:innen der Klasse anschlussfähig werden lässt, kann nur in Teamarbeit, also unter den Bedingungen professioneller Kooperation geleistet werden. Bislang sind an einigen lehrerbildenden Hochschulen und Universitäten für Studierende in der fachdidaktischen Ausbildung Möglichkeiten eröffnet worden, diese spezielle Form professioneller Kooperation bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung kennenzulernen und zu erproben (vgl. z. B.: AG Chemiedidaktik der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2018).

4 Lerngegenstand Kooperation

Die möglichst barrierefreie Gestaltung inklusiven Unterrichts ist nicht in Einzelarbeit leistbar. Lehrkräfte werden aber bis heute noch mehr oder weniger zum Einzelkämpfer ausgebildet: Sie absolvieren die meisten Prüfungen im Studium allein; im Referendariat erarbeiten sie zahlreiche aufwändige Unterrichtsplanungen allein und sehen sich später im beruflichen Alltag häufig einer Situation gegenüber, in der sich Dienstberatungen in der Schule zumeist im Organisatorischen erschöpfen. Die Vorbereitung des Unterrichts und, wenn dafür noch Energie vorhanden ist, auch einer Lernumgebung, die über Heft, Buch und Arbeitsblatt hinausgeht, wird unter solchen Umständen noch immer in den privaten Bereich verlagert. So darf es aber nicht bleiben. Denn die Bestimmung gemeinsamer Lerngegenstände ist, wie dargestellt, voraussetzungsreich. Nicht nur die Planung des Unterrichts, der einen Lerngegenstand für sehr verschiedene Schüler:innen eröffnen soll, ist anspruchsvoll. Auch die Gestaltung einer angemessenen Lernumgebung bedeutet einen organisatorischen, materiellen und technischen Aufwand. Deshalb handelt es sich hierbei um eine Aufgabe, die für professionelles Einzelkämpfertum vollständig ungeeignet ist. Vereinzelte Lehrkräfte müssen damit überfordert sein, komplexe Unterrichtsvorhaben für heterogene Lerngruppen allein zu durchdenken und umfassend vorzubereiten. Dazu fehlen zu Hause nicht nur materiellen Voraussetzungen, sondern vor allem das Gespräch, die gegenseitige Anregung und auch Korrektur im fachlichen Austausch. Kolleg:innen, die Unterricht und Lernumgebungen gemeinsam planen und gestalten, wissen: Die entscheidenden Ideen entstehen nicht beim einsamen Grübeln, sondern in der gemeinsamen Diskussion; sie erst lässt etwas Neues entstehen. Das gemeinsame

Reflektieren und Weiterentwickeln von pädagogisch-didaktischen Vorschlägen und Ideen ist deshalb in Kleinteams im Rahmen der Arbeitszeit an der Schule zu bewältigen. Wie bei Schüler:innen, so wird sich übrigens auch in der Kooperation von Lehrkräften bei der Planung von Unterricht sowie bei der Gestaltung von Lernumgebungen ein Wechselspiel aus kooperativem und personal-autonomen Arbeiten ergeben. Kommen jedoch in einem Kleinteam verschiedene Unterrichtserfahrungen in unterschiedlichen Fächern, diverse Lebenserfahrungen von Kolleg:innen mehrerer Generationen, Vorlieben, Interessen und Talente zusammen und existiert ein verbindlicher Zeitrahmen für Kooperation – dann kann die Vorbereitung des Lernens am gemeinsamen Lerngegenstand nicht nur in gemeinschaftlicher Verantwortung, sondern auch mit geteilter Belastung, mit Kreativität und Freude verbunden sein.

Ohne eine solche gemeinsame Planung und Gestaltung von Lerngegenständen und passenden Lernumgebungen wird effektiver inklusiver Unterricht nicht gelingen, und aus der Etablierung des inklusiven Unterrichts resultieren weitere Entwicklungsaufgaben: In einem schulinternen Curriculum ist zu bestimmen, welche Lehrplanziele mit der Arbeit an gemeinsamen Lerngegenständen zu erreichen sind; und welche Lehrplanziele möglicherweise in anderen Unterrichtsformaten bearbeitet werden könnten. Auf Basis eines schulinternen Lehrplans kann ein schulinternes Leistungskonzept ausgearbeitet werden, das für verschiedenste Unterrichtsvorhaben Kompetenzerwartungen und vor allem ein breites Spektrum an Möglichkeiten der Leistungsdokumentation und -bewertung enthält. Zeitlich rhythmisierte Arbeitspläne, die vom Tagesablauf über die Wochen- und Monatsstruktur hinaus bis in Schuljahr gegliedert ist, erleichtern schließlich die Planung fächerübergreifender und fächerintegrierender Projekte sowie die zeitliche Strukturierung verschiedener Unterrichtsformate wie Block- oder Epochenunterricht, Freiarbeits-, Kurs- und Lernstudiozeiten etc. Bislang werden Lehrkräfte weder an Hochschulen und Universitäten noch an Studienseminaren für diese anspruchsvollen Kooperationen grundlegend ausgebildet, durch die die Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand für die Schüler:innen und für die Lehrkräfte überhaupt erst möglich wird.

Literatur

- AG Chemiedidaktik der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Leitung Volker Woest (2018): Differenzierungsmatrizen – Werkzeuge für einen inklusiven Chemieunterricht: FSU Jena. Online unter: <https://www.chemgeo.uni-jena.de/chege media/iaac/ag-chemiedidaktik/lehre/c-la-803/differenzierungsmatrizen/beispieldifferenzierungsmatrix/diffmatrix-sb.pdf> (Abrufdatum: 07.04.2023).
- D'Holbach, P. T. (1960): *System der Natur oder Von den Gesetzen der physischen und der moralischen Welt*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Feuser, G. (1984): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht*. Bremen: Diakonisches Werk.

- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Feuser, G. (2018): Im Interview mit Frank J. Müller. In: F. J. Müller (Hrsg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion 2. Gießen: Psychosozial, 147–165.
- Holzkamp, K. (1977): Die kategoriale und theoretische Erfassung der Vermittlung zwischen konkreten Individuen und ihren gesellschaftlichen Lebensbedingungen durch die kritische Psychologie. In: K.-H. Braun & K. Holzkamp (Hrsg.): Kritische Psychologie. Bericht über den 1. Internationalen Kongress Kritische Psychologie vom 13.-15. Mai in Marburg. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: U. Osterkamp-Holzkamp (Hrsg.) (1997): Klaus Holzkamp – Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag, 159–195.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Leontjew, A. N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Leont'ev, A. N (1977): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.
- Meier, A. (1989): Holbach, Paul-Henri Thiry, d'. In: B. Lutz (Hrsg.): Metzler Philosophen Lexikon. Dreihundert biographisch-werkgeschichtliche Portraits von den Vorsokratikern bis zu den neuen Philosophen. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Ottinen, V. (1990): Gegenstand. In: H. J. Sandkühler (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: Meiner, 250–255.
- Podlesch, W. (2018): Im Interview mit Frank J. Müller. In: F. J. Müller (Hrsg.): Blick nach zurück und vorn – WegbegleiterInnen der Inklusion 2. Gießen: Psychosozial, 399–428.
- Preuss-Lausitz, U. (2009): Ansätze und Perspektiven der Integrationsforschung. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- 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 70, 468–483.
- Sasse, A. & Kracke, B. (2019): Schulische Inklusion gestalten und Transformationsprozesse in der Kommune erforschen. In: A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel & S. Sommer (Hrsg.): Schulische Inklusion in der Kommune. Münster: Waxmann.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2023a): Die thematische Komplexität des Lerngegenstands – Differenzierungsmatrizen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Dies. (Hrsg.): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis (2. erweiterte und ergänzte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–40.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2023b): Die Differenzierungsmatrix als Rahmen für Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts. In: Dies. (Hrsg.): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis (2. erw. und ergänz. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 57–83.
- Wocken, H. (2014): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Ders. (Hrsg.): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldhaus.
- Wygotski, L. (1987a): Die Entwicklung des Denkens beim Jugendlichen und die Begriffsbildung. In: Ausgewählte Schriften 2. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Wygotski, L. (1987b): Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In: Ausgewählte Schriften 2. Berlin: Verlag Volk und Wissen.

Autorin

Sasse, Ada, Prof.in Dr.in

Humboldt-Universität zu Berlin / Institut für Erziehungswissenschaften

Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Deutsch

ada.sasse@hu-berlin.de

Silvia Greiten

Unterricht für inklusive Gruppen planen – mit dem Komponentenmodell der Reihenplanung Lernoptionen für alle eröffnen

Abstract

Die Planung inklusiver Unterrichtsstunden stellt Lehrkräfte vor Ansprüche nach Differenzierung und adaptiven Lernsituationen, wobei sie ihre Planungen zugleich an Bildungsstandards ausrichten müssen. Planungsprozesse von Unterrichtsstunden mit Einstiegs-, Erarbeitungs- und Sicherungsphasen werden zu Barrieren für das Unterrichten inklusiver Lerngruppen, denn in linear und einheitlich strukturierten Stunden wird den individuellen Lernvoraussetzungen und -bedingungen der Schüler:innen zu wenig Raum gegeben. Der Artikel stellt ein Modell für die Planung von Unterrichtsreihen vor, das – basierend auf Unterrichtsprinzipien der individuellen Unterstützung – den Fokus auf Planung von Variationen binnendifferenzierter Lehrsettings legt, um Lernoptionen für alle Schüler:innen zu ermöglichen. Das Modell richtet sich an Regelschulsysteme, die konzeptionell Unterricht nach Stundenplan vorsehen.

1 Kontext Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen

Inklusiver Unterricht bringt für Lehrkräfte, die dafür nicht ausgebildet sind und diesbezüglich wenige Erfahrungen aufbauen konnten, besondere Herausforderungen mit sich. Die European Agency for Development in Special Needs Education (2012) beschreibt in ihrem Profil für inklusiv unterrichtende Lehrkräfte, kurz TE4I, zunächst vier Grundwerte, nämlich Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden, Unterstützung aller Lernender, Zusammenarbeit und Teamarbeit und Bereitschaft zur persönlichen beruflichen Entwicklung (vgl. ebd., 7). Damit werden Perspektiven von Lehrkräften geschärft, jene auf Diversität von Schüler:innen und jene auf die eigene Professionalisierung als Lehrkraft. Beide Perspektiven finden Anwendung auf verschiedene Bereiche der Schulpraxis, so auch auf die Unterrichtsplanung. In TE4I werden „effective teaching approaches in heterogeneous classes“ (ebd., 14) aufgelistet, u. a. Barrieren im Lernprozess zu identifizieren, den Klassenraum für unterstützendes Lernen vorzubereiten, Differenzierungen bezüglich des Curriculums, des Lernprozesses, der Materialien und

Methoden vorzunehmen, personalisiertes, individualisiertes Lernen zu ermöglichen und theoretisches Wissen anzueignen darüber, wie Schüler:innen lernen. Unterrichten wird in den Kontext des reflective practioners gestellt und definiert als “teaching is a problem solving activity that requires on-going and systematic planning, evaluation, reflection and then modified action” (ebd., 16). Damit erhält Unterrichtsplanung einen besonderen Stellenwert in einer zirkulären, reflexiv angelegten Aktivität, bei der systematische Planung in Verbindung mit Performanz und Folgerungen für weitere Planungen steht – fokussiert auf die zuvor genannten „approaches“.

Im deutschsprachigen Raum dominiert der kompetenzorientierte Ansatz zur Professionalisierung von Lehrkräften (vgl. König 2020). Seit Jahren sind dazu auch unterrichtsbezogene Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität, individueller Förderung und Inklusion Bestandteile der Lehrer:innenaus- und fortbildung. Wie jedoch die Schulpraxis und auch Studien dokumentieren, finden sich diese Kompetenzbeschreibungen noch zu sehr als normative Setzungen in Publikationen aber zu wenig in der Schulpraxis und der Lehrer:innenbildung (vgl. Emmerich & Moser 2020; Köninger & Greiten 2022). Forschung zur Unterrichtsplanung für inklusiven Unterricht im deutschsprachigen Raum steht trotz der seit Jahren andauernden Diskussionen über inklusive Lehrer:innenbildung erst am Anfang.

Im Kontext inklusiven Unterrichts, der grundständig auf individuelle Förderung ausgerichtet ist, finden sich in unterrichtsbezogenen Diskursen Konzepte zum adaptive teaching und zur adaptiven Lehrkompetenz. Diese wurden in den 1970er Jahren in den USA entwickelt und im Zuge der Nach-PISA-Diskussionen zur individuellen Förderung auch in Deutschland populär (vgl. Corno & Snow 1986; Beck et al. 2008; Brühwiler & Vogt 2020; vgl. auch Brodesser et al. 2020). Unterschieden werden drei adaptive Kompetenzen: *Adaptive Planungskompetenz* bedeutet, dass Lehrkräfte vor dem eigentlichen Unterricht über die Gestaltung der Lernsituation bis hin zu konkreten Aufgaben- und Materialangeboten Adaptivität zu Lernvoraussetzungen von Schüler:innen planen. *Adaptive Handlungskompetenz* ist im laufenden Unterrichtsgeschehen verortet und bezieht sich auf mikroadaptives Handeln in konkreten Unterrichtssituationen in der Auseinandersetzung mit individuellen Lernprozessen der Schüler:innen. Beide Kompetenzen benötigen die *didaktische Kompetenz*, um Inhalte und Fragestellungen unter konzeptioneller und performativer Perspektive auf organisierte Lehr-Lern-Prozesse zu beziehen (vgl. Eckert & Liebsch 2020). Als diese drei Kompetenzen verbindendes Element wird die Reflexion im Sinne von Reflection on Action (ebd.) als bedeutsam erachtet.

Im deutschen Schulsystem begann in den 1980er Jahren im Zuge der Integration von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in Regelschulen eine Auseinandersetzung zu Veränderungen des Unterrichts (vgl. Emmerich & Moser 2020). Als zentrales Unterrichtsprinzip gewann zwar Binnendifferenzierung an Gewicht, aber seit den 1960er Jahren dominieren in der deutschen

Lehrer:innenbildung bis heute klassische didaktische Modelle, die von fachlichen Inhalten und aktuell von Kompetenzen ausgehend Unterrichtsplanung für jahrgangsbezogene Klassen beschreiben und Binnendifferenzierung nicht oder kaum mitdenken. Feuser (2013) konzipierte Ende der 1980er Jahre das Konzept der *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* und stellte Lernzugänge mit der Perspektive auf unterschiedliche Entwicklungsstände von Kindern und Jugendlichen und Kooperation in heterogenen Lerngruppen ins Zentrum der Planungsüberlegungen. Auf dieses Modell wird in deutschen Schulsystemen nach der UN-BRK häufig rekurriert, weil es theoretische und praktische Überlegungen für inklusiven Unterricht anbietet. Dieses Konzept ist im Transfer auf inklusiv zu entwickelnde Regelschulsysteme jedoch nur bedingt anschlussfähig, da die aktuellen Entwicklungen zu kompetenzorientiertem Unterricht auf der Basis von fachbezogenen Bildungsstandards und Ausrichtung an zielgleich und zieldifferent zu unterrichtenden Lerngruppen noch nicht mitgedacht werden konnten. Oder schärfer formuliert, das Konzept der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand führt in der theoretischen Fundierung zur Kritik an Bildungsstandards. Dies gilt insbesondere für den Transfer in Schulen der Sekundarstufen (vgl. Greiten et al. 2022a).

Nachfolgend wird ein Planungsmodell vorgestellt, das vor dem Hintergrund der skizzierten Kontexte und Problembeschreibungen ein Angebot zur Unterrichtsplanung macht. Mit der Perspektive auf Planung von Unterrichtsreihen werden Zusammenhänge von individueller Förderung, adaptiv gestalteten Lernsituationen, unterrichtsbezogener Diagnostik, Binnendifferenzierung, Evaluation und Variationen von Unterrichtsettings bearbeitet, um für Schüler:innen mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen und -bedarfen vielfältige Lernoptionen in heterogenen Lerngruppen zu eröffnen. Das Modell wurde 2013 für die Lehrerfortbildung konzipiert, seitdem mehrfach erprobt und weiterentwickelt und in vom BMBF geförderten Forschungsprojekten für kooperative, inklusive Unterrichtsplanung eingesetzt (vgl. Klecker 2020; Greiten et al. 2022a, 2022b; Greiten et al. 2023).

2 Das Komponentenmodell der Reihenplanung

2.1 Verortung des Komponentenmodells

In Schulsystemen in Deutschland, die mit dem Klassenprinzip, jahrgangsbezogenen Curricula und Stundentafeln mit Ausweisung einer bestimmten Anzahl an Stunden je Unterrichtsfach konzipiert sind, ist die Unterrichtsreihe ein Strukturelement, das innerhalb eines Schuljahres in einem zu definierenden Zeitfenster themenbezogen am Curriculum eine Aufeinanderfolge von Unterrichtsstunden markiert. Über die Konzeption einzelner Unterrichtsstunden, meist orientiert an

45 oder 90 Minuten-Rhythmen, entscheiden die Lehrkräfte nach didaktischen und methodischen Überlegungen im Rahmen von Unterrichtsreihen.

Die Planung einer Unterrichtsreihe erfolgt in der Praxis häufig auf ein übergeordnetes Rahmenthema bezogen – abhängig von dem zur Verfügung stehenden Stundenkontingent, dem Curriculum oder auch der Position im Jahresrhythmus der jeweiligen Schule und Klasse. Die einzelnen Unterrichtsstunden folgen einem sukzessiven linearen thematischen Aufbau innerhalb der Unterrichtsreihe, mit integrierten Wiederholungs- und Erarbeitungsphasen. Am Ende der Unterrichtsreihe steht häufig eine Form der Leistungsüberprüfung. Für die Konzeption von Einzelstunden belegen Studien vielfach eine verbreitete Praxis von Lehrkräften, Einzelstunden nach einer klassischen linearen Phasierungen in Einstieg, Erarbeitung und Sicherung zu planen (vgl. Greiten et al. 2022b).

Unterrichtsreihen in thematisch aufbauenden Abfolgen von Einzelstunden zu planen, die jeweils linear in sich geschlossen sind, folgt der Logik der gemeinsamen Lernziele für alle Schüler:innen einer Klasse, des strukturierten und angeleiteten Wissensaufbaus für alle Schüler:innen und gemeinsamen Formen der Leistungsüberprüfung. Im Hintergrund steht dabei die Annahme einer nur wenig heterogenen Lerngruppe, die durch einen gemeinsamen angeleiteten Lernprozess mit gemeinsamen Lernzielen geführt wird. Unterrichtsplanungen mit dem engen Fokus auf lineare Phasierungen von Einzelstunden und sukzessivem linearen Aufbau von Unterrichtsreihen für eine Lerngruppe stoßen dann aber an ihre Grenzen, wenn sie sich an einem weiten Inklusionsverständnis, an individueller Förderung von Schüler:innen und explizit auch sonderpädagogischen Förderbedarfen orientieren sollen. Dies gilt insbesondere auch dann, wenn der Unterricht ziendifferent und mit entsprechenden Leistungsbewertungen ausgerichtet sein soll. Als Folgerung ist kritisch anzumerken, dass in der Lehrerbildung tradierte Planungsprozesse (vgl. Greiten & Trumpp 2017), die Unterrichtsstunden mit linearen Phasierungen im klassischen Dreischritt intendieren und auf einheitliche Zielerreichung fokussieren, zur Barriere für Unterricht mit inklusiven Lerngruppen mit Heterogenität an Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen werden können.

Zur Überwindung dieser Barrieren ergeben sich für Lehrkräfte Fragen zur Umsetzung individueller Förderung im Korsett vorgegebener Stundentafeln, Curricula und klassischer Planungssituationen (vgl. Greiten & Trumpp 2017; Greiten 2018). Unterrichtsettings, die plenumsbezogenes und individualisiertes Lernen, individuelle Förderung und adaptive Lernsituationen ermöglichen sollen, bedingen eine binnendifferenziert konzipierte Unterrichtsplanung, die z. B. nicht nur an unterschiedlichen Niveaus von Aufgaben orientiert ist, sondern auch die Organisationsstruktur als grundlegende Rahmenbedingung aktiv in den Planungsprozess einbezieht. Der Fokus des Planungsprozesses für inklusiven Unterricht liegt nicht vorrangig auf dem Curriculum mit detaillierten Kompetenzen als Ausgangspunkt, sondern auf den Lerngegenständen und den Überlegungen, wie mit

didaktischen und methodischen Entscheidungen eine Passung von individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen, vielfältigen Zugängen zu den Lerngegenständen und der Konzeption von Lernangeboten hergestellt werden kann. Neben Überlegungen zur Auswahl von Inhalten, Materialien, Methoden und Aufgaben ergeben sich somit für die Organisation und Strukturierung von Unterrichtssettings besondere Herausforderungen, die im Rahmen einer linear phasierten Einzelstunde und mit einer Phase der Sicherung eines gemeinsamen Ergebnisses für die Lerngruppe kaum zu bewältigen sind. Anders verhält es sich bei einer Unterrichtsstunde, die z. B. verschiedene Lernpfade anbietet. Eine Unterrichtsreihe mit Variationen an Unterrichtssettings, in denen für Schüler:innen verschiedene Lernangebote, Ziele und Ergebnisse möglich sind, bietet mehr Optionen, um Raum und Zeit für individuelle Lernprozesse für alle Schüler:innen zu schaffen. An diesen Überlegungen setzt das *Komponentenmodell der Reihenplanung* an. Es lenkt die Perspektive auf die Organisationsstrukturen einer Unterrichtsreihe, mit dem Ziel, Variationen an Unterrichtssettings so zu planen, dass adaptive Lernsituationen trotz der strukturellen Rahmung durch Unterrichtsreihen ihren Platz finden. Es bietet Planungshilfen an, um Variationen zwischen gelenkten, eher linear konzipierten Unterrichtsstunden im Plenum bis hin zu offenen Settings auf Grundlagen der individuellen Förderung zu konzeptualisieren. Die Planung erfolgt auf der Basis des Förderkreislaufs mit dem Anspruch, am Fachcurriculum kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen und zugleich auch Orientierung an individuellen Lernvoraussetzungen und -gelegenheiten zu bieten, um Schüler:innen gehaltvolles, effektives Lernen zu ermöglichen.

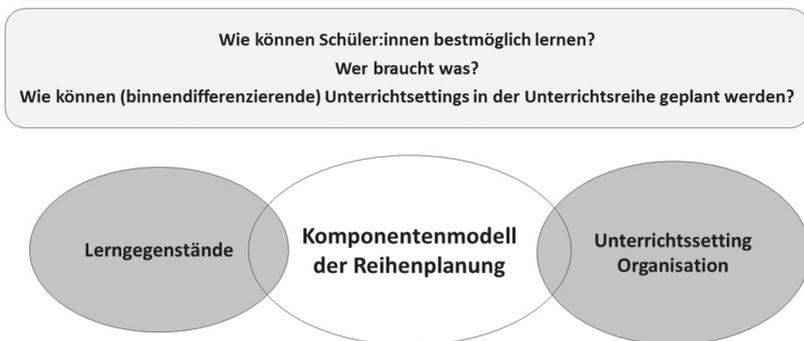


Abb. 1: Zusammenhang der Lerngegenstände und Organisation des Unterrichtssettings

In diesem Reihenplanungsmodell wird die *inhaltsbezogene* Planung von Lernprozessen mit (aufeinanderfolgenden) Lerngegenständen unter Anwendung einer *organisationsbezogenen* Planung durch Fokussierung auf *Komponenten* parallelisiert.

Komponente bedeutet etymologisch ein Teil, eine Teilkraft von einem Ganzen (vgl. DWDS o.J.). Eine *Komponente* im Komponentenmodell der Reihenplanung ist als ein Baustein zu verstehen, der, im Zusammenwirken mit anderen Bausteinen, Unterrichtsplanung auf Förderung hin orientiert und dessen Umsetzung eine spezifische Organisationsstruktur innerhalb der Unterrichtsreihe und/oder der Unterrichtsstunde benötigt. Eine Unterrichtsstunde beispielsweise mit dem Schwerpunkt unterrichtsbezogener Diagnostik erfordert eine andere Struktur als eine Stunde im Plenum, die durch den Wechsel von Instruktion und Erarbeitungsphasen auf gemeinsame Lernziele ausgerichtet ist, oder eine Unterrichtsstunde, die mehrere Lernwege, adaptive Lernsituationen mit explizit individualisiertem Lernen anbietet und zu der die Phasierung in Einstieg, Erarbeitung und Sicherung nicht passt. In dem Komponentenmodell der Reihenplanung wird jede Unterrichtsstunde durch eine Komponente oder mehrere Komponenten strukturell bestimmt und deren inhalts- und organisationsbezogene Ausgestaltung innerhalb der Unterrichtsreihe verzahnt. Somit lassen sich Variationen zwischen gelenkten und offenen Unterrichtsettings planen und Anforderungen an curriculare Umsetzungen und individuelle Lernvoraussetzungen umsetzen. Mit diesem Verständnis ist das Komponentenmodell der Reihenplanung vorrangig ein Planungsmodell, das Unterrichtsprinzipien der individuellen Förderung nutzt und dazu Planungsschritte anbietet. Verschiedene didaktische Modelle können mit dem Planungsmodell verbunden werden.

Für den Planungsprozess stehen Planungsmaterialien zur Verfügung, die nachfolgend beschrieben werden: Zunächst orientieren sich Lehrkräfte über Inhalte der Unterrichtsreihe, Zugänge zu den Lerngegenständen und auszubildende Kompetenzen (Fachbezug und individuelle Förderbedarfe), um das thematische Feld einzugrenzen. Sie antizipieren mögliche Sichtweisen der Schüler:innen auf die Lerngegenstände sowie individuelle Lernvoraussetzungen. Nach einem Brainstorming werden mit dem Planungstool des „Planungstreifens“ eine erste Planungsskizze für eine Unterrichtsreihe erstellt und dabei vier Komponentengruppen als Planungsbausteine berücksichtigt.

2.2 Beschreibung der Komponentengruppen

Als Planungsmaterial steht den Lehrkräften eine Übersicht über vier Komponentengruppen zur Verfügung, die farblich hinterlegt sind (Abb. 2): 1. Basiskomponenten, 2. Komponenten Sozialformen, 3. Komponenten Strukturierung und Organisationsformen, 4. Komponenten Methoden, Medien und Material. Für alle Komponenten in einer Komponentengruppe gilt, dass diese innerhalb von Einzelstunden und Unterrichtseinheiten zeitgleich, parallel geplant werden können, was mit zunehmender Komplexität der Unterrichtsettings einhergeht.

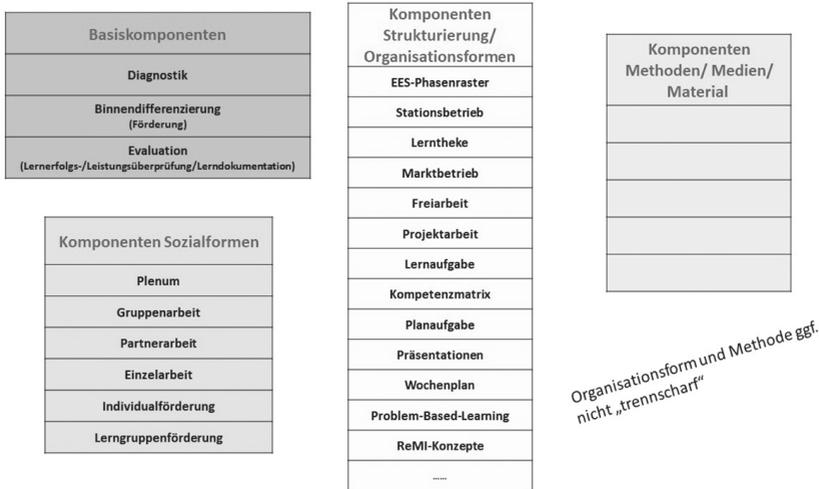


Abb 2: Komponentengruppen als Planungsmaterial

Förderbezogene Komponenten wie Diagnostik, Binnendifferenzierung als Kontext für adaptive Förderoptionen und Evaluation in Formen von Lernerfolgs- und Leistungsüberprüfung oder auch Lerndokumentationen bilden die Komponentengruppe der *Basiskomponenten*. Ziel dieser Komponentengruppe ist es, diese Komponenten so in den Planungsprozess zu implementieren, dass Grundlagen für adaptive Unterrichtssettings und individuelles Lernen aktiv über die Reihe hinweg und innerhalb der Unterrichtsreihe verzahnt geplant werden. Diagnostik und Binnendifferenzierung sind dabei so aufeinander bezogen, dass im Unterricht gewonnene diagnostische Erkenntnisse genutzt werden können, um für die Lerngruppe binnendifferenzierende Unterrichtssettings zu planen und in der daraus folgenden Unterrichtssituation weitere diagnostische Erkenntnisse zu gewinnen. Bedeutsam ist auch, dass vielfältige Formen der Evaluation Teil der Planung sein können, auch solche Lernprozesse einzelner Schüler:innen.

Eine weitere Komponentengruppe umfasst *Sozialformen* als bedeutsame Planungskomponenten sowohl für klassische Unterrichtssettings als auch mit Akzentsetzung für offene Unterrichtssettings. Dazu zählen zunächst die vier Sozialformen Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit. Unterschieden davon werden Sozialformen, die in der Praxis inklusiven Unterrichts relevant sind und explizit Förderung im Sinne des Zusammenspiels von diagnostischen Erkenntnissen, formulierten Entwicklungszielen und Passung zu Lernsituationen intendieren. Mit *Individualförderung* wird die Praxis bezeichnet, dass Lehrkräfte spezifisch für die Bedarfe von einzelnen Schüler:innen individualisiert im Sinne

der Förderplanung Lernsituationen anbieten. So werden für einige Lernende, vor allem im zieldifferenten Kontext, in der Klassenverbandstruktur adaptive Lernsituationen geschaffen. Die *Lerngruppenförderung* bezeichnet die Praxis, dass Lehrkräfte innerhalb der inklusiven Klasse einige Lernende auf Basis vergleichbarer Förderoptionen als Gruppe adressieren und für diese gemeinsame Lernsituationen anbieten. Insbesondere für die Sozialformen gilt für den inklusiven Unterricht, dass sich diese an den Bedarfen der Schüler:innen und Arbeitsprozessen für Aufgaben orientieren. Diese Komponentengruppe offeriert für die Lerngruppe zeitgleich verschiedene Sozialformen passend zu den Lernsituationen. Auch hier ist es Teil des Planungsprozesses zu entscheiden, ob die Lehrkraft den Schüler:innen Lernsituationen zuweist oder Schüler:innen wählen können.

Die dritte Komponentengruppe fokussiert auf die *Strukturierung und Organisationsformen* von Unterrichtsstunden in Anbindung an vorhergehende und nachfolgende Stunden innerhalb der Unterrichtsreihe. Die aufgelisteten Begriffe bieten einen Überblick über verschiedene Optionen zur Gestaltung von Unterrichtsettings. Die klassische Strukturierung nach dem Phasenraster mit Einstieg, Erarbeitung und Sicherung wird für Unterrichtsstunden verwendet, die instruierende Plenumsphasen, Unterrichtsgespräche, Arbeit an Materialien umfassen und mit der Orientierung an klassenbezogenen Lernzielen auch mit einer gemeinsamen Sicherung abschließen. Die anderen Begriffe stehen für Organisationsformen komplexerer Art von durch Material strukturierten Lernsituationen wie z. B. Wochenplan, Differenzierungsmatrix oder Lernaufgaben bis hin zu offenen Settings wie Freiarbeit oder Projektarbeit. In didaktischer Literatur werden einige davon auch als Methoden bezeichnet. Diese Ausdifferenzierung spielt hier keine Rolle, da es grundlegend um die Veränderung der Organisationsstruktur geht, konkret Veränderungen von Lernorten im Klassenraum und zeitgleich angebotenen Lernsituationen, die verschiedene Sozialformen und partizipatives, kooperatives, individualisiertes Lernen ermöglichen. Somit geht es um die Gestaltung von Lernarrangements.

Die vierte Komponentengruppe fasst konkrete *Methoden, Medien* und *Material* zusammen. Im Planungsmaterial sind diese inhaltlich nicht gefüllt, weil sie neben überfachlichen vor allem in fachspezifischen didaktischen Zusammenhängen mit Unterrichtsfächern und Fachgruppen stehen, wie z. B. das „Scaffolding“, was sich zunehmend in Fremdsprachen etabliert, oder das Experimentieren in Naturwissenschaften oder „Blütenaufgaben“ in Mathematik als ein Lernarrangement mit selbst differenzierenden Aufgaben.

2.3 Planungszugänge

Im Planungsmaterial werden sechs Planungszugänge angeboten (Abb. 3).



Abb. 3: Planungszugänge im Komponentenmodell der Reihenplanung

Der Ausgangspunkt ist die *lerngegenstandsbezogene Orientierung* (1). Lehrkräfte orientieren sich zunächst am schulinternen Curriculum und je nach Zusammensetzung der Lerngruppe auch an Curricula weiterer sonderpädagogischer Bildungsgänge. So wird auf Vorgaben Bezug genommen, wie sie aktuell im Schulsystem für kompetenzorientierten Unterricht vorgesehen sind. Im Fokus stehen dabei konkrete Themen und Lerngegenstände sowie in der Unterrichtsreihe auszubildende und weiterzuentwickelnde Kompetenzen. Für den Fachunterricht können auch fachspezifische didaktische Zugänge und Modelle herangezogen werden. Für die praktische Ausgestaltung dieser Phase empfiehlt sich das Anlegen einer Mindmap, um die Vielfalt an Gestaltungsoptionen zu visualisieren. Dies erleichtert die spätere Planung binnendifferenzierender Settings. Mit dem Anlegen der Mindmap wird auch verhindert, sofort Entscheidungen für einzelne Unterrichtsstunden zu treffen. In diesem Planungszugang kann auch das Brainstorming (s.u. 3) begonnen werden.

Die *lernvoraussetzungsbezogene Orientierung* (2) steht in direktem Zusammenhang zur lerngegenstandsbezogenen Orientierung. Die Zusammensetzung der Lerngruppe und explizit die (individuellen) Lernvoraussetzungen der Schüler:innen für die Lerngegenstände und differenziert auszubildende Kompetenzen sind Referenzpunkte, um Lerngegenstände und Lernooptionen für Schüler:innen zusammenzubringen. Der Leitgedanke in dieser Wechselbeziehung ist, wie sich unter-

schiedliche Schüler:innen in binnendifferenziert gestalteten Unterrichtssettings den Lerngegenstand aneignen können. Und auch für diesen Planungsschritt empfiehlt sich die Fortführung der Mindmap.

An der Schnittstelle der lerngegenstandbezogenen und der lernvoraussetzungsbezogenen Orientierung für die Planung inklusiven Unterrichts setzen die Konzepte des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser 2013) und der adaptiven Unterrichtsplanung (vgl. Beck et al. 2008) an. Damit geht die Planung deutlich über die curriculare Rahmung der jeweiligen Schulform und weiteren Bildungsgänge hinaus und bezieht entwicklungsbezogene Überlegungen ein, konkretisiert an Lernvoraussetzungen einzelner Schüler:innen. Aber gerade diese Planungsphase erleben Lehrkräfte häufig als problematisch, wenn sie einen Lerngegenstand in Passung zu Lernvoraussetzungen von Schüler:innen, curricular beschriebenen Kompetenzen und binnendifferenzierter Ausgestaltung von Lernsituationen einbeziehen sollen. Einige didaktische Modelle bearbeiten diese Thematik: Universal Design for Learning, Lernstrukturgitter, Planungsmodell QUA-Lis NRW, inklusionsdidaktische Netze, Differenzierungsmatrix (Übersicht in Greiten et al. 2022). Konkrete Entscheidungshilfen zur Auswahl von Kompetenzen bieten die fachbezogenen ReMI-Konzepte (ReMI o.J.), die auf Lerngegenstände bezogene Kompetenzen beschreiben, die sich an der Entwicklung von Schüler:innen und fachlich aufbauenden Logiken orientieren. Exemplarisch sei auf Grimm et al. (2024) verwiesen, die für den naturwissenschaftlichen Unterricht dezidierte Kompetenzbeschreibungen und didaktische Planungshilfen für das entwicklungsbezogene Lernen am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht formulieren.

Auf Basis der vorhergehenden Überlegungen werden im Planungszugang *Brainstorming* (3) die Planungen auf die Unterrichtsreihe hin konkretisiert. Lehrkräfte beschreiben geeignete Materialien, Methoden, Medien und Organisationsformen aktiv auf binnendifferenzierte Unterrichtssettings hin und in Passung zur Vielfalt der Schüler:innen ihrer Lerngruppe.

Anschließend beginnt die konkrete Planung der Unterrichtsreihe (4) mit dem *Planungsstreifen* (s.u. 2.4) mit der Auswahl von Komponenten aus den vier Komponentengruppen und Bestimmung der Reihenfolge der Komponenten. Dieser Planungszugang schlägt die Brücke zwischen dem Kernanliegen individueller Förderung und der Planung von Variationen an Unterrichtssettings innerhalb einer Unterrichtsreihe. Einzelne Unterrichtsstunden werden mit dem Roten Faden Individuelle Förderung verzahnt, um innerhalb der Unterrichtsreihe vielfältige Lernoptionen zeitgleich eröffnen zu können. Diese Phase ist im Planungsprozess entscheidend, um die beschriebenen Barrieren der Planung linear konzipierter Unterrichtsstunden nach klassischem Dreischritt zu überwinden und die Unterrichtsreihe aktiv aus den vorhergehenden Planungszugängen so zu konzipieren, dass Variationen an Settings und damit vielfältige Lernoptionen möglich werden.

Im Planungstreifen werden dann erste *Konkretisierungen* (5) notiert, z. B. eine bestimmte Methode, ein Arbeitsblatt, eine Buchseite, ein diagnostisches Verfahren. Diese Phase dient dazu, sowohl die einzelne Unterrichtsstunde als auch die Verzahnung der einzelnen Unterrichtsstunden in der Unterrichtsreihe im Blick zu halten.

Die *Planung der einzelnen Unterrichtsstunde* (6) erfolgt dann ausgehend vom Planungstreifen sukzessiv im Verlauf der Reihe und kann somit auch kontinuierlich angepasst werden.

2.4 Planungstreifen

Der Planungstreifen ist ein Instrument, das die Komponenten und deren Position in der Gesamtkonzeption visualisiert und während der Planung einen Überblick über die Verzahnungen der Variationen an Unterrichtsettings ermöglicht. Anliegen ist es, der Komplexität der Unterrichtsreihe eine Struktur zu bieten. Die obere Zeile legt den Schwerpunkt auf die förderbezogenen Komponenten und schärft mit diesem Kontext die Planungsoptionen aus, v. a. in Bezug auf binnendifferenzierende Phasen. Die zweite Zeile konzentriert die Planungen auf die Zusammenhänge zwischen den Organisationsformen, Sozialformen und Mikroplanungen mit Material, Methoden, Medien u.ä. Diese Zusammenhänge bestimmen die Strukturierung und zeitliche Abfolge der jeweiligen Stunde. Thematische Schwerpunkte, auch über Einzelstunden hinweg, können in der dritten Zeile notiert werden. Die vierte Zeile konzentriert die Planungsüberlegungen auf curricular bezogene Kompetenzen und konkrete Entwicklungsziele für einzelne Schüler:innen. Dies ist insbesondere für inklusive Klassen von Bedeutung, um Entwicklungsziele im Planungsprozess präsent zu halten. Erste Ideen zur Konkretisierung finden in der unteren Zeile Platz.

Das Planungsinstrument bietet sich in Form einer Worddatei an, um es kontinuierlich fortschreiben und füllen zu können. Bewährt hat sich auch, eine digitale Vorlage des Planungstreifens auf Padlet oder TaskCards anzulegen. Hier ist der Vorteil, dass auch Materialien hochgeladen werden können, Notizen für einzelne Schüler:innen ihren Platz finden und vor allem kooperative Planungsprozesse auch asynchron stattfinden können.

Stunde/Einheit in der Reihe	1	2	3
Basiskomponente(n) „grün“ Diagnostik Binnendifferenzierung (Förderung) Evaluation (Lern-/Leistungsüberprüfung, Lerndokumentation)				
Weitere Komponenten: Sozialformen „blau“ Strukturierung/Organisationsformen „gelb“ Methoden/Medien/Material „rot“				
Thematische Schwerpunkte				
Kompetenzen/ Entwicklungsziele				
Konkretisierung				

Variationen von Unterrichtssettings:
Individuelle Lernoptionen für Schüler:innen klar im Blick

Abb. 4: Planungstreifen

3 Kommentierung

Das Modell ist für die Planung von Unterrichtsreihen in klassischen Schulstrukturen mit Stundenplansystemen und der Verortung von Unterrichtsreihen konzipiert. Die Fokussierung auf Planung komplexer binnendifferenzierender Lernsituationen, die Adaptivität und das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand zu adressieren und dabei individuelle Voraussetzungen von Schüler:innen im Blick zu halten, erfordert zunächst theoretisches Wissen über Lernprozesse von Schüler:innen. Bedeutsam ist aber vor allem Wissen über und Fähigkeiten zur Gestaltung komplexer Lernarrangements. Dazu gehört Wissen über Methoden und kreative Gestaltung des Klassenraums, Auswahl und Entwicklung von Materialien und vielfältige Organisationsmöglichkeiten von Unterrichtsstunden – und entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schulpraxis. Von daher bietet es sich an, das Planungsmodell in Lehrer:innenfortbildungen einzubinden und Lehrkräfte mit ihren individuellen Kenntnissen und ihren Erfahrungen in der Planungspraxis zu begleiten und darauf aufbauend Methodenschulungen und Beispiele von komplex gestalteten Lernarrangements anzubieten. In der Lehrer:innenausbildung wird diesbezüglich noch zu wenig vermittelt. In der Lehrer:innenfortbildung hingegen profitiert die Nutzung dieses Planungsmodells von Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte, vom Wissen über die Lerngruppe und realistischen Vorstellungen über die mögliche Unterrichtspraxis.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (Hrsg.) (2008): *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2020): *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brühwiler, C & Vogt, F (2020): Adaptive teaching competency. Effects on quality of instruction and learning outcomes. *Journal for Educational Research Online*, 12 (1), 119–142.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986): Adapting teaching to individual differences among learners. In: M. C. Wittrock (Hrsg.): *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (3. Aufl.). New York: Macmillan, 605–629.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o.J.): Komponente. <https://www.dwds.de/wb/Komponente> (Abrufdatum: 20.11.2022).
- Eckert, F. & Liebsch, A.-C. (2020): Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-) Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz. In: E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.): *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 76–87.
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020): Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb, 76–84.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Online unter: http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf (Abrufdatum: 01.03.2023).
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 282–293.
- Greiten, S. (2018): *Unterrichtsplanung für inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I – Analyse zu Planungsbegriffen von Fachlehrkräften und Sonderpädagog*innen*. In: M. Walm, Th. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.): *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 175–186.
- Greiten, S., Reichert, M. & Eßer, S. (2022a): *Guter inklusiver (Fach-)Unterricht als Brückenschlag zwischen zentralen Entwicklungsbereichen und Bildungsstandards. Planungsmodelle zur Unterstützung professionellen Lehrkräftehandelns*. In: M. Veber, P. Gollub, T. Schkade & S. Greiten (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität – Chancen und Herausforderungen für schulpraktische Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 190–208.
- Greiten, S., Trautmann, M., Mays, D., Mannes, N., Müller, F., Schneider, L. & Riederer, L. (2022b): *IKU – Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I*. In: D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.): *Qualifizierung für Inklusion: Sekundarstufe*. Münster: Waxmann, 147–162.
- Greiten, S., Trumpp, S. & Veber, M. (2023): *Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Heterogenität schaffen – eine Projektskizze*. In: M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag & J. Wagner (Hrsg.): *RAUM. MACHT. INKLUSION. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 273–279.
- Greiten, S. & Trumpp, S. (2017): *Co-Peer-Learning in Praxisphasen – ein Ausweg aus der Tradierungsfalle didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung*. In: A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.): *Peer Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sonderheft der Zeitschrift Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 66–82.

- Grimm, M., Scheid, J., Winter, B. & Frach, S. (2024): Das ILZ_{NAWI}-Modell: Inklusive Lernzugänge im naturwissenschaftlichen Unterricht – zur Planbarkeit von Individualisierung und Kooperation am gemeinsamen Gegenstand. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134–153.
- Klecker, M. (2020): Gemeinsam planen und unterrichten. Eine Fortbildung für Lehrertandems im inklusiven Unterricht. In: *Pädagogik*, 7/8 (72), 67–72.
- König, J. (2020): Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb, 163–171.
- Königer, M. & Greiten, S. (2022): (Wie) Werden Studierende im Kontext schulpraktischer Phasen auf Unterricht in heterogenen, inklusiven Lerngruppen vorbereitet und begleitet? Beschreibung eines Desiderates. In: M. Veber, P. Gollub, T. Schkade & S. Greiten (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität – Chancen und Herausforderungen für schulpraktische Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153–171.
- ReMi: Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsgestaltung (o. J.). Online unter <https://inklusive-didaktik.de/> (Abrufdatum: 1.03.2023).

Autorin

Greiten, Silvia, Prof.in Dr.in

Pädagogische Hochschule Heidelberg/Institut für Erziehungswissenschaft

Schwerpunkt Schulpädagogik und Pädagogik der Sekundarstufe I

greiten@ph-heidelberg.de

Katja Scheidt

Zur Planbarkeit von inklusivem Unterricht – oder die Kröte im Kompost

Abstract

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

1 Inklusiver Unterricht an einem konkreten Unterrichtsbeispiel

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

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

1.1 Die Hochbeet-Aktion – ein kommentierter Projektsteckbrief²

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

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

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

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

Ideen zur Nachhaltigkeit und Verstetigung:

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

Weitere Idee: Bauen von Hochbeeten im benachbartem Pflegeheim

Pädagogisch-Didaktischer Kommentar:

- **Natürliche Differenzierung beim haptischen Lernen**

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

- **Soziales und emotionales Lernen:**

gegenseitiges Helfen, Interaktionsanlässe

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

- **Situatives, inzidentelles Lernen:**

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

- **Entdeckendes und forschendes Lernen:**

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

1.2 Zur Planbarkeit eines solchen Unterrichts

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

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

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

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

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

2 Theoretische Einbettung der Prinzipien

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

2.1 Gleichheit und Differenz

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

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

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

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

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

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

2.2 Partizipation

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

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

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

Nun ist mit dem Begriff Partizipation noch mehr gemeint als die beschriebene inhaltliche Mitbestimmung der Schüler:innen. Partizipation bedeutet neben Teilnahme und Mitsprache auch Teilhabe (vgl. Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2020). Teilhabe setzt, gerade im Kontext Inklusion und Schule, voraus, dass der Unterricht allen Lernenden zugänglich ist. Das wiederum bedeutet, dass die Strukturelemente von Unterricht wie Inhalte, Methoden, Sozialform etc. (vgl. Meyer 2004) angepasst sein müssen an die Voraussetzungen und Lernperspektiven der einzelnen Schüler:innen. Entwicklungsorientierung, Differenzierung und Adaptivität sind hier gängige Kriterien, die grundlegend sind für inklusiven Unterricht (vgl. Feuser 1989; Seitz 2008; Scheidt 2017). An dieser Stelle ist eine Vorab-Planung absolut notwendig. So müssen bspw. bestimmte technische Hilfen für eine:n Schüler:in mit Sehbeeinträchtigung bereitgestellt werden, ein anderes Kind bedarf beispielsweise einer klaren Strukturierung, z. B. durch den Teacch-Ansatz⁴. Auch die Berücksichtigung unterschiedlicher sozioökonomischer, kultureller und anderer Hintergründe bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht stellt einen wichtigen Beitrag für mehr Teilhabe und damit für diskriminierungsarmen, inklusiven Unterricht dar.

2.3 Öffnung und Flexibilität

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

⁴ kommunikationsorientierter Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung

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

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

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

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

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

2.4. Kommunikation und Kooperation

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

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

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

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

2.5 Komplexität

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

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

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

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

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

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

3 Zusammenfassung & Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

Autorin

Scheidt, Katja, Dr.in

Universität Bremen / Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften,

Inklusive Pädagogik

scheidt@uni-bremen.de

Georg Feuser

Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts

Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst¹

„Bildung ist Verfügung des Menschen über sich selber ...“

(Heydorn 1980, S. 162 f.)

„Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur
nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung.“

(Adorno 1998a, S. 94)

Abstract

Seit wir uns im Mai 2017 im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ das erste Mal zu vergleichbaren Thematiken in Rostock zusammengefunden, Berichte gehört und Diskussionen geführt hatten und viele Beiträge und ein Interview mit mir veröffentlicht worden war (Behrendt, Heyden & Häcker 2019), haben sich die Arbeiten und Diskurse zu Fragen um einen Unterricht für alle weiter intensiviert und vertieft. Für diese Tagung ist die Thematik um die Frage erweitert, ob ein solcher Unterricht planbar sei oder eben unplanbar? Bezogen auf das, was mir dazu zur Kenntnis zu nehmen möglich war, bin ich geneigt, den Schluss zu ziehen, dass die Frage der Planbarkeit inklusiven Unterrichts generell als bejaht angesehen werden kann.

1 Dilemmata der Pädagogik und Didaktik

Außerhalb meiner Lehrveranstaltungen habe ich hinsichtlich meiner „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ wenig zu dieser Frage geäußert, was erstaunen dürfte, wenn man, wie ich das Glück hatte, das Studium der Erziehungswissenschaften einschließlich der Promotion bei Wolfgang Klafki absolvieren zu dürfen. Das hat, wie Sie sich sicher denken können, auf dem Hin-

¹ Ungekürzte Fassung des Vortrags am 07.05.2021 im Rahmen der durch die Universität Rostock am 06. und 07. Mai 2021 durchgeführten Online-Tagung mit dem Thema „Ein Unterricht für alle – (un)planbar? Konzepte für einen inklusiven Unterricht im Diskurs mit Georg Feuser“.

tergrund meines Verständnisses der Inklusion im Feld der Pädagogik und bezogen auf eine adäquate Didaktik seine Gründe. Ich möchte das so beschreiben: Für die Quadratur des Kreises fehlt mir die Genialität und für die Lösung des gordischen Knotens das Schwert. Damit bezeichne ich die Dilemmata, in denen nicht nur die Diskurse, sondern vor allem auch die Praxis der Inklusion im gegenwärtigen institutionalisierten, *selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden, hierarchisch gegliederten und ständisch organisierten* Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (sEBU) auch im fünften Jahrzehnt der Entwicklung der Integration resp. Inklusion stecken; vor allem hinsichtlich der theoretisch teils bejahten und praktisch ausschließlich existierenden „selektierenden Inklusion“. Darauf bezogen spreche ich von „Inklusionismus“ (Feuser 2012), um diesem in der Geschichte der Pädagogik einmaligen Paradoxon und für mich unauflösbaren Widerspruch einen Namen zu geben.

Die vorgenommenen Attribuierungen des gegenwärtigen sEBU muss ich hier in aller Deutlichkeit benennen, um zu verdeutlichen, dass ich jedwede akademische oder praktische Orientierung der Inklusion, die sich mit diesen verknüpft, nicht als solche anerkenne, sondern die Verwendung des Begriffes der Inklusion dafür als Etikettenschwindel enttarnen muss. Darauf bezogen hat sich seit der Tagung von 2017 das Exklusions-Inklusions-Verhältnis vielleicht ein wenig weiter in Richtung des Anliegens der Inklusion verschoben. Für diesen begrenzten Optimismus kann ich aber keine Nachweise anführen.

Das schmälert die Bemühungen derer nicht, die sich intensiv mit diesen Fragestellungen befassen. So lange eine „revolutionäre Transformation“ des sEBU (vgl. Dussel 2013, S. 135 ff.) in ein inklusives EBU (iEBU) nicht stattfindet – einen anderen Weg der ungeteilten Umsetzung der Inklusion sehe ich derzeit nicht – muss das bestehende sEBU hinsichtlich aller Möglichkeiten einen subjektorientierten Unterricht zu realisieren, bis an seine Grenzen ausgelotet werden. Dass dieses umfänglicher und weitergehender möglich ist, als man sich vorzustellen erlaubt, zeigen viele Schulen, die auch ohne Schulversuchsstatus im Sinne eines jahrgangübergreifenden und vorhabenorientierten Unterrichts zunehmend heterogenen Lerngruppen, die viele Diversitätsdimensionen repräsentieren, gerecht zu werden versuchen (siehe z. B. Stähling & Wenders 2021). Viele der heute meist üblichen Schleichwege auf schmalen Graden von Kompromiss und Korruption in Sachen Inklusion dürften in Sackgassen ohne Umkehrmöglichkeiten enden. Eine vermeintliche Lösung des Inklusionsparadoxons scheint man hinsichtlich der Umsetzung der UN-BRK in der 80 bzw. 90:100 Regel zu sehen, wie sie im Gutachten von Poscher, Rux und Langer (2008) mit Bezug auf den § 24 der UN-BRK vertreten wird, auch wenn das nicht als eine pädagogische, sondern rein politische Strategie anzusehen ist, auf der sich die Pädagogik allerdings gut ausruhen kann. Das heißt, die Auflagen der UN-BRK gelten auch dann als erfüllt, wenn 20%

bzw. 10% der Schüler:innen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“² auch in inklusiven Settings unterschiedliche curriculare Angebote erfahren oder sie in Maßnahmen ihrer pädagogischen Verbesonderung verbleiben. Das betrifft den Personenkreis, den wir schon vor bald 60 Jahren als „harten Kern“ bezeichnet, aus der Anstaltsverwahrung und aus den „Zucht-Häusern der Fürsorge“ befreit und in die bestehenden bzw. mit den „Schulen für Geistigbehinderte“ neu zu schaffenden Unterrichtsmöglichkeiten (einen anderen Weg gab es damals nicht) bzw. in das tertiäre System oder Lehrbetriebe und in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu integrieren versucht haben. Sie sind heute die Vergessenen der Inklusion, jene, für die, wie Girogio Agamben (2004) herausarbeitet, mit der 80-90:100 Regel *Recht „ent-setzt“* und das Recht, Rechte zu haben (vgl. Arendt 2014) in Frage gestellt wird; damit auch ihre Freiheit frei zu sein (vgl. Arendt 2018). Für mich wird Inklusion im pädagogischen Sinne erst mit dieser Population gesellschafts- und bildungspolitisch relevant und zur zentralen Aufgabe der Pädagogik, die didaktisch zu analysieren und zu Lösungen zu bringen ist, was auch in diesen Zusammenhängen besagt „[...] dass das Recht auf Rechte oder das Recht jedes Menschen, zur Menschheit zu gehören, von der Menschheit selbst garantiert werden müsste“ (Arendt 2014, S. 617) – in Feldern der institutionalisierten Pädagogik und vor allem in der Schule von den Lehrpersonen. Wer, wenn nicht wir, hätten die mit der UN-BRK garantierten Rechte im EBU auch für Personen des so genannten „harten Kerns“ wahrzunehmen?

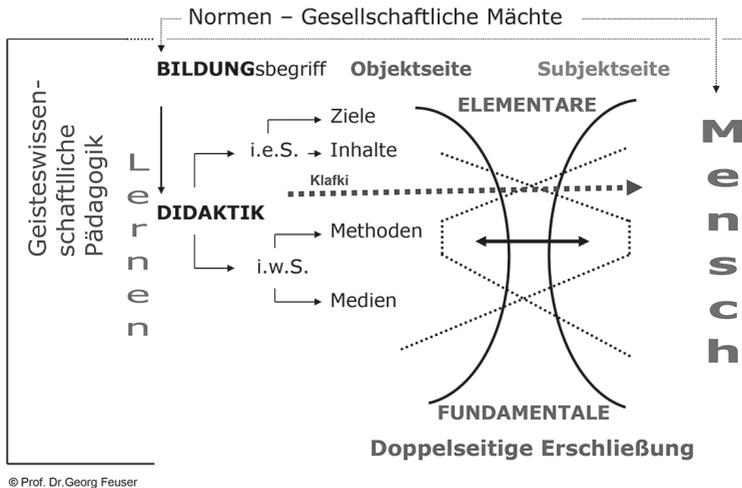


Abb. 1: Geisteswissenschaftliche Pädagogik

2 Zur Problematik der Feststellung eines Förderbedarfs z. B. im Bereich „Lernen“ siehe Koßmann 2020.

Dennoch meine ich, dass der diese Sachverhalte zusammenbindende gordische Knoten zu lösen und eine des Begriffs würdige Inklusion in Schule und Unterricht zu erreichen ist (vgl. Feuser 2017a, 2017b). Dies wird, so meine zentrale These, nicht durch weitere Ausdifferenzierungen der traditionellen, curricular basierten, auf Unterrichtsfächer bezogenen und auf das Phänomen Lernen fixierte didaktische Ansätze in den verordneten Organisationsstrukturen des EBU möglich sein. Erforderlich ist ein grundlegender Positionswechsel der Pädagogik von der materialen und formalen „Objektseite“ – von Wolfgang Klafki (2013) schon in den 1960er Jahren in der Theorie der „kategorialen Bildung“ vereinheitlicht – zur „Subjektseite“, die ich von Edouard Séguin schon vor 160 Jahren unter pädagogischer Zielsetzung als Wiederherstellung der „Einheit des Menschen in der Menschheit“ (vgl. Séguin 1912) beschrieben sehe und mir als die schönste Definition der Inklusion aufscheint. So weit ist auch die kritisch-konstruktive Didaktik und Allgemeinbildungskonzeption Klafkis (1996) letztlich nicht vorgedrungen.

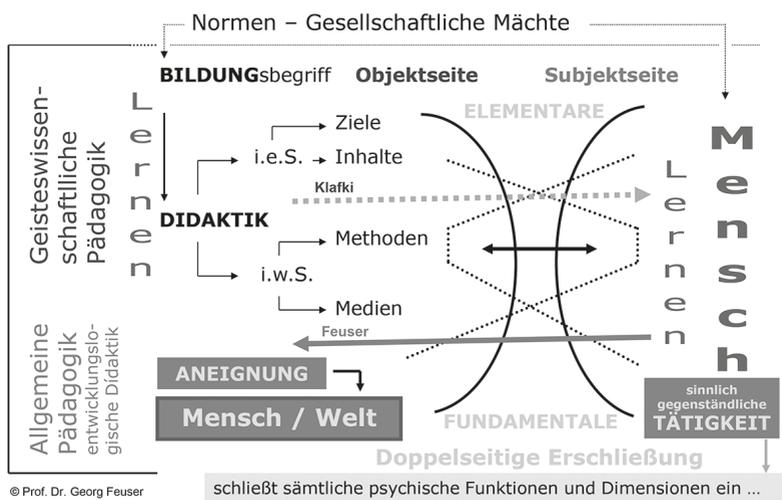


Abb. 2: Allgemeine Pädagogik

Ausgangspunkt didaktischen Denkens – und damit der Klafkischen „doppelseitigen Erschließung“ von Objekt und Subjekt – ist für mich ausschließlich die Subjektseite, der real existierende Mensch in seiner je einmaligen historischen Situation. Diese Wirklichkeit liegt jenseits einer Grenze, die seitens der Geschichte der Pädagogik und der Inklusion bis heute nur in extrem wenigen Fällen theoretisch und ansatzweise praktisch überschritten wurde. Das widerspricht der unauflösbaren

dialektischen Verknüpfung von „*Mensch und Welt*“³ nicht, kennzeichnet aber gegenüber der traditionellen eindimensionalen Didaktik sachstruktureller Art den Standort didaktischer Reflexionen und Analysen eindeutig auf der Subjektseite. Die Erweiterung einer objektseitig-fächerbezogenen Didaktik durch den Einbezug auch mehrdimensionaler entwicklungspsychologisch relevanter Stufenkonzepte, wie das der Kollege Reinhard Kutzer (1979) schon in den 1970er Jahren mit der Entwicklung des Lernstrukturgitters geleistet hat, mag den Anschein haben, dass didaktisches Denken vom Subjekt ausgehen würde, was es aber definitiv nicht tut, sondern versucht, die Subjektseite aus der Perspektive der Objektseite zu berücksichtigen. Ohne das hier weiter ausführen zu können, ist deutlich zu sehen, dass das Lernstrukturgitter ein taxonomisch operationalisiertes Curriculum ist, wie es mit dem Aufblühen der Fachdidaktiken in Folge des so genannten Sputnik-Schocks⁴ vor allem unter Aspekten der Einflüsse der ins Bewusstsein der Pädagogik dringenden Informationstheorie und Kybernetik (Möller, B. 1966, Möller, Chr. 1971, Möller & Möller 1966) in Richtung der Programmierung von Unterrichtssequenzen, wie es Werner Correll (1967) schon in den 1960er Jahren versucht hat, zum Fokus der damals in Gang gekommenen Welle der Curriculumreform geworden ist (vgl. Blankertz 1971), weil man der allgemeinen Didaktik das Bildungs- und Technologieversagen der westlichen Welt angelastet hat. Ich wage es, zur Vorsicht zu mahnen, dass die auf dem Kutzerschen Lernstrukturgitter aufbauenden Differenzierungsmatrixen in Form der Materialboxen (Sasse & Schulzeck 2021a, 2021b) nicht zu einer Art Inklusionskoffer werden, mit denen man durch die Schulen zieht. Ich habe von solchen schon gehört.

Eine Pädagogik, die sich wissenschaftlich an den Lebens-, Lern- und Entwicklungsprozessen des Menschen orientiert, soweit sie heute humanwissenschaftlich erkannt sind – ich nenne sie deshalb subjektwissenschaftlich – und entsprechend eine Didaktik, die Lernen und damit selbstverständlich auch den Unterricht dem Fortgang der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen zuordnet – ich nenne sie deshalb entwicklungslogisch – resultiert in einer völlig anderen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswelt als sie heute das institutionalisierte Schulsystem repräsentiert. Die Dialektik des Verhältnisses „Mensch und Welt“, in das ich die Mensch-Mensch-Verhältnisse eingebunden sehe, ist kein Kitt, der die Subjektseite an die Objektseite bindet und dieser ermöglicht, das Subjekt durch Lernen zu manipulieren, sondern Ausdruck der stattfindenden Wechselwirkungen, die stets durch das Subjekt, seine Entität und aktiv ausgedrückte Lebenswirklichkeit

3 Mit dem Begriff „Mensch und Welt“ fasse ich das Gesamt dessen, was das Erkenntnisinteresse eines Menschen im Sinne seiner Bildungsbedürfnisse umfassen und darauf bezogen dem Anspruch einer universalen Bildung genügen kann.

4 Wider Erwartungen in der westlichen Welt brachte die Sowjetunion am 04. Okt. 1957 den ersten künstlichen Erdsatelliten in eine Umlaufbahn und leitete damit das Zeitalter der Raumfahrt ein.

geleitet sind. Es gilt zu versuchen, diesen scheinbar trivialen Positionswechsel nachvollziehbar zu machen, der keinem Wechsel des Spielfeldes bei einem Fußballspiel vergleichbar ist, sondern eher dem Spin eines Elementarteilchens. Auch wenn sich in vielen meiner Arbeiten relevante Begründungszusammenhänge finden lassen – vor allem auch in solchen, die im Titel nicht auf Inklusion verweisen und deshalb unter diesen Fragestellungen kaum rezipiert werden – werde ich, um hier weiter zu kommen, meine weiteren Ausführungen konsequent von jenseits der Grenze und damit vom Pol der Ohnmächtigen des „harten Kerns“ her denken, die für die Inklusion noch immer nur eine marginale bis vernachlässigte Frage sind. Dazu werde ich auf viele Interpretationen der von mir in Schriften und Diskursen verwendeten Begriffe, denen ich nicht oder nur begrenzt zustimmen kann, im Einzelnen nicht eingehen können. Sie führen insofern zu einem unterschiedlichen Verständnis und auch zu Missverständnissen, als sie vermeintlich, auf die Objekt- und Subjektseite bezogen, in gleicher Weise Gültigkeit beanspruchen können, was vielfältigen Interpretationen ein weites Feld eröffnet, wenngleich sie sich auf zu unterscheidende Programmatiken angewandter Philosophie in interdisziplinären Kontexten beziehen und entsprechend mit unterschiedlichen Bedeutungen aufgeladen werden. Einige mir diesbezüglich sehr grundlegende Momente in diesem Wirkgefüge sollen auf dem Hintergrund, dass ich grundsätzlich von einer ungeteilten Inklusion ausgehe, kurz skizziert werden.

2 Die Priorisierung der Persönlichkeitsentwicklung in Relation zum Lernen auf Basis postrelativistisch-materialistischer Theoriebildung

Für ein lebendes System existieren, bildlich gesprochen, zwei Wirklichkeiten: Die der uns umgebenden Umwelt, mit der wir uns ständig austauschen und die der in internen Prozessen der Selbstorganisation möglichen Erfahrungsbildung über sich selbst und die Welt, die gedächtnismäßigen Niederschlag finden und im Sinne der „vorgreifenden Widerspiegelung“ (Anochin 1978) antizipatorische und adaptative Einstellungen und Handlungen ermöglichen.

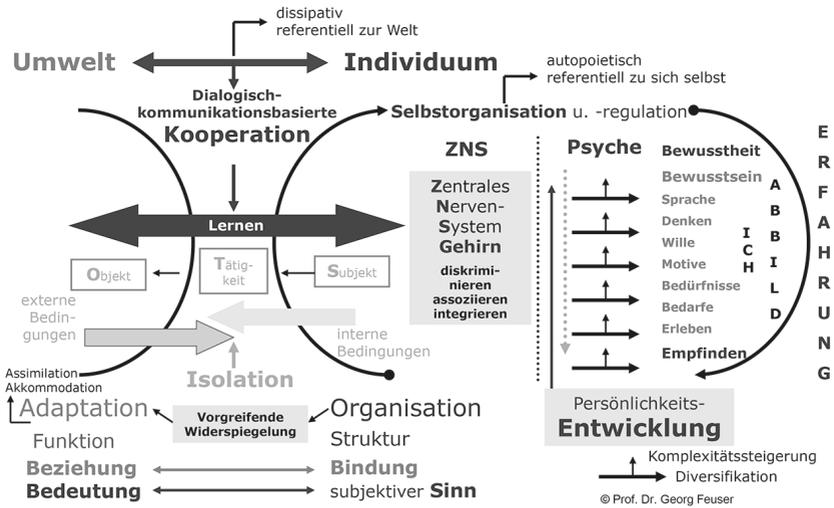


Abb. 3: Austausch-Struktur-Modell (ASM)

Diese auf den ersten Blick trival erscheinenden Zusammenhänge, deren vielfältigen Dimensionen ich mit Bezug auf die Selbstorganisation der Materie und lebender Systeme im Sinne der für Leben nicht unterschreitbaren Funktionen der Referentialität zu sich selbst (Autopoiese) und der Referentialität zur Welt (Dissipativität) (Maturana 2000; Maturana & Varela 1990) im Austausch-Struktur-Modell (ASM) zur Darstellung bringe, sind selbst in ihren einfachsten bio-psycho-sozialen Dimensionen von äußerster Komplexität. Dies in der Spanne von einfachen reizbaren und zur Empfindung fähigen Zellfunktionen bis hin zur Bewusstheit eines Systems über sich selbst und seine Mensch-Welt-Verhältnisse. Mittels der Fähigkeit, sich mit der Welt in Beziehung setzen und dieses in Form interner Abbildfunktionen rekonstruieren und dadurch seine Komplexität hinsichtlich der Erkenntnisse über Mensch und Welt steigern zu können, was als Beziehungs- und Sacherfahrung, als Wissen verdichtet, in den nächsten Zyklus seiner Tätigkeit der Welt gegenüber einfließt, kann man begrifflich als das Verhältnis von *Persönlichkeitsentwicklung* und *Lernen* kennzeichnen. *Lernen* ist ein vom Subjekt ausgehender, mittels der *sinnlich gegenständlichen Tätigkeit* (vgl. Leont'ev 1982) in Handlungen und Operationen sich realisierender und auf die (Objekt-) Welt gerichteter Prozess. Er verläuft vom Subjekt über dessen Tätigkeit zum Objekt und nicht umgekehrt, wie es die von Bildungsplänen ausgehende und in Fächern auf die Schüler:innen hin orientierte tradierte Didaktik bearbeitet und das schulische Lernen praktiziert.

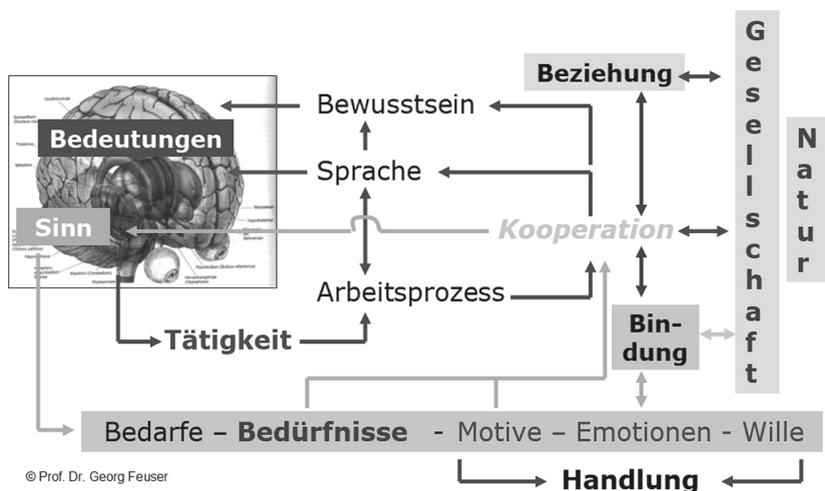


Abb. 4: Grundlagen der Kulturhistorischen Schule

Die Führungsgröße in diesen Prozessen ist das sich aktiv mit Natur und Gesellschaft auseinandersetzen- de Subjekt, das sich aufgrund seiner Instinkt-entbundenheit des Lernens bedienen muss, um sich selbst erhalten zu können. *Essentiell ist das menschliche Leben, das Lernen aber eine resultierende Funktion.* Entsprechend ist das Lernen aus der Perspektive des in seiner biografischen Spezifik je einmalig lebenden Systems, also vom Subjekt und seiner Biografie ausgehend zu betrachten und nicht aus der Perspektive der Anforderungen an das menschliche Lernen seitens der curricular-inhaltlichen und normativen Vorgaben und der damit verbundenen, heute als Kompetenzen schön geredeten Leistungskomplexe, wie das in unserem Kulturkreis für das institutionalisierte Schulsystem zutrifft. Diesem sind die Lernpsychologie und die Didaktik nach wie vor unbeirrt verhaftet, so differenziert sie auch ausgearbeitet sein mögen. Eine auf der Basis dissipativ autopoietischer Systeme skizzierte, subjektwissenschaftlich fundierte Sicht impliziert die Erkenntnis, dass das Subjekt auf dem Hintergrund seiner Erfahrungsakkumulation und der seinem Zeitpfeil folgenden Orientierung auf sein Weiterleben – und betreffe das nur die nächsten Minuten – Wissender seiner Bildungsbedürfnisse ist,⁵ deren Findung und Realisierung pädagogisch zu entsprechen ist. Selbst so weitgehende und bedeutende Konzepte wie Klaus Holzkamps Werk einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens (1993) sind darin nicht konsistent.

5 Diesem wird heute mit dem Begriff „Experte in eigener Sache“ zu entsprechen versucht, was ich aber hinsichtlich des Begriffes „Experte/in“ in diesem Kontext für keine angemessene Aussage halte.

Erforderlich ist die Entmachtung einer Lehrplan-, Schulform-, Schulstufen und Jahrgangsklassen bezogenen Spezifik verordneter Lernangebote, deren didaktisch fachwissenschaftlich aufgefächerten Struktur nicht mit der intrasystemischen Logik der Aneignung von Mensch und Welt kompatibel ist (vgl. Grüntgens 2000).⁶ Mit dem Verweis auf die Entmachtung der Lehrplanlogistik, hier verstanden als Kontrolle der Wertschöpfungskette von Humanressourcen der Kinder und Schüler:innen durch Unterricht und Schule zu vernutzbarem Humankapital, stelle ich das Recht einer Gesellschaft nicht in Abrede, Ansprüche an die Pädagogik hinsichtlich der Tradierung und Weiterentwicklung ihrer Kultur zu stellen. In Abrede stelle ich aber das Recht (in Deutschland personifiziert den Kultusminister:innen der Länder), mit einem in anderen Wissenschaftsbereichen nicht denkbaren Gesetzes- und Verordnungswerk in Form totalitärer Regulierung darüber zu bestimmen, wie in Feldern der Pädagogik zu arbeiten ist, um die berechtigten gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu realisieren.⁷ Es obliegt uns, dies in Feldern der Pädagogik in Übereinstimmung mit den Menschenrechten und der Würde des Menschen in humaner und demokratischer Weise, also unserer Verfassung gemäß, zu realisieren. Dass dem nicht so ist, sondern die hegemonialen Machtansprüche der Politik in herrschaftlicher Weise die Praxis der Schulpädagogik regulieren und steuern, macht Pädagogik als Wissenschaft zur Farce und degradiert Pädagog:innen und Lehrpersonen – wie das Franco Basaglia (1924-1980) und Franca Basaglia-Ongaro (1928-2005) in Kontexten der Demokratischen Psychiatrie mit der Öffnung der psychiatrischen Anstalten Italiens an verschiedenen Stellen ihrer Schrift zum Ausdruck gebracht haben – zu „Angestellten der Herrschaft“, „Technikern des Praktischen Wissens“ und zu „Zustimmungsfunktionären“, die „Befriedungsverbrechen“ begehen (vgl. 1980). Wann erreichen wir als Fachpersonen der Pädagogik in unserer eigenen Persönlichkeitsentwicklung das Niveau, uns unserer eigenen Würde bewusst zu werden und die Mündigkeit, pädagogisch professionell auf einem heute humanwissenschaftlich vorliegenden Erkenntnisstand zu arbeiten und damit unserer berufsethischen Verpflichtung gerecht zu werden?

6 Andreas Hinz sprach in einem digitalen Vortrag der Universität Aachen am 20.04. d.J. im Zusammenhang der Inklusion schwer beeinträchtigter Kinder berechtigt von einem „Angebotsterror“ seitens der Pädagogik. Dieser Sichtweise kann ich durchaus zustimmen. Der Druck der verordnet abzuhandelnden Inhalte verstellt den Blick auf die Kinder und Schüler:innen und lässt sie in einer Art Anonymität untergehen.

7 Eine andere Frage ist, ob die verordneten Curricula und ihre Inhalte und Themen zum einen überhaupt noch einer Welt entsprechen, in der die Kinder und Jugendlichen konkret leben und wie viel davon für die Persönlichkeitsentwicklung und Enkulturation einer nachwachsenden Generation als Schrott anzusehen sind. Um nicht falsch verstanden zu werden: Meine Aussage zielt nicht auf einen pädagogischen Aktualismus ab! Es geht um eine *Bildung*, die historisch fundiert die Gegenwart als Basis einer zu planenden und verwirklichenden Zukunft begreifbar macht – und das in Bezug auf die Wissenschaften, die Künste, die Politik, die Gesellschaft und das Gemeinwesen im Sinne der Schaffung einer Weltgesellschaft und des Erhalts der Erde als Lebensraum für den Menschen.

Es sind ergänzend noch weitere Vertiefungen erforderlich, um die didaktischen Grundlagen verdeutlichen zu können. Trevarthen (2012) betont, dass Kinder mit einer spezifischen menschlichen Fähigkeit geboren werden, emotionale und kognitive Zustände auszudrücken, *Bindung* herzustellen und *Sinn* und *Bedeutung* zu teilen wie auch die Initiative dazu ergreifen zu können. Diese zusammenhängende psycho-neuronale Organisation mit Spezialisierung auf Timing und Formen körperlicher Bewegung ist in der Entwicklungsneurobiologie des Säuglings fest verankert und schon wenige Stunden nach der Geburt als infant-direct-speech nachweisbar. Dies auf dem Hintergrund des Zusammenwirkens eines sich schon ab der 5.-8. Embryonalwoche entwickelnden *Emotional-Motorischen (Ausdruck-) Systems (EMS)* mit einem Intrinsic Motiv-System (*Intrinsic Motiv Formation, IMF*), das durch das Hineinwachsen der Gesichtsmuskulatur in diese Bereiche ermöglicht wird (vgl. Aitken & Trevarthen 1997). Damit ist das Gehirn schon zum Zeitpunkt der Geburt ein soziales Organ und der Mensch ein kompetent kommunikativ-kooperierendes soziales Wesen. Das wiederum ermöglicht postnatal den vom Gegenüber lesbaren Ausdruck dialogisch-sozial-kommunikativer und -interaktiver Bedürfnisse und begründet, so sie richtig erkannt, gelesen und beantwortet werden können, eine *reziproke Kommunikation*. Die Proto-Konversation in der Mutter-Kind-Dyade, verstanden als *primäre Intersubjektivität*, erfordert das Erkennen des Anderen durch dessen virtuelle Konstruktion im Sinne eines inneren Abbildes, was wiederum die Konstruktion eines virtuellen Selbst erfordert und voraussetzt. Im weiteren Entwicklungsverlauf kommt es durch die Wahrnehmung und den Gebrauch von Objekten in der Person-Person-Objekt-Kooperation zur *sekundären Intersubjektivität*. Ich fasse diese für menschliche Entwicklung basalen Prozesse, die nicht ohne die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigende Folgen eingeschränkt oder negiert werden können, wie folgt zusammen: *Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in dialog- bzw. kommunikationsbasierten Kooperationen.*

Um diese grundlegend didaktischen Dimensionen dialog- bzw. kommunikationsbasierter Kooperationen in ihrer Bedeutung für die Inklusion bewusst machen zu können, bedarf es einiger vertiefender Hinweise. Ich möchte diese in der frühen Kindheit verankern, um zwei Sachverhalte deutlich zu machen: Zum einen, dass die basalen Prozesse des Grundverhältnisses des Menschen zu Mensch und Welt von frühester Kindheit an über alle Systemebenen hinweg und für die gesamte Lebensspanne des Menschen Gültigkeit haben. Im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung nimmt nur deren Komplexität und Diversifikation zu (wir sprechen dann von Entwicklung) und entsprechend die Möglichkeiten zunehmender Erkenntnis von Welt und Mensch bis hin zu abstrakten Sprach-, Denk- und Bewusstseinsfunktionen, wie es das ASM veranschaulicht. Zum anderen soll damit in leichter zugänglicher Weise die Erkenntnis verbunden werden, dass kommuni-

kationsbasierte Kooperationen stets auf einen Gemeinsamen Gegenstand bezogen sind.

- Vielleicht ist zum Verständnis dieses Begriffs hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, dass schon das Stillen eines Neugeborenen eine kommunikationsbasierte Kooperation von Mutter und Säugling ist, mit dem es nicht um dessen materiale Seite, z. B. die Brust oder den Mund oder um die formale des senso-motorischen Berührens und Saugens geht, sondern um die gemeinsame Befriedigung der allen Teilhandlungen von Mutter und Kind übergeordneten Bedürfnisse der Fürsorge für das Kind durch Stillen und für das Kind die damit verbundene Balancierung seiner homöostatischen Bedarfe durch Saugen und Sättigung, was nur in Einheit der Kooperationspartner arbeitsteilig-kooperierend zu erreichen ist. Dies generiert dem Säugling subjektiv schon auf biologischer Ebene *Sinn* auf dessen Basis er diesem Objekt *Bedeutung* zuzumessen vermag, was u. a. zur Ausbildung des psychischen Bedürfnisses als Grundlage der intrinsischen Motivation nach Anwesenheit dieses als verlässlich und emotional stabilisierend erfahrenen Objekts führt, das es von sich zu unterscheiden und späterhin als Subjekt zu erkennen vermag, das ein Mensch ist, wie ich, aber nicht ich ist, sondern die Mutter oder eine andere primäre Bezugsperson. Zur Dialektik dieser Zusammenhänge fasse ich zusammen: *Der persönliche Sinn erschließt die Welt hinsichtlich der auf ihn bezogenen Bedeutungen, die er ihr verleiht, wie die Welt, wo sie durch andere Menschen kooperativ erschlossen worden ist, sich dem Menschen bedeutungsmäßig erschließen kann, wenn sie sozusagen in Gestalt der persönliche Sinnbildungsprozesse bestätigenden Bedeutungen in Erscheinung tritt.*⁸ In diesen Zusammen-

8 Im Anhang zu seiner Arbeit über Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit setzt sich Leont'ev (1982) mit psychologischen Fragen der Bewusstheit des Lernprozesses auseinander und schreibt dort zu seinem Verständnis des Begriffes Bedeutung: „Bedeutung, das ist jene Verallgemeinerung der Wirklichkeit, die in ihrem sinnlichen Träger, gewöhnlich im Wort oder in der Wortverbindung kristallisiert, fixiert ist. Das ist eine ideelle, geistige Form der Kristallisierung der gesellschaftlichen Erfahrung, der gesellschaftlichen Praxis des Menschen“ (S. 257 f.). Und weiter: „Somit ist die Bedeutung jene Form, in der der einzelne Mensch sich die verallgemeinerte und widergespiegelte menschliche Erfahrung eigen macht“ (S. 258). Das ist letztlich das Anliegen dessen, was man schulische Bildung nennt, das aber weitgehend davon abstrahiert, dass Sinnbildungsprozesse deren Voraussetzung sind, d. h. der biologische Sinn, der aus der Befriedigung biologischer Bedürfnisse resultiert und sich in positiven Emotionen ausdrückt, ist Grundlage der Ausbildung des subjektiven Sinns. Dieser wiederum hängt davon ab, welchen Sinn die Bedeutungen für einen Menschen haben, die sich auf die objektiven Eigenschaften beziehen, d. h. in welcher Beziehung der Gegenstand der Tätigkeit zu den Bedürfnissen und Interessen des handelnden Menschen steht; er bezieht sich stets auf die bedürfnisrelevanten Eigenschaften der Gegenstände. Das ist in der Tradition des herkömmlich praktizierten Unterrichts bis heute den Lehrpersonen praktisch nicht bewusst. Deshalb das Hindurchqualen der Kinder und Schüler:innen durch die Lernstoffe, zu denen sie weitgehend ohne subjektiv bedeutende Beziehung bleiben, was das meritokratische Prinzip und die Fülle der Sanktionen auf den Plan rufen, um eine solche Schule überhaupt am Laufen halten zu können.

hängen entfalten sich die vielfältigen Zonen der nächsten Entwicklung (ZdnE),⁹ die nur in Prozessen dialog- und kommunikationsbasierter Kooperation zur Ausbildung kommen können und weder in Veranlagungen oder Begabungen zu suchen oder gar zu erresten sind.

- Die diesen komplexen Abläufen übergeordnete Einheit ist ein Integral und als solches mehr als die Summe ihrer einzelnen Funktionen; auf unsere Fragestellungen bezogen der Gemeinsame Gegenstand, von dem her die Teilhandlungen, die zur Erkenntnis von Mensch und Welt führen, erklärbar sind. Aber eine Teilhandlung, wie z. B. der vorgeburtlich erlernte und auslösbare Saugreflex erklärt nicht die durch reziproke Kommunikation geleitete Kooperation von Kind und Mutter, die Sinnbildungsprozesse und Bedeutungskonstitutionen im Vorgang des Stillens. Mathematik oder andere Unterrichtsfächer erklären nicht Mensch und Welt, aber wenn das Bildungsbedürfnis nach Erkenntnis von Mensch und Welt besteht, können Mathematik u. a. Disziplinen eine hilfreiche Anschauung, Sprache und Kulturtechnik, also ein Werkzeug sein, Mensch und Welt zu erfassen. Von Finnland ist mir bekannt geworden, dass dort Überlegungen im Gange sind, selbst Kernfächer als isolierte Einheiten zugunsten von Projekten aufzulösen, weil sie zu begrenzt sind, Mensch und Welt abzubilden und zu erklären.
- Würde die Mutter dem Kind in seinem Brust-Such-Verhalten dadurch behilflich sein, dass es seine Bemühungen durch das Anreichen der Brust oder der Flasche unterstützt, wäre das ein Verhältnis, das von anderen Autor:innen als „Koope-ration“ bezeichnet wird und im tradierten Sinne einen „Lerngegenstand“¹⁰ hat; die Brust, die Flasche, die zu erreichen, mit dem Mund zu umfassen und an der zu Saugen ist. Dies könnte aus meiner Sicht auch mit der Holzkampschen Kategorie des *partizipativen Lernens* bezeichnet werden – kurz: Die Mutter (die Lehrperson) weiß und kann es, das Kind lernt es! (vgl. Holzkamp 1993, 501 f.)

Ausgangspunkt des skizzierten beispielhaften Prozesses sind nicht die Möglichkeiten der Mutter, das Kind zu stillen oder mit der Flasche zu ernähren, sondern

9 Es erscheint mir wichtig, hier deutlich in der Mehrzahl von ZonenndE zu sprechen. Dieser Begriff wird gerade in Feldern der Pädagogik meist nur in der Einzahl verwendet, als operiere ein Mensch stets nur im Bereich zwischen einer Zone der aktuellen Entwicklung (ZdaE) und einer ZdnE. Die Differenziertheit der psychischen Funktionen des Menschen bildet sich entsprechend auch in vielfältigen ZdnE ab, die im Prozess des Lernens involviert sein können. Siehe auch Jantzen 2008.

10 Joachim Lompscher schreibt im Gegensatz dazu: „Betrachten wir den Gegenstand der Lerntätigkeit, also diese oder jene Ausschnitte der gesellschaftlichen Kultur (in Form von Lehrstoff in diesem oder jenem Fach oder Lehrgebiet), so gilt zunächst – wie bei jeder Tätigkeit –, dass nicht vorrangig der Gegenstand auf das Subjekt der Tätigkeit, hier also den Lernenden, einwirkt, sondern umgekehrt: Das Wesen der Tätigkeit besteht gerade darin, dass sich der Mensch mit dem jeweiligen Gegenstand aktiv auseinandersetzt, auf ihn einwirkt und ihn in dieser oder jener Hinsicht verändert [...] Tätigkeit ist immer Mensch-Welt-Wechselwirkung!“ (Giest & Lompscher 2006, S. 88).

das Ausdrucksverhalten des Kindes, z. B. eine bestimmte Nuance seines Weinens, das die Mutter als Bedürfnis des Kindes nach Nahrung zu lesen vermag. Lassen Sie es mich einfach so sagen: Ausgangspunkt pädagogischer Kooperationen sind die Bildungsbedürfnisse der Kinder und nicht die thematische Reichhaltigkeit der curricularen Vorgaben und unsere sich im Lehrzimmer stapelnden Lehr- und Lernmaterialien, mit denen wir die Kinder Stopfen wie zu mästende Gänse. Es gilt nach den Bildungsbedürfnissen der Kinder zu fahnden, sie zur Geltung kommen zu lassen und ihnen hilfreich und begleitend zur Seite zu sein, ihre Bildungsbedürfnisse in gemeinsamer Tätigkeit möglichst erfolgreich einlösen zu können.

Ein Einschub: Wie wir in Bremen erfahren konnten, machen die Kinder am Flughafen die Erfahrung, dass, was für sie Eisen ist, ein Flugzeug, fliegen kann und wenige Kilometer entfernt am Überseehafen, dass Eisen, ein Schiff schwimmen kann, der in die Luft geworfene Nagel aber auf die Erde zurückfällt und im Wasserbecken untergeht. Wie kann man den lokalen Grundschulen das gleiche Curriculum verordnen und die diesem zugeordneten Lehr- und Lernmittel, selbst wenn sie nur wenige Kilometer voneinander entfernt sind? Und was glauben Sie, was alles möglich wird, wenn an diesen Fragen in einem Projekt über Wochen auf vielen Ästen, von denen vielleicht auch einer zu einem neuen Gemeinsamen Gegenstand für ein weiteres Projekt führt, gearbeitet werden kann?

Von den Kindern ausgehend entwickelt sich, wie ich es mit dem Baum-Modell des didaktischen Feldes veranschauliche, ein Gemeinsamer Gegenstand; der Stamm birgt das übergeordnete Erkenntnisinteresse. Das kann, wie es die Äste repräsentieren, von denen jeder über alle Entwicklungsniveaus reicht, in unterschiedlichen, sich zusammenschließenden und für die Arbeit an einem anderen Ast wieder umstrukturierenden Lernkollektiven bearbeitet werden. Die Reziprozität der im Kollektiv stattfindenden Austauschprozesse, in das auch die Lehrpersonen, therapeutischen oder assistierenden Fachkräfte eingebunden sind, sind Prozesse wechselseitig anregender, synergetischer Energieflüsse mit positiven emergenten Konsequenzen, denen Übertragungsqualitäten zukommen. Es sind, wie René Spitz (1976, S. 72) schon für die frühen Objektbeziehungen erkennt „Echowirkungen“, die sich vor allem auch in den Emotionen abbilden. Sie sind der heute noch total unterschätzte Schlüssel für die Öffnung der kognitiven Potenziale oder, fallen sie negativ aus, die Schlösser, die sie verschließen und das potenziell Mögliche blockieren.

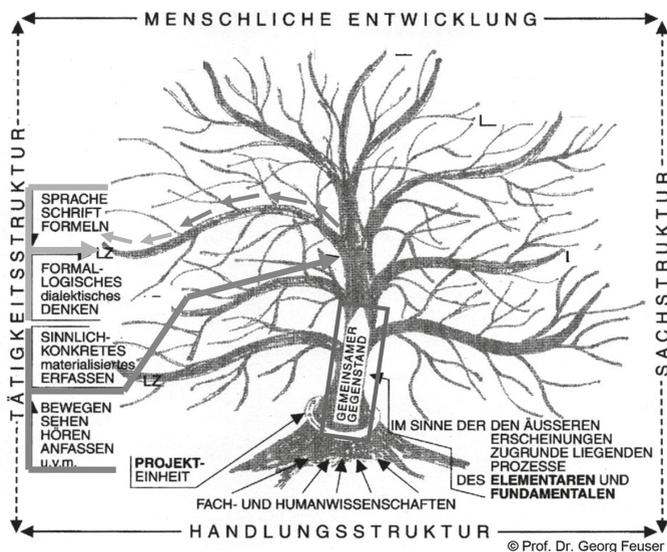


Abb. 5: Baum-Modell

Die mit dem Baummodell skizzierte Vielfalt an Möglichkeiten, den Gemeinsamen Gegenstand auf der Ebene sinnlich gegenständlicher Tätigkeit in Handlungsprozessen zu erarbeiten, weist weit über den im Stundentakt abzuhaltenden Fächerunterricht hinaus (vgl. Rumpf 1996) und bedarf der Projekte im didaktischen Sinne – nicht nur ab und an einer Projektwoche – was personal-autonomes Lernen, wie es Holzkamp (vgl. 1993, S. 512 ff.) schildert, und andere Lernformen nicht ausschließt und auf dieser Ebene eher dem entspricht, was er als *kooperatives Lernen* (vgl. S. 509) bezeichnet. Divergenzen in Bezug auf Lerninteressen und Lernprobleme werden im Projektplenum behandelt und über die Möglichkeit, in unterschiedlichen personalen Konstellationen an unterschiedlichen Ästen zu arbeiten, lösbar.

Mögen die hier nur skizzenhaft am Beispiel schon sehr früher menschlicher Persönlichkeitsentwicklung zutreffenden zentrale Begriffe auch ein wenig verdeutlichen, wie bedeutend die hinter den Stufentheorien stehenden Entwicklungstheorien sind, um die Stufentheorien verstehen und sie entwicklungsdiagnostisch und didaktisch pädagogisch sinnvoll adaptieren zu können. Das erfolgt meist begrenzt auf Piaget und bleibt dadurch auf kognitive Prozesse fixiert. Darüber hinaus sind für mich die Arbeiten der Kulturhistorischen Schule, vor allem der Troika Lev Vygotskij (1896-1934), Alexej Leont'ev (1903-1979) und Alexander Luria (1902-1977) und anderer ihre Werke weiterführenden Forscher:innen dieses Feldes, sowie die Arbeiten aus materialistischen Ansätzen der Psychoanalyse, wie z. B. René

Spitz (1887-1974), unverzichtbar. Ohne deren differenziellen Kenntnisse sind die in meiner Konzeption zentralen Begriffe nicht zu entschlüsseln und werden allzu leichtfüßig in Denksystemen wahrgenommen, aus denen sie nicht stammen oder aus denen andere Erklärungszusammenhänge resultieren würden.

3 Die Frage der Didaktik ist eine der *Persönlichkeitsentwicklung* und der *Bildungstheorie*

Heute erscheint mir keine Forderung bedeutender und weitreichender für die zukünftige Entwicklung unserer Gesellschaft, als die: *Unterricht muss wieder bildend werden!* Das hat zur Voraussetzung, didaktisches Denken von den mit dem ersten Punkt ausgewiesenen Grundlagen menschlicher Persönlichkeitsentwicklung her zu leisten und es in ein Denkwerkzeug des Erkennens von Mensch und Welt aus der Perspektive des „inneren Beobachters“ auf unterschiedliche Erfahrungshorizonte und Entwicklungsniveaus der Kinder zu transformieren, wie es die dreidimensionale didaktische Struktur der Allgemeinen Pädagogik aufzeigt. Gegenstand der Didaktik haben entsprechend die essentiellen Grundlagen des Lebens eines Individuums und dessen Bildungsbedürfnisse zu sein, wie sie sich im Verlauf der Biografie in homöostatischen Bedarfen, psychischen Bedürfnissen, Affekten und Emotionen, Motiven und Willensfunktionen, Sprache und Denken und auf dieser Basis im aus Tätigkeit und Handeln als gesellschaftliche Praxis sich generierenden Bewusstsein ausdrücken.

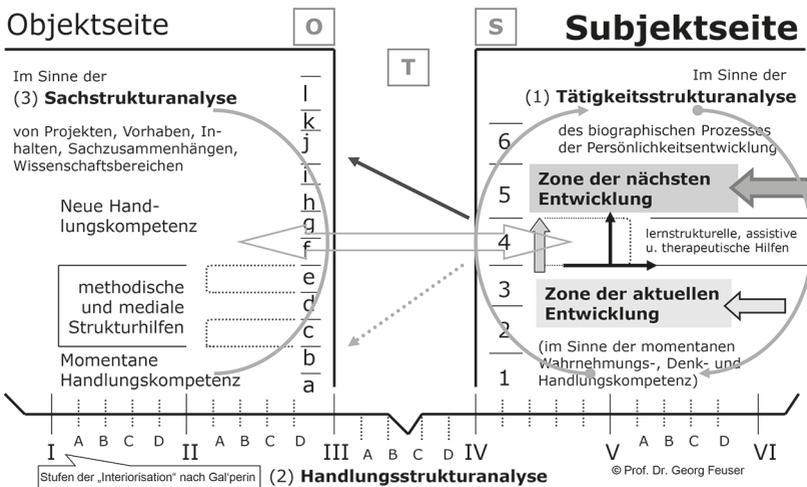


Abb. 6: Dreidimensionale didaktische Struktur

Das erfordert die Befreiung der didaktischen Analyse aus ihrer Fixierung auf die Objektseite traditionell eindimensionaler Didaktik, die sich aus den extrahierten Lerngegenständen und -inhalten des obligatorischen Curriculums speist. Lernen ist den Austauschprozessen des Menschen mit Mensch und Welt implizit und stets ein *autonomes Lernen*; niemanden kann für einen anderen Menschen lernen. Es realisiert sich in handelnder Auseinandersetzung mit den Inhalten, Gegenständen und Materialien, deren Bearbeitung die auf einem Ast des Baummodells miteinander Kooperierenden den mit dem Gemeinsamen Gegenstand aufgeworfenen Erkenntnisinteressen nahebringt. Ausgehend von einer am Beginn des Prozesses im Plenum und in den Kollektiven zu schaffenden „Orientierungsgrundlage“, deren Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, vermag die Gal’perinsche Interiorisationstheorie die Struktur der Prozessfolge von der „materialisierten Handlung“ über die „lautsprachliche Handlung“, die „äußere Sprache an sich“ und die „innere Sprache“ bis hin zum „Verdampfen der Sprache“ ins „Denken“,¹¹ in ein Handeln mit Begriffen, ohne nach außen unmittelbar sichtbare Tätigkeit, zu verdeutlichen (Gal’perin 1967, 1968, 1980, Jantzen 2004, Ferrari & Kurpiers 2001).¹² Dieses Lernen ist stets binnendifferenziert, da jedes Kind im Kollektiv in Anregung durch andere Personen in der Spanne seiner ZdaE hin zu seinen ZdnE wahrnimmt, denkt und handelt. Die Arbeit im Kollektiv wiederum führt dazu, dass Sachverhalte nicht Schritchen für Schritchen von „a“ nach „l“ durchlaufen werden müssen, sondern durch die Impulse der ZdnE gleich auf ein höheres Komplexitätsniveau springen kann, z. B. von „b“ nach „j“.

11 Siehe in der vorstehenden Skizze die Prozessfolge der Handlungsstrukturanalyse von I bis VI.

12 Leont’ev (1982) definiert: „Als Interiorisation bezeichnet man bekanntlich den Übergang, durch den die ihrer Form nach äußeren Prozesse, die sich mit äußeren, stofflichen Gegenständen vollziehen, in Prozesse verwandelt werden, die auf der geistigen Ebene, auf der Ebene des Bewußtseins verlaufen“ (S. 95).

Ein Einschub: Ich erinnere an ein Gespräch, das Jean Piaget mit einem 6½-jährigen Buben über die Mondphasen führte:

„Ist der Mond immer rund?“

Nein.

Wie ist er denn?

Wie ein Hörnchen. Er ist stark abgenutzt.

Warum?

Weil er hell gegeben hat.

Wie wird er wieder rund?

Weil man ihn neu macht.

Wie?

Mit Himmel“ (Piaget 1994, S. 249).

Was glauben Sie, was daraus in einem Projekt auf vielen Ästen des didaktischen Feldes in einem hoch altersgemischtem Lernkollektiv entstehen könnte und welcher Gemeinsamer Gegenstand von den Kindern als Erkenntnisinteresse als Kern des Projektes kreiert worden sein könnte?

Dazu bedarf es des Mutes, unsere pädagogischen Laufställe zu verlassen, auf die formal und technokratisch gegen die Kinder und ihre Interessen und Erfahrungen gerichteten Strategien und Sanktionen, mit denen wir wohl auch unsere Angst vor ihnen und ihren Eltern zu bewältigen versuchen, aufzugeben und das Wagnis der Pädagogik als Kunst einzugehen, d. h., in offenen Beziehungskonstellationen nicht subversiv, sondern vernunftgeleitet zu interagieren, wie sie schon bei Johann Amos Comenius (1592-1679) vor 364 Jahren in seiner *Didacta Magna* grundgelegt und über viele Epochen hinweg glücklicherweise nicht verloren gegangen ist (Feuser 2018b), auch wenn sie nie wirklich zum Tragen gekommen und eher verfolgt, denn gefördert wurde. Ihre Spuren scheinen über viele Epochen hinweg bei Wolfgang Klafki (1927-2016), Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974) und Hans-Jochen Gamm (1925-2011) Mitte des 20. Jhd. wieder deutlich auf. Ein Zitat von Wolfgang Klafki aus den frühen 1960er Jahren mag genügen, um das zu verdeutlichen. In seiner Studie zum Problem der Didaktik, mit der er den Zusammenhang von Bildungstheorie und Didaktik herausarbeitet, schreibt er: „[...] jede didaktische Überlegung und Entscheidung stelle, sei es auch unausgesprochen, einen Beitrag zur Bestimmung dessen dar, was Bildung sein könne und sein solle, umgekehrt berge jede bildungstheoretische Aussage didaktische Konsequenzen in sich“ (1965, S. 91). Das Feld didaktischen Denkens, Forschens und Handelns ist, darauf bezogen, neu zu öffnen, wie ich es mit der entwicklungslogischen Didaktik versucht habe. Die Frage einer heterogenitätsgerechten Individualisierung stellt sich nur seitens der Verabsolutierung der Objektseite, an deren Grenzen die Selektionen und Exklusionen Platz greifen und Inklusion zur Karikatur wird.

Zu erkennen wäre: Die didaktische Analyse in Kontexten der Allgemeinen Pädagogik ist kein Unterricht vorwegnehmend-planender, sondern ein ihn begleiten-

der Prozess. Was da als Unterrichtsvorbereitung aufscheinen mag – vielleicht in gemeinsamer Orientierung im Projektplenum auf die Weiterarbeit am nächsten Tag und was dafür zu organisieren oder vorzubereiten wäre – ist Gegenstand des Unterrichts selbst.¹³

Nur so kann Unterricht wieder bildend werden und eine Befreiung aus den formalen und technokratischen Zwängen geradezu wahnhaft diktatorischer Verordnung dessen erfolgen, was Kinder, wann, wie, in welcher Zeit und mit welchem Ergebnis, das wiederum in bestimmten Zeiteinheiten zu reproduzieren ist, zu lernen haben. Die Befreiung davon, nur Lernangebote zu dem zu machen, was man selbst schon weiß und einen Unterricht zu Fragestellungen zuzulassen, auf die die Lehrpersonen selbst noch keine Antwort haben, sondern sie gemeinsam mit den Kindern und Schüler:innen erarbeiten müssen, würde, so meine Erfahrung, schließlich in ein an einem Gemeinsamen Gegenstand orientiertes Projekt als Kern des Unterrichts führen. Auch für die Lehrpersonen selbst ist nur der Unterricht gut, der, wie Vygotskij (1987, S. 302) betont, der Entwicklung vorseilt; eben auch der der Lehrpersonen. Wir sollten endlich begreifen, dass wir als Lehrpersonen Träger einer wahrhaft paranoiden pädagogischen Pathologie sind; die eigentlich Kranken, die andere Menschen in einem Lernen *be*-hindern, das die Potenziale ihrer Persönlichkeitsentwicklung induzieren und zum Tragen bringen könnte – und in dem Freude am Lernen, am Beobachten, Forschen und Experimentieren, am Dokumentieren, Auswerten, und Diskutieren besteht und jedes Kind bzw. die Schüler:innen ihre Entwicklung in einem persönlichen Portfolio festhalten. Dies wiederum kann Grundlage der gemeinsam vorzunehmenden Einschätzung des Lernweges und -erfolges sein, der berichtsmäßig dokumentiert werden kann.

Das Gesamt dessen, was ich hier ausgeführt habe, fasse ich mit dem Begriff der *Bildung*, der für mich untrennbar mit so deutenden Begriffen in Zusammenhang steht wie *Gleichheit, Freiheit, Mündigkeit und Solidarität*. Gerne würde ich diesen für mich schönsten Begriff der Erziehungswissenschaften, ausgehend von der Aufklärung und französischen Revolution bis heute in seiner multi- und interdisziplinären Vielfalt und seitens der damit verbundenen didaktischen Seite, ausgehend von Wolfgang Ratke und Johann Amos Comenius, nachzeichnen (Feuser 2018b), was hier nicht weiterverfolgt werden kann. Nur, ohne das, was ich vorausgehend aufzuzeigen versucht habe, würde auch dieser Versuch einer alles verschlingenden pluralistischen Beliebigkeit der Pädagogik anheimfallen. Karl Marx (1818-1883)

13 Bezogen auf die Arbeit an einem Gemeinsamen Gegenstand, wie es das Baummodell skizziert, entstehen in den verschiedenen Unterrichtssituationen (Arbeit an den Ästen) immer wieder Interessen und Ideen hinsichtlich eines neuen Gemeinsamen Gegenstandes als Teil des Unterrichts. So geht die weitere Planung und Vorbereitung selbst in den Unterricht über und geschieht in gleicher Weise in einem kollektiven Handlungsfeld (wiederum die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen zum Kollektiv gehörend).

weist mit seiner ersten Feuerbachthese in Kritik des bis dato entwickelten Materialismus schon 1845 darauf hin, „[...] daß der Gegenstand, die Wirklichkeit, Sinnlichkeit, nur unter der Form des Objekts oder der Anschauung gefaßt wird; nicht aber als menschliche sinnliche Tätigkeit, Praxis, nicht subjektiv“, was er mit einer „revolutionären“ praktisch-kritischen Tätigkeit“ zu verändern sieht (vgl. 1969). Auch wir Pädagog:innen sollten uns aufgefordert fühlen, Schule, Unterricht und Inklusion nicht nur verschieden zu interpretieren, sondern sie wirksam zu verändern. Dazu ist, was Wolfgang Klafki schon 1959 fordert, nur eine Bildungsauffassung relevant, „[...] die von Anfang an jene in den besprochenen Theorien [er meint hier die materiale und formale Bildung; GF] isolierten und verabsolutierten Ansätze als „Momente“ im Sinne dialektischen Denkens begreift, d. h. als Bestimmungen, die nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen her ihre Wahrheit offenbaren und die zugleich selbst dieses Ganze mitbedingen und erhellen – nur eine solche Bildungsauffassung, so scheint es uns, hat beim gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung Aussicht, das „Wesen der Bildung“ zureichend zu deuten [...]“ (1965, S. 39).

Wolfgang Klafki startet die Lernprozesse, wie bis heute durchgängig üblich, von der Objektseite her, aber die Auffassung der „doppelseitigen Erschließung“ als dialektischer Prozess kann auch ein Einstieg sein, Pädagogik und Didaktik vom Subjekt her zu denken und zu praktizieren, was ich mit dem Vorgetragenen auszudrücken versucht habe. Das wird andeutungsweise in der fünften Studie von Wolfgang Klafki zusammen mit Hermann Stöcker (1985, S. 119 ff.) zur Inneren Differenzierung des Unterrichts deutlich, wenn er in der dazu aufgeführten Skizze auf Aneignungs- bzw. Handlungsebenen zu sprechen kommt (S. 134) und auf S. 139 mit Bezug auf Erkenntnistheorien u. a. auf Arbeiten von Gal'perin, Leont'ev und Lompscher verweist, das aber nicht weiter ausführt. Deutlich wird das bei Heinz-Jochen Heydorn (1980), wenn er schreibt: „Alle Bildung ist auf den Menschen als Gegenüber gerichtet; er ist ihr wirklicher Gegenstand, als lebender, erfahrbarer Mensch“ (S. 179) (vgl. Schneider-Reisinger 2019, 2021), was mich die heute weitgehend vom Bildungsgeschehen abgetrennte *Erziehung* als *die Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen* definieren lässt. Das spiegelt sich auch in der Definition von Bildung, wie sie Schneider-Reisinger (2021) in Bezug auf Inklusion versteht. „Bildung *beschreibt* folglich Bewegungen von Personalität bzw. Humanität in ihrer unendlichen Vielfalt und als Einheit“ (S. 36).

Schon für Giordano Bruno (1548-1600) ist der Mensch als Erkenntnissubjekt Teil des Kosmos, weshalb von ihm alle Bildung auszugehen hat und nicht von aus informierter Willkür entstandenen Lehrplänen, was mir Anlass ist, als fundamentales Bildungsbedürfnis des Menschen die *Erkenntnis von Mensch und Welt* anzusehen, damit die *Aufklärung* als Basis zur *Mündigkeit* und *Freiheit* des durch seine Geschichte erzeugten Menschen, die, wie Heydorn argumentiert (vgl. S. 180), wiederum Grundlage uneingeschränkter Selbstentfaltung ist, die in Anerkennung

der *Gleichheit* der Menschen in der Menschheit *Solidarität* ermöglicht. Wie Marx und Engels im „Manifest der kommunistischen Partei“ feststellen, sie leiten es mit der Aussage ein: „Ein Gespenst geht um in Europa ...“ (S. 19), dass an die Stelle der alten bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Klassegegensätzen eine Assoziation treten sollte, „worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (S. 43), so sollten wir bezogen auf das Gespenst der Inklusion heute in Feldern der Pädagogik an Stelle des sEBU eine Assoziation setzen, die diesem Leitspruch Rechnung trägt – der freien Entwicklung eines jeden als Bedingung für die freie Entwicklung aller!

„Bildung zur Universalität“ und nicht Abrichtung zur Ausübung von Funktionen, die Maschinen und andere Technologien noch nicht autonom ausführen können, ohne sich Menschen als biologisches Funktionsteil zu versklaven, ermöglicht, wie Heydorn betont, „die unmenschliche Repression der Vergangenheit als Kulturversagung“ (S. 180) aufzuheben, damit auch die Exklusionen. Last but not least bringt Theodor W. Adorno (1903-1969) mit seiner „Theorie der Halbbildung“ von 1960 die Problematik auf den Punkt, wenn er schreibt: „Halbbildung ist die Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen“ (1998, S. 576). Sind wir als Lehrpersonen nicht ganz und gar in solcher Halbbildung gefangen? „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (S. 94), wie Adorno an anderer Stelle schreibt; für mich im Sinne der „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ eingebettet in eine Pädagogik jenseits der Grenze.

Vielleicht können Sie spüren, wie sich die Frage der Inklusion im Grunde in Luft auflöst, wenn wir pädagogisch und bezogen auf den Unterricht vom Menschen her und nicht von geplanten Vorgaben auf ihn hin zu denken vermögen, dem ja die Annahme implizit ist, dass es den Menschen als solches gäbe. Auf die Spitze führt das Elisabeth Stern mit dem Hinweis darauf, dass gute Lehrer auch in einer ihnen völlig fremden Klasse individualisierten Unterricht machen können und man die Schüler nicht einmal vorher persönlich kennen muss. Dass Ada Sasse und Ursula Schulzeck ihrem grundlegenden Artikel zur Differenzierungsmatrix ein Zitat von Stern voranstellen, das diese Aussage quasi als Motto ihren Ausführungen voranstellt, vermag ich nicht nachzuvollziehen (vgl. Sasse & Schulzeck 2021, S. 11). Da werden die Kinder und Schüler:innen zur Ware der Pädagogik und die Lehrpersonen zu den Produktionsmittelbesitzer:innen zum Zweck deren personal anonymisierten, marktgerechten Abrichtung im Unternehmen Schule, das Humankapital zu schaffen und Mehrwert zu erbringen hat.¹⁴ Eigentlich

14 Auf dem Hintergrund des Plädoyers von Frau Kanzlerin Merkel für eine marktkonforme Gestaltung der parlamentarischen Mitbestimmung, d. h. unserer Demokratie (siehe: <https://www.nachdenkseiten.de/?p=10611> [16.05.2021]), liegt der Gedanke durchaus nahe, dass dieses Begehren auch ein marktkonformes Bildungssystem erfordert.

müsste uns allein die Tatsache, dass das gegenwärtige sEBU, das total mit Belohnungs- und Repressionsmechanismen aufgeladen, mithin ein inhumanes ist, die Frage aufwerfen, was tun wir da eigentlich? Es scheint, wie schon an anderer Stelle betont, in seinen humanen und demokratischen Dimensionen und pädagogisch derart schlecht zu sein, dass es nur durch Repressionen am Funktionieren gehalten werden kann. Wäre man nur ein wenig lernpsychologisch geschult, müsste es einen wie Schuppen von den Augen fallen, dass es für die Schüler:innen unmittelbar in die Sackgasse eines entfremdenden Lernens auf der Basis extrinsischer Motivationen und zu einer Verhaltensregulation durch Vermeidungsstrategien führt, so dass die Vermeidung negativer Sanktionen zum dominierenden Motiv wird, zu lernen. Frau Stern als Professorin für Lehr-Lern-Forschung und Kognitionspsychologie an der renommierten ETH Zürich sollte das nicht nur wissen, sondern auch bedenken. Aber in Abspaltung der beziehungs- und emotionspsychologischen Momente der Lernprozesse von den Kognitionen kann man schon zu solchen Auffassungen kommen.

Sich ‚jenseits der Grenze‘ auf eine subjektbasierte Pädagogik einzulassen, erfordert das Wagnis, Pädagogik als Kunst zu verstehen, der das gesamte wissenschaftliche Know How zu dienen hat. Dies, wie Friedrich Schiller (1759-1805) 1780 in der „Theosophie des Julius“ herausarbeitet, Kunst verstanden als Bildung zur Vernunft (vgl. Schiller 1955, S. 14-29), was er in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen der Jahre 1793 und 1794 weiterbearbeitet (ebd., S. 319-429). Er ist der Auffassung, wie Gethmann-Siefert (1995) herausarbeitet, dass nur die Kunst den Übergang von der Entfremdung in die Selbstrealisation ermöglichen kann und sie schreibt: „Allein die Kunst ist nämlich in der Lage, einen „ästhetischen Charakter“ zu erzeugen – die Fähigkeit zur Einsicht in Vernunft und Freiheit, die durch die bestehenden politischen Verhältnisse verhindert wird“ (S. 170). In seinen Schriften zur Dialektik verdeutlicht Hans Heinz Holz (1927-2011), was die Kunst zur Kunst macht, nämlich nicht die Tatsache, dass ihre Werke durch Arbeit geschaffene Artefakte sind, sondern dass sie Bilder von Weltgeschehen entwerfen, die ihren Inhalt durch die Auslegung der Welt bekommen und das wird, so meine ich, möglich durch die diskursiven und gestaltenden Prozessen in kommunikationsbasierten Kooperationen an einem Gemeinsamen Gegenstand, in denen Sinn erfahren und Bedeutung konstituiert werden kann. Was Holz in Bestimmung dessen, was Kunst zur Kunst macht, als die „Auslegung der Welt“ bezeichnet (vgl. 2011, Bd. 4, S. 131 ff.), dürfte hinreichend verdeutlichen, dass ich mit dem Hinweis auf das Wagnis, Pädagogik (wieder) als Kunst zu verstehen, weder der Abkehr von einer wissenschaftlichen Pädagogik das Wort rede, noch einer Rückkehr in die Dunstkreise mystizistischer Aufladung des Erziehungsgeschehens oder eines Ästhetizismus der Bildung. Würde ich das befürworten, müsste ich meine Promotionsurkunde Herrn Klafki aufs Grab legen. Vielmehr möchte ich es als Aufruf zur Befreiung seiner selbst und seiner pädagogischen

Tätigkeit von den formal-technokratischen Planungs-, Durchführungs-, Evaluations-, Leistungsmessungs- und Bewertungspraxen des Unterrichts und damit aus der Staats- und Herrschaftsförmigkeit heutigen Unterrichtsgeschehens verstanden wissen, um sich selbst die Freiheitsgrade zu ermöglichen, die nötig sind, um unterrichten zu können (und eben nicht abzurichten) und Voraussetzung dafür, die freie Entfaltung der Menschen, mit denen wir arbeiten, zu ermöglichen, „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (Adorno 1998b, S. 43) und dem vergleichbar gibt es keine Inklusion in Feldern und mittels der Techniken der pädagogischen Selektionen und Exklusionen. Ebenso wenig wie die Annahmen der Ökonomen, dass der unbegrenzte Reichtumszuwachs der Reichen auch die Armen reicher machen würde, führen Optimierungen und Modernisierungen einer objektbasierten Didaktik, der das Bemühen um Annäherungen an die Subjektseite in keiner Weise abgesprochen werden soll, nicht zu einer subjektwissenschaftlich fundierten Pädagogik und an der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung orientierten und von dieser ausgehenden Didaktik. Meine Schlussfolgerung: *Obwohl andauernd davon geredet wird, ist der Didaktik – auch durch die Verabsolutierung der Fachdidaktiken – das Zentralste verloren gegangen, mit dem sie sich zu befassen hat: der Mensch.*

Literatur:

- Adorno, T. W. (1998a). Theorie der Halbbildung und Einleitung zu einer Diskussion über die „Theorie der Halbbildung“. In: Ders.: Soziologische Schriften I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 93–121 und 574–577.
- Adorno T. W. (1998b): *Minima Moralia*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Agamben, G. (2004): *Ausnahmezustand*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arendt, H. (1996): *Macht und Gewalt*. München/Zürich: Piper.
- Arendt H. (2014): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. München/Zürich: Piper.
- Arendt, H. (2018): *Die Freiheit frei zu sein*. Frankfurt/Main: Büchergilde Gutenberg.
- Aitken, K. & Trevarthen, C. (1997): Self/other organization in human psychological development. In: *Development and Psychology*, 9, 653–677.
- Anochin, P. K. (1978): *Beiträge zur allgemeinen Theorie des funktionellen Systems*. Jena: VEB G. Fischer.
- Basaglia, F. & Basaglia-Ongaro, F. (1980): *Befriedungsverbrechen*. In: Dies. (Hrsg.): *Befriedungsverbrechen*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 11–61.
- Behrendt, A., Heyden, F. & Häcker, Th. (Hrsg.) (2019): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...“. *Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen - im Gespräch mit Georg Feuser*. Düren: Shaker.
- Blankertz, H. (1971): *Theorien und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (5. Aufl.). München: Juventa.
- Correl, W. (1967): *Aspekte programmierten Lernens*. In: W. Correl, & B. F. Skinner: *Denken und Lernen*. Braunschweig: Westermann, 61–163.
- Dussel, E. (2013): *20 Thesen zu Politik*. Münster: LIT.
- Ferrari, D. & Kurpiers, S. (2001): P.J. Gal'perin. *Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen*. Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.

- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 4. Stuttgart: Kohlhammer Stuttgart: Kohlhammer, 86–100.
- Feuser, G. (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Behindertenpädagogik, 51, 1, 5–34.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser, & J. Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 7. Stuttgart: Kohlhammer, 282–293.
- Feuser, G. (2017a): Inklusion - das Mögliche, das im Wirklichen nicht sichtbar ist. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psycho-sozial-Verlag, 183–285.
- Feuser, G. (2017b): Wider den Ungeist selektierender Inklusion. In: behinderte menschen, 40 (4/5), 29–39.
- Feuser, G. (2018a): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Berlin: Peter Lang.
- Feuser, G. (2018b): Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 111–125.
- Gamm, H.-J. (2012): Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Hohengehren: Schneider.
- Gal'perin, P. J. (1967): Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: E. A. Budilowa (Hrsg): Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin/DDR: VEB Volk und Wissen, 81–119.
- Gal'perin, P. J. (1969): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: H. Hiebsch (Hrsg): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart: Klett, 367–405.
- Gal'perin, Pjotr J. (1980): Zu Grundfragen der Psychologie. Köln: Pahl Rugenstein.
- Gethmann-Stiefert, A. (1995): Einführung in die Ästhetik. München: Wilhelm Fink.
- Heilpädagogische Arbeitsgemeinschaft Marburg (Hrsg.) (o.J.): Zucht-Häuser der Fürsorge. Marburg: AST.
- Giest, H. & Lompscher, J. (2006): Lerntätigkeit - Lernen aus kulturhistorischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. Berlin: Lehmanns Media.
- Grütgens, W. J. (2000): Problemzentriertes Lernen statt didaktischer Prinzipien: Neuwied: Luchterhand.
- Hentig, H. von (1996): Bildung. München/Wien: Hanser.
- Heydorn, H. J. (1980): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Ders.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Band 3. Frankfurt/Main: Syndikat, 95–184.
- Holz, H.-H. (2011): Dialektik. Bände 1-5. Darmstadt: WBG.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Humboldt, W. von (2017): Schriften zur Bildung. Stuttgart: Reclam.
- Jantzen, W. (Hrsg.) (2004): Die Schule Gal'perins. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik, Teil 1 u. 2. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (2008): Die „Zone der nächsten Entwicklung“ – neu betrachtet. In: Ders.: Kulturhistorische Psychologie heute. Berlin: Lehmanns Media, 231–244.
- Jantzen, W. (Hrsg.) (2012): Kulturhistorische Didaktik. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (2016): Paranoider Raum und Grenze als Grundbegriffe einer Soziologie der Exklusion. In: Zeitschrift für Behindertenpädagogik, 55 (2), 125–145.
- Klafki, W. (1965): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. (5./7. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2013): Kategoriale Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Koßmann, R. (2020): Der sonderpädagogische Förderbedarf im Lernen im Spiegel einer deutschlandweiten Ländervergleichsstudie. In: *Behindertenpädagogik*, 59 (1), 47–72.
- Kutzer, R. (1979): Anmerkungen zum Struktur- und niveaurientierten Unterricht. In: H. Probst (Hrsg.): *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis*. Beiheft 7 der Vierteljahresschrift *Behindertenpädagogik*. Oberbiel: Jarick Verlag, 29–62.
- Leont'ev, A. N. (1973): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Leont'ev, A. N. (1982): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl Rugenstein.
- Lompscher, J. (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Marx, K. (1969; Original 1845). *Thesen über Feuerbach*. In MEW, Band 3, (5 ff.). Berlin: Dietz.
- Marx, K. & Engels, F. (1969): *Manifest der Kommunistischen Partei*. Stuttgart: Reclam.
- Maturana, H. (2000): *Biologie der Realität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maturana, H. & Varela, F. (1990): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern/München: Goldmann.
- Messmann, A. & Rückriem, G. (1985): *Psychologie und individuelles Subjekt? Das Humanismusproblem im Entwicklungsprozess der Kritischen Psychologie*. In: G. Feuser & W. Jantzen (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie*, Band V. Köln: Pahl Rugenstein, 102–126.
- Möller, B. (1966): *Analytische Unterrichtsmodelle. Ergebnisse und Probleme der Lernorganisation*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Möller, C. (1971): *Technik der Lernplanung (4. Aufl.)*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Möller, B. & Möller, C. (1966): *Perspektiven der didaktischen Forschung*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Piaget, J. (1994): *Das Weltbild des Kindes*. München: Klett-Cotta.
- Poscher, R., Rux, J. & Langer, Th. (2008). *Von der Integration zur Inklusion*. Baden-Baden: Nomos.
- Raino, A. & Siebert, B. (2008): *Narratives Lernen in einer entwicklungsorientierten Pädagogik – Ansatzpunkte und Möglichkeiten für den gemeinsamen Unterricht*. In: *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft*, 13 (2), 6–21.
- Rumpf, H. (1996): *Abschied vom Stundenhalten*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 472–500.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021a): *Die pädagogischen und psychologischen Grundlagen der Differenzierungsmatrix*. In: Dies. (Hrsg.): *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–50.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021b): *Die thematische Komplexität des gemeinsamen Lerngegenstandes – Differenzierungsmatrizen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive*. In: Dies. (Hrsg.): *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–77.
- Schiller, F. (1955): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. In: R. Netolitzky (Hrsg.): *Schiller, Gesammelte Werke, Bd.5, Schriften zur Kunst und zur Philosophie*. Berlin: Bertelsmann, 319–429.
- Siebert, B. (2006): *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Schneider-Reisinger, R. (2019): *Eine allgemeine inklusive Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schneider-Reisinger, Robert (2021): *(Inklusive) Bildung als Versuch(e) des Beheimatens*. In: *Behindertenpädagogik*, 60 (1), 27–40.
- Séguin, E. (1912; Original 1866): *Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode*. Hrsg. von S. Krenberger. Wien: Verlag von Karl Graeser.
- Spitz, R. (1976). *Vom Dialog*. Stuttgart: Klett.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2021): *Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Trevarthen, C. (2012): *Intersubjektivität und Kommunikation*. In: O. Braun & U. Lütcke (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 82–157.

- Trevarthen, C. & Aitken, K. (2001): Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. In: J. Child Psychol. Psychiat., 42 (1), 3–48.
- Vygotskij, L. (1985). Ausgewählte Schriften, Band 1. Köln: Pahl Rugenstein.
- Vygotskij, L. (1987). Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln: Pahl Rugenstein.
- Ziemen, K. (Hrsg.) (2008): Reflexive Didaktik. Oberhauen: Athena.

Autor

Feuser, Georg, Prof. Dr. em

Universität Bremen / Fachbereich 12 Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften
Behindertenpädagogik, Didaktik, Therapie und Integration bei geistiger Behinderung
und schweren Entwicklungsstörungen
gfeuser@swissonline.ch

III Zwischen Funktionalität und Bildung

Daniela A. Frickel

Literatur im Möglichkeitsraum – die Entwicklungslogische Didaktik als Grundlage für einen inklusionsorientierten Unterricht mit Literatur

Abstract

Der Artikel beleuchtet aus einer diachronen Perspektive heraus fachdidaktische Leitkonzepte für den Literaturunterricht, um problematische Aspekte und Ausgangspunkte für die Transformation hin zu einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik herauszustellen. Zu diesem Zweck wird Jürgen Krefets relevantes Werk „Grundprobleme der Literaturdidaktik“ (1977), das literaturdidaktische Konzeptionen stark beeinflusste, herangezogen. Soweit hier domänenübergreifende Entwicklungstheorien, die die soziale Kategorie „Alter“ fokussieren und auf eine Schematisierung normativer Entwicklung abzielen, bedeutsam sind, wird deren Bezugnahme reflektiert. Letztgenanntes ist ebenso mitverantwortlich für die „Homogenitätsfiktion“ (Szukala 2016), die den Designprinzipien des literarischen Lernens in heterogenen Gruppen genauso diametral gegenübersteht wie ein literarischen Bildungskonzept, in dem das Textverständnis der ästhetischen Erfahrung vorgezogen wird. Die Verzahnung mit den Grundlagen der entwicklungslogischen Didaktik von Georg Feuser wird daher als Weg aufgezeigt, um ganzheitlich-orientierte Ansätze in literaturdidaktische Konzepte produktiv einzubinden und sie im Hinblick auf inklusiven Literaturunterricht weiterzuentwickeln.

Bereits vor 20 Jahren stellte Klaus-Michael Bogdal eine Erosion des traditionellen, aber weiterhin etablierten Konzepts literarischer Bildung fest. Er erklärte, dass eine Diskussion darüber mit dem „Ziel verbunden“ sei, „elitäre Bildung im öffentlichen Erziehungswesen zurückzudrängen und gleichzeitig das Niveau der Volksbildung anzuheben“ (Bogdal 2002, 19). Die Debatte um den Kanon, die verdeutlicht, dass der Literaturunterricht ursprünglich im gymnasialen Kontext verankert ist und geformt wurde (vgl. Müller-Michaels 2002), führte er als Beispiel dafür an. Die unter der Maßgabe von Inklusion gegenwärtig notwendige Transformation des Literaturunterrichts reicht noch weiter, insofern sie die Fachdidaktiken her-

ausfordert, Konzepte für einen Unterricht zu entwickeln, der einen „Möglichkeitsraum“ bildet, in dem

„für das Lernen eines jeden Kindes und Jugendlichen ohne Selektion oder sie aussondernde Segregation nach vermeintlichen Persönlichkeitsmerkmalen und ohne den – für das vertikal und hierarchisch gegliederte Schulsystem typischen Bildungsreduktionismus – hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentwicklung und bezogen auf Erfahrungshorizonte und Lernbedürfnisse optimale Bedingungen“ (Feuser 2013, 283)

geschaffen werden. Eine dahingehend erforderte Neuausrichtung, die von den Prinzipien der Potentialorientierung und Partizipation (vgl. Weber & Simon & Benölken 2022) und einer Bestimmung von Fachlichkeit geleitet ist, die „es Lehrkräften ermöglicht, partizipativen Unterricht zu gestalten, zugleich die Potenziale aller Lernenden zur Entfaltung zu bringen und ebenso einen fachwissenschaftlich fundierten Unterricht zu gewährleisten“ (ebd., 146), verleiht der von Bogdal geforderten „zugleich geschichtsbewussten und zukunftsorientierten Definition“ (Bogdal 2002, 20) bzw. Konzeptualisierung des Literaturunterrichts damit Nachdruck.

Im Folgenden soll daher *geschichtsbewusst* der Frage nachgegangen werden, inwiefern fachdidaktische Theoriebildung und die so gesehen noch junge Tradition der Disziplin Ansatzpunkte für die Verwirklichung eines Möglichkeitsraums bereithält oder aber Grundsätze mitführt, die dem eher entgegenstehen. Exemplarisch betrachtet wird hierfür die im Fach wirkmächtige phänomenologische Studie *Grundprobleme der Literaturdidaktik* (1977) von Jürgen Kreft. Neben dieser Revision soll *zukunftsorientiert* aufgezeigt werden, wie die Tätigkeitstheorie im Rahmen der von Georg Feuser (u. a. 2013) grundgelegten entwicklungslogischen Didaktik im Zusammenhang mit fachspezifischen Methoden ein Instrument für die Planung eines Unterrichts mit Literatur bilden kann, der, indem er das Potential des ästhetischen Gegenstands nutzt und dessen Entfaltung zulässt, theoretisch allen Lernenden im Sinne kultureller Bildung Erfahrungs- und Entwicklungsräume aufschließt.

1 *Grundprobleme der Literaturdidaktik* – eine inklusionsorientierte Revision

Das Werk *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte* von Jürgen Kreft (1977) wirkt bis in jüngste Konzeptionen des Literaturunterrichts, wie u. a. das *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten* zeigt (vgl. Zabka, Winkler, Wieser & Pieper 2022, insb. 27f.; 126f.). Für die Revision von Krefts Konzeption ist in diesem Kontext relevant, dass er fachwissenschaftliche mit bildungs- und entwicklungstheoretischen Grundlagen zu verbinden sucht.

Damit folgt er dem bildungstheoretischen Paradigma in der Prägung Wolfgang Klafkis, wonach Sache und Lernende in Bezug zu setzen sind. Vom derzeitigen Stand einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik stellt das eine wichtige Leistung und mögliche Grundlage für eine Transformation der Literaturdidaktik in Richtung Inklusion dar.

Problematisch erscheint allerdings das rahmen- und zielsetzende Leitkonzept dieses Entwurfs, d. h. die *Theorie des kommunikativen Handelns* (Habermas 1981), die den Beitrag des Deutschunterrichts für die emanzipatorische Ich-Entwicklung herausstellt und damit die Förderung kognitiver, sprachlicher und interaktiver Fähigkeiten begründet. An sich scheinen diese Ziele mit einer inklusiven Pädagogik vermittelbar – insbesondere über die Schlagworte Emanzipation und Partizipation – jedoch wird in Krefts Konzeption deutlich, dass sich diese noch nicht von exklusiven Kulturen des Literaturunterrichts gelöst hat, auch wenn ihre Leistung darin liegt, sich offen und kritisch damit auseinanderzusetzen.

In dieser literaturdidaktischen Konzeption bilden kognitive und verbalsprachliche Fähigkeiten die Voraussetzung für Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse (vgl. auch Fritzsche 1994, 36), wie sie z. B. im Phasenmodell für den Literaturunterricht in der Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen über die Zuwendung, Aneignung und Anverwandlung zur Überwindung der „bornierten Subjektivität“ (Kreft 1977, 24) angeregt werden sollen. Sprachlich-intersubjektive Fähigkeiten werden in dieser Konzeption nicht nur ausgebildet, sondern schon in einem gewissen Maße vorausgesetzt (vgl. ebd., 100).

In Bezug auf Jürgen Habermas (1981) orientiert sich auch Kreft an entwicklungspsychologischen Modellen, insbesondere von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg (vgl. ebd., 83ff.), die ein Normschema der Entwicklung nach Altersstufen grundgelegt haben. Aus einer inklusionsorientierten didaktischen Perspektive erscheint dies problematisch, denn obwohl Entwicklungsmodelle hier gefragt sind, können solche Stufen- oder Phasenmodelle, wie Thomas Hoffmann erklärt, den Anspruch, Individualisierung und Differenzierung in Gemeinschaft zu konzeptualisieren, kaum einlösen:

„Einerseits geben hierarchische Stufen- oder Phasenmodelle, wie sie etwa für die klassischen Entwicklungstheorien von Freud, Piaget, Spitz oder Erikson charakteristisch sind, einen relativ gut überschaubaren Orientierungsrahmen für didaktische Entscheidungen; andererseits erscheinen die darin postulierten Entwicklungsnormen oft als zu starr und insbesondere im Hinblick auf behinderte oder sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche als nur begrenzt gültig.“ (Hoffmann 2016, 91)

Kreft räumt allerdings selbst ein, dass die für diese Modellierungen maßgebliche Kategorie „Alter der Individuen, in dem bestimmte Stufen erreicht werden, nicht festgelegt ist.“ Er schreibt: „Altersangaben sind lediglich empirische Durchschnittswerte.“ (Kreft 1977, 88) Er erklärt außerdem, dass sowohl hinsichtlich

der sozialen, wie individuellen Entwicklung „Retardierungen, Blockierungen und Regressionen“ (ebd.) vorliegen können. Er führt hier an verschiedenen Stellen ausführlich Bedingungen bestimmter Milieus an, die er als homogene Gruppen behandelt, wobei er sich zeittypisch auf *Class* fokussiert.¹

Dem Prozess der Ich-Entwicklung attestiert Kreft selbst einen „kognitiven Charakter“ (Kreft 1977, 101). Auch hierin zeigt sich eine Diskrepanz zu ganzheitlich orientierten inklusionspädagogischen Ansätzen, die Handlungs- und Wahrnehmungskompetenzen einbeziehen und Lernen als einen „sich permanent vollziehende[n] Prozess“ betrachten, der „alle Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt, so mit den Menschen umgebenden Dingen und Erscheinungen, mit anderen Menschen und darüber hinaus mit sich selbst [umfasst].“ (Ziemen 2018, 25) Allerdings erwähnt auch Kreft, der zwischen analytischen und produktiven Methoden im Literaturunterricht unterscheidet, den Körper als Raum und Motor von Entwicklung, wenn er in einer Nebenbemerkung den Wert der „[...] produktiven, über den betont kognitiven Aspekt hinausgehenden didaktischen Methoden bis hin zu Tanz und Gesang“ unterstreicht, die es gelte, „aus ihrer Randstellung zu holen und als gleichwertig neben die heute dominierenden ‚Lesemethoden‘ zu stellen.“ (Kreft 1977, 364)

Die damit angedeuteten „emotional-sinnlichen und kreativen Potentiale“ (Klafki 1996, 149) werden – nicht zuletzt inspiriert von Ansätzen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (HPU) – in jüngeren literaturdidaktischen Konzeptionen weitaus intensiver mitbedacht und traditionelle Inszenierungsmuster werden teilweise aufgebrochen und erweitert, in der Grundschule sicherlich weiterreichender als an weiterführenden Schulen (vgl. Naugk 2016, 33-43) – ein genuin heterogenitätssensibler Ansatz wird – außer ansatzweise im HPU (vgl. auch Frickel 2022) – dabei aber nicht zugrunde gelegt.

Jedoch zeigen sich in Kritik an kompetenzorientierten Ansätzen und im Zeichen von Inklusion inzwischen Bemühungen zu einem *turn*, der eine Abkehr vom derzeit maßgeblich proklamierten Ziel des Literaturunterrichts – dem (adäquaten) Textverstehen in Orientierung an gewissen Konzepten literarischer Bildung, mehr

1 Joachim Fritzsche, der sich ca. 15 Jahre später maßgeblich an Krefts Ansatz in seinem Band *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts* (1994) orientiert, relativiert ganz ähnlich wie Kreft die Kategorie Alter und kommt ebenfalls auf weitere Einflussgrößen zu sprechen. Er schreibt: „Die dargestellte Entwicklung ist nicht beliebig. Sie folgt einer Logik, ist aber nicht fest an Lebensalter und damit an Schul- und Klassenstufen gekoppelt. In unserer Gesellschaft beginnt der Übertritt von Stufe II zu Stufe III im kognitiven Bereich durchschnittlich im Alter von 11/12 Jahren und hängt offenbar mit körperlichen Entwicklungen zusammen. Entscheidend sind aber Umwelterfahrungen; sie können die Entwicklung beschleunigen, aber auch so massiv behindern, daß die Individuen die III. Stufe nicht erreichen“ (ebd., 45). Während Kreft verallgemeinernd auf gesellschaftliche Milieus hinweist, werden die von Fritzsche sogenannten „Umwelterfahrungen“ bzw. „widrige Umstände, seine Fähigkeiten voll zur Geltung zu bringen“, aber auch nicht weiter differenziert (ebd., 46). Denn Ziel beider Konzeptionen ist es trotz dieser Relativierungen nicht, auf Vielfalt zu fokussieren.

noch aber an der kognitionspsychologischen Leseforschung – vorschlägt. Ausgehend von der Maßgabe der kulturellen Teilhabe wird hier z. B. literar-ästhetische Bildung und literar-ästhetisches Lernen unter dem Dach kultureller Bildung konzeptualisiert wobei das ästhetische Erleben und Wahrnehmen (Nickel-Bacon 2018), die „Wahrnehmungs- und Vorstellungsbildung“ (Massek, Miller & Josting 2021, 201), bzw. der ästhetische Genuss (Olsen 2016) akzentuiert werden, was sich, wie gezeigt werden soll, leicht(er) und schlüssig(er) mit inklusionsdidaktischen Prinzipien und Ansätzen verschränken lässt (vgl. dazu u. a. auch die Beiträge in Mayer, Geist & Krapf 2017 sowie in Frickel & Zepfer 2023).

Konzeptionen von Literaturunterricht, die – wie z. B. das *Studienbuch Literaturunterricht* (Zabka et al. 2022) – dagegen eine enge Verschränkung mit Forschungen zur Förderung von Lesekompetenz aufzeigen, orientieren Unterrichtsentwürfe dementsprechend stärker auf kognitive Prozesse. Zwar wird hier in Bezug auf Kreft bzw. Klafki eine „Ausbalancierung subjektiven Angespochenseins mit objektivierender Textwahrnehmung“ (ebd., 109, vgl. auch 17f.) angestrebt, Subjektivität aber eher pauschal und im Hinblick auf ein homogenes Setting perspektiviert, der Gegenstand damit gegebenenfalls weniger entfaltet als einem bestimmten Modus von Fachlichkeit folgend konzentriert. – Das Engagement der Fachdidaktik, Lernprozesse zu optimieren, verschränkt sich so mutmaßlich auch in der Literaturdidaktik mit Tendenzen zu einer „Ökonomisierung der Bildung“, die

„Lehrende und Erziehende dazu [drängt], ihr Handeln an Förderpläne, Qualitätsmanagement und Bildungsstandards anzupassen. Dabei wird der fälschliche Eindruck geweckt, Lernen und geistige Entwicklung ließen sich mit ingenieursmathematischen Mitteln verobjektivieren, vermessen und optimieren.“ (Zimpel 2010, 244)

Die damit besichtigten literaturdidaktischen Ansätze deuten auf die von Hoffmann (2016) erklärte Starrheit durch den Bezug auf domänenübergreifende entwicklungstheoretische, kognitionspsychologische Modelle hin. Die daran orientierten literaturdidaktischen Konzeptionen fokussieren letztlich auf eine Normalentwicklung und insistieren damit mehr oder weniger implizit auf gewisse vermeintlich altersadäquate Kompetenzen. Gleichermäßen wie der Bezug auf Bildungs- und Entwicklungstheorien damit die Grundlage für eine allgemeine Literaturdidaktik legt, wirken diese an einer inklusionspädagogischen Konzeption entgegenstehenden und u. a. von Szukala kritisierten „Homogenitätsfiktion“ (2016, 172) mit.

Eine dahingehende inklusionssensible Besichtigung literaturdidaktischer Konzeptionen sowie ihrer Verstrickungen deutet sich als lohnenswert an, um den Diskurs hinsichtlich mehr oder weniger impliziter Muster, die auf Überlieferung und Adaption wissenschaftlicher Theoriebildung im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen stehen, weiter zu explorieren. So können Denksysteme und damit Vorannahmen darauf aufbauender Konzeptionen

transparent gemacht werden, um eine Orientierung daran zu legitimieren oder – die neueren Impulse aufgreifend – Alternativen zu entwerfen.

Insbesondere in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte ist die Einsicht in die zeit-, kultur- und wissenschaftstheoretisch-, bzw. ideologierelative Bedingtheit von fachdidaktischen Ausprägungen wichtig, um die Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zu ermöglichen. Dabei wird u. a. deutlich, dass Traditionen, Konzeptionen und Paradigmen der Literaturdidaktik (normative) Annahmen über die Güte von Gegenständen ebenso mitführen wie Annahmen über altersspezifische Kompetenzen, die einer Orientierung auf Heterogenität, sprich Potentialorientierung und Partizipation, entgegenstehen.

Dass Krefz mit seinem Werk tatsächlich *Grundprobleme* aufdeckt, verdeutlicht der eindrückliche Satz: „Zu einer didaktischen Struktur kann diese Fachstruktur allerdings nur werden, insofern das Subjekt des Schülers mit einbezogen wird.“ (Krefz 1977, 289) Um dies umzusetzen, scheint es lohnenswert, den Ansatz der Entwicklungslogischen Didaktik seitens der Literaturdidaktik aufzugreifen. Diese Entwicklungs- und Unterrichtstheorie, die „konsequent gemeinsame Tätigkeit in den Mittelpunkt stellt, ohne dabei die Individualität der Kinder und deren Anspruch auf Allgemeinbildung zu negieren“ (Hoffmann 2016, 96), kann von Krefz durchaus schon wahrgenommene Defizite literaturdidaktischer Konzeptionen kompensieren und zugleich eine Grundlage für innere Differenzierung im Literaturunterricht schaffen.

2 Entwicklungslogische Didaktik – Anknüpfungspunkte für die Grundlegung einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik

Im Unterschied zu Krefz, der Ansätze einer bildungstheoretischen und kognitionspsychologischen Didaktik mit Bezug auf Piaget zusammenführt, aber Klafkis „Dimensionen- und Kriterienraster zur inneren Differenzierung“ (Klafki 2007, 188) ausblendet, verknüpft Feuser bildungstheoretische und tätigkeitspsychologische Didaktik und bildet damit einen Ansatz für die Planung innerer Differenzierung. Sein Modell zeigt den Dreischritt einer Sach-, Tätigkeits- und Handlungsstrukturanalyse auf, d. h. er ergänzt die Dimensionen Klafkis von Lernsubjekt und -objekt um das „tatsächliche unterrichtliche Handeln“ (Hoffmann 2016, 102).

Im Unterschied zur Literaturdidaktik, die traditionell den Fokus auf den Gegenstand, bzw. inzwischen verstärkt auf damit förderbare Kompetenzen legt, bildet die subjektorientierte „Tätigkeitsstrukturanalyse“ in Feusers Modell den ersten Schritt der didaktischen Analyse. Hier wird der aktuelle Entwicklungsstand des Menschen hinsichtlich der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen erfasst. Sie bilden die aktuelle Zone der Entwicklung. Diese Diagnose ist – so bei Vygotski (1987, 83) beschrieben – Voraussetzung dafür, Angebote und

Aufgaben entwickeln zu können, die die „nächste Zone der Entwicklung“ durch Tätigkeiten aufschließen. Demnach dominieren in der Entwicklung des Kindes in unterschiedlichen Phasen unterschiedliche Tätigkeiten und ermöglichen das *Aneignen von Welt*: (1) Sensorische oder perzeptive Tätigkeit bzw. Wahrnehmen und Empfinden, (2) manipulierende Tätigkeit, (3) gegenständliche Tätigkeit, (4) symbolische Tätigkeit, (5) Lerntätigkeit, (6) Arbeit (vgl. Kornmann 2006). Besonders wichtig ist dabei die Auffassung, dass jedes „Kind [...] zu jeder Zeit über die potentiellen Fähigkeiten zu empfinden, wahrzunehmen, zu erinnern, zu denken und sich selbst zu reflektieren“ verfügt. (Manske 2014, 31)

Die Tätigkeitsstrukturanalyse stellt die führende Tätigkeit fest, also die Tätigkeitsform, die vom Lernenden aktuell hauptsächlich genutzt wird. Während Kompetenzmodellierungen und domänenpezifische Erwerbsmodelle z. B. in den Bereichen Sprechen, Lesen und Schreiben (vgl. dazu Naugk et al. 2016, 40f.) eine leistungs- bzw. defizitorientierte Diagnostik implizieren, fokussiert die Tätigkeits-theorie in der Planung von Unterricht durch eine potentialorientierte Perspektive stärker auf das Ermöglichen von Zugängen und Entwicklungsprozessen, in denen das kulturelle Kapital der Lernenden auch zur Geltung gebracht werden kann.

Die „Sachstrukturanalyse“ des Modells fokussiert die Bildungsinhalte. Interessant für die Literaturdidaktik erscheint dabei die Perspektive, die Feuser auf das mögliche Potential der Lerngegenstände legt: Dadurch, dass diese direkt in Verbindung zu den Subjekten gesetzt werden, deren *Affekte* und *Emotionen* für die Wahrnehmung des Gegenstands verantwortlich sind, wird die Basis für erkenntnisrelevante Prozesse geschaffen. Hierin werden Rückbezüge auf die Kulturhistorische Schule deutlich, die mit Vygotsky (2002, 54f.) den Zusammenhang emotionaler und kognitiver Prozesse unterstreicht. So stellt auch Ziemer (2018, 59) heraus, dass „das Erleben für jegliche Entwicklungssituation und damit auch im Unterricht von entscheidender Bedeutung ist.“ Die „Gestaltung von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen als emotionale Erziehung“ (Herz 2014, 34) erklärt sie daher als „zukünftig bedeutendes Forschungsfeld“ (Ziemer ebd., 60; vgl. zur Bedeutung von Emotionen auch Feuser 2021), was sich mit Tendenzen in der Literaturdidaktik verbindet, den Gegenstand wieder stärker hinsichtlich seines Potentials für ästhetische Erfahrung zu fokussieren, wie im Konzept „literarischer Bildung durch literarische Erfahrung“ (Bräuer & Wiprächtinger-Geppert 2019, 212) deutlich wird:

„Ein erfahrungstheoretisches Konzept fokussiert in erster Linie auf den Erfahrungsprozess, nicht auf das Verstehensresultat. Diese Erfahrungen umfassen sowohl epistemische und existentielle als auch phänomenologische Erfahrungen, wie sie sich im Staunen und Vergnügen zeigen“ (ebd., 213; Herv. i. O.).

Genau darauf zielen auch literaturdidaktische Ansätze, die auf eine Analyse des Emotionspotentials (Frickel 2023) oder die Sinne im Text (Preis 2023) fokussieren. So können didaktische Ansatzpunkte entdeckt werden, die das Erlebnis-

potential und Ereignishafte von Literatur unterstreichen, subjektorientierte (sinnliche) Zugänge schaffen, also über ästhetisch-aisthetisches Lernen (vgl. Matzenklott 2012/13) den Weg zur literar-ästhetischen Bildung eröffnen.

Die „Handlungsstrukturanalyse“ im Sinne Feusers fokussiert auf spezifische, in Etappen vorgesehene Handlungen entsprechend der Interiorisationstheorie Galperins, die über materialisierte und lautsprachliche Handlungen, von der äußeren zur inneren Sprache führen und schließlich ins Denken übergehen. Die Begriffe Handlung und Tätigkeit deuten auf für die Praxis relevante Konvergenzen mit dem HPU (s.o.) hin (vgl. Ziemer 2016, 108; Frickel et al. 2018, 134f.). Zum Repertoire des HPU zählen vielgestaltige Methoden, die in Orientierung auf die Tätigkeitsdimensionen systematisch ausgewählt und aufbereitet werden können, sodass ein reiches Angebot an Aufgaben für innere Differenzierung entwickelt werden kann. Alle diese Tätigkeitsdimensionen mitbedenkend, kann ein Literaturunterricht entworfen werden, der alle Lernenden einbezieht und Zugang zum Handlungsfeld Literatur bzw. kulturelle Teilhabe ermöglicht. Deutlich wird dabei, dass neben die Dimension des adäquaten Textverstehens, die in einschlägigen Einführungen als maßgebliches Ziel der unterrichtlichen Behandlung von Literatur erklärt wird, das ästhetische Erleben als Grundlage einer ästhetischen Erfahrung einbezogen werden muss.

Die Aspekte, die Tobias Bernasconi (2013) in Erweiterung der prominenten Aspekte literarischen Lernens von Spinner (Spinner 2006) vorgeschlagen hat – „Regungen und Emotionen, die ein Text mit sich bringt, wahrnehmen und erleben“ sowie „[e]ine sinnliche Komponente von Literatur erleben“ (Bernasconi 2013, 16) – können dabei als notwendige Erweiterung um körpernahes Erlebens betrachtet werden. Dementsprechend modifiziert Bernasconi auch die Zielsetzung eines Unterrichts mit Literatur: „Das Kennenlernen, Beschreiben und Einordnen von Emotionen ist somit ein zentrales und sich quasi zwangsläufig mit Literatur im Unterricht ergebendes Ziel“ (ebd.). – Warum diese Indienstnahme nicht nur für die von Bernasconi so adressierten Lernenden mit dem Förderschwerpunkt Geistige Behinderung gelten sollte, machen literaturtheoretische Überlegungen deutlich, die Literatur und Film als eine „Kulturtechnik der Emotionalisierung“ erklären. (Anz 2007; vgl. auch Frickel 2023)

Die didaktische Analyse des Gegenstands wäre demnach nicht nur an kognitionspsychologischen Konzeptionen der Textschwierigkeit bzw. Verständlichkeit auszurichten, wie derzeit vor allem mit dem Fokus auf die Förderung von Lesekompetenz eher üblich, als auf das ästhetische bzw. ästhetische Potential. Eine Analyse der Sinne im Text (Preis 2023) kann dabei konkrete Ansatzpunkte liefern, um den literarischen Gegenstand (mehr)sinnlich aufbereitet zu präsentieren, um den Zugang für alle Lernenden basal perceptiv zu gestalten und Handlungen vorzusehen, die vielfältige Formen der Auseinandersetzungen und Vertiefungen ermöglichen. Das Vorlesen oder Vortragen ist dabei eine wichtige Möglichkeit, Zugang zu den

Texten zu schaffen, die aber noch erweitert werden kann um z. B. Bilder, Klänge, Gesten und Requisiten (vgl. Becker 2016; Abraham 2018, 28f.). Darauf deuten auch die Beobachtungen von Angelika Thäle (2023) hin. Sie weist auf der Grundlage von „Zwischenergebnissen einer videobasierten Analyse von Unterrichtssituationen“ (ebd., 133) mit dem Fokus auf (literar-)ästhetische Erfahrungsprozesse auf die Bedeutung des Zusammenspiels von „Musik und Literatur“ (ebd., 137f.), Potentiale der Integration „[i]m Spiel“ (ebd., 139f.; vgl. auch Abraham 2018, 30f.), die „Raumnutzung“ (vgl. Thäle 2023, 141f.) und „Praktiken des Zeigens“ (ebd., 141f.) hin (vgl. dazu auch die Studie von Tenhaef 2023).

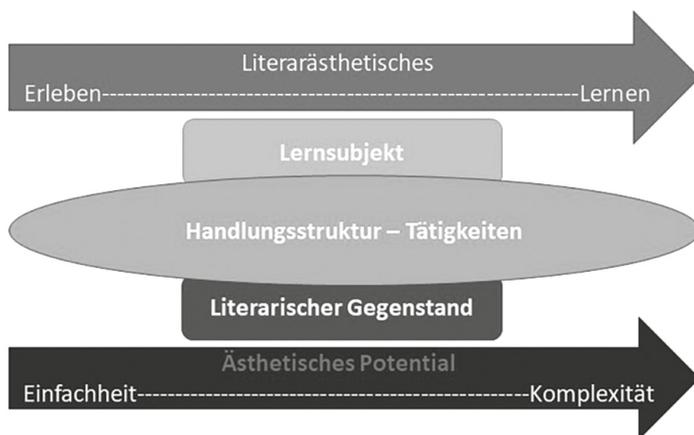


Abb. 1: Dimensionen einer didaktischen Analyse im Hinblick auf literarisches Lernen in heterogenen Settings

3 Fazit

Allgemeine einschlägige Konzepte der Literaturdidaktik orientieren sich nach wie vor am Regelschulsystem und halten in ihrer Ausrichtung an Schulform und Alter damit mehr oder weniger an der Vorstellung homogener Lerngruppen fest (vgl. u. a. Bräuer & Wiprächtiger-Geppert 2019, 211f.; Abraham & Kepser 2017, 97). Dabei werden domänenübergreifende Entwicklungstheorien aufgegriffen, die altersbezogene Normalschemata bezüglich der kognitiven und moralischen Entwicklung etabliert haben. Aber auch domänenspezifische Entwicklungstheorien setzen die Kategorie Alter als eine zentrale Bezugsgröße (vgl. z. B. Schilcher & Pissarek 2018). Die dadurch miterzeugte „Homogenitätsfiktion“ (Zuskala 2016, 172) bzw. Etablierung eines „Zwei-Gruppen-Denkens“ (Nauß 2016, 42), nachdem ein Teil der Lernenden sich der Norm entsprechend entwickelt, andere davon abweichen, steht der Konzeption eines inklusionsorientierten Unterrichts

mit Literatur und der didaktischen Planung von Lernarrangements entgegen, die „Differenzierung ohne Ausgrenzung“ (Müller Bösch & Schaffner Menn 2018, 95) ermöglichen.

Einen Ausweg daraus bietet die Entwicklungslogische Didaktik, die das Lernendensubjekt nicht über die Kategorie Alter in ein Normalschema einspeist, sondern über die Tätigkeitstheorie alle möglichen Entwicklungsstufen mitperspektiviert. Der Einbezug der Tätigkeitstheorie ermöglicht es, systematisch Zugänge zur Literatur für Lernende auf allen Entwicklungsstufen zu schaffen. Was Kreft 1977 schon andeutete und der HPU mit im Blick hatte, ein Lernen mit allen Sinnen, also unter Einbezug des ganzen Körpers, kann damit neu legitimiert, vor allem aber auch systematisch einbezogen werden. Insbesondere Lernende, „die keinen oder nur einen minimalen Zugang zur Laut- und/oder Schriftsprache finden“ (Nauhk et al. 2016, 43), können so stärker als bislang bei der Planung von Unterricht mitberücksichtigt werden.

Wird das Lernendensubjekt in dieser Weise perspektiviert, ergeben sich daraus auch Konsequenzen für die didaktische Analyse des Lerngegenstands, die Literatur. Um durch die Interaktion mit diesem Gegenstand einen Möglichkeitsraum zu entwerfen, bedarf es einer didaktischen Analyse, die nicht nur Verstehensschwierigkeiten und Sinnpotentiale auslotet, sondern auch das Potential für sinnliches bzw. ästhetisches Erleben. Die Literatur kann über diesen Weg wieder in ihren originären Funktionen, als ästhetischer Reiz und als Element kultureller Praktiken, in den Unterricht zurückkehren. Das *Erleben* von Literatur erfährt als Bedingung für die Aktivierung von Verstehensprozessen in Unterrichtskonzepten so eine stärkere Beachtung, was der Entfaltung von Literatur und Entwicklung der Persönlichkeiten durch sie gleichermaßen zuträglich scheint.

Auf der Grundlage einer solchen Unterrichtsplanung kann, z. B. in der Arbeit mit Differenzierungsmatrizen (vgl. Frickel 2022), im Rahmen zukünftiger Forschung auch dem Desiderat einer Diagnostik für heterogene Settings begegnet werden, insofern ein Raum für eine „Angebots-Entwicklungs-Prozess-Diagnostik“ (Ricken 2010, 316) geschaffen wird.

Literatur

- Abraham, U. & Kepser, M. (2017): *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Abraham, U. (2018): Kultur können alle Menschen. Zur kulturwissenschaftlichen Fundierung unterschiedlicher ästhetischer Praxen im Deutschunterricht. In: J. Mayer, B. Geist & A. Krapf (Hrsg.): *Varieté der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23–38.
- Anz, Th. (2007): Kulturtechniken der Emotionalisierung. Beobachtungen, Reflexionen und Vorschläge zur literaturwissenschaftlichen Gefühlsforschung. In: K. Eibl, K. Mellmann & R. Zymner (Hrsg.): *Im Rücken der Kulturen*. Paderborn, 207–240.
- Becker, M. (2016): Vorlesen im inklusiven Deutschunterricht. In: *Literatur im Unterricht*, 1, 21–32.
- Bernasconi, T. (2013): Literaturunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung. In: *Lernen konkret*, 3, 15–19.
- Bogdal, K.-M. (2002): *Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien*. In: K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.) (2002): *Grundzüge der Literaturdidaktik* (6. Aufl.). München: dtv, 9–29.
- Bräuer, C. & Wiprächtinger-Geppert, M. (2019): *Literarische Erfahrung*. In: C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 208–224.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Band. 7. Stuttgart: Kohlhammer, 283–293.
- Feuser, G. (17.05.2021): Keynote „Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst“ im Rahmen der Tagung „Ein Unterricht für alle“ an der Universität Rostock. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=HVEcwrKdSZg> (Abrufdatum: 02.02.2023, Minute 55:10ff.).
- Feuser, G., Herz, B. & Jantzen, W. (Hrsg.) (2014): *Emotion und Persönlichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frickel, D. A., Nitschmann, H., Thiess, C. & Wittenhorst, M. (2018): Zielperspektive ‚Literatur für alle‘ – Annäherungen für eine Grundlegung einer inklusionsorientierten (Fach-)Didaktik. In: *Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion am Zentrum für LehrerInnenbildung* (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv*. Münster: Waxmann, 121–144.
- Frickel, D. A. (2022): Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der entwicklungslogischen Didaktik. In: W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*, 103–119. Online unter: <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223www.slld.eu> (Abrufdatum: 24.03.2023).
- Frickel, D. A. & Zepter, A. L. (Hrsg.) (2023): *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen in inklusiven Settings*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Frickel, D. A. (2023): *Literatur erleben – zwischen Identifikation und Beobachtung. Ansätze für eine Emotionen fokussierende didaktische Analyse*. In: M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.): *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie*. München: kopaed, 63–79.
- Fritzche, J. (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Band 1. Stuttgart u. a.: Ernst Klett.
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Berlin: Suhrkamp.
- Herz, B. (2014): *Emotion und Persönlichkeit*. In: G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.): *Emotion und Persönlichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer, 17–37.

- Hoffmann, T. (2016): Entwicklungsorientierte Begründungen der Didaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91–110.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Klafki, W. (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kornmann, R. (2006): Entwicklungstheoretische Grundlagen für eine diagnostisch gestützte individualisierende pädagogische Förderung 4- bis 8-Jährige. In: *Beiträge zur Lehrerinnenbildung* 24 (2), 183–191.
- Kreft, J. (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Manske, Ch. (2014): *Inklusion – Alle erfolgreich unterrichten. Auch Kinder mit Down-Syndrom brauchen einen Schulabschluss*. Braunschweig: Westermann.
- Mayer, J., Geist, B. & Kröpf, A. (Hrsg.) (2018): *Variété der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Massek, C., Miller, S., & Josting, P. (2021): (Literar-)Ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung. Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer*innenbildung. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 4 (1), 196–213. Online unter: <https://doi.org/10.11576/hlz-4000> (Abrufdatum: 24.03.2023).
- Mattenklott, G. (2013/2012): *Ästhetisch-Aisthetisches Lernen*. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-aisthetisches-lernen> (Abrufdatum: 29.12.2023).
- Müller Bösch, C. & Schaffner Menn, A. (2018): *Didaktische Möglichkeiten im Unterricht für alle*. In: R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (2. Aufl.). Bern: hep, 73–116.
- Müller-Michaels, H. (2002): *Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts*. In: K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.) (2002): *Grundzüge der Literaturdidaktik* (6. Aufl.). München: dtv, 30–48.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M. & Zielinski, S. (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz.
- Nickel-Bacon, I. (2018): *Ästhetische Erfahrung – ästhetische Sensibilisierung*. In: Dies. (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potentiale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. München: kopaed, 7–29.
- Olsen, R. (2016). *Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht*. In: D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main: Lang, 61–88.
- Preis, M. (2023): *Poetische Wahrnehmungsangebote. Sinnliche Textpotenziale zwischen imaginativer und emotionaler Beteiligung*. In: D. A. Frickel & A. L. Zepfer (Hrsg.): *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen in inklusiven Settings*. Weinheim: Beltz Juventa, 49–69.
- Ricken, G. (2010): *Ansätze einer (behinderten-)pädagogischen Diagnostik in einer inklusiven Schule*. In: J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld: transcript, 315–332.
- Szukala, A. (2016): *Inklusiver Unterricht in den sozialwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe*. In: J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 164–177.
- Tenhaef, H. (2023): *Emotionale Involvierung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in literarischen Leseerfahrungen*. In: J. Behr, G. Boesken, C. Dahlmanns, C. Haas, A. Habicher, C. Keeley, N. Kónya-Jobs, M. Kreiten-Bresges, S. Lammerding, T. Leidig, E. Pütz, A. Schonebeck & A. L. Zepfer (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Ausgewählte Studienprojekte des fünften fakultätsübergreifenden Präsentationstags 2022*. Universität zu Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung.

- Thäle, A. (2020): Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten. Wiesbaden: Springer VS.
- Thäle, A. (2023): Involviert werden und involviert sein. Potenziale des emotionsorientierten Lernens im inklusiven Literaturunterricht. In: D. A. Frickel & A. L. Zepter (Hrsg.): Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen in inklusiven Settings. Weinheim: Beltz Juventa, 132–147.
- Weber, M., Simon, T. & Benölken, R. (2022): Umgang mit Vielfalt im Unterricht – Vielfalt fördern im Unterricht. In: Ch. Fischer & D. Rott (Hrsg.): Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule. Münster, New York: Waxmann, 141–151.
- Vygotskij, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotskij, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim u. a.: Beltz.
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D. & Pieper, I. (2022): Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten. Hannover: Kallmeyer Klett.
- Ziemen, K. (2018): Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2016): Inklusive Didaktik – Herausforderungen und Perspektiven. In: D. A. Frickel & A. Kagelmann, (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt/Main: Peter Lang, 103–113.
- Zimpel, A. F. (2010): Entwicklungsbewertung und Inklusion. In: J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript, 333–351.

Autorin

Frickel, Daniela, Dr.in

Universität zu Köln / Institut für deutsche Sprache und Literatur II

daniela.frickel@uni-koeln.de

Daniel Rühlow und Stefanie Granzow

Die Beziehung zur (erzählten) Welt herstellen – literar- und kulturästhetisch am Gemeinsamen Gegenstand arbeiten

Abstract

Die Merkmale inklusiver Bildung nach Textor sind mithilfe Georg Feusers entwicklungslogischer Didaktik einlösbar. Sein Ansatz betont hierbei die teils marginalisierte Beziehungsseite inklusiver Lernprozesse, auf die der Artikel daher fokussiert. Insbesondere ästhetische Lerngegenstände und -prozesse bieten Raum, um inklusives Lernen am Gemeinsamen Gegenstand im Sinne Feusers zu realisieren. Ausgehend von Feusers Konzeptbestandteilen wird anhand literar- und kulturästhetischer Fächerperspektiven am Beispiel von Kreationen mythen die Beziehung zur (literarischen) Welt als Gemeinsamer Gegenstand exemplifiziert und das unterrichtliche Vorgehen in einem auf ästhetische Lernprozesse bezogenen Modell vorgestellt. Die Momente des Kooperativen, Kommunikativen und Gemeinsamen bilden hierbei Ankerpunkte der argumentativ verfolgten fachlichen und fachdidaktischen Diskurslinien. Der Artikel bietet somit eine Legitimationsgrundlage für die didaktisch, methodisch sowie forschungsbezogen zu schärfende Perspektivierung und Stärkung der Beziehungsebene auf sowohl (inter-)subjektiver als auch lerngegenständlicher Seite.

1 Einleitung

Mittlerweile kann, angestoßen durch Sonder- und Grundschulpädagogik, auf vielfältige Ansätze inklusiver Didaktik geblickt werden (u. a. Feuser 1989; Prengel 2006; Seitz 2006; Reich 2014). Fachdidaktische Konzeptionen hingegen sind vergleichsweise jung; sie setzen sich erst zunehmend mit inklusiv orientierten Unterrichtsarrangements und Forschungsfragen auseinander (siehe aber bereits Amrhein & Dziak-Mahler 2014; Hennies & Ritter 2014; Musenberg & Riegert 2015). Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass inklusiver Unterricht in seinen bildungstheoretischen Ursprüngen projektförmig und damit fächerübergreifend gedacht wurde (vgl. u. a. Feuser 1989; Reich 2014), womit sich die Vertreter:innen der Fachdidaktiken nicht als Teil des Diskurses verstanden (vgl. Seitz & Simon 2012, 5f.) – bis zum rechtlich geforderten Auftrag, „ein integra-

tives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (UN-BR 2009, Art. 24) zu verwirklichen, sodass *alle* Menschen, auch jene mit Behinderungen, „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (ebd.).

Doch nicht selten stehen Konzeptionen eines Fachunterrichts, in denen alle Schüler:innen in den Blick genommen werden sollen, hinter den Ansprüchen eines inklusiven Unterrichts, die aus der allgemeindidaktischen Perspektive heraus entwickelt und mittlerweile breit akzeptiert sind, zurück (vgl. u. a. Dixel & Witten 2023). Mit Annette Textor (2012) können derartige ‚Fundamente‘¹ einer inklusiven Bildung anhand von vier Merkmalen zusammengefasst werden:

1. Inklusive Grundhaltung: inklusive Werte und Haltungen (z. B. Akzeptanz von Vielfalt) sind normative Grundlage,
2. Beziehungsebene: sich im Unterricht ausbildende Beziehungen müssen Berücksichtigung erfahren,
3. Ganzheitlicher Kompetenzansatz: Kompetenzen sollen nicht nur in kognitiven, sondern möglichst allen Bereichen gefördert werden,
4. Schüler:innen- und Lerngemeinschaftsorientierung: Unterricht muss an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert sein und gleichzeitig ein gemeinsames Lernen aller zum Ziel haben.

Bei fachdidaktischen Ansätzen stehen fachbezogene Gegenstände bzw. Bildungsansprüche, Lernwege und Kompetenzen im Fokus. Aus ihrer Tradition heraus sind sie schulsystemisch an Regelschulen, wenn nicht gar an Gymnasien, und inhaltlich an den Fachkulturen und deren Wissenschaften orientiert (vgl. Amrhein & Reich 2014, 32; Dixel & Witten 2022, 88ff.).

2 Problemaufriss: gängige Gegenstandsfokussierung

Daher verwundert es nicht, dass inklusiver Fachunterricht zumeist aus der Perspektive des (idealtypen gemeinsamen) Lerngegenstandes heraus geplant wird. So wird bei den mittlerweile gängigen Planungsmodellen der Kompetenzraster (oder auch ‚Lernraster‘) (vgl. Krille 2016), der Lernstrukturgitter (vgl. u. a. Menthe et al. 2015) und der Differenzierungsmatrizen² (vgl. Sasse i. d. B.) inklusiver Unterricht konzipiert, indem der (festgelegte) Gegenstand unter dem Gesichtspunkt steigender Komplexität ausdifferenziert wird. Die Ausdifferenzierung mündet

1 Die Zusammenstellung nach Anette Textor steht repräsentativ für Prinzipien inklusiver Bildung. Auch andere Wissenschaftler:innen formulierten solche Grundsätze, wie z. B. Prengel (2006), Hinz (2008) oder Scheidt i. d. B. Wir beziehen uns auf Textor, da wir die Merkmale als greifbar und zugleich umfassend einschätzen.

2 Sasse und Kolleg:innen greifen für die Konzeption ihrer Differenzierungsmatrizen explizit auf Reinhard Kutzers (1998) Lernstrukturgitter zurück, indem sie auf seine Aneignungsniveaus rekurrieren (vgl. Sasse & Schulzeck 2020, 38f.).

in (Kompetenz-)Stufenmodellen, die Wissen und Können von zu erwerbenden Grundfertigkeiten bis hin zu komplexen Lerninhalten aufschlüsseln (vgl. Krille 2016, vgl. Krille 2016, 6ff.; Sasse & Schulzeck 2020, 38f.). Der Binnendifferenzierung (Merkmal 4) kann auf diese Weise entsprochen werden. Die Ansätze aber bergen zweierlei Gefahren: einerseits die Betonung der Objekt- gegenüber der Subjektseite³, da der Ausgangspunkt im Lerngegenstand liegt, und andererseits der Fokus auf kognitiv-dominierte Kompetenzbereiche, da die Lernangebote nach den „kognitiven Zugangsweisen“ hierarchisch bis hin zum ‚abstrakten Denken‘ (ebd.) gestaffelt werden (Sasse & Schulzeck 2020, 38).

Damit werden zwei der oben genannten Merkmale inklusiven Unterrichts zumindest vernachlässigt, nämlich die Beziehungsebene (2) im Unterricht zu zentralisieren und möglichst alle Kompetenzbereiche ganzheitlich zu fördern (3). Zudem wird das Merkmal der Schüler:innenorientierung (4) insofern eingeschränkt, dass die Lerninhalte aus dem jeweiligen Objekt abgeleitet werden; den Interessen und der Lebensrelevanz der Schüler:innen kann somit nur bedingt Rechnung getragen werden. Auch die Forderung nach einem *gemeinsamen* Lernen (4) muss bei den Planungsrastern explizit mit geplant werden, sodass es nicht dabei bleibt, dass alle Schüler:innen sich in Einzelarbeit mit dem Gegenstand auf ihren jeweiligen Niveaustufen bzw. Lernwegen auseinandersetzen. So zeigt Natascha Korff (2012) für den praktischen inklusiven Unterricht auf, dass auf konzeptioneller Ebene „ein Ungleichgewicht zugunsten individualisierender Lernformen besteht“ (ebd., 143). Ergebnis ihrer Interviewstudie ist, dass tatsächlich gemeinsame Lerninhalte im praktischen Schulalltag äußerst selten bearbeitet werden und wenn, dann bevorzugt zum Unterrichtseinstieg oder im Spiel (vgl. ebd., 151).

3 Feusers Entwicklungslogische Didaktik (1989, 2002)

Allen vier von Textor beschriebenen Merkmalen kann mit der von Georg Feusers begründeten Entwicklungslogischen Didaktik entsprochen werden.

Das haltungsfokussierte Fundament (Merkmal 1) thematisiert er bereits 1984 (in aktualisierter Fassung 2018) an primärer Stelle in seinen „Thesen zur gemeinsamen Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule“:

3 Im Unterschied zu den Kompetenzrastern stellen bei den Ansätzen der Lernstrukturgitter und der Differenzierungsmatrizen die Verstehens- und Erfahrungshorizonte der Lernenden insofern eine einflussreichere Bezugsgröße dar, als mit den möglichen Stufen, sich den Lerngegenstand anzueignen, die subjektiven Tätigkeiten (vgl. Menthe et al. 2015, 159) bzw. „die kognitiven Zugangsweisen“ (Sasse & Schulzeck 2020, 38) ausgewiesen werden. Damit werden den Lernenden Bearbeitungsmöglichkeiten auf verschiedenen Abstraktionsniveaus, also individuelle Lernzugänge an persönlichem Material ermöglicht. Die Bezeichnungen der Aneignungsmodi resp. -niveaus rekurren auf Jerome S. Bruners „E-I-S-Schema“ (mit dem die Darstellungsebenen enaktiv – ikonisch – symbolisch ausgewiesen werden), ergänzt um eine ‚basal-perzeptive‘ Tätigkeit (vgl. Menthe et al. 2015, 160).

Integration umschreibt die Idee vom Erhalt bzw. der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens- und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen, um der Erweiterung der Entwicklungsmöglichkeiten aller willen. Dies verbunden mit dem Ziel, der Schaffung der Kultur einer inklusiven Gesellschaft, aus der z. B. niemanden mehr wegen Art oder Schweregrad seiner 'Behinderung', seiner Nationalität, Kultur, Sprache und Religion ausgegrenzt wird. (Feuser 2018, 1)

Das Merkmal der Binnendifferenzierung (4) wird eingelöst, indem dem Subjekt ermöglicht wird, mittels seiner individuellen momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen ('Tätigkeitsstruktur' im Sinne der Zone der aktuellen Entwicklung) auf einen aufgearbeiteten gemeinsamen Lerngegenstand ('Sachstruktur' im Sinne des 'Bildungsinhalts' nach Klafki) bezogen derart kooperativ handelnd tätig zu werden ('Handlungsstruktur'), dass es zur Zone der nächsten Entwicklung gelangen kann ('Tätigkeitstruktur' im Sinne der erweiterten Zone der aktuellen Entwicklung) (vgl. Feuser i. d. B.). Mit dieser 'dreidimensionalen Didaktik' wird die ursächliche didaktische Frage gestellt: Welche Unterstützung, Settings und Aufbereitungen müssen angeboten werden, sodass der Gegenstand für alle zugänglich wird?

Hierbei adressiert Feuser explizit gleichermaßen kognitive (Wahrnehmen und Denken), soziale und praktische (Handeln) sowie emotionale und persönlichkeitsbildende Kompetenzen (vgl. Feuser 2018, insb. 157), womit das dritte Merkmal nach Textor 2012 erfüllt werden kann.

Der Gewinn gegenüber anderen, u. a. oben aufgeführten, inklusiven Konzeptionen besteht darin, dass trotz der gebotenen inneren Differenzierung die Gemeinsamkeit nicht aufgehoben wird (zweiter Teil von Merkmal 4). Binnendifferenzierung und eventuell zieldifferentes Lernen bergen die Gefahr, das Gemeinsame zu vernachlässigen. In der Dialektik der entwicklungslogischen Didaktik ist die Gemeinsamkeit als komplementierende Seite zur inneren Differenzierung daher didaktisch nicht zu unterschreiten, um Inklusivität zu erhalten. Korff (2012) bezeichnet Feusers Ansatz, zusammen mit dem von Simone Seitz (2006), gar als die „einzigsten inklusivdidaktischen Gesamtkonzeptionen [, die] individualisierende Grundsätze zur Unterrichtsgestaltung und die Anerkennung der Vielfalt der Lerner:innen“ aufgreifen, den Fokus aber auf „Kooperation und Gemeinsamkeit“ legen (Korff 2012, 145). Denn Kern von Feusers Entwicklungslogischen Didaktik ist die „kommunikationsbasierte ‚Kooperative Tätigkeit‘“ „an einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘“ (Feuser 1984, 2). Kommunikation und Kooperation in das Zentrum des Unterrichts zu stellen, stärkt zum einen das oft hintangestellte gemeinsame Lernen (4) und kann andererseits das zweite Merkmal nach Textor (2012) bedienen: die Berücksichtigung bzw. Stärkung der Beziehungsebene gegenüber der Inhaltsseite.

Neben Textor (2012) betonen auch andere Wissenschaftler:innen die Relevanz der Beziehungsseite: Kersten Reich definierte bereits seine Konstruktivistische

Didaktik (2006) als „Beziehungsdidaktik“ (ebd., 15), Ines Boban und Andreas Hinz (2008) fordern ein „Aufeinanderbezogenheit und Miteinandertun, also eine inklusive Beziehungsstruktur“ (ebd., 82), Bettina Amrhein und Reich (2014) betonen – mit Verweis auf empirische Erkenntnisse –, dass

Lehrende in ihren Beziehungen mit den Lernenden, wie auch die Lernenden in ihren Beziehungen untereinander, hauptsächlich zum Erfolg einer gelingenden Schule beitragen. Von positiven Beziehungen, die den Selbstwert, die Selbstbestimmung und -verantwortung stärken, hängt es immer wieder entscheidend ab, wie erfolgreich Lernende in der Schule agieren und sich entwickeln. Diese empirisch umfassend erforschte These (vgl. Hattie, 2012, 22ff.) sollte folglich auch in einer inklusiven Fachdidaktik fokussiert werden. (Ebd., 34)

Mithilfe Feusers Entwicklungslogischer Didaktik können die Beziehungsseite sowie die lernenden Subjekte fokussiert werden. Denn Feuser verfolgt das dialogische Prinzip nach Buber und Spitz (1972): „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge“ (Feuser 2009, 289). Die Lernenden sollen im Handlungskontext des Unterrichts also nicht nur mit Lerngegenständen, sondern vor allem auch mit sich selbst und untereinander in Beziehung treten können. Der Gemeinsame Gegenstand ist zwar Bezugspunkt der Kommunikationen, indem er die Lernenden mit Sachverhalten über individualbiografisch fokussierte Zugänge sowie daraus resultierende Tätigkeiten und Handlungen verbindet, jedoch sind die Kooperation, das Moment des Sozialen sowie die gleichzeitig damit einhergehende Entwicklung einer:ines Jeden (Subjektbene) die eigentlichen Herzstücke der dreidimensionalen Didaktik.

Viele der inklusiv ausgerichteten fachdidaktischen Ansätze, die sich Feusers Gemeinsamen Gegenstandes bedienen, stellen jedoch nicht diese Herzstücke, sondern – analog zu den gängigen Planungsinstrumenten (siehe oben) – den Gegenstand in den Mittelpunkt (z. B. Menthe et al. 2015, siehe aber Brand 2019), da sich die Fachdidaktiken den lern- und vermittlungsfokussierten Spezifika ihrer Fächer widmen. Doch auch wenn das die legitime Aufgabe ist, sollte abgesichert werden, dass die geforderte lerngemeinschaftliche Kooperation nicht ins Hintertreffen gerät. Doch wie kann die „kommunikationsbasierte ‚Kooperative Tätigkeit‘“ „an einem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘“ (Feuser 1984, 2) für unterrichtliche Planungsprozesse im Sinne des intendierten dialogischen Prinzips konkretisiert werden?

3.1 Der Gemeinsame Gegenstand nach Georg Feuser

Inklusive Ansätze versuchen oft, den Gemeinsamen Gegenstand ‚fassbar‘ zu machen (u. a. Frohn & Moser 2018). Häufig wird dieser dabei nicht vollumfänglich aufgegriffen bzw. missverstanden (siehe Feuser 2019, 151ff. u. Feuser 2023), was daran liegt, dass er dekontextualisiert und somit nicht als integraler Bestandteil der Allgemeinen Pädagogik, Entwicklungslogischen Didaktik und einer „entwicklungsniveaubezogenen inneren Differenzierung“ betrachtet wird. Zweitens sind Perspektiven (z. B. aus der vorherrschend segregierenden Perspektive) und Bezugspunkte entscheidend für auftretende Missinterpretationen, die sich als nicht zielführende, simplifizierend-reduktionistische Schablonen erweisen, um den Gemeinsamen Gegenstand einer fehlleitenden Vergegenständlichung zuzuführen. Drittens werden die für das Konzept basalen naturphilosophischen human- und subjektwissenschaftlichen Betrachtungen der Kontexte und Konditionen einer reziproken Mensch-Welt-Relation nicht ausreichend einbezogen. Viertens ist anzumerken, dass der Begriff „Gemeinsamer Gegenstand“ rein assoziativ durchaus zu einer Vergegenständlichung einlädt.

Folglich stellen sich weiterhin viele Didaktiker:innen die Frage danach, was der Gemeinsame Gegenstand eigentlich sei, loten die Bedeutungen aus, perspektivieren und versuchen, diesen nicht greifbaren Begriff fachlich fassbar und didaktisch handhabbar zu machen. Feuser unterstreicht jedoch diesbezüglich selbst:

Es erscheint erforderlich, darauf aufmerksam zu machen, dass es sich mit dem Begriff des Gemeinsamen Gegenstandes um einen feststehenden synthetischen und symbolhaften Begriff und nicht um die Attribuierung von ‚Gegenstand‘ durch das Wort ‚gemeinsam‘ handelt, was, bedingt durch diese Schreibweise, auch assoziative Verknüpfungen mit dem ‚Unterrichtsgegenstand‘, dem ‚Bildungsinhalt‘ oder den ‚Themen des Unterrichts‘ im Sinne klassischer didaktischer Vorstellungen nahelegt. [...] [E]r ist nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt‘ (Feuser 2013, 284f.).

Der Gemeinsame Gegenstand ist also nicht der konkrete Lerninhalt, sondern der übergeordnete gemeinsame Lernprozess – welcher für die Lernenden zu differenzieren ist und damit zu konkreten erkenntnisleitenden Lerngegenständen und -tätigkeiten werden kann. Herausforderung ist, durch Kooperation über Kommunikation den Schüler:innen zu ermöglichen, gleichzeitig individuelle und gemeinsame Erkenntnisse zu generieren, Wissensbestände neu auszuhandeln. Das bedeutet, dass Lernende ko-konstruktiv an der Etablierung eines Gemeinsamen Gegenstandes beteiligt sind und diese Prozesse wiederum den Grundstein legen, um zu weiteren Gemeinsamen Gegenständen zu gelangen – eine Form der wechselseitigen Erschließbarkeit zwischen Subjekt, Objekt über tätige Auseinandersetzung mit hinreichend komplexen Sachverhalten und Schlüsselfragen der Welt.

Im Folgenden soll unter Berücksichtigung des bisher Herausgestellten für die hier fokussierten Fachkulturen der Fremdsprachen- und Literaturdidaktik die kooperative Tätigkeit an einem Gemeinsamen Gegenstand mit tatsächlichem Fokus auf das intendierte dialogische Prinzip konkretisiert werden.

3.2 Gemeinsamer Gegenstand in Fremdsprachen- und Literaturdidaktik: Herstellung einer Verbindung zur (erzählten) Welt – am Beispiel von Kurationsmythen

Die zwischenmenschliche Kommunikation im Allgemeinen und der erzählende Austausch im Speziellen stellen ‚anthropologische Universalien‘ (Scheffel 2004) dar: Seit jeher tauscht der Mensch Erfahrungen, Ereignisse, Wertevorstellungen und Wissensbestände in Form von Geschichten aus, tradiert sie aus dem Gedächtnis (ausgeschmückt) weiter von Generation zu Generation. Auch verschriftlichte (semi-)fiktive Geschichten sind und werden somit Teil unserer Welt: „Die erzählte Welt ist jene Welt, die vom Erzähler entworfen wird“ (Schmid 2014, 43). Sie sollte qualitativ neben ihrer Fiktionalität auch eine Ästhetizität aufweisen (vgl. ebd., 41, Anm. 42), wodurch im Sinne rezeptionsästhetischer Ansätze Lesende sinnkonstruierend aktiviert und involviert werden. „Im fiktionalen Werk sind alle thematischen Elemente der erzählten Welt fiktiv: Figuren, Räume, Zeiten, Handlungen, Reden, Gedanken, Konflikte usw.“ (ebd., 42), wobei diese erzählenden Werke – trotz ihrer generischen Abgrenzung von der realen Welt sowie der rezipientenseitigen Fiktionsbewusstheit – mannigfaltige Relevanzen für Lesende evozieren, indem es für sie möglich bleibt, ihrerseits „mit den innertextlichen Referenten, z. B. den Figuren und ihren Handlungen, [...] wie mit realen, individuellen, konkreten Gegebenheiten umgehen [zu können]“ (ebd., 40). Somit stehen nicht nur erzählte und reale Welt in einer bestimmten (ästhetisch-dargestellten) Beziehung, sondern auch Werk und Lesende (untereinander).

Um die benannten fiktionsseitigen Potenziale produktiv aufzunehmen und die reale Beziehungsseite zu stärken, wird der Ausgangspunkt des literar- wie kulturästhetischen Unterrichts folglich in der subjektiven Relevanz und den gemeinsamen Aushandlungen der Schüler:innen gesetzt. Das Austarieren zwischen Subjekt- und Objektebene (über individuelle Handlungen; siehe Punkt 3) erfolgt (bestenfalls) im Laufe des Unterrichtsgeschehen, indem die Lernenden mittels ihrer Fragen und Erkenntnisse den Gemeinsamen Gegenstand in seiner Komplexität auffächern und die Lehrperson die Zugriffe, mit denen sich der Komplexität genähert werden kann, anbietet. Abbildung 1 stellt ein solches unterrichtliches Vorgehen dar.

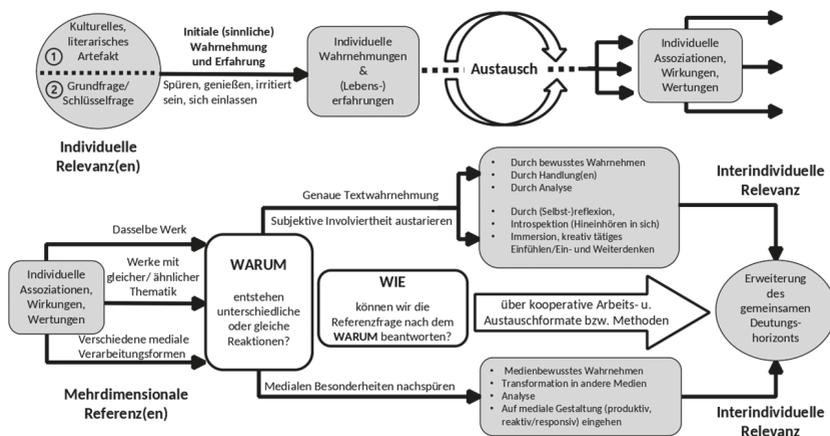


Abb. 1: Unterrichtliches Vorgehen der literar- und kulturästhetischen Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand, eigene Darstellung SG & DR.

In Hinblick auf (trans-)kulturelle, ästhetische Lerngegenstände wie Spielfilme, Romane oder Lieder sind zwei Ausgangsszenarien dominant (siehe Abb. 1: „individuelle Relevanz“): (1) Die Schüler:innenschaft (im besten Fall) oder aber die Lehrperson bringt solch ein konkretes Artefakt in den Unterricht ein mit dem Interesse und der Motivation, es rezipieren und ‚verstehen‘ zu wollen. Als Beispiel sollen hier Kreationen dienen.

Mythen können als „traditionelle Geschichten definiert [werden], die den Kontakt mit der Vergangenheit bewahren und ererbte Weisheiten an die Zukunft weitergeben“ (Powell u. a. 2009, 14). Die urheberlosen Erzählungen weisen nach Aristoteles eine typische Dreiteilung (Ausgangszustand, Konflikt, Lösung) sowie ein handelndes Figurenensemble aus Menschen, göttlichen Entitäten und meist anthropomorphisierten Naturwesen auf (ebd., 13). In den Mythen der Welt zeigen sich verschiedene (natur)religiöse, philosophische und kulturelle Weltanschauungen. Insbesondere in Schöpfungsmythen wird zumeist die Beziehung des Menschen zur Natur und zur Welt verarbeitet. Nach wie vor erfreuen sich mythische Erzählungen großer Beliebtheit und werden immer wieder in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur (*Harry Potter*-Reihe), in Filmen (*Moana*) und Serien (*American Gods*) sowie anderen Medien verwendet und erfahren dadurch stetige transmediale und transkulturelle Aktualisierungen.

Konkret kann der Bibeltext aus dem Ersten Buch Mose oder ein Film über kulturelle Mythen (z. B. Disneys *Moana*) mitgebracht worden sein. Ziel der Auseinandersetzung mit entsprechenden Mythen in schulischen Lehr-Lern-Prozessen sind in diesem Fall spezifisch (literarisch-)ästhetische Kompetenzen und Bildungs-

gehalte; für den (auch fremdsprachlichen) Literaturunterricht sind dies: Textverstehen durch (Re-)Konstruktion der Situationsmodelle fiktiver Welten sowie Erkundung der (medienspezifischen) ästhetischen Strukturen (z. B. Erzählperspektive), Wirkungen von Kunst (z. B. Unterhaltung, Freude, Eskapismus, Affektherbeiführung, Wertung) sowie nicht-pragmatische Sprache und andere ästhetische Gestaltungsmittel (z. B. Bilder) erfahren (vgl. Maiwald 2015, 93).

(2) Das zweite Ausgangsszenario könnte wie folgt aussehen: Die Schüler:innenschaft (bzw. die Lehrperson) spielt eine ‚Grundfrage‘ ihrer Lebenswelt ein (Freundschaft, Liebe, Krieg etc.), der sich mithilfe (literar-)ästhetischer Gegenstände genähert werden kann. Hier soll als Beispiel die Erhaltung von Natur und Erde im Kontext der globalen Klimakrise genannt werden: In vielen Kurationsmythen ist die Natur Hort der Menschheit, sodass über sie das Schlüsselthema angegangen werden kann. Falls die Lernenden solch ein Thema einbringen, dienen Artefakte der „lebenspraktischen Ingebrauchnahme“ (Fritzsche 1994, 100) in dem Sinne, dass sie dem Subjekt helfen können, sich in der Welt zu orientieren. Zentrale unterrichtliche Zielsetzungen sind hier (objektbezogen) die Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen sowie (subjektbezogen) Identitätsfindung und Fremdverstehen (vgl. Spinner 2001, 168ff.). Die Indienstnahme (literar-)ästhetischer Gegenstände kann jedoch durchaus auch zu einem unmittelbaren Umgang mit ihnen und damit zu (literar-)ästhetischen Lerninhalten geweitet werden (siehe (1)); und umgekehrt können bei der Behandlung von Werken die in ihnen dargestellten Weltmodelle in Beziehung zur Realwelt gesetzt werden, sodass sich in beiden Fällen die gesamte Zielpalette bedienen ließe.

Damit sich möglichst alle Lernenden mit der (erzählten) Welt auseinandersetzen können – sei es über konkrete Werke (hier: Schöpfungsmythen) oder über die Grundfrage (hier als Bsp.: Erhaltung von Erde und Natur) – muss ihnen ein aufbereitetes multimediales/transtextuelles Angebot an (literar-)ästhetischen Gegenständen gemacht werden. Hier kann einerseits inhaltlich nach Interesse und persönlichem Hintergrund: Kurationsmythen aus verschiedenen Kulturkreisen, und medial nach Darstellungsformen: die erzählte Geschichte in schriftsprachlicher Form, als Bildergeschichte, als Film etc. differenziert werden (siehe Abb. 1: „thematisch zusammenhängende Werke“ u. „mediale Verarbeitungsformen“). Letzteres Vorgehen ist im inklusionsorientierten Literaturunterricht mittlerweile gängig (vgl. u. a. Anders 2016): Indem die Geschichten nicht nur in Buchform, sondern variantenreich in medialen, thematischen oder kulturübergreifenden Verbänden präsentiert werden, können die Zugänge zu ihnen differenziert, Barrieren abgebaut und die Teilhabe an Kultur für alle ermöglicht werden. Darüber hinaus erleben die in den 1980er Jahren entwickelten handlungs- und produktionsorientierten Verfahren (Haas et al. 1994) eine Renaissance. Mit literarischen Texten sollen sich die Lernenden durch praktisches, selbsttätiges Handeln und produktives Erzeugen statt nur analysierend auseinandersetzen (vgl. ebd.). Mit

dem Konzept der Mehr-Sinn-Geschichte nach Barbara Fornefeld (2013) können diese inklusiven Ansätze potenziert werden: Geschichten werden so bearbeitet und mit Requisiten aufbereitet, dass sie auch rein sinnlich erfassbar werden (Lauschen, Fühlen, Riechen, Schmecken etc.), was nicht nur für Schüler:innen mit komplexen Beeinträchtigungen große Lernpotenziale bietet, sondern für alle neue zu erschließende Beziehungsebenen zwischen Werk und Rezipierenden eröffnen. Dieser Binnendifferenzierung aufgrund der ‚Revision‘ von traditionellen Inhalten und Methoden (Frickel & Kagelmann 2016) liegt ein erweiterter Text-, Lese- und Schreibbegriff (vgl. Dönges 2007) zugrunde: Das Leitmedium Buch weicht (multi-)modalen Alternativen, (literar-)ästhetische, (trans-)kulturelle Artefakte können nicht nur erlesen, sondern mehrsinnlich gehört und geschaut werden; Schüler:innen werden nicht nur schreibend, sondern auch visuell- und akustisch gestaltend und spielerisch tätig.

Dieser objektseitige Vorteil der ästhetischen Fächerkulturen ist auch Grundlage, um die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand zu stärken. Dreh- und Angelpunkt bilden die individuellen Erfahrungen mit den Werken, die persönliche Wahrnehmung dieser, die (wissensbasierten wie emotional-affektiven) Assoziationen und Erinnerungen, die sie auslösen, sowie der Austausch darüber. Ein basal-perzeptiver Zugang – bei dem selbstredend auch kognitive Prozesse beteiligt sind – kann den Lernprozess von allen Lernenden strukturieren, auch von jenen, die symbolisch-abstrakte Aneignungen vollziehen können.⁴ Hier stehen Entdecken, Spüren, Genießen und Irritiert-Sein im Fokus. Die Schüler:innen sammeln in einem ersten Austausch ihre Erkenntnisse: Welche medialen Ausgestaltungen von Kurationsmythen hat wer warum gewählt, was waren die Rezeptionserfahrungen? Hierbei sollten jene, die komplex beeinträchtigt sind, Unterstützung sowohl bei der Rezeption (z. B. mittels des Konzepts der Mehr-Sinn-Geschichten) als auch bei der verbalsprachlichen Kommunikation mit der Lerngruppe (die Assistenz berichtet von den Reaktionen auf die Geschichte) erhalten.

Von diesen vielfältigen Erfahrungen nehmen weitergehende Fragen ihren Ausgang, die unweigerlich in handelnde und kognitiv-dominierte Zugänge münden (siehe Abb. 1: „mehrdimensionale Referenz“). So führen Feststellungen, dass es diverse Wahrnehmungsschwerpunkte, Wirkungen bzw. Wertungen (Gefallen, Nicht-Gefallen, Irritation, Genuss) und Assoziationen gibt, zu der Frage nach dem Warum. Je nachdem, ob Schüler:innen denselben ästhetischen Gegenstand, unterschiedliche Werke zu einem Thema oder verschiedene mediale Ausgestaltungen rezipieren, unterscheiden sich die folgenden Arbeitsschwerpunkte und führen zu den sich verästelnden Lernwegen des Gemeinsamen Gegenstands. So oder so können die bisherigen Erkenntnisse, die auf Alltagserfahrungen basieren, nun,

4 Auch bei der Arbeit mit Differenzierungsmatrizen wird darauf verwiesen, dass anschauliches und handelndes Lernen für alle Schüler:innen bedeutsam sind und bleiben (vgl. Sasse & Schulzeck 2020, 40).

fachlich unterstützt, zu reflektierten Vertiefungen erweitert werden. Dem Warum kann jeweils basal-perzeptiv (die Ästhetik des Gegenstandes genau wahrnehmend erkunden), handelnd (in andere Medien umwandeln, um die Wirkungen medienspezifischer Gestaltungsmittel zu erfahren; Szenen nachspielen, um sich der Handlung, den Figurenperspektiven etc. zu nähern), oder analysierend (Darstellungsmittel, Erzählstruktur, Gattung-, Genre- und Epochenzugehörigkeit etc. untersuchen) nachgegangen werden. Dies kann in kooperativen Lernformen geschehen: Schüler:innen, die sich mit demselben Werk beschäftigt haben, können zusammenkommen, oder es kann sich über differente Lerninhalte ausgetauscht werden (z. B. Gruppenpuzzle). Die kognitiv-analytischen und abstrakten Fragestellungen bauen dabei auf den vorherigen gemeinsamen Erkenntnissen auf.

3.3 Kooperation und Kommunikation

Die Beziehungsebene des Unterrichts ist in diesem Modell insofern der Fokus, als die Lernenden erstens immer wieder in den Austausch über den derzeitigen Erkenntnisstand gehen (vgl. auch *Gemeinsamer Kommunikationskern*, Brand 2019). Diese intersubjektiven Aussprachen fächern den Gemeinsamen Gegenstand erst auf bzw. führen zu ihm und setzen ihn Teil für Teil zusammen. So ist die Kooperation hilfreich, um die im Text angelegten Deutungshorizonte mit der individuellen Lesart, die auf subjektive Erfahrungen zurückzuführen sind, auszutarieren (vgl. Spinner 2006: „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“). Die Lesarten der anderen können einerseits weitere Deutungsmöglichkeiten aufzeigen, andererseits die eigene in Frage stellen und dazu herausfordern, sie mit Argumentationen und Belegen zu stärken. Auf diese Weise lernen die Schüler:innen den Einfluss persönlicher Faktoren kennen sowie plausible von weniger plausiblen Interpretationen zu unterscheiden. So kann der Deutungshorizont erweitert werden (siehe Abb. 1: „interindividuelle Relevanz“).

3.4 Die Beziehung zur (erzählten) Welt als Gemeinsamer Gegenstand

Sowohl die individuell aufgespürten bzw. hervorgebrachten als auch mittels Austausch lerngemeinschaftlich geteilten Erkenntnisse konstituieren den Gemeinsamen Gegenstand, hier namentlich die Beziehung(en) zur (erzählten) Welt. Als übergeordneter Lernprozess lässt er sich wie folgt konkretisieren: Die Lernenden werden sich auf verschiedenen gleichrangigen Ebenen darüber bewusst, dass ihre Beziehung zur (erzählten) Welt auf ihren Vorerfahrungen und Wissensständen beruht. Durch mehrdimensionale Zugänge und den Dialog mit anderen Werken und Mitschüler:innen erfahren sie praktische bedeutungserweiternde Aktualisierungen und Vertiefungen. Dies gelingt, indem sie ihre Involviertheit erkunden und die Bedeutungskonstruktionen der Mitschüler:innen, aber auch den Text als inhärent kommunikative Quelle von Reflexion und Horizonterweiterung nutzen. Diese werkbezogen ästhetische wie dialogisch-soziale Responsivität geschieht, da

die Frage danach aufgeworfen wird, *warum* ein und dieselbe erzählte Welt, verschiedene Texte zu einer Thematik oder unterschiedliche mediale Umsetzungen eines Stoffes zu diversen Wahrnehmungen, Assoziationen und Wirkungen führen. Anhand individualisierter Lerngegenstände und mittels differenzierter Lernwege kann sich dem Warum und/oder den anthropologischen Grundfragen genähert werden.

4 Fazit

Indem in den individuellen Wahrnehmungen und Empfindungen sowie in dem intersubjektiven Austausch darüber der Ausgangs- und stetige Rückkehrpunkt des Unterrichtsgeschehens gesetzt wird, kann die Beziehungsseite, ein wichtiges Merkmal Textors (siehe oben), gestärkt werden. Die Konstruiertheit von erzählten Welten wie ihre erzählerische Gestaltung, ausgelöste Emotionen wie Anteilnahme, Abneigung oder Humor werden im ersten Schritt konkret erfahren, quasi erlebt, was allen Schüler:innen in ihrer derzeitigen Wahrnehmungskompetenz möglich ist. Damit werden Kompetenzen, die weniger kognitiv dominiert sind, wie (ästhetisches) sinnlich-körperliches Wahrnehmen, Empfinden, Entdecken, Genusserleben oder Irritiert-Sein betont (Merkmal 3, siehe Textor 2012). Die Gemachtheit von Geschichten zu reflektieren, kann im nächsten Schritt auf verschiedenen Aneignungswegen geschehen.

Durch eine stetige Kommunikation werden zudem die Subjekt- und Objektseite des Lernprozesses eng miteinander verwoben und in Beziehung gesetzt: Der Gemeinsame Gegenstand, hier konkretisiert als die Herstellung einer Beziehung zur (erzählten) Welt, bildet sich induktiv durch Kooperation heraus, indem sich die Lernenden ihre individuellen Lerngegenstände nach Interesse, Fähigkeiten und Motivation aussuchen, ihre initialen Erfahrungen mitteilen und die Gegenstände hinsichtlich ihrer Gemachtheit (in kooperativen Verfahren) auf unterschiedlichen Wegen (wahrnehmend, (spielerisch-)handelnd, analysierend) aneignen können und miteinander teilen. In diesen tiefgehenden Auseinandersetzungen schlüsselt sich die Komplexität des In-Beziehung-Tretens in situ auf, d. h. dadurch, dass Schüler:innen den eigenen Warum-Fragen nachspüren, bestimmen sie maßgeblich ihre erkenntnisleitenden Zugänge mit (siehe Abb. 1) und leisten einen Beitrag für den gemeinsam sichtbarwerdenden Ausschnitt eines zu erweiternden Deutungshorizonts.

Solch ein Vorgehen legitimiert, dass sich der Gemeinsame Gegenstand ausgehend von der Relevanz und dem Erfahrungshorizont der Lernenden (Subjektebene) und den gemeinsamen Erkundungen (Kooperation) ausdifferenziert. Dass hierbei vor allem im ersten Schritt nicht unbedingt fachlich korrekt, vielmehr intuitiv, affektiv-emotional, lebensweltlich und interessengeleitet vorgegangen wird, erfordert einen veränderten Blick auf Fachlichkeit (siehe Häcker et al. i. d. B., 228ff.).

Weiterhin wird von den Lernenden ein hoher Grad an selbständigem Lernen erfordert: Fragen zu entwickeln und das eigene Lernen zu planen, erfordert ein großes Maß an metakognitiven Fähigkeiten, die nicht alle Schüler:innen (ohne Assistenz) einsetzen können.

Empirische Studien müssen zeigen, ob das hier skizzierte Vorgehen gelingen kann – aber auch, ob der Lernprozess von *tatsächlicher* Kooperation strukturiert wird, oder ob nicht auch hier individuelle Lernzeiten dominieren.

Literatur

- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.) (2014): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.) (2014): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, 31–44.
- Anders, P. (2016). Medien als Perspektive für Inklusion? Überlegungen zum gemeinsamen Unterricht im Fach Deutsch. In: J. Riegert, & O. Musenberg (Hrsg.): Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 122–133.
- Brand, Tilman von (2019): Literarisches Lernen. In: C. Hochstadt, & R. Olsen, (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim u. a.: Beltz, 225–241.
- Dexel, T. & Witten, U. (2022): Inklusive Fachdidaktik. Ein Überblick. In: T. Dexel. (Hrsg.): Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Münster: Waxmann.
- Dexel, T. & Witten, U. (2023). Inklusive Fachdidaktiken im Vergleich. Ein Vorschlag zur Systematisierung der Diskurse, zum Austausch zwischen den Disziplinen sowie zu offenen Forschungsfragen. In: Zeitschrift für Inklusion (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/717>.
- Dönges, C. (2007). Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9 (58), 338–344.
- Feuser, G. (1984, 2018): Thesen zur gemeinsamen Erziehung, Bildung und Unterrichtung Behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher, online abrufbar unter: <https://www.georg-feuser.com/thesen-zu-gemeinsame-erziehung-bildung-und-unterrichtung-behinderter-und-nicht-behinderter-kinder-und-jugendlicher-in-kindergarten-und-schule/> (Abrufdatum: 15.07.2023).
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik In: Zeitschrift für Behindertenpädagogik, 28 (1), 4–48.
- Feuser, G. (2018): Entwicklungslogische Didaktik - In: F. J. Müller, (Hrsg.): Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag, 147–165.
- Feuser, G. (2023): Zur Grundlegung eines Verständnisses des Begriffes „Gemeinsamer Gegenstand“. Online unter: <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2023/02/Feuser-G.-Zur-Grundlegung-eines-Verstaendnisses-des-Begriffes-Gemeinsamer-Gegenstand-36.-IFO-2023-HF-Hn-ZH-12-02-2023.pdf> (Abrufdatum: 21.09.2023).
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis, 61–73. Online unter: <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/medien/schrift/literatur/das-didaktische-modell-fuer-inklusives-lehren-und-lernen.pdf>.
- Häcker, Th., Köpfer, A., Granzow, S. & Rühlow, D. (2024): EIN Unterricht für Alle? Bilanzierende Perspektiven und offene Fragen. in: Dies. (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 221–233.

- Hennies, J. & Ritter, M. (Hrsg.) (2014): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Hinz, A. (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A. u. a. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 33–52.
- Kocher, D. (2019): Fremdsprachliches Lernen und Gestalten nach dem Storyline Approach in Schule und Hochschule: Theorie, Praxis, Forschung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Korff, N. (2012): Inklusiver Unterricht – Didaktische Modelle und Forschung. In: R. Benkmann, S. Chilla, & E. Stapf (Hrsg.): Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen: Prolog, 138–157.
- Krille, F. (2016): Kompetenzraster als Instrumente kompetenzorientierten, individualisierten und selbstgesteuerten Unterrichts - Berufs- und Wirtschaftspädagogische Perspektiven zur Entwicklung von Kompetenzrastern. Detmold: Eusl.
- Kutzer, R. (1998): Mathematik entdecken und verstehen. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Menthe, J.; Hoffmann, T.; Nehring, A. & Rott, L. (2015): Unterrichtspraktische Impulse für einen inklusiven Chemieunterricht. In: J. Riegert, & O. Musenberg, (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 158–164.
- Powell, B. B., Reitz, B. & Behrendt, A. (2009). Definition und Theorie des Mythos. In: B. Reitz, & A. Behrendt (Hrsg.): Einführung in die klassische Mythologie. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Pregel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim u. a.: Beltz.
- Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim u. a.: Beltz.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (Hrsg.) (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, W. (2014): Elemente der Narratologie, Berlin u. a.: De Gruyter.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion, 1 (1).
- Seitz, S. & Simon, T. (2021): Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 14 (1), 1–14.
- Spinner, K. H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition. Seelze: Kallmeyer.
- Textor, A. (2012): Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. in: Zeitschrift für Inklusion, 6 (1-2).

Autor:innen

Rühlow, Daniel

Universität Rostock/ Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik
und empirischen Bildungsforschung
daniel.ruehlow@uni-rostock.de

Granzow, Stefanie

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/ Institut für Schulpädagogik
und Grundschuldidaktik Arbeitsbereich Deutsch
stefanie.granzow@paedagogik.uni-halle.de

*Marlen Grimm, Jochen Scheid, Barbara Winter
und Sandra Frach*

Das ILZ_{NAWI}-Modell: Inklusive Lernzugänge im naturwissenschaftlichen Unterricht – zur Planbarkeit von Individualisierung und Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand

Abstract

Der Beitrag stellt das im Rahmen des Projekts „Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung“ (REMI) entwickelte ILZ_{NAWI}-Modell („Inklusive Lernzugänge im naturwissenschaftlichen Unterricht“) vor. Es dient dazu, den Gemeinsamen Gegenstand im naturwissenschaftlichen Unterricht inklusionsförderlich und heterogenitätssensibel auszudifferenzieren und bildet auf Grundlage eines weiten Inklusionsverständnisses gestufte Lernzugänge und Abstraktionsgrade ab. Der Artikel gibt einen Überblick über diesbezüglich bestehende Forschungsprojekte und Unterrichtskonzepte, leitet hieraus die Notwendigkeit für das Modell ab und anschließend dessen Entwicklung theoretisch her. Anhand ausgewählter Stufenmodelle für die Fächer Biologie, Physik und Chemie wird die Planungsanwendung konkretisiert. In einer Unterrichtssequenz zur Evolution des Menschen werden Möglichkeiten zur Verbindung von Individualisierung und Kooperation aufgezeigt. Weitere Umsetzungsideen der Fächer Chemie und Physik verdeutlichen die Bandbreite an Nutzungsmöglichkeiten des Modells.

1 Inklusion im naturwissenschaftlichen Unterricht

Als bildungspolitische Vorgabe betrifft schulische Inklusion alle Unterrichtsfächer, weshalb es auch für die Didaktiken der Naturwissenschaften notwendig ist, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Dabei gilt die naturwissenschaftliche Handlungskompetenz als Grundvoraussetzung zur „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und einer durch Naturwissenschaften und Technik geprägten Kultur“ (Rost et al. 2004, 30).

Aufgrund der vielen Überschneidungen in den Fächern Biologie, Chemie und Physik ist ein gemeinsames Konzept für inklusiven naturwissenschaftlichen

Unterricht sinnvoll. Insbesondere das Erfahren und Begreifen unmittelbarer Sinesindrücke aus der Natur und aus der Lebenswelt der Schüler:innen sowie eine besonders ausgeprägte Handlungsorientierung durch die naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen (z. B. das Experimentieren) können eine gemeinsame Basis hierzu bilden.

Folgende Konzepte wurden bereits im Kontext inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts untersucht bzw. für diesen modifiziert:

- Universal Design for Learning (UDL) (vgl. Nehring & Walkowiak 2017)
- Lernstrukturgitter und Wember-Raute (vgl. Eßer & Austermann 2021)
- Differenzierungsmatrizen (vgl. Sasse & Schulzeck 2021)
- Kompetenzraster (vgl. Grimm 2023)

Im Rahmen von NinU, dem „*Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht*“, werden verschiedene Forschungsprojekte durchgeführt, die sich insbesondere der Planung und Reflexion inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts widmen. Sellin et al. (2020) leiten beispielsweise in ihrer Interviewstudie mit Lehrkräften verschiedene Merkmale gelungenen inklusiven NaWi-Unterrichts ab und González et al. (2021) stellen ein Unterstützungsraster zur Planung und Reflexion inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts vor.

Während die Lernstrukturgitter, Differenzierungsmatrizen und Kompetenzraster als konkrete Unterrichtsmethoden verstanden werden können, die bisher nur exemplarisch für einzelne Unterrichtsthemen bzw. Rahmenpläne einzelner Bundesländer entwickelt wurden (z. B. LS B-W 2016; Porges & Porges 2017; QUA-LiS NRW 2023), stellen die anderen genannten Konzepte eher abstraktere Planungsmodelle dar, für die es ebenfalls erst wenige konkrete Umsetzungsideen gibt (vgl. Eßer & Austermann 2021, González et al. 2021, Michna 2022). Ein Instrument zur systematischen Aufbereitung sämtlicher Unterrichtsthemen für einen inklusionsförderlichen und heterogenitätssensiblen naturwissenschaftlichen Unterricht existiert jedoch bisher nicht. Diese Lücke versucht das in diesem Artikel vorgestellte ILZ_{NAWI}-Modell zu schließen.

Das ILZ_{NAWI}-Modell stellt ein theoretisch fundiertes und in der Praxis direkt anwendbares Instrument dar. Es wurde im Rahmen des REMI-Projekts *„Reckahner Modelle zu inklusiven Unterrichtsplanung“* entwickelt, in welchem sich die Arbeit der Autor:innen des vorliegenden Beitrages vereint.

2 Projektbezogene und theoretische Rahmung des Modells

Annedore Prengel beschreibt in ihrem Buchbeitrag (S. 22–32 i. d. B.) den Wert von Kompetenzstufenmodellen für das inklusive Lernen. Solche werden aktuell im REMI-Projekt für 14 verschiedene Fächer entwickelt. Die Autor:innen dieses Beitrages suchten als Vertreter:innen der Fächer Biologie (Marlen Grimm),

Chemie (Barbara Winter, Sandra Frach) und Physik (Jochen Scheid) im Rahmen des REMI-Projekts nach einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage, auf der sich Stufenmodelle für den inklusiven Unterricht in den drei naturwissenschaftlichen Fächern entwickeln ließen. Aus der Recherche verschiedenster (Kompetenz-) Stufenmodelle ergab sich die Erkenntnis, dass ein Stufenmodell für den inklusiven NaWi-Unterricht noch entwickelt werden muss, da keines der bestehenden Modelle oder Konzepte die Idee des REMI-Projektes vollständig abbildete. Hierbei sollten basale, elementare, primäre und sekundäre Stufen der Entwicklung und des Lernens konsequent zusammengedacht und sowohl theoretisch als auch praxisnah für den inklusiven Unterricht aufbereitet werden. Um die Lerngegenstände im inklusiven NaWi-Unterricht durch Bearbeitungsmöglichkeiten auf verschiedenen Abstraktionsniveaus für alle Lernenden zugänglich zu machen und möglichst viele Sinne der Lernenden anzusprechen, entwickelten die Autor:innen ein eigenes *Modell für inklusive Lernzugänge im naturwissenschaftlichen Unterricht*, kurz *ILZ_{NAWI}-Modell*.

Abbildung 1 zeigt die pädagogisch-psychologischen bzw. allgemeindidaktischen und die naturwissenschaftsdidaktischen (Kompetenz-)Stufenmodelle, die die Grundlage für die Entwicklung des ILZ_{NAWI}-Modells bildeten.

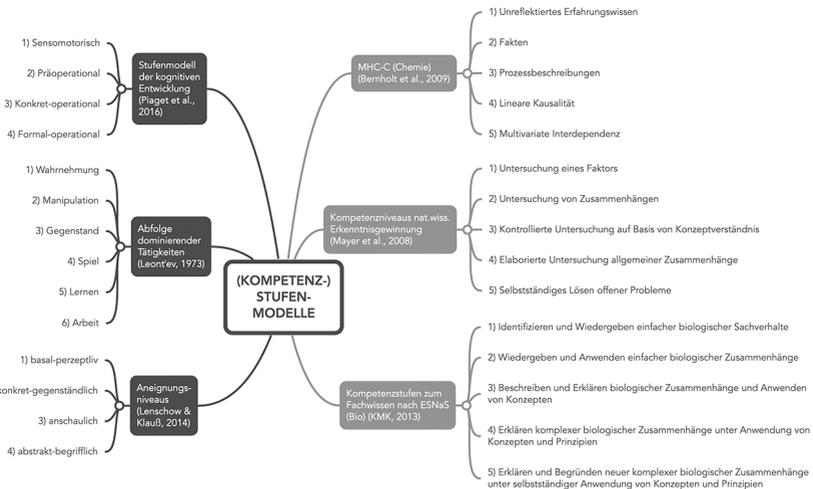


Abb. 1: Pädagogisch-psychologische/allegemeindidaktische Stufenmodelle (links) und naturwissenschaftsdidaktische (Kompetenz-)Stufenmodelle (rechts), als Grundlage des ILZ_{NAWI}-Modells

Neben der Verbindung von allgemein- und naturwissenschaftsdidaktischen Entwicklungsstufen versucht das ILZ_{NAWI}-Modell zudem eine weitere Brücke zu schlagen: Zwischen der „Entwicklungslogischen Didaktik“ nach Georg Feuser (1989) und den von ihm kritisierten Bildungsplänen. In einem Bildungssystem, das maßgeblich auf Kompetenzorientierung und Bildungsstandards setzt, ist das Lernen „vom Subjekt über dessen Tätigkeit zum Objekt“ (Feuser 2021) tatsächlich schwer umsetzbar. Die Idee des ILZ_{NAWI}-Modells ist es, ein Planungsinstrument für Lehrkräfte bereitzustellen, welches die Lernenden als „sich aktiv mit Natur und Gesellschaft auseinandersetzen Subjekt[e]“ (Feuser 2021) versteht und sich dennoch auch an den Bildungsstandards und -plänen orientiert. Durch eine Ausdifferenzierung der naturwissenschaftlichen Inhalte und Kompetenzen in Form vielfältiger Lernzugänge, Handlungen und Instrumente wird ein für alle Lernenden zugängliches Lernfeld geschaffen. Die Stufung dient dabei nicht einer Hierarchisierung von Lernprozessen, sondern vielmehr einer Orientierung an den Theorien von Leont'ev (1973) und Vygotskij (1974), welche die Autor:innen dieses Beitrags mit Feusers entwicklungslogischem Ansatz teilen. Das Modell bildet hierbei die kontinuierliche Entwicklung naturwissenschaftlicher Handlungskompetenz in Form idealtypischer Stufen der aktuellen, proximalen und nächsten Entwicklung ab. Somit unterstützt es die Lehrkräfte bei der Handlungsstrukturanalyse, d. h. der Verbindung von Subjekt (Tätigkeitsstrukturanalyse) und Objekt (Sachstrukturanalyse). Jede:r Lernende kann so ihrer:seiner aktuellen Entwicklung entsprechende Lernangebote finden. Für die Lehrperson wird es handhabbar, den Lernenden die jeweils nächsten potenziellen Entwicklungsstufen zugänglich zu machen. So wird im Idealfall ein Unterricht ermöglicht, in dem niemand im Gleichschritt gehen muss, der aber dennoch von der Lehrperson überblickt und sowohl didaktisch als auch pädagogisch gut begleitet werden kann.

3 Das ILZ_{NAWI}-Modell („Inklusive Lernzugänge im naturwissenschaftlichen Unterricht“)

Tabelle 1 zeigt das ILZ_{NAWI}-Modell für den Kompetenzbereich Fachwissen.

Tab. 1: ILZ_{NAWI}-Modell für den Kompetenzbereich Fachwissen

basal elementar	primär	sekundär	Nr.	Stufenbezeichnung und -beschreibung	Sprache (& Denken)
			1	basal-perzeptiv = selbstbezogene Wahrnehmungen mit verschiedenen Sinnen → <i>sinnlich-wahnehmende Objekterkundung</i> , aktive Orientierung zum Reiz hin → Zufallshandlungen, die motivieren, angenehme/interessante Erfahrungen zu wiederholen; neuronale Verknüpfungen der subjektiv bedeutsamen Erfahrungen, jedoch noch kein gedankliches Durchdringen der Erfahrungen möglich/nötig	
			2	unkonkret-gegenständlich = unangeleitetes, manipulatives, spielerisches Erforschen von bzw. Hantieren mit Gegenständen, Körperteilen etc., Nutzung noch nicht entsprechend ihres eigentlichen Zwecks; Prinzip „trial & error“; orale Erkundung wird zunehmend durch Erkundung mit den Händen abgelöst; aktive Wiederholungen von als erfolgreich erlebte Zufallshandlungen → <i>handelnd-erlebende Objekterkundung</i> ; Bewegungen und Effekte werden wahrgenommen, gespeichert und erprobt, es entstehen hier neuronale Verknüpfungen	
			3	konkret-gegenständlich = (praktische) Nutzung von Gegenständen entsprechend ihres Zwecks (Erfahrungen aus Stufe 1 & 2 und/oder Anleitungen/Vorbilder im sozialen Kontext nötig, jedoch noch kein tieferes Wissen über Aufbau und Funktionsprinzip des Gegenstandes) → <i>handelnde Objekterkundung</i>	
			4	anschaulich = kognitive Auseinandersetzung mit verschiedenen (auch nicht-greifbaren) Aspekten des Lerngegenstandes auf Grundlage von eigenen Beobachtungen und von Anschauungsmaterial, z.B. Abbildungen, Videos, Demonstrationsversuche etc.; ein Gegenstand kann auf Abbildungen erkannt und zugeordnet werden. Es kann, ohne den Gegenstand real zu sehen, darüber gesprochen werden → <i>bildlich-wahnehmende bzw. bildlich-darstellende Objekterkundung</i> ; Eigene Vorstellungen von Ereignissen, Handlungen und Personen entstehen; Überschaubare Handlungen können zunehmend geplant und verarbeitet werden	
			5	grob überblickend = Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten mithilfe von einfacher Sprache / Alltagssprache / Abbildungen (mündlich, bildlich und/oder schriftlich → <i>verbalisierende Objekterkundung</i> ; Phänomene werden mit Alltagswissen in Beziehung gesetzt und ermöglichen ein grobes Verständnis des Lerngegenstandes; Loslösung von konkreten Handlungen, Beginn innerer Vorstellungen, symbolische Repräsentanten ersetzen zunehmend konkrete Handlungen → Vorstufe zum abstrakten Denken; naturwissenschaftliches Denken wird angebahnt durch Anstoß zum Fragen- und Hypothesen-(Auf)stellen	
			6	abstrakt/komplex/exakt = Erweiterung und Konkretisierung von Wissen und Fähigkeiten, zunehmend auch mithilfe von Fachsprache, Überblicksverständnis wird ausdifferenziert, also abstrakter, komplexer und auch exakter	
			6a	einzelne Fakten verstehen und wiedergeben	
			6b	Prozesse verstehen und wiedergeben	
			6c	Zusammenhänge erkennen und erklären	
			6d	eigene Konzepte entwickeln	
			6e	entwickelte Konzepte und Modellvorstellungen kritisch hinterfragen und auf neue Sachverhalte anwenden → Selbstständiges Lösen von Problemen	
			6f	unbekannte Sachverhalte argumentativ bewerten, Handlungsempfehlungen ableiten und umsetzen	

Links neben den Stufen (Balken) wurde eine Zuordnung der Bereiche basal, elementar, primar und sekundar vorgenommen. Schraffiert sind jene Felder, die Übergänge zwischen den Bildungsbereichen darstellen können. Rechts im Modell (Pfeile/Dreiecke) wird veranschaulicht, welche Form von Sprache in den jeweiligen Stufen möglich bzw. besonders relevant ist. In Bezug auf den Kompetenzbereich Kommunikation, der mit seinem Anspruch auf Fachsprache eine entscheidende Limitation hinsichtlich der Teilhabe an einer naturwissenschaftlich-technisch geprägten Kultur und Gesellschaft darstellt (vgl. Rost et al. 2004), ermöglicht die Anwendung des ILZ_{NAWI}-Modells für die verschiedenen Lernzugänge auch eine sprachliche Differenzierung: Vor allem in Hinblick auf Lernende, für die ein Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung diagnostiziert wurde, ist es wichtig, dass die ersten 4 bis 5 Stufen grundsätzlich auch ohne Verbal- und Schriftsprache erreichbar sein sollten. Natürlich sollten auch diese Stufen trotzdem von Anfang an sprachlich begleitet werden – so dass auch die basalen Stufen für alle Schüler:innen interessant und relevant sind. Auch einfache Sinneswahrnehmungen können auf verschiedenem sprachlichen Niveau (sowohl alltags- als auch fachsprachlich) reflektiert werden und so allen Schüler:innen intensive Lernerfahrungen bieten. Ab Stufe 6 wird ein stärkerer Fokus auf Bildungs- bzw. Fachsprache gelegt. Sowohl die Darstellung der Bildungsbereiche als auch die der Sprache dienen lediglich als Orientierung bei der Entwicklung der themenspezifischen Stufenmodelle und können je nach Lerngruppe und Thema individuell variiert werden.

Da in den naturwissenschaftlichen Fächern neben dem Fachwissen auch dem Kompetenzbereich der Erkenntnisgewinnung eine besondere Bedeutung beigemessen wird, erschien es den Autor:innen sinnvoll und notwendig, eine zusätzliche Version des ILZ_{NAWI}-Modells für den Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung zu entwickeln. Dieses zielt auf die Entwicklung naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen ab, welche eine wichtige Rolle für die naturwissenschaftliche Grundbildung spielen (vgl. Steffensky & Wilms 2006). Dieses adaptierte Modell kann unter <https://inklusive-didaktik.de> aufgerufen werden.

Die „inkluisiven Lernzugänge“, die dem ILZ_{NAWI}-Modell seinen Namen gaben, sollen die Verbindung von Individualisierung und Kooperation aufzeigen. Im Folgenden wird genauer erläutert, wie diese im vorliegenden Artikel verstanden wird.

4 Individualisierung und Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im naturwissenschaftlichen Unterricht

Individualisierung ist im naturwissenschaftlichen Unterricht auf verschiedenen Ebenen bedeutsam. Zum einen müssen Lernangebote wie in jedem Fach so gestaltet sein, dass sie den jeweiligen Ausgangslagen und Potentialen der Lernenden entsprechen (vgl. Lipowsky & Lotz 2015). Zum anderen existieren im Bereich der

Naturwissenschaften viele spezifische Alltagsvorstellungen der Lernenden, die bei der Planung und Gestaltung dieser Lernangebote berücksichtigt werden müssen (für Biologie vgl. Hammann & Asshoff 2014, Kattmann 2017; für Physik vgl. Wilhelm & Schecker 2018; für Chemie vgl. Barke 2006).

Den „inkluisiven Lernzugängen“ des ILZ_{NAWI}-Modells wird dazu folgendes Verständnis zugrunde gelegt: Verschiedene Lernzugänge ermöglichen Individualisierung, inklusiv werden sie erst durch Kooperation. Diese zweite zentrale Ressource inklusiven Lernens entsteht jedoch nicht von allein durch die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe, sondern muss im inklusiven Unterricht bewusst adressiert werden (vgl. Arndt et al. 2014).

Die von Feuser (2013) beschriebene „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (282) stellt einen bekannten Ansatz hierzu dar und soll nachfolgend in Hinblick auf dessen Umsetzbarkeit im inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht genauer beschrieben und geprüft werden. Feuser (1989) beschreibt den Gemeinsamen Gegenstand als den „zentrale[n] Prozeß [sic!], der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (32). Grundsätzlich bietet der NaWi-Unterricht vor allem durch die verschiedenen Naturphänomene viele Möglichkeiten, einen Gemeinsamen Gegenstand zu finden. Beispielsweise kann die Frage nach der Ursache der Herbstlaubfärbung zu einer Auseinandersetzung mit der biologischen Struktur und Funktion der Blattbestandteile, einer chemischen Untersuchung von Blattfarbstoffen oder zu einer Erarbeitung der physikalischen Gesetze der Optik (hier: Farbmischung) führen.

Ausgehend von einem gemeinsam beobachteten Alltags- oder Naturphänomen bietet sich im NaWi-Unterricht vor allem das Forschende Lernen an, um kooperatives und individualisiertes Lernen zu verbinden (vgl. Abels et al. 2020). Nachfolgend werden für die einzelnen Schritte des Forschenden Lernens Möglichkeiten der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand aufgezeigt, wie sie von den Autor:innen für die Umsetzung des ILZ_{NAWI}-Modells verstanden werden:

1. Wahrnehmung des Ausgangsphänomens: Kontaktaufnahme zwischen Lerngruppe und Gemeinsamen Gegenstand über basal-perzeptive Wahrnehmungen: Alle Lernenden können unabhängig ihres kognitiven Entwicklungsniveaus partizipieren.
2. Formulierung von Forschungsfrage(n) und Hypothesen sowie Planung des Vorgehens: In Kooperation mit und unter den Lernenden, indem mögliche individuelle Zugänge zum Gemeinsamen Gegenstand aufgezeigt werden.
3. Untersuchung des gemeinsamen Ausgangsphänomens über jeweils individuelle Lernzugänge: Wechsel von der Kooperation in die Individualisierung.
4. Auswertung: Gewonnene Erkenntnisse werden miteinander geteilt um die gemeinsame(n) Forschungsfrage(n) zu beantworten: Wechsel von der Individualisierung zurück zur Kooperation: Jede:r Lernende leistet einen individuellen Beitrag zum gemeinsamen Lernprodukt.

Das ILZ_{NAWI}-Modell sowie die darauf aufbauenden REMI-Stufenmodelle bieten Planungshilfen insbesondere für die Phase des individualisierten Arbeitens. In Kapitel 5.1 wird der beschriebene Ablauf am Beispiel einer Unterrichtssequenz zur Humanevolution veranschaulicht.

5 Anwendung des ILZ_{NAWI}-Modells in den Fächern Biologie, Chemie und Physik

Im Rahmen des in Kapitel 2 vorgestellten REMI-Projekts haben die Autor:innen ausgehend vom gemeinsam entwickelten ILZ_{NAWI}-Modell sowohl fächerübergreifende als auch fachspezifische Stufenmodelle für den Biologie-, Chemie- und Physik-Unterricht entwickelt. Diese sind über die Website <https://inklusive-didaktik.de> für die Nutzung zur Planung inklusiven Unterrichts frei zugänglich. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Themen, zu denen bereits ausformulierte Stufenmodelle zur Verfügung stehen.

Tab. 2: Überblick über die Themen der REMI-Stufenmodelle in den naturwissenschaftlichen Fächern

Naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen	Biologie	Chemie	Physik
<ul style="list-style-type: none"> • Naturwissenschaftliches Denken als Prinzip der Erkenntnisgewinnung • Experimentieren als naturwissenschaftliche Arbeitsweise • Modellieren als naturwissenschaftliche Arbeitsweise 	<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale des Lebens • Ernährung & Verdauung • Blut & Herz-Kreislauf-System • Atmung • Sinne/Nervenphysiologie • Humanevolution • Immunbiologie • Ökologie • Pflanzen • Wirbeltiere • Zellen/Cytologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Reinstoffe und Stoffgemische • Luft und Wasser • Stoffe (Eigenschaften und ihre Verknüpfung mit der Ordnung der Elemente im PSE) • Verbindungen, Metalle, Salze und Ionen • Säuren und Laugen • Organische Stoffe • Verbrennungsreaktionen • Chemische Reaktionen • Donator-Akzeptor-Reaktionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mechanik: <ul style="list-style-type: none"> - Bewegungen - Weg - Kraft - Geschwindigkeit - Trägheit - Beschleunigung - Bremsweg (u. a.) • Elektrizität <ul style="list-style-type: none"> - Elektrische Leiter und Nichtleiter - Elektrischer Stromkreis - Wirkungen des elektrischen Stroms - Energiesparen (u.a)

Nachfolgend wird in Tabelle 3 exemplarisch ein Auszug der ersten drei Stufen des Stufenmodells „Humanevolution“ aus dem Fach Biologie vorgestellt und Hinweise zur Lesart dieser (im gesamten REMI-Projekt einheitlichen) Tabellen erläutert.

Tab. 3: Auszug aus einem REMI-Stufenmodell im Fach Biologie zum Thema „Humanevolution“

basal elementar	primär	sekundär	ILZ	Stufe in Erwachsenensprache	Stufe in Kindersprache	Lernbausteine zur Stabilisierung und Weiterentwicklung
			1	Die SuS nehmen über unterschiedliche Sinneskanäle verschiedene Merkmale wie Körperbau, Fortbewegung, Ernährung und Verhalten von (Menschen-)Affen und Menschen wahr.	Ich kann Affen im Zoo und Menschen in meiner Umgebung wahrnehmen.	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch eines Zoos, um (Menschen-)Affen zu beobachten; dabei Wahrnehmung möglichst vielfältiger Aspekte wie Aussehen, Geruch, Fortbewegung, Ernährung und Verhalten der Affen • Ggf. Dokumentation der Beobachtungen über Videoaufnahmen und Fotos für ein späteres Vergleichen von Affen und Menschen • Parallel oder getrennt davon (vergleichende) Beobachtung von Menschen inkl. Selbstwahrnehmung • Aktives Anfassen und Erforschen von Anschauungsobjekten z.B. Schautafeln mit Hand- und Fußabdrücken, Schädelnachbildungen etc. verschiedener Menschenaffen, ggf. direkt vergleichend mit dem Menschen
			2	Die SuS untersuchen Affen und Menschen bzw. Nachbildungen und Fossilien menschlicher Vorfahren spielerisch mit verschiedenen Sinnen und ziehen (unbewusst) erste Vergleiche.	Ich kann Affen und Menschen bzw. Nachbildungen und Fossilien menschlicher Vorfahren auf meine eigene Weise untersuchen.	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch eines Naturkundemuseums/Evolutions-Ausstellung um Nachbildungen/Fossilien verschiedener menschlicher Vorfahren (Affen und Menschen-Arten) zu sehen und anzufassen • Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei verschiedenen (Menschen-)Affen, zwischen Affen und Menschen sowie zwischen verschiedenen Menschen-Arten • Betrachten/(Vor-)Lesen von Kinder-/Bilderbüchern zum Thema (Menschen-)Affen/Humanevolution (z.B. „Woher wir Menschen kommen“ von Catherine Barr und Steve Williams)
			3	Die SuS vergleichen Eigenschaften und Fähigkeiten von Affen und Menschen und spielen diese nach. Sie untersuchen Nachbildungen und Fossilien menschlicher Vorfahren sowie deren Errungenschaften.	Ich kann Eigenschaften, Fähigkeiten, Gegenstände und Errungenschaften der Menschheitsgeschichte untersuchen und/oder nachspielen.	<ul style="list-style-type: none"> • Fantasiereise in eine Zeit, in der die Abspaltung von Mensch und Affe stattfand, ggf. unterstützt durch Abbildungen aus o.g. Kinderbüchern • Nachspielen der Entwicklung des aufrechten Ganges bzw. Ausprobieren von Möglichkeiten, Nüsse als neues Nahrungsmittel nutzbar zu machen (Aufknacken mit und ohne Werkzeug) • Erkundung / Ausprobieren bzw. Nachbau von Werkzeugen (Nachbildungen) verschiedener Menschen-Arten • Feuermachen mit Feuerstein und Metall oder mit Feuerstahl • Erstellen und Schneiden von Videoaufnahmen zur Dokumentation

Es wird deutlich, dass sich die jeweiligen Stufen in drei Aspekte aufgliedern: Die Stufenbeschreibung in Erwachsenensprache richtet sich in erster Linie an die Lehrer:innen. Die „Übersetzung“ dieser Formulierung in Kindersprache soll zum einen die Überführung des Stufenmodells in konkrete Lerninstrumente für die Schüler:innen erleichtern und verdeutlicht zum anderen auch noch einmal die wesentlichen inhaltlichen Aspekte, um die es in der jeweiligen Stufe geht. Somit wird auch fachfremden Lehrpersonen und Seiten- bzw. Quereinsteiger:innen der Zugang zu den Stufenmodellen erleichtert. Schließlich soll die Spalte der Lernbausteine möglichst konkrete Anregungen geben, wie die jeweilige Stufe stabilisiert und weiterentwickelt werden kann. Weitere Hinweise zu Merkmalen der REMI-Stufenmodelle sind der Projektbeschreibung unter <https://inklusive-didaktik.de> zu entnehmen.

5.1 Vorstellung eines Unterrichtsbeispiels zur Umsetzung des Stufenmodells „Evolution des Menschen“ im inklusiven Biologieunterricht

Anhand des dargestellten Stufenmodells aus dem Biologieunterricht wird nachfolgend ein Einblick in eine Unterrichtseinheit zum Thema Evolution des Menschen im Jahrgang 5/6 einer integrierten Gesamtschule gegeben, welche auf Grundlage dieses Stufenmodells entwickelt und durchgeführt wurde. Dazu wurde das Stufenmodell für die Schüler:innen in ein Lernraster (s. Abb. 2) überführt und pro Lernraster-Feld eine Aufgabenkarte mit entsprechenden Lernmaterialien entwickelt. Auf den Aufgabenkarten (s. Abb. 3) fanden die Lernenden alle Informationen zu Materialien, möglichen Sozialformen, Arbeitsschritten sowie Hinweise, in welcher Form ihr Beitrag zum gemeinsamen Lernprodukt gestaltet werden könnte. Dieser letzte Aspekt war von entscheidender Bedeutung für das Unterrichtskonzept, da er die Schüler:innen immer wieder daran erinnerte, dass sie nicht nur für ihr individuelles Lernen, sondern auch für das gemeinsame Lernprodukt ihrer Klasse Verantwortung tragen.

LERNRASTER		ENTSTEHUNG DES MENSCHEN	
	Affe & Mensch	Menschenarten	
wahrnehmend / entdeckend	Ich kann verschiedene Affen und Menschen beobachten. Dabei fallen mir Unterschiede und Gemeinsamkeiten in ihrem Aussehen, Verhalten, ihrer Bewegung, Ernährung und Lebensweise auf.	Ich kann die verschiedenen Menschenervorfahren anhand von Schädelnachbildungen erstatten und einige Gegenstände aus der Menschheitsgeschichte untersuchen.	<input type="checkbox"/>
praktisch	Ich kann die Fortbewegung von Affen und Menschen genau beschreiben, nachspielen und dazu ein Video schneiden.	Ich kann Gegenstände und Erumigenschaften der Menschheitsgeschichte untersuchen, nachbauen und vorstellen.	<input type="checkbox"/>
anschaulich	Ich kann Affen und Menschen anhand von verschiedenen Anschauungsmaterialien vergleichen. Ich kann selbst Anschauungsmaterial zur Entwicklung des Menschen herausuchen und auch eigenes erstellen.	Ich kann die Vorfahren des Menschen anhand verschiedener Anschauungsmaterialien miteinander vergleichen. Ich kann die Vielzahl an Anschauungsmaterialien zu den einzelnen Menschenarten zuordnen und in eine chronologische Reihenfolge bringen.	<input type="checkbox"/>
Überblick	Ich kann auf Grundlage einfach verständlicher Texte, Bücher und Filme in eigenen Worten erklären, inwieweit Mensch und Affe miteinander verwandt sind. Dabei gehe ich auf verschiedene Merkmale und Fähigkeiten von Affen und Menschen ein.	Ich kann auf Grundlage einfach verständlicher Texte, Bücher und Filme in eigenen Worten erklären, inwieweit sich einzelne Menschenarten im Laufe ihrer Entwicklung verändert haben und wie sich vom Jetzt-Menschen unterscheiden.	<input type="checkbox"/>
Fakten	Ich kann auf Grundlage von Fachtexten sowie fachlichen Abbildungen und Filmen Affen und Menschen anhand vorgegebener Kriterien vergleichen.	Ich kann auf Grundlage von Fachtexten sowie fachlichen Abbildungen zu den verschiedenen Menschenarten recherchieren und die gesammelten Informationen in Form von Steckbriefen festhalten.	<input type="checkbox"/>
Prozesse	Ich kann die Entwicklung verschiedener Merkmale und Fähigkeiten in der Entwicklung von Affen zum Menschen beschreiben. Ich kann den Begriff Evolution definieren und Besonderen der Evolutionserforschung beschreiben.	Ich kann die Entwicklung verschiedener Merkmale und Fähigkeiten in der Evolution des Menschen beschreiben. Ich kann Informationen zur Evolution des Menschen aus einem Stammbaum herauslesen.	<input type="checkbox"/>
Zusammenhänge	Ich kann auf Grundlage verschiedener Fakten, Prozesse und Anschauungsmaterialien umfassend erklären, inwieweit Mensch und Affe miteinander verwandt sind.	Ich kann mir auf Grundlage meines Wissens zu Fakten und Prozessen der Evolution des Menschen erarbeiten, welche Evolutionsfaktoren hierbei eine Rolle spielen. Ich kann aktuelle Erkenntnisse aus der Evolutionsforschung nachvollziehen.	<input type="checkbox"/>

Abb. 2: Lernraster für die Schüler:innen

→

AFFE & MENSCH

→

FAKTEN

Ich kann auf Grundlage von Fachtexten sowie fachlichen Abbildungen und Filmen Affen und Menschen anhand vorgegebener Kriterien vergleichen.

Einzel- oder Partnerarbeit

Du brauchst:
 - Dein iPad und folgende Links:
 - ABL zum Film
 - ABL zum Skelettbaukasten
 - Puzzle zum Skelettbaukasten

Film:

Baukasten:

1) Scanne den ersten QR-Code und schau dir den Film „Mensch Affe - Experiment Verwandtschaft“ an (das obere Video, du kannst es dir mit dem Symbol vergrößern).
 • Fülle das ABL zum Film aus, während du ihn anschaust.
 2) Hinter dem zweiten QR-Code versteckt sich ein digitaler „Skelettbaukasten“.
 • Baue die Sklette von Schimpanse und Mensch korrekt zusammen. Schau dir die jeweiligen Skellet(teile) von allen Seiten an, indem du diese virtuell dreht.
 • Mit jedem richtig zugeordneten Knochen, schaltest du mehr Informationen über die einzelnen Knochen frei.
 • Diese erreichst du, indem du das Menü öffnest (rechts oben die 3 Striche) und die jeweilige Beziehung ankllickst. Dort kannst du dich über alle Unterschiede im Skellet von Mensch und Schimpanse informieren.
 • Fülle auf diese Weise das ABL zum Skelettbaukasten aus. **Achtung:** Warte mit dem letzten Knochen, sonst musst du wieder von vorne anfangen!

• Hole dir das Puzzle zum Skelettbaukasten. Lass deine Mitschüler*innen daraus im Abschlusskreis eine große Tabelle zusammenpuzzeln - du bist ja jetzt Expert*in und kannst Tipps geben und schauen, ob alles richtig ist!
 • Klebt die fertige Tabelle anschließend auf eurem Stammgruppen-Plakat auf!

Abb. 3: Aufgabenkarte zur Stufe „Fakten“

doi.org/10.35468/6078-09

Nachfolgend wird der Ablauf der drei Doppelstunden zum Thema „Affe und Mensch“ (linke Spalte im Lernraster) vorgestellt.

In der ersten Doppelstunde wurde zunächst die gemeinsame Ausgangsfrage aufgemacht (5'): „Stammt der Mensch vom Affen ab?“. Nach einer ersten Gedankensammlung wurde ein Ausblick auf das gemeinsame Lernprodukt gegeben – in diesem Fall ein Poster (5'). Anschließend wurde die Arbeit mit dem Lernraster und das Konzept der Lernzugänge/Stufen besprochen (10'), wobei das Ziel der neuen Methode erklärt wurde: Jede:r leistet einen eigenen Beitrag zum gemeinsamen Lernprodukt – und zwar mit dem, was ihr:ihm am besten liegt bzw. was sie:er beitragen möchte. Dazu wählten die Schüler:innen jeweils ein Feld im Lernraster – also die zu ihrer aktuellen Entwicklung passende Stufe – und das entsprechende Arbeitsmaterial (s. Abb. 4) aus. In der sich anschließenden Arbeitsphase (60') merkten die Schüler:innen meist sehr schnell, ob der jeweils gewählte Zugang tatsächlich in der Zone der proximalen Entwicklung lag. Wichtiger als die „richtige“ Entscheidung in der Auswahlphase war es demnach,



Abb. 4: Bereitstellung des Lernmaterials

dass die Lehrperson den Arbeitsprozess in dieser Phase mit einem guten diagnostischen Blick begleitete und dort, wo Über- oder Unterforderung sichtbar wurde, mit den Schüler:innen ins Gespräch kam. Am Ende dieser ersten Doppelstunde wurden die individuellen Arbeitsstände und Schwierigkeiten in einem kurzen Abschlusskreis besprochen (10'). Insgesamt wurden in dieser Stunde also ca. 30 min in kooperativen und 60 min in individualisierten Lernformen gearbeitet.

Die zweite Doppelstunde bestand neben einer kurzen Motivationsphase zu Beginn (5') und einem kurzen Abschlusskreis am Ende (10') zum größten Teil aus einer individualisierten Arbeitsphase (75'), in der die Schüler:innen an ihrer Arbeit aus der ersten Stunde anknüpften und jeweils mit der nächsten Stufe begannen, sobald sie eine Stufe abgeschlossen hatten (siehe Abb. 5).

In der dritten und letzten Doppelstunde stand schließlich die kooperative Arbeit im Vordergrund. Nach einer kurzen Einführungsphase (5') hatten die Schüler:innen noch einmal Zeit, ihre angefangenen Aufgaben zu beenden und ihren Beitrag zum gemeinsamen Lernprodukt fertig zu stellen (40'). Anschließend wurden die Erkenntnisse und Lernprodukte der Schüler:innen in einem großen Abschlusskreis zusammengetragen (45'). Dabei lag das eingangs vorge-

stellte Poster in der Mitte auf dem Fußboden und die Lehrperson moderierte den Prozess des Zusammentragens.



Abb. 5: Schüler:innen bei der Arbeit

Nachfolgend werden beispielhaft entsprechende Leitfragen und die dazu passenden Erkenntnisse bzw. Beiträge der verschiedenen Stufen dargestellt, welche die Schüler:innen zum Teil von sich aus oder auf Nachfrage durch die Lehrperson jeweils beisteuern konnten:

Woran erkennt man, dass wir mit den Affen verwandt sind?

- **Stufe „entdeckend“:** Besprechen der im Zoo/in Videos beobachteten Gemeinsamkeiten von Affen und Menschen

Welche Fähigkeiten unterscheiden uns von den Affen? → Betrachtung am Beispiel der „Fortbewegung bzw. der Entwicklung des aufrechten Ganges“:

- **Stufe „entdeckend“:** Besprechen der beobachteten Unterschiede in der Fortbewegung
- **Stufe „praktisch“:** Anschauen und Besprechen der Videos/Standbilder, in denen die Schüler:innen die unterschiedliche Fortbewegung nachgespielt und aufgenommen haben
- **Stufe „anschaulich“:** Betrachten und Besprechen der selbsterstellten bzw. zusammengetragenen Bilder/Darstellungen zum aufrechten Gang
- **Stufe „Überblick“:** Besprechen der Ursache für Aufrichtung unserer Vorfahren (Übergang von Regenwald in Savanne, Vorteile des aufrechten Ganges)
- **Stufe „Fakten“:** Besprechen weiterer möglicher Ursachen und Beweise der Aufrichtung; Besprechen der anatomischen Unterschiede zwischen Affe und Mensch (gemeinsames Zusammenpuzzeln einer Tabelle)

- **Stufe „Zusammenhänge“:** Erklärung mithilfe von Variation und Selektion, warum aufrechter Gang evolutionärer Vorteil war

Wann genau haben sich die Menschen von den Affen abgespalten? Warum stellen Wissenschaftler:innen immer nur Vermutungen auf, wie es gewesen sein könnte?

- **Stufe „Überblick“:** Diskutieren von Vermutungen von Wissenschaftler:innen bezüglich letztem gemeinsamen Vorfahre von Affe und Mensch (lebte vor ca. 6-8 Mio. Jahren)
- **Stufe „Prozesse“:** Besprechen von Gründen für Herausforderungen in Evolutionsforschung (lückenhafte Fossilfunde)

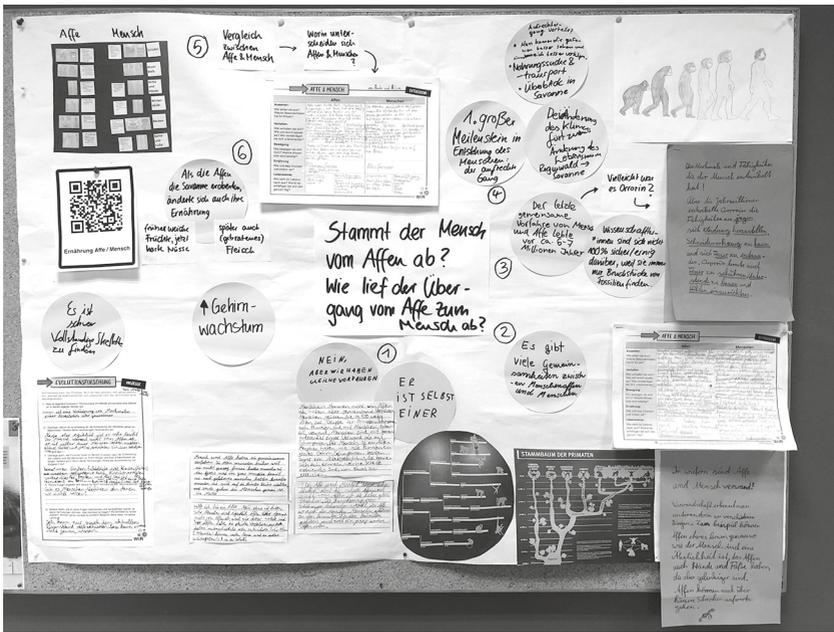


Abb. 6: Fertiges Lernplakat als gemeinsames Lernprodukt

Auf diese Weise wurden nach und nach alle Stufen des Lernrasters und nahezu alle Lernenden auf ihrem individuellen Entwicklungsstand in die gemeinsame Ergebnissicherung einbezogen. Die zusammengetragenen Erkenntnisse und Lernprodukte wurden auf dem Lernplakat aufgeklebt (siehe Abb. 6). Sie ermöglichten schließlich die gemeinsame Beantwortung der Ausgangsfrage „Stammt der Mensch vom Affen ab?“. „Nein, aber sie haben einen gemeinsamen Vorfahren, aus dem sich die heute lebenden Affen und wir aufrecht gehenden Menschen

entwickelt haben“. Diese gemeinsame Erkenntnis war auch Wochen nach Ende der Unterrichtseinheit noch bei den Schüler:innen abrufbar.

Der Eindruck eines stark fragengeleiteten Unterrichtsgesprächs kann an dieser Stelle kritisch betrachtet werden und sollte sich in Hinblick auf eine wiederholte Anwendung dieser Methode hin zu einer offeneren und kooperativeren Gesprächsform entwickeln, da die Schüler:innen mit der Zeit selbst erkennen sollten, wann bzw. wo sie ihren individuellen Beitrag sinnvoll einbringen könnten. So würde sich bestenfalls ein dynamisches Klassengespräch ergeben, in dem sich die Lernenden entsprechend gegenseitig ergänzen und die Steuerung durch die Lehrperson immer mehr in den Hintergrund tritt. Diese Entwicklung konnte bereits in einem weiteren Unterrichtsversuch zum Thema „Samenpflanzen“ im Jahrgang 9/10 derselben Schule beobachtet werden, so dass auch von einer altersbedingten Entwicklung ausgegangen werden kann.

Die Unterrichtseinheit zur Evolution des Menschen wurde in einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit empirisch untersucht. Es zeigte sich, dass das Autonomieerleben der Schüler:innen signifikant anstieg. Weitere Ergebnisse können in Vömel (2023) nachgelesen werden.

5.2 Auszug aus den Stufenmodellen für den inklusiven Chemie- und Physikunterricht

Tabelle 4 zeigt einen Auszug der REMI-Stufenmodelle „Chemische Reaktionen“ und „Mechanik“. Die ausführlichen Tabellen finden sich unter <https://inklusive-didaktik.de>.

Tab. 4: Auszüge aus den REMI-Stufenmodellen für den inklusiven Chemie- bzw. Physikunterricht

Stufen	„Chemische Reaktionen“	„Mechanik“
basal-perzeptiv	Die Schüler:innen erleben Vorgänge und Gegenstände in der Natur, die sich verändern, beispielsweise Blätter im Herbst.	Die Schüler:innen nehmen wahr, wie ein Ball gerollt wird.
unkonkret-gegenständlich	Die Schüler:innen riechen, hören und schmecken Veränderungen von Gegenständen und Stoffen, z. B. Zucker nach dem Karamellisieren.	Die Schüler:innen rollen einen Ball selbst.
konkret-gegenständlich	Die Schüler:innen verändern Gegenstände und Stoffe selbst, z. B. schneiden sie Knete durch.	Die Schüler:innen rollen einen Ball unterschiedlich schnell, auch in verschiedenen Winkeln gegen eine Wand.

anschaulich	Die Schüler:innen vergleichen Stoffe vor und nach einer chemischen Reaktion anhand der Eigenschaften (angeschnittener Apfel nach dem Aufschneiden, der sich braun färbt).	Die Schüler:innen erleben gezielt verschiedene Geschwindigkeiten und Kräfte mit einem Ball.
Überblick	Die Schüler:innen beschreiben mit eigenen Worten einfache Versuche und ihre Erklärungen zu chemischen Reaktionen, z. B. Brause in Wasser auflösen.	Die Schüler:innen beschreiben mit eigenen Worten, was „Geschwindigkeit“ und „Kraft“ ist.
Fakten	Die Schüler:innen definieren den Begriff „chemische Reaktionen“.	Die Schüler:innen beschreiben exakt, was man unter „Geschwindigkeit“ und „Kraft“ versteht.
Prozesse	Die Schüler:innen unterscheiden chemische Reaktionen von physikalischen Vorgängen.	Die Schüler:innen erläutern den Prozess einer gleichförmigen Bewegung und nutzen Tabellen und Diagramme.
Zusammenhänge	Die Schüler:innen können eigenständig chemische Reaktionen (mit der Formelsprache) formulieren.	Die Schüler:innen erkennen und erklären Zusammenhänge wie z. B. die goldene Regel der Mechanik in mechanischen Aufbauten.
komplexe Informationen konzeptualisieren	Die Schüler:innen beschreiben die Beeinflussung von chemischen Reaktionen.	Die Schüler:innen entwickeln Denkmodelle wie die Energieumwandlung bei Skatern in einer Skateboardanlage.
Konzepte und Modellvorstellungen kritisch hinterfragen & auf neue Sachverhalte anwenden	Die Schüler:innen wenden Modellvorstellungen an bekannten chemischen Reaktionen an. Sie formulieren chemische Reaktionen und ihre Formelgleichungen für unbekannte Versuche.	Die Schüler:innen hinterfragen das Konzept Energieumwandlung und wenden es z. B. auf den Aufzug und Berücksichtigung von Reibungsenergie an.
unbekannte Sachverhalte argumentativ bewerten, Handlungsempfehlungen ableiten und umsetzen	Die Schüler:innen wenden ihr Wissen an, indem sie chemische Reaktionen im Alltag, Natur und/oder bei technischen Prozessen bewerten.	Die Schüler:innen bewerten den Modellzusammenhang zwischen Geschwindigkeit und Bremsweg und leiten Handlungsempfehlungen ab z. B. unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit des Modells im Straßenverkehr [...]. Sie geben Empfehlungen zur Fahrweise.

6 Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag entstand mit dem Ziel, ein Modell für den inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht vorzustellen, welches im Rahmen des REMI-Projekts entwickelt und zum Teil bereits im Schulkontext umgesetzt und empirisch begleitet wurde.

Theoretisch betrachtet verbindet das ILZ_{NAWI}-Modell einschlägige Stufen-Modelle aus dem allgemein- und naturwissenschaftsdidaktischen Bereich. Ein möglicher Kritikpunkt dieser Zusammenführung ist der „didaktische Bruch“, der sich dadurch zwischen Stufe 4 und 5 bzw. 6 ergibt. Während die Stufen 1 bis 4 im Sinne des Modell-Titels tatsächlich als Lernzugänge verstanden werden, die grundsätzlich nicht zwingend aufeinander aufbauen müssen, handelt es sich insbesondere bei den Stufen 6a bis f eher um Kompetenzstufen, in der eine Stufe streng genommen jeweils das erfolgreiche Absolvieren der vorangegangenen Stufe erfordert. Eine gewisse Einschränkung hat das ILZ_{NAWI}-Modell damit gegenüber Denkrichtungen, die das Verständnis von Entwicklung in Stufen grundsätzlich in Frage stellen (zusammenfassend vgl. Schmid-Schönbein, 1989). Die Praxiserfahrung zeigt jedoch, dass Sprünge bzw. Auslassungen einzelner Stufen ebenso möglich sind wie das gleichzeitige Lernen mehrerer Stufen.

Das Modell wird das bestehende Bildungssystem nicht grundsätzlich verändern oder gar – wie es Georg Feuser (siehe Feuser, S. 78–103 i. d. B.) fordert – „entmachen“, doch kann es dazu beitragen, seine Ideen praktisch umsetzbar zu machen.

Inwiefern das ILZ_{NAWI}-Modell tatsächlich in der Lage ist, die beschriebenen Brücken zwischen Individualisierung und Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand sowie zwischen entwicklungslogischer Didaktik und den Bildungsplänen im bestehenden Bildungssystem zu schlagen, kann sich nur in der Praxis zeigen.

Und auch hier muss sich das Modell verschiedenen Herausforderungen und Kritikpunkten stellen. Diese betreffen insbesondere den großen Vorbereitungsaufwand bei der Konzeption von entsprechendem Unterrichtsmaterial sowie den Zeitaufwand, um das Unterrichtskonzept sowohl den Lehrer:innen als auch den Schüler:innen verständlich zu machen, die Abläufe einzuüben und den Sinn des Vorgehens zu verstehen. Hier lassen sich drei Gegenargumente formulieren, die insbesondere Lehrkräfte ermutigen sollen, sich von dem vorliegenden Beitrag und Modell inspirieren zu lassen.

1. Die Stufenmodelle, die im Rahmen des REMI-Projekts auf Grundlage des vorgestellten ILZ_{NAWI}-Modells entwickelt wurden, decken bereits einen Großteil der wichtigsten Rahmenplan-Themen der Fächer Biologie, Chemie und Physik ab und liefern vielfältige Umsetzungsideen für den eigenen Unterricht. Hierbei ist sowohl die Nutzung der Stufenmodelle für die Unterrichtsplanung und -gestaltung als auch für die Diagnose bereits erworbener Kompetenzen denkbar.

Diese Flexibilität ermöglicht zudem auch einen Einsatz der Stufenmodelle in anderen offenen Unterrichtsettings, in denen mitunter auch an ganz verschiedenen Lerngegenständen gelernt wird.

Die Stufenmodelle sind unter <https://inklusive-didaktik.de> frei zugänglich.

2. Bestenfalls kann die aufwändige Konzipierungsphase bei wiederholter Anwendung des Unterrichtskonzepts in nachfolgenden Unterrichtseinheiten schrittweise reduziert werden, indem zu Beginn gemeinsam mit den Schüler:innen überlegt wird, welche der ihnen bereits bekannten Zugänge sich zum jeweiligen Unterrichtsthema anbieten, wie diese gestaltet werden könnten und welche Art von Materialien dazu nötig sind. Natürlich liegt die Aufgabe der Materialsichtung und -beschaffung weiterhin bei den Lehrer:innen, doch bedarf es im Falle der wiederholten Anwendung gegebenenfalls keiner ausformulierten Aufgabekarten mehr. Ein solcher Übergang zu einer gemeinsamen Unterrichtsplanung sollte schrittweise gestaltet werden. Zunächst könnten die Schüler:innen im Sinne des UDL's (vgl. Nehring & Walkowiak 2017) und selbstregulierten Lernens (vgl. Zimmerman 2002) in das Füllen des Lernrasters und die Ergänzung der Aufgabekarten einbezogen werden bis es für die Schüler:innen irgendwann selbstverständlich wird, ihren individuellen Lernzugang selbst auszugestalten und dabei auch stets ihren persönlichen Beitrag zum gemeinsamen Erkenntnisweg bzw. Lernprodukt der gesamten Lerngruppe im Blick zu behalten.
3. Schließlich können das ILZ_{NAWI}-Modell sowie die darauf basierenden REMI-Stufenmodelle eine wertvolle Unterstützung für die Arbeit in multiprofessionellen Teams sein, in denen Fachlehrer:innen, Sonderpädagog:innen und Lernbegleiter:innen gemeinsam und effektiv Unterricht planen, der individuelles und kooperatives Lernen verbindet – und zwar nicht nur auf Seiten der Schüler:innen.

Literatur

- Abels, S., Brauns, S. & Egger, D. (2020): Forschendes Lernen im inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *IMST Newsletter*, 50, 10–14. Online unter: https://www.imst.ac.at/files/ueber_imst/oeffentlichkeitsarbeit/imst_newsletter_50_final.pdf. (Abrufdatum: 30.03.2023).
- Arndt, A.-K.; Harting, A.; Laubner, M.; Katzer, P.; Laubner, M. & Stenger, S. (2014): Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation. In: *Schulmanagement-Handbuch*, (Vol. 152, München: Oldenbourg).
- Barke, H.-D. (2006): *Chemiedidaktik. Diagnose und Korrektur von Schülervorstellungen*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Bernholt, S.; Parchmann, I. & Commons, M. L. (2009): Kompetenzmodellierung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 217–243.
- Eßer, S. & Austermann, J. (2021): Sachlogische Differenzierung des Gemeinsamen Lerngegenstandes im inklusiven zieldifferenten naturwissenschaftlichen Fachunterricht der Sek I – Lernstrukturgitter und das „Wember-Modell“ als Planungshilfen nutzen. In: S. Hundertmark, X. Sun, S. Abels, A.

- Nehring, R. Schildknecht, V. Seremet, & C. Lindmeier (Hrsg.): Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion. 4. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 62–82.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28,1, 4–48.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen, 7, Stuttgart: Kohlhammer, 282–293.
- Feuser, G. (2021). Vom Gebrauch der Wissenschaft für die Inklusion in pädagogischen Feldern der Exklusion. In: Zeitschrift Für Inklusion, 2. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/630/444> (Abrufdatum: 10.08.2023).
- González, L. F.; Fühner, L.; Sühlig, L.; Weck, H.; Weirauch, K. & Abels, S. (2021): Ein Unterstützungsraster zur Planung und Reflexion inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: S. Hundertmark, X. Sun, S. Abels, A. Nehring, R. Schildknecht, V. Seremet & C. Lindmeier (Hrsg.): Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion, 4. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 119–215.
- Grimm, M. (2023): Inklusionsförderlicher Biologieunterricht. Eine Mixed Methods Studie zum Einfluss von Kompetenzrastern auf die Basic Needs Erfüllung von Schülerinnen und Schülern in heterogenen Lerngruppen der Orientierungsstufe (Dissertation, Universität Rostock). Online unter: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004528. (Abrufdatum: 27.01.2024).
- Hammann, M. & Asshoff, R. (2014): Schülervorstellungen im Biologieunterricht. Ursachen für Lernschwierigkeiten. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kattmann, U. (2017): Biologie unterrichten mit Alltagsvorstellungen. Didaktische Rekonstruktion in Unterrichtseinheiten. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Kompetenzbereiche „Fachwissen“ und „Erkenntnisgewinnung“ - Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 08.12.2011. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_Biologie_1.pdf. (Abrufdatum: 30.03.2023).
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (LS B-W) (2016): Arbeiten mit Kompetenzrastern und Lernwegelisten - Biologie. Online unter: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-2016/biologie>. (Abrufdatum: 30.03.2023).
- Lenschow, H. & Klauß, T. (2014): Die Aneignungsebenen als Grundlage zur Schülerbeobachtung sowie zur Analyse und Planung von Lernangeboten. Beitrag zur Konferenz der Lehrenden für Geistig-behindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern (KLGH) in Flensburg (19.-21.06.2014). Online unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-klauss/Lenschow_Klauß_Aneignungsniveaus_KLGH_2014.pdf. (Abrufdatum: 30.03.2023).
- Leont'ev, A. N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin: Volk und Wissen.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015): Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In: G. Mehlhorn, F. Schulz & K. Schöppe (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München: kopaed, 155–219.
- Mayer, J.; Grube, C. & Möller, A. (2008): Kompetenzmodell naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. In: Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. Band 3, 63–79.
- Michna, D. (2022). Inklusiver Anfangsunterricht Chemie. In H. Niedderer, H. Fischler, E. Sumfleht (Hrsg.). Studien zum Physik- und Chemielernen, Band 330, Berlin: Logos.
- Nehring, A. & Walkowiak, M. (2017): Eine inklusive Lernumgebung ist nicht genug: Fachspezifik, Theoretisierung und inklusive Unterrichtsentwicklung in den Naturwissenschaftsdidaktiken. In: Zeitschrift Für Inklusion Online. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/450>. (Abrufdatum: 30.03.2023).
- Piaget, J., Fatke, R. & Kober, H. (2016): Meine Theorie der geistigen Entwicklung (4. Auflage). Weinheim: Beltz.

- Porges, K. & Porges, A. (2017): Die Evokids-Boxen im Praxistest. Ein didaktisch-methodisches Konzept für einen inklusiven Unterricht. In: B. Aamotsbakken, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.): *Heterogenität und Bildungsmedien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 252–265.
- Prenzel, A. (2024): Freiheit für individuelles Lernen – eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 22–32.
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW) (2023): *Lernstrukturgitter als Planungshilfe im zieldifferent geplanten naturwissenschaftlichen Unterricht*. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusive-fachunterricht/zudenaturwissenschaftlichen-fachern/lernstrukturgitter-als-planungshilfe/index.html>. (Abrufdatum: 30.03.2023).
- Rost, J., Prenzel, M., Carstensen, C. H., Senkbeil, M. & Groß, K. (2004): *Naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. Methoden und Ergebnisse von PISA 2000*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021): Die pädagogischen und psychologischen Grundlagen der Differenzierungsmatrix. In: A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.): *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–34.
- Schmid-Schönbein, C. (1989): Eine Piagetsche Perspektive: Abkehr vom Stufenmodell - Ansätze der Umorientierung auf prozessuale Aspekte von Erkenntnisentwicklung. In: H. Keller (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin Heidelberg: Springer, 147–162.
- Sellin, K.; Barth, M. & Abels, S. (2020): Merkmale gelungenen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Primar- und Sekundarstufe I: Eine Interviewstudie mit Lehrkräften. In: S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.): „Brüche und Brücken“ - Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27–34.
- Steffensky, M. & Wilms, M. (2006): Chemisches Experimentieren im Sachunterricht - welche Impulse geben Schülerlabore und Lehrerfortbildungen? In: *CHEMKON*, 13 (1), 14–20.
- Vömel, K. (2023): *Die Entwicklung des Menschen - Vorstellungen zur Humanevolution am Beispiel des bipeden Ganges [Wissenschaftliche Abschlussarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien]*. Universität Rostock.
- Vygotskij, L. S. (1974): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Walpuski, M.; Kauertz, A.; Kampa, N.; Fischer, H. E.; Mayer, J.; Sumfleth, E. & Wellnitz, N. (2010): *ESNaS - Evaluation der Standards für die Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I*. In: A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171–184.
- Wilhelm, T. & Schecker, H. (2018): Strategien für den Umgang mit Schülervorstellungen. In: H. Schecker, T. Wilhelm, M. Hopf & R. Duit (Hrsg.): *Schülervorstellungen und Physikunterricht: Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*. Berlin Heidelberg: Springer, 39–61.
- Zimmerman, B. (2002): *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. In: *Theory Into Practice*, 41, 64–70.

Autor:innen

Grimm, Marlen, Dr.in

Universität Rostock / Institut für Biowissenschaften / Fachdidaktik Biologie
Werkstattschule Rostock / Fächer Biologie, NaWi, Sport und Freiarbeit
marlen.grimm@uni-rostock.de

Scheid, Jochen, Dr.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau /
Institut für naturwissenschaftliche Bildung / AG Physikdidaktik
scheid.j@rptu.de

Winter, Barbara, Dr.in

Samuel-Heinicke-Realschule München / Fach Sonderpädagogik
LMU München / Didaktik der Chemie
ba.winter@gmx.de

Frach, Sandra, Dr.in

Gymnasium Gerresheim Düsseldorf / Fächer Chemie, Physik
und Sonderpädagogik
sandra.frach@schule.duesseldorf.de

Tom Kempke

Erste Schritte für einen Chemieunterricht für alle – Planung und Umsetzung zur Differenzierung von Experimenten

Abstract

Die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems schreitet sukzessive voran, dennoch stellt ein inklusiv zu gestaltender Unterricht Lehrer:innen vor große Herausforderungen diesen zu planen und umzusetzen. In diesem Beitrag soll eine 3D-Planungshilfe vorgestellt werden und die konkrete Umsetzung am Beispiel eines Experimentes im Rahmen der Unterrichtseinheit zur Einführung der chemischen Reaktion. Mithilfe von abgestuften Unterstützungsmaterialien ermöglicht die Anwendung des 3D-Modells es Schüler:innen, chemische Erkenntnisse zu erwerben und dabei dem entwicklungslogischen didaktischen Grundsatz der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ zu folgen.

1 Einleitung

Folgt man der Aussage von Georg Feuser, „[e]gal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt“ (Feuser 1999), sollte Unterricht so gestaltet sein, dass alle Schüler:innen daran teilhaben können. Unsere Welt ist geprägt von Phänomenen, die der Mensch versucht, sich über verschiedene Modelle zu erschließen. Das Streben nach immer mehr Wissen und der Glaube an den Fortschritt sind für die Entwicklung unserer Gesellschaft essenziell. An diesem Prozess ist die Schule unmittelbar beteiligt und bietet den Lernenden den Raum und die Zeit, sich Wissen anzueignen. Um sich die Phänomene zu erschließen, zu verstehen und zu hinterfragen, bedarf es der Legung von Grundlagen und eines sukzessiven Wissensaufbaus.

Im Rahmen des Chemieunterrichtes setzen sich die Schüler:innen mit unterschiedlichen Stoffen und deren Eigenschaften auseinander, wie z. B. den Aggregatzuständen und deren Änderungen sowie den chemischen Reaktionen. Im Zentrum eines Chemieunterrichts für alle Schüler:innen ab der siebten oder achten Klasse steht die Interessenlage der Lernenden. Lehrkräfte sind dazu aufgefordert diesen so vorzubereiten, dass die Schüler:innen für ihren Wissensaufbau selbst

aktiv sind und sie dabei auf ihrem Weg zu unterstützen. Die zentrale Methode zur Erkenntnisgewinnung in der Chemie ist das Experimentieren und muss für alle Schüler:innen mitgedacht werden. Dies bedeutet allen Schüler:innen einen Zugang zu dieser Methode zu verschaffen.

Für einen gelingenden und inklusiv gestalteten Chemieunterricht müssen dazu entsprechend aufbereitete Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, damit sich die Schüler:innen die entsprechenden Sachverhalte nach ihren individuellen Möglichkeiten aneignen können. Bedeutend für Lehrkräfte ist es deswegen die Differenzierung eines Experimentes zu planen und anschließend praktisch und konkret umzusetzen.

2 Die 3D-Planungshilfe

Für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten eignen sich z. B. Kompetenzraster und Differenzierungsmatrizen nach Ada Sasse (Sasse & Schulzeck 2021), die eine thematische und kognitive Komplexität erkennen lassen. Ebenso verhält es sich mit Lernstrukturgittern nach Reinhard Kutzer (Kutzer 1998). Diese Strukturen sind allerdings für die Ausgestaltung konkreten Unterrichtsmaterials in Form abgestufter Materialien für eine Unterstützung von Schüler:innen nach einem Scaffolding-Prinzip kaum nutzbar. Wenn es um die Differenzierung eines Experimentes geht, so bedarf es einer anderen Planungshilfe, um Schüler:innen strukturiert zu unterstützen. Aus diesem Grund wurde die **3D-Planungshilfe** als systematisierendes Instrument entwickelt, die sich aus drei Dimensionen zusammensetzt.

Die Grundlage der ersten Dimension stellt der Komplexitätsgrad des von Sascha Bernholt, Michael L. Common und Ilka Parchman entwickelten MHC-Modells (Model of Hierarchical Complexity) (Bernholdt & Parchmann & Commons 2009) dar, indem ein Experiment auf seine elementar zu vermittelnden Bestandteile reduziert wird. Es greift dabei zum Teil auf die Stufentheorie von Jean Piaget zurück, fokussiert jedoch eher das Neo-Piaget-Modell¹. Die Stufen sind als ein Muster zum Aufbau von domänenspezifischen Fähigkeiten zu verstehen, die als Basis Konstruktions- und Koordinationsvorgänge beinhalten. Zu beachten ist, dass höhere Stufen eine Verknüpfung unterer Stufen darstellen, wobei keine beliebige Verknüpfung oder einfache Aneinanderreihung von Inhaltselementen erfolgt.

1 Neo-Piaget-Modell: J. Piagets Entwicklungsstufentheorie zur kognitiven Entwicklung ist aufgrund der starren Stadien nicht aktuell. Forscher:innen wie Case, Fischer, Commons und Demetriou versuchen die individuellen Unterschiede in der kognitiven Entwicklung eines Individuums weiter zu ergründen.

Tab. 1: Hierarchische Stufen des MHC-Modells (nach Bernholt & Parchmann & Commons 2009, 231)

Hierarchische Stufen	Beschreibung
Stufe 1: Unreflektiertes Erfahrungswissen	Beinhaltet außerunterrichtliche Wissensbestände ohne ein fachsystematisches Gefüge.
Stufe 2: Fakten	Beinhaltet die Nennung der isolierten Begriffe.
Stufe 3: Prozessbeschreibung	Beschreibung der Beobachtungen während einer Versuchsdurchführung oder der Mechanismenabfolge.
Stufe 4: Lineare Kausalität	Deutung eines Versuches durch Verknüpfung erster Inhaltselemente im Sinne der Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.
Stufe 5: Wechselseitige Kausalität	Deutungen der Ursache-Wirkungszusammenhänge mit mehreren Variablen.

Die zweite Dimension enthält die von Josef Leisen (vgl. Leisen 2017, 35-37) angeführten Abstraktionsgrade und schlüsselt die erste Dimension weiter in seine Zugangswege auf. Diese sind Darstellungsformen, die fachliche Sachverhalte verbalisieren.

Tab. 2: Abstraktionsgrade nach Leisen (nach Leisen 2017, 35-36)

Darstellungsebene	Beschreibung
Gegenständliche Ebene	Diese Ebene zeigt die konkrete Handlung innerhalb eines Experimentes und wird durch die aktive Handlung der Lehrperson unterstützt bzw. mittels gegenständlicher Abbildungen oder Videos gezeigt.
Bildliche Ebene	Darstellung von Sachinhalten durch ikonische Abstraktionen
Sprachliche Ebene	Zu dieser Ebene gehören unterschiedliche Formen der Sprache [verbal (schriftlicher und mündlicher Form) und nonverbal]. z. B. Mind-Maps, Texte, Podcasts, Kommunikation mit anderen Teilhaber:innen.
Symbolische Ebene	Abstraktion von Modellen die zur Erklärung eines Phänomens herangezogen werden bzw. Inhalte strukturieren.
Mathematische Ebene	Abstrakte Symbolisierung von Sachverhalten z. B. Formeln.

Um weitere Zugangswege für die Schüler:innen zu eröffnen, werden die Abstraktionsgrade weiter aufgeschlüsselt, indem eine dritte Dimension in das systematisierende Schema aufgenommen (Abb. 1) wird. Es ergibt sich der Grad, inwieweit eine Unterstützung die Schüler:innen zur Lösung lenkt und wie viel eigenständige

kognitive Leistung noch erbracht werden muss. Die drei vorgegebenen Impulse geben einen Richtwert vor und müssen nicht zwangsläufig erfüllt bzw. können auf einem Komplexitätsgrad eines bestimmten Abstraktionsgrades auch aus mehr als drei Impulse entwickelt werden.

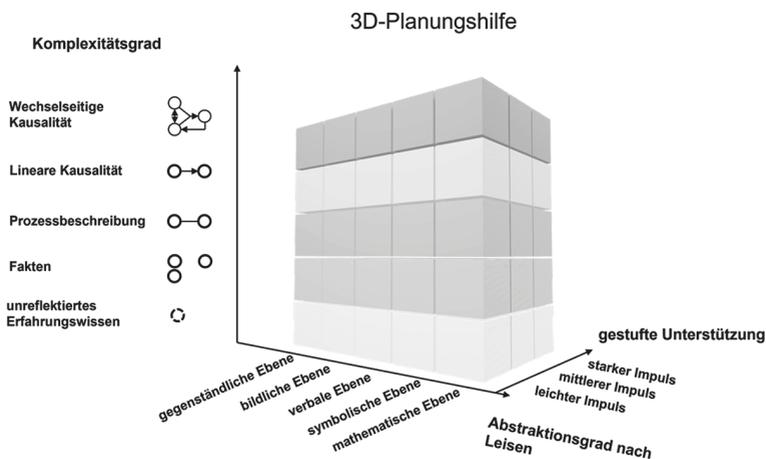


Abb. 1: Die dreidimensionale Planungshilfe zur Differenzierung eines Experimentes unter Berücksichtigung der Impulsstärke

Insgesamt ergibt sich damit eine Pluralität an Zugängen und keine Hierarchisierung der Kognition, um bestimmte Aufgaben zu lösen. Zum Beispiel beim Experimentieren einer bestimmten Handlungsabfolge zu folgen oder eine Beobachtung fachlich richtig zu beschreiben. Schüler:innen gelangen in Konfrontation mit ihrem Selbst (**Subjektseite**) und einer Aufgabe (**Objektseite**) und wirken auf der **Tätigkeitsebene** mit ihren individuellen Kompetenzen (vgl. Feuser 2023, 1-5). Resultat ist ein Prozess der Äquilibration im Sinne der Assimilation und Akkommodation. Die Auswahl an Zugängen und die Menge an Unterstützungsmaßnahmen wird mit dem Potenzial des Lernenden in Einklang gebracht, wenn es um Folgendes geht:

- sprachliche Schwierigkeiten z. B.:
 - Formulierung einer Beobachtung oder Auswertung: erhöhter Bedarf an Scaffolding zur Förderung der Sprachkompetenzen (vgl. Krämer 2009, 30)
- Handlungsschwierigkeiten z. B.:
 - Verstehen einer Durchführungsanleitung und Handlung nach dieser: erhöhter Bedarf an gegenständlichen, bildlichen oder verbalen Unterstützungsangeboten

- oder weniger sprachliche Defizite z. B.:
 - Deuten eines Phänomens auf der submikroskopischen Ebene und damit auf einer abstrakten Ebene: erhöhter Bedarf an Unterstützungsangeboten z. B. auf der symbolischen Ebene

Je nach Zielstellung muss abgewogen werden, welche Maßnahmen zu treffen sind, um die betroffenen Schüler:innen effektiv in ihrem Prozess zu unterstützen. Wichtig dabei ist, dass ihnen keine Hilfen aufkotroyiert werden, sondern, dass sie die Wahlmöglichkeit haben. Beratend steht die Lehrperson den Schüler:innen zur Seite.

Die dreidimensionale Planungshilfe verfolgt durch ihren Aufbau einen ganzheitlichen Ansatz und keine Hierarchisierung, die das MHC-Modell suggeriert. Die Struktur wird als systematische Darstellung genutzt, um Optionen zu prüfen, die nach einem Scaffolding-Prinzip erwogen werden können, um unterstützend zu wirken, aber auch zu beobachten, einzuordnen bzw. lernprozessbezogen zu evaluieren. Somit werden unterschiedliche Zugangswege berücksichtigt, damit allen Schüler:innen die Möglichkeit eröffnet wird von ihrer aktuellen Zone der Entwicklung ihre nächste(n) Zone(n) der Entwicklung (vgl. Vygotskiy 1987, 298ff.) zu erreichen.

Durch die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser 2016, 14) sollen die Schüler:innen sich die Erkenntnisse aus einem Experiment erschließen können. Grundlage dafür bietet das mannigfaltige Angebot an Zugangswegen. Leisen beschreibt dazu im Sinne der Kompetenzvermögen von Schüler:innen, wie Lehrer:innen eine folgenreiche Entscheidung bezüglich der Aufgabenstellung treffen können. Erfolgt von der Lehrkraft eine Orientierung an leistungsstarken Schüler:innen werden leistungsschwache Schüler:innen überfordert oder es findet eine Orientierung an den leistungsschwachen Schüler:innen statt und die leistungsstarken Schüler:innen werden unterfordert. Dieses Verfahren zur Realisierung des Unterrichts birgt die Gefahr einer Tendenz zur Niveauabsenkung. Anstelle einer „*Homogenisierung nach unten*“, schlägt Leisen eine „*Heterogenisierung nach oben*“ vor, sodass die Schüler:innen an ihren Aufgaben wachsen und mit Hilfe von für sie passenden Unterstützungen die nächsten Komplexitätsgrade nach dem Scaffolding-Prinzip verstehen können (vgl. Leisen 2019, 11).

Das Differenzierungsvorgehen zur Gestaltung eines Chemieunterrichts für **alle** Schüler:innen basiert zunächst auf den folgenden zentralen Bestandteilen:

- „*Kooperation am gemeinsamen Gegenstand*“ nach Feuser (2023 und i. d. B.) im Sinne eines handlungsorientierten Chemieunterrichts nach dem Konzept „*Chemie fürs Leben*“ nach Flint (Freienberg 2001; Freienberg 2002) unter weitestgehender Anwendung des „*forschend-entwickelnden Unterrichtsverfahrens*“ nach Schmidkunz und Lindemann (2003).

- Formulierung von Aufgabenstellungen unter dem Aspekt der „*Heterogenisierung nach oben*“ nach Leisen (2019).
- Systematisches Vorgehen in der Entwicklung und Bereitstellung von unterschiedlichen Zugangswegen/Unterstützungsangeboten.

Mithilfe dieses Vorgehens sollen die Schüler:innen innerhalb des „*roten Fadens*“ (curricularen Verlauf durch den Chemieunterricht) so viel Wissen aufbauen, wie es ihnen unter Anstrengung und pädagogischen Unterstützungsangeboten möglich ist und sich unterschiedliche Zugänge zur Chemie erarbeiten. Dadurch erlangen die Schüler:innen ein Basiswissen, das notwendig ist, um sich weitere Phänomene erklären und dem „*roten Faden*“ im Chemieunterricht folgen zu können. Zudem wird durch diese Vorgehensweise eine Kategorisierung der Schüler:innen vermieden, indem nicht nach Leveln der Niveaubstufung unterschieden wird. Außerdem erfolgt keine Aufsplitterung innerhalb des Klassenverbandes insofern, dass für die Schüler:innen individuelle Lernwege entstehen und nur eine maladaptive Kommunikation und Kooperation untereinander stattfindet. Im Zentrum des kontinuierlichen Wissensaufbaus im Chemieunterrichts steht die experimentelle Tätigkeit und das Beobachten von Phänomenen mit der anschließenden Interpretation, unter der Verwendung von geeigneten Modellen. Dieser Prozess stellt den „*Gemeinsamen Gegenstand*“ in einem Chemieunterricht dar, um so „[...] (a) die erkenntnisrelevante Seite eines bestimmten Ausschnittes der Welt und (b) die Erkenntnis bildende Seite der erlebensrelevanten tätigen Auseinandersetzung eines handelnden Subjekts mit einem bestimmten Ausschnitt der Welt [...]“ (Feuser 2023, 4) zu verknüpfen.

Den Schüler:innen sollen anspruchsvolle Aufgaben gestellt werden, die sie mit den angebotenen Hilfen die Aufgaben lösen, um sich einen Zugang zum Wissen zu verschaffen.

Innerhalb des Chemieunterrichts sind vor allem zwei Säulen wirksam, die des **Experimentierens** und die der **Arbeit mit Modellen** (Stork 1979). Letztere Säule dient der Deutung von beobachteten Phänomenen auf der submikroskopischen Ebene und der Voraussage von Phänomenen. Das Experimentieren ist Ausgangspunkt und „*Gemeinsamer Gegenstand*“. Dies kann im Chemieunterricht in unterschiedlichen Kontexten geschehen z. B. als Einstieg und Motivation in eine Unterrichtsstunde, als Einführung in ein neues Stoffgebiet, zur Verifizierung oder Falsifizierung von Hypothesen, zur Erkundung, zur Übung und Wiederholung oder zur Bewertung.

Aus diesen essenziellen tätigkeitsorientierten Anwendungsfeldern leiten sich folgende Fragen zur Beschaffenheit eines Chemieunterrichts für alle ab:

- Wie kann Chemieunterricht praktisch und konkret für alle Schüler:innen umgesetzt werden?
- Wie sieht die Umsetzung eines Experimentes aus, das diversitätssensibel gestaltet ist?

3 Experimentieren im Chemieunterricht

Eines der zentralen Themen im Chemie-Anfangsunterricht ist die chemischen Reaktion. Im Rahmen des Konzepts „Chemie fürs Leben“ (Leisen 2019; Freienberg 2001), dessen Anliegen es ist, die Verknüpfung von Alltag und Lebenswelt der Schüler:innen mit der Chemie immer wieder deutlich zu machen. Dieses Anliegen ist ein Beispiel der dialektischen Verknüpfung von „*Mensch und Welt*“ nach Feuser (i. d. B., 82).

Die Vor- und Zubereitung von Lebensmitteln ist bei fast allen gesellschaftlichen Anlässen ein wichtiger Bestandteil. Innerhalb des Unterrichts soll aus diesem Zusammenhang zunächst überprüft werden, welche Auswirkungen das Erhitzen auf verschiedene Stoffe, wie Zucker, Wasser, Salz und Milch hat. Die Schlussfolgerung, die aus der Beobachtung gezogen werden kann, führt zur Abgrenzung der Aggregatzustandsänderung von der Stoffumwandlung und ist ein kennzeichnendes Merkmal der chemischen Reaktion. Anschließend untersuchen die Schüler:innen weitere chemische Reaktionen in diesem Kontext, mittels geeigneter Methoden. Ein Aspekt der Lebenspraxis mit Lebensweltbezug der Schüler:innen ist die Zubereitung von Lebensmitteln mithilfe des Grills. Innerhalb des Unterrichts soll dieser durch problembasiertes Lernen als Problemgrund dienen, z. B. kann folgendermaßen eine Situation formuliert werden:

„Der Grillabend ist geplant, alle Vorbereitungen sind getroffen, es beginnt zu regnen und ein Unterstand ist nicht vorhanden.“

Ein Vorschlag von Schüler:innen ist es nach drinnen zu gehen und den Grill dort in Betrieb zu nehmen. Andere Schüler:innen dementieren den Vorschlag, da es zu gefährlich sei oder eine Person im Raum bringt den Einwand, dass die Feuerwehr die Regel aufgestellt hat:

„Nicht in geschlossenen Räumen grillen und den Grill niemals zum Auskühlen ins Haus stellen.“

Aus diesem Problemgrund lassen sich weitere Fragen im Sinne der Problemerkennung entwickeln: Warum hat die Feuerwehr diese Regel aufgestellt? Woraus eine neue Problemformulierung erwachsen kann:

„Entstehen beim Grillen neben der Wärme, die für die Zubereitung von Lebensmitteln nötig ist, noch andere Stoffe?“

Nachfolgend sind die Schüler:innen aufgefordert Überlegungen zu der Problemlösung anzustellen, indem sie es weiter analysieren, Lösungsvorschläge unterbreiten und sich für einen davon entscheiden, ehe sie zur Phase der Durchführung übergehen.

Betrachtet man an dieser Stelle die dreidimensionale didaktische Struktur der Allgemeinen Pädagogik, erfolgt auf der Subjektseite eine Tätigkeitsstrukturanalyse.

Die Schüler:innen befinden sich in ihren Zonen der aktuellen Entwicklung und können die nächsten Zone(n) der Entwicklung auf unterschiedlichen Ebenen des eigenen Seins erreichen, indem sie sich der Objektseite entsprechend ihrer derzeitigen Möglichkeiten nähern. Dabei eruieren die Schüler:innen ihre aktuellen Denk- und Handlungskompetenzen, die sie zur Problemlösung antreiben. Lehrpersonen haben nun die Aufgabe, als sachkundige Andere oder Lernbegleiter, die Schüler:innen bei diesem Prozess aktiv zu unterstützen. Dabei erfolgt, über die Analyse der Handlungsstruktur, die Sachstrukturanalyse, wie neue Denk- und Handlungskompetenzen erlangt werden können.

An dieser Stelle der Erkenntnisgewinnung setzt die dreidimensionale Planungshilfe an, um den Schüler:innen, bezogen auf ihre Zone der aktuellen Entwicklung und im Hinblick auf die Zonen der nächsten Entwicklung, zu begegnen und ihnen für entsprechende entwicklungslogische Lernschritte methodische und mediale Strukturhilfen anzubieten. Je nach Impulsstärke können den Schüler:innen verschiedene Zugänge offeriert werden.

- Für die Lösungsvorschläge können die Schüler:innen aus einem Pool an Geräten und Chemikalien wählen, sodass sie bereits eine Auswahl haben, bzw. können sie alternativ anderes Material zum Experimentieren anfordern.
- Ein weiterer Impuls kann die Diskussion über die Sinnhaftigkeit der vorgeesehenen Versuchsanordnung und ausgewählten Materialien der Schüler:innen untereinander oder im Beisein der Lehrperson darstellen.
- Ein letzter Impuls in diesem Sinne kann ein prozessanstoßender Lösungsvorschlag zu den einzusetzenden Materialien sein, um den Versuch durchführen zu können.

Im Anschluss soll die Durchführung verschriftlicht werden, um sich an die Durchführungsschritte zu halten. Diese muss von der Lehrperson gesichtet und abgenommen werden, sodass keine Gefahren bestehen. Änderungen, die die Schüler:innen vornehmen wollen, müssen erneut mit der Lehrperson besprochen werden. Basis des Vorgehens im Unterricht ist die Sprache mit denen sich die Akteur:innen verständigen und bedarf eines Fachwortschatzes.

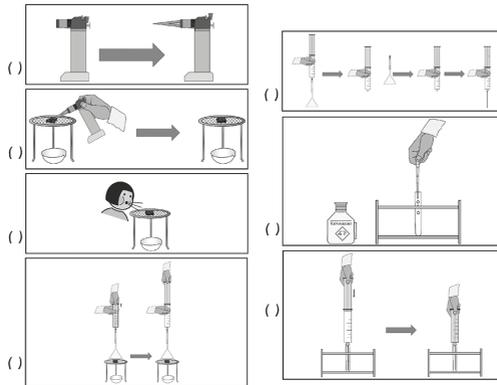
Wagner und Voß analysierten die Quantität von Fach- und Grundbegriffen im Chemieunterricht, wobei sie 7700 Fachbegriffe und 108 Grundbegriffe herausarbeiteten (vgl. Voß & Wagner 2023, 30). Unter Betrachtung der Lernschwierigkeiten bei Schüler:innen und der Auseinandersetzung der Begrifflichkeiten im Chemieunterricht, bedarf es vor allem in der Sprachförderung ein abwechslungsreiches Angebot an sprachbildenden Maßnahmen, um innerhalb des Chemieunterrichts adäquat Prozessbeschreibungen (Handlungsabfolgen und Beobachtungen) oder Deutungen von Phänomenen zu verstehen und in die Schriftlichkeit zu überführen. Dafür müssen die Schüler:innen sich für eine allgemeine Verständlichkeit in der Welt einen Zugang zur Fachsprache aneignen. Diese Aneignung

kann durch sogenanntes Scaffolding auf unterschiedlichen Ebenen des Abstraktions- und Komplexitätsgrades unterstützt werden.

Die **Planung** eines Versuches hinsichtlich des Aufbaus und der Durchführung ist eine kognitive Herausforderung, die Schüler:innen zur Kreativität anstiftet, sie aber auch überfordern kann. In erster Linie sollen die Schüler:innen in Kommunikation mit ihren Mitschüler:innen oder Lehrperson(en) treten. Dennoch kann es zu einer Überforderung mit der Aufgabe kommen, sodass die Handlungsschritte nicht entwickelt oder beschrieben werden können und die Schüler:innen eine strukturierte Hilfe benötigen. Beispiele für die Beschreibung der Durchführung sind eine Bildabfolge mit einem Wortgeländer (siehe Abb. 2).

Durchführung

1. Notiere in die Klammern vor den Bildern die Reihenfolge.
2. Schreibe die richtige Reihenfolge der Bilder in die Klammern des Wortgeländers.
3. Beschreibe den Versuch mit Hilfe des Wortgeländers.



Wortgeländer:

- () wechseln - Trichter und Silikonschlauch - dünnen Silikonschlauch
- () anpusten - Kohle- weiter glühen
(Du kannst eine Luftpumpe zur Hilfe nehmen.)
- () geben - 5 mL Kalkwasser - Reagenzglas
- () erhitzen - Kohle - Brenner
(Beende diesen Schritt, sobald die Grillkohle glüht.)
- () düsen - aufgefangene Gas - Reagenzglas mit Kalkwasser
- () halten -Trichter mit Schlauch und Spritze - über glühende Kohle
(Ziehe den Spritzenstempel nach oben.)
- () entzünden - Brenner

Abb. 2: Ikonische Abstraktion der Durchführung mit Wortgeländer

Rechts in der Abbildung befindet sich ein Wortgeländer, das als Gerüst zur Formulierung eines Textes, wie z. B. eine Versuchsdurchführung mithilfe von vorgegebenen Wortelementen dient. Ziel dieser Methode ist die Anwendung der Fachsprache und die Unterstützung der Schüler:innen bei Satzstrukturen, um sprachliche Fehler beim Sprechen und Schreiben zu reduzieren (vgl. Leisen 2017, 14). Zusätzlich wird die Beschreibung der vorgesehenen Handlungen durch die ikonischen Abstraktionen unterstützt. Eine andere Form des Unterstützungsangebotes auf der verbalen Ebene sind vorgegebene Satzstrukturen aus denen eine Durchführung zu formulieren ist. Eine letzte Variante ist die Vorgabe der Durchführungsanleitung in einfacher Sprache, die in analoger und digitaler Form vorliegen, bis hin zu einem Video, die die Schritte, ohne die Beobachtungen vorwegzunehmen, zeigen. Nicht zu vernachlässigen ist die enaktive Ebene, indem die Schritte mit der Lehrperson gegenständlich vorgezeigt werden. Auch bei dieser Methode sollen keine Beobachtungen vorweggenommen werden.

Während und nach dem Experimentieren ist die **Dokumentierung** der Beobachtungen unabdingbar, um Schlussfolgerungen aus diesen zu ziehen. Dieser Schritt der Verbalisierung in mündlicher oder schriftlicher Form stellt eine weitere Herausforderung für alle Schüler:innen dar, sodass den Schüler:innen unterstützend beizustehen ist.

Neben dem bereits beschriebenen Wortgeländer stellt das Wortfeld eine weitere Methode der sprachlichen Unterstützung dar. Es dient den Zweck, die Fachsprache und das fachliche Denken zu üben sowie Fachtexte zu formulieren. Wortfelder sollen den Schüler:innen einen Impuls geben, sich an bereits bekannte Begriffe zu erinnern. In der mündlichen Interaktion können sie darüber hinaus Ankerhilfen darstellen, die das Sprechen unterstützen (vgl. Leisen 2017, 20). Das in Abbildung 3 dargestellte Wortfeld enthält zunächst drei Aggregatzustände, die Farben der eingesetzten und entstehenden Komponenten sowie die bei der Nachweismethode beobachteten Änderungen und wichtigen Fakten zur Energieumwandlung, die zur Formulierung der Beschreibung der Beobachtung verwendet werden können. Innerhalb der dreidimensionalen Planungshilfe stellen Wortfelder einen leichten Impuls dar, da sie keine Satzstruktur vorgeben, sondern die Schüler:innen auffordern selbstständig eine fachliche Äußerung zu konstruieren.

Wortfeld

Formuliere mit den Begriffen die Beobachtungen zu dem Versuch.

Aggregatzustände:
fest, gasförmig

Farbe:
schwarz, farblos, weiß, grau

Reaktionsprodukte:
weißer Stoff, pulverförmig, farbloses Gas

Nachweis:
Kalkwasser trübt sich

Stoffumwandlung

Energieumwandlung
Glühen, Anpusten, Wärme (Thermische Energie)

Wortfeld

Scanne den QR-Code.

Formuliere mit den Begriffen die Beobachtung und Schlussfolgerung zu dem Versuch.



Abb. 3: Wortfeld zur Beobachtung

Mithilfe des QR-Codes steht den Schüler:innen neben der analogen auch in der digitalen Form das Wortfeld zur Verfügung. Dabei wird insbesondere der Förderschwerpunkt Sehen berücksichtigt, da hier eine Vergrößerung der Darstellung möglich ist. Öffnen die Anwender:innen die Website durch Scannen des QR-Codes, erscheint zunächst die Titelschrift „Wortfeld“. Scrollen die Anwender:innen nach unten, werden die Begriffe angezeigt. Darüber hinaus lassen sich die Begriffe mit vorinstallierten Programmen auf Tablets und Smartphones vorlesen. Mit diesen und weiteren Methoden ist es den Schüler:innen möglich ihre Zone der nächsten Entwicklung zu erreichen.

4 Fazit und weitere Schritte

Feusers These, den bisherigen Unterricht nicht einfach zu differenzieren, sondern den Unterricht im Inklusionsgedanken vom Subjekt aus zu gestalten, ist für die Fachdidaktiken ein zentraler Punkt. Sie gießt nach Feusers didaktischen Dimensionen Unterricht in eine andere Form. Um Inklusion zu ermöglichen sind Reformen unabdingbar, weil sie in der jetzt vorliegenden Form nicht gelingen kann. Feuser beschreibt bereits das „[...] selektierende, ausgrenzende, und segregierende, hierarchisch gegliedert und ständisch organisierte Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem“ (i. d. B., 79). Für alle Schüler:innen gilt es, die optimalen Bedingungen zu schaffen. Das bedeutet u.a. die Klassenstärken zu reduzieren, damit Lehrkräfte sich auf die Förderung ihrer Schüler:innen konzentrieren und die Ideen

und Interessen der Lernenden zum Experimentieren aufgreifen. Anschließend sind Lehrpersonen dazu angehalten, entsprechende Formen und Methoden des Unterrichts anzuwenden. Schüler:innen bringen zu Beginn des Chemieunterrichts sehr viel Begeisterung mit, die sich durch die Theoretisierung von Phänomen, den ansetzenden Erklärungen sowie dem Zeitmangel, in Anbetracht der zu vermittelnden Inhalte, verliert. Begründet ist dies durch die Vorgehensweise im Unterricht, die objekt- und nicht subjektzentriert ist. Erfolgreiches Lernen findet nur in einem Umfeld statt, das Kindern und Jugendlichen ermöglicht ihre Interessen ernsthaft in Lernsettings zu verfolgen, in denen sie gefördert und gefordert werden. Die Individualität eines Menschen kann nur durch Zuwendung gelingen, die in Klassenstärken von 25 Lernenden in einem Zeitfenster von 45-90 Minuten nicht gewährleistet werden kann.

Mit den bis jetzt entwickelten und inklusiv gedachten Unterrichtskonzepten nach dem „*Konzept für Leben*“ ist es möglich, dass sich die Schüler:innen ein grundlegendes Wissen zu den Themenfeldern der Teilchenvorstellung und der chemischen Reaktion aneignen können, indem sie ähnliche Versuche durchführen, beobachten und auswerten. Während des Experimentierens können die Schüler:innen unter der Hilfenahme unterschiedlicher Unterstützungsangebote ihre Arbeitsweise im Umgang mit Geräten und Chemikalien, ihre Fein- und Grobmotorik sowie ihre Beobachtungsgabe intensiv schulen. Um die Beobachtungen sprachlich festzuhalten und anschließend die Auswertung zu formulieren, ist vor allem die Methode des Scaffoldings anzuwenden und bietet durch die verschiedenen Phasen die Aneignung der Fachsprache. Mit Hilfe der dreidimensionalen Planungshilfe gelingt es momentan lernstrukturierende Hilfen zu entwickeln und zu systematisieren. Sie stellt den ersten Schritt zur Gestaltung eines inklusiv gestalteten Chemieunterrichts dar. Dennoch erfordert dieser Prozess weitere Entwicklungs- und Konzeptarbeit. Schüler:innen werden im schulischen Raum Fenster zur Chemie geöffnet, diese sind aber erst „[...] *interessant, wenn man auch genügend Zeit bekommt, durch diese Fenster hinauszuschauen*“ (van Reybrouck 2022, 22). Beispielsweise indem Phasenweise ausgewählte Probleme unter Anleitung betrachtet werden, damit die Schüler:innen sich Grundlagen aneignen und sie in einer weiteren Phase unabhängig vom Curriculum forschend-entwickelnd wirken, bis so viele neue Problemgründe beim Lernen entstehen, die systematisch aufgegriffen werden müssen, um die Schüler:innen strukturiert in ihrem Prozess zu unterstützen. Dieses Vorgehen ist entlang der Determinanten der Problemschwierigkeit nach Walter Hussey zu denken (vgl. Hussey 1991, 208-220).

Literatur

- Bernholt, S., Parchmann, I. & M. L., Commons (2009): Kompetenzmodellierung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 15, 219–245.
- Feuser, G. (1999). Integration - eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1.

- Feuser, G. (2016): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: A. Behrendt, F. Heyden & Th. Häcker (Hrsg.): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser, Shaker Verlag, 5–30.
- Feuser, G. (2023): Zur Grundlegung eines Verständnisses des Begriffes „Gemeinsamer Gegenstand“. Online unter: <https://www.georg-feuser.com/zum-begriff-gemeinsamer-gegenstand-und-zur-erkenntnistheorie-und-methodologie-der-sdkt/> (Abrufdatum: 31.07.2023).
- Feuser, G. (2024): Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle?. Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. Druckversion, 78–103.
- Freienberg, J., Krüger, W., Lange, G. & Flint, A. (2001): „Chemie fürs Leben schon in der Sekundarstufe I – geht das?“. In: CHEMKON, 8 (2), 67–75.
- Freienberg, J., Krüger, W., Lange, G. & Flint, A. (2002): „Chemie fürs Leben schon in der Sekundarstufe I – geht das? Teil II. In: CHEMKON, 9 (1), 19–24.
- Hussy, W. (1991): Komplexes Problemlösen und Verarbeitungskapazität. [Complex problem solving and processing capacity.]. Sprache & Kognition, 10 (4), 208–220.
- Krämer, S. (2009): Naturwissenschaften im Unterricht Chemie. Scaffolding – Ein Baugerüst für die Fachsprache. Förderung des Sprachverständnisses von lernschwächeren Schülern. 111/112, 34–45.
- Kutzer, R. (1998): Mathematik entdecken und verstehen. Kommentarband 1. Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Leisen, J. (2019): Das Prinzip der „*kalkulierten Herausforderung*“. Kompetenzorientierter unterrichten. In: Schulmagazin 5-10, (5), 10–13.
- Leisen, J. (2017): Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett. 35–37.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (Hrsg.) (2021): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis. (Lernen inklusiv und kooperativ). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmidkunz, H. & Lindemann, H. (2003): Das Forschend-Entwickelnde Unterrichtsverfahren, Problemlösen im naturwissenschaftlichen Unterricht (6. Aufl.). Westarp Wissenschaften-Verlagsgesellschaft, Hohenwarsleben.
- Schmidkunz, H. & Lindemann, H. (2003): Das Forschend-Entwickelnde Unterrichtsverfahren
- Stork, H. (1979): Zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der Chemie. In: Der Chemieunterricht, 10 (3), 45–61.
- van Reybrouck, D. (2022): „Revolusi - Indonesien und die Entstehung der modernen Welt“, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Voß, T. & Wagner, W. (2023): Fach- und Grundbegriffe in Schulbüchern der Chemie. In: CHEMKON, 30 (1), 30–36.
- Vygotskij, L. (1987): Ausgewählte Schriften 2. Köln: Pahl Rugenstein.

Autor

Kempke, Tom

Universität Rostock/ Institut für Chemie, Didaktik der Chemie

Romain-Rolland-Gymnasium Berlin.

tom.kempke@gmail.com

IV Zwischen programmatischer Planung und empirischer Fassbarkeit

*Benjamin Badstieber, Andreas Köpfer
und Bettina Amrhein*

Empirische Rekonstruktionen des Gemeinsamen in unterrichtlichen Schüler:innenpraktiken

Abstract

Das Gemeinsame gilt seit jeher als konstitutives Element einer integrativen/ inklusiven Ausrichtung von Schule und Unterricht. Häufig in diesem Kontext verwendete Begriffe, wie z. B. „Lernen am Gemeinsamen Gegenstand“, „Gemeinsamer Unterricht“, „Gemeinsames Lernen“ zeugen davon. Trotz dieser zentralen terminologischen Position in der Konstitution inklusionsorientierter Theoriebildung und Praxis bleibt bis heute eine klar konturierte und systematische empirische Adressierung des „Gemeinsamen“ im Kontext erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung weitestgehend aus. In diesem Artikel werden daher methodologische Überlegungen hinsichtlich der empirischen Erfassung komplexer sozialer Prozesse zur Herstellung von Gemeinschaft ins Zentrum gerückt und anhand von gruppenbezogenen Unterrichtssequenzen an inklusiven Schulen exemplifiziert. Als Ergebnis zeigen sich eine schüler:innenseitig divergente Bearbeitung von unterrichtlichen Aufgabenstellungen und, darin eingelagert, unterschiedliche Formen der handlungspraktischen Herstellung von Gemeinschaft durch die Schüler:innen. Vor diesem Hintergrund lassen sich ein übergeordnetes Desiderat zur Rekonstruktion der Herstellung von Gemeinschaft auf unterschiedlichen Ebenen sowie weiterführende Möglichkeiten der empirischen Adressierung von Gemeinschaft in inklusiven Schul- und Unterrichtsettings herausarbeiten.

1 Einleitung

Das Gemeinsame gilt – wenn auch in unterschiedlicher Weise beschrieben und theoretisiert – seit jeher als konstitutives Moment integrativer und später inklusiver Unterrichtsgestaltung in Theorie und Praxis. So wird in unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen deutlich, dass die Planung eines inklusionsorientierten Unterrichts auch die Frage aufwirft, wie die Schüler:innen in ihrer Verschieden-

heit mit und voneinander lernen können. Während zum Beispiel Feuser (1995) die prozesshafte Kooperation innerhalb eines von den Schüler:innen gemeinsam geteilten „Gemeinsamen Gegenstandes“ als didaktisches Modell vorstellt und durch eine durchgängige Projektarbeit als Unterricht gewährleistet sehen will, beschreibt Wocken (1998) unterschiedliche gemeinsame Lernsituationen mit divergenten Inhalts- und Beziehungskonstellationen. Andere Autor:innen rekurrieren in ihren didaktischen Konzepten zum Gemeinsamen auf sozial-konstruktivistisch informierte Methoden des kooperativen und konstruktivistischen Lernens (Reich 2014) oder orientieren sich – ebenso wie Feuser – an kulturhistorischen Überlegungen mit Blick auf gemeinsam geteilte Lernprozesse in der Zone der nächsten Entwicklung (Manske 2004). Obwohl damit seit Mitte der 1980er Jahre unterschiedliche didaktische Konzeptionen für gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse vorliegen und diskutiert werden (vgl. Übersicht in Scheidt 2017, 35ff.), steht eine systematische empirische Adressierung des Gemeinsamen bislang noch weitestgehend aus. Wie das Gemeinsame in den sozialen Praktiken der Schüler:innen und (sonder-)pädagogischen (Lehr-)Personen im Unterricht hergestellt wird, wie es sich ausdrückt und genau zu spezifizieren ist, ist empirisch bisher weitestgehend ungeklärt (vgl. Hackbarth 2017; Reh et al. 2015; Bossen & Merl 2021). So ergeben sich auch für die diesbezügliche Unterrichtsplanung bisher wenige empirische Bezugspunkte.

Tatsächlich zeigt ein Blick in die wissenschaftlichen Diskurse wie auch in die praktische Schul- und Unterrichtsentwicklung Tendenzen, Inklusion vorrangig entlang von Individualisierungs- und Differenzierungsstrategien auszugestalten und Fragen nach Möglichkeiten des Gemeinsamen nachrangig zu bearbeiten. Walgenbach (2014) stellt dazu passend fest, dass Inklusion derzeit primär als Anti-Diskriminierung bzw. als Gegenstück zu Exklusion empirisch adressiert wird und folgert, dass systematische und empirisch kontrollierte Untersuchungen des Propriums der Wertschätzung von Vielfalt und die darin enthaltene pädagogische Perspektive des Voneinander-Lernens im Sinne gemeinsamer Lern- und Bildungsprozesse nach wie vor ausstehen (vgl. Prengel 2006; Manske 2004). Dies kann trotz der Bestrebungen konstatiert werden, die vorrangig im sonderpädagogischen Diskurs geführte Debatte um Inklusion in die Erziehungswissenschaften zu überführen und dort durch die Übernahme und Aufwertung der Thematik im Nachgang der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) insbesondere in der jüngsten Vergangenheit im Sinne einer „empirischen Wende“ in einer analytischen Perspektive zu bearbeiten (vgl. Budde et al. 2017, 2019). So fragen auch aktuelle erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten (vgl. u. a. Sturm & Wagner-Willi 2015; Budde 2013; Budde et al. 2017, 2019; Tervooren & Pfaff 2018; Elseberg et al. 2016; Sturm 2015) primär nach der Hervorbringung von Differenzen innerhalb der Bildungsorganisation Schule.

Wenngleich das Verhältnis von Differenz und Gleichheit sowie Individualität und Gemeinschaft als relational und dialektisch angesehen werden kann, ist in der qualitativ-rekonstruktiven Inklusionsforschung (vgl. Budde et al. 2017, 2019) tendenziell die Ausbildung einer auf Differenz- nicht jedoch auf Gemeinschaft bzw. gemeinsame und transformatorische Bildungsprozesse (vgl. Koller 2012) ausgerichteten Forschung ersichtlich. So kann trotz der Dialektik zwischen Differenz und Substrat (vgl. Bourdieu 2016 [1985] in Rekurs auf Cassierer) eine Schiefelage zwischen dem Interesse am „doing difference“ gegenüber dem „doing equality“ (Fritzsche 2017) festgestellt werden.

Auch in der schulischen Praxis mit dem Anspruch „Inklusion“ lassen sich vermehrt Tendenzen identifizieren, die das Gemeinsame zwar deklarieren (z. B. „Gemeinsames Lernen“), in der didaktischen Praxis jedoch einseitig die Individualisierung fokussieren (vgl. Kahlert 2016). Einhergehend mit der „Sonderpädagogisierung“ (Biermann 2019) inklusionsorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung richtet sich das Hauptaugenmerk der Unterrichtsplanung zumeist vorrangig auf die Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung der Unterrichtsanforderungen für die Schüler:innen und dabei insbesondere die mit sonderpädagogischen Förderbedarfen.

Vor diesem Hintergrund skizziert der vorliegende Beitrag eine notwendige Perspektiverweiterung und exploriert Möglichkeiten der Rekonstruktion des Gemeinsamen in methodisch-methodologischer Hinsicht. Zur Illustration dienen exemplarische empirische Analysen der Daten aus einem explorativen Forschungsprojekt „Gemeinsame Lernsituationen – Rekonstruktion kollektiver Schüler:innenpraktiken im inklusionsorientierten Unterricht“ (Amrhein, Badstieber, Köpfer 2019), die 2019 erhoben wurden. Ziel des Projektes war es, auf der Grundlage der Analyse videographierter Unterrichtssequenzen entlang der dokumentarischen Methode der Videointerpretation unterschiedliche Konstitutionen der Herstellung von Gemeinschaft in der unterrichtlichen Handlungspraxis von Schüler:innen sichtbar zu machen. Im vorliegenden Beitrag wird also nun die schulisch-unterrichtliche Praxis an als inklusiv bezeichneten Schulen in den Blick genommen, die als Resultat eines formalisierten Planungs- und Vorbereitungsprozesses von Seiten der Lehrperson angesehen wird. Hierfür wird, ausgehend vom oben skizzierten Desiderat, nach der Skizzierung des methodisch-methodologischen Vorgehens eine beispielhafte Annäherung an die Performanz des Gemeinsamen vorgestellt. Dies geschieht anhand zweier videographischer Sequenzen. In der komparativen Analyse lassen sich dabei unter Bezugnahme auf sozialwissenschaftliche Theorieangebote, u. a. von Erving Goffman und Pierre Bourdieu, unterschiedliche Konstitutionen zur Herstellung von Gemeinschaft herausarbeiten und weitergehende Perspektiven einer empirischen Adressierung von Gemeinschaft in inklusiven Schul- und Unterrichtsettings ableiten.

2 Die Rekonstruktion des Gemeinsamen mittels videographischer Analysen entlang der Dokumentarischen Methode

Mit dem Ziel, die Herstellung des Gemeinsamen in unterrichtlichen Interaktionsprozessen empirisch fassbar zu machen, werden wir auf die Methodologie der Dokumentarischen Methode der Videointerpretation zurückgreifen (vgl. u. a. Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi 2015) und uns in Anlehnung an bereits bestehende Arbeiten in einer praxeologischen Perspektive dem Interaktionsgeschehen der Schüler:innen bei der Erarbeitung einer von den Lehrkräften geplanten Unterrichtsaufgabe in einem als inklusiv bezeichneten Unterricht zuwenden (vgl. Budde et al. 2017; Hackbarth 2017). Wir intendieren, bereits bestehende methodologische Vorarbeiten zur Rekonstruktion unterrichtlicher Praktiken durch die Dokumentarische Methode (z. B. Elseberg, Sturm, Wagener, Wagner-Willi 2016; Wagener 2020) aufzugreifen, um ihrem Potential mit Blick auf die Konstruktion des vieldiskutierten und programmatisch vorgetragenen Momentums des Gemeinsamen (Herz 2016) im inklusiven Unterricht empirisch nachzugehen.

Gerade die Dokumentarische Methode liefert unter Rückbezug auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) die Möglichkeit zur empirischen Adressierung der von den schulischen Akteur:innen gemeinsam geteilten, handlungsleitenden Wissensbeständen und darin sichtbar werdenden konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. Bohnsack; Nentwig-Gesemann; Nohl 2014, 12f.; Bohnsack 2017, 51). Das Gemeinsame lässt sich damit als Ausdruck habitualisierter kollektiver Praktiken unterschiedlicher Akteur:innen, z. B. Schüler:innen und Lehrer:innen, rekonstruieren und weist dabei über ihr unmittelbar sichtbarwerdendes Interaktionsgeschehen hinaus. In den Blick gelangen hier nicht (nur) die jeweiligen Praktiken der individuellen Akteur:innen in ihrer wechselseitigen und raumzeitlichen Bezugnahme, sondern vielmehr die in und durch ihre gemeinsame Praxis (re-)produzierten und sich verändernden gemeinsam geteilten Lernerfahrungen und impliziten Wissensbestände darüber, wie im jeweiligen Unterricht gemeinsam gelernt wird und wie nicht. Diese können als Ausdruck gemeinsam geteilter Sozialisations- und Alltagserfahrungen der jeweiligen Personengruppen (Schulklassen, Lehrer:innenkollegien etc.) angesehen werden, insofern und „solange sie eine gemeinsame Interaktionsgeschichte ausbilden“ (Wagener 2018, 80). Gleichzeitig verweisen sie auf „übergemeinschaftliche“ und gesellschaftliche Erfahrungen, die über die konkret identifizierbaren Personengruppen hinaus kultur- bzw. milieuspezifische Formen des mit- und voneinander Lernens sichtbar machen können (vgl. ebd.).

Der gewählte forschungsmethodische Zugang der Videographie (vgl. Bohnsack et al. 2015) ermöglicht ein hohes Maß der „Detaillierung und mikroperspektivischen Analyse sozialer Wirklichkeit“ (Wagner-Willi 2013, 134) und dabei insbesondere eine differenzierte Rekonstruktion und Analyse kinesischer Ausdrucksformen

(vgl. Bohnsack 2014, 175), in welchen sich der Habitus als korporierte Struktur (vgl. Bourdieu 2001, 184) darstellt. So wird im Rahmen der dokumentarischen Methode die visuelle Ebene sozialer Interaktion nicht als bloße Ergänzung zur verbalen, sondern als eigenständige Analyseebene angesehen (vgl. Bohnsack 2014, 176; Nohl 2014, 9). Charakteristisch ist dabei, gemäß der Unterscheidung von formulierender Interpretation des kommunikativen Sinngehalts und reflektierender Interpretation des konjunktiven Sinngehalts (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2014, 15), die Differenzierung von ikonographischer Ebene, auf welcher sich die Frage nach den gezeigten Handlungen und Motiven stellt, und ikonologischer Ebene, auf der untersucht wird, wie diese Handlungen konkret von den Akteur:innen gemeinsam vollzogen werden und welcher implizite Sinn bzw. Habitus sich in diesen dokumentiert (vgl. Bohnsack; Fritzsche; Wagner-Willi 2015, 17ff.).

3 Annäherung an die Herstellung des Gemeinsamen am Beispiel eines explorativen Projektes

Der vorliegende Beitrag fokussiert nun Videographien zweier Unterrichtssequenzen aus dem Unterricht an zwei nordrhein-westfälischen Gesamtschulen, die beide das sogenannte „Gemeinsame Lernen“ von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf anbieten und ihren Unterricht im Schulkonzept als an Heterogenität orientiert bzw. die videographierten Lerngruppen als „inklusive Klassen“ beschreiben.

Die folgend vorgestellten videographierten Unterrichtssequenzen zeigen jeweils Interaktionen zwischen mehreren Schüler:innen im zeitlichen Nachgang zu einer durch die Lehrkraft gestellten Aufforderung zur Bearbeitung einer fächerbezogenen Aufgabe im Fachunterricht (Erdkunde und Biologie).

Es werden zunächst jeweils drei Stills („Ausgangs-“, „Zwischen-“ und „Endbild“) der ausgewählten, etwa einminütigen Unterrichtssequenzen abgebildet und analysiert. Zur Analyse der Sequenzen wird in Anlehnung an Bohnsack (2006) eine formulierende Bildinterpretation auf vor-ikonographischer und ikonographischer Ebene sowie eine reflektierende Bildinterpretation unter Berücksichtigung der planimetrischen Komposition, perspektivischen Projektion, szenischen Choreographie und ikonologisch-ikonischen Interpretation des jeweils ersten Stills vorgenommen (ebd.). Daran schließt eine kurz skizzierte reflektierende Interpretation der an dieses Bild jeweilig anschließenden Unterrichtssequenz mit kontrastiven Bezügen an. Die formulierende Interpretation wird aus zeichenkapazitären Gründen ausgespart. Abschließend werden Perspektiven zur Analyse der unterrichtlichen Herstellungen von Gemeinschaft exemplarisch aufgezeigt und bestehende Forschungsdesiderate diskutiert.

3.1 Unterrichtssequenz 1 - Das Gemeinsame zwischen aufgabenbezogener Pflichterfüllung und peerkulturellem Unterleben

Im Folgenden sind drei Stills der ersten, ausgewählten, etwa einminütigen Unterrichtssequenzen abgebildet:



Abb. 1: [01:50] Anfangsbild Sequenz 1 Kegel Aufmerksamkeit



Abb. 2: [02:05]
Zwischenbild Sequenz 1



Abb. 3: [02:11]
Endbild Sequenz 1

3.1.1. Formulierende Interpretation Still 00.01.50

Vor-Ikonographische Ebene:

Abb. 1 zeigt ein Still, in dessen Bildvordergrund eine Tischgruppe aus mehreren Einzeltischen mit Stühlen abgebildet ist. Vier abgebildete Bildproduzent:innen (S1-S4) im Alter von etwa 12 bis 16 Jahren sind im Vordergrund zu sehen, die in Sitzhaltung an der Längsseite der Tische positioniert sind, wobei S4 mit dem Rücken zum Betrachter nur im Anschnitt rechts zu sehen ist, während die Personen S1, S2 und S3 dem Betrachter zugewandt sitzen. S1, S2 und S3 sitzen reihenförmig nebeneinander. S4 sitzt gegenüber von S2. Dem Tisch, an dem S1 sitzt, ist kein weiterer Tisch gegenübergestellt. Vor S1 auf dem Tisch und auf einem Hefter mit mehreren Zetteln liegt ein Smartphone mit beleuchtetem Display sowie eine weitere Klarsichtfolie mit bunten Zetteln darin. S1 sitzt leicht nach vorne gebeugt, die Augen verschlossen oder den Blick nach unten gerichtet. Sein rechter Arm ist abgelegt auf dem Tisch, seine Hand und Finger in einer Zeige- bzw. Wischgeste über dem Handy erhoben, gleichzeitig einen Stift haltend. S2 sitzt ebenfalls leicht nach vorn gebeugt. Ihr rechter Ellenbogen ist auf dem Tisch bzw. einem Hefter mit mehreren Blättern aufgestützt, die rechte Hand und Finger vor das Gesicht geführt, während ihr linker Arm ebenfalls aufgestützt auf einem Hefter oder einer Zeitschrift ist und ihre linke Hand leicht über dem Tisch angehoben wiederum ein Smartphone hält. S3 sitzt mit aufgestützten Ellbogen, sein rechter Arm auf demselben Hefter oder derselben Zeitschrift wie S2 aufgestützt und die rechte Hand gestikulierend erhoben. Seine Körperhaltung und sein Kopf sind aufgerichtet. Sein Blick ist nach rechts gewandt. Vor ihm liegt ein Smartphone mit beleuchtetem Display auf einem Stapel Zettel.

Am rechten Bildrand sitzt S4, sein linker Ellbogen aufgestützt, sein Kopf vornübergebeugt. Vor ihm liegen eine Klarsichtfolie mit Blättern, ein Heft, ein Mäppchen, ein hochgeknickter Rücken eines Blocks und dessen Bindung und eine Wasserflasche.

Zwei weitere Personen im Bildhintergrund (L1 und S5) (im Alter von etwa 30-40 bzw. 12-16 Jahren) sind hinter S2 über einen Tisch gebeugt, den Kopf erhoben, den Blick nach links gerichtet. Im Bildhintergrund sind weitere Tische zu sehen sowie links drei Personen, die sich in gebeugter Körperhaltung gegenüber sitzen, wobei eine Person mit dem Rücken zugewandt ist. Sie sitzen vor einem blauen Vorhang, der von hinten mit Sonnenlicht bestrahlt wird. Rechts im Hintergrund ist eine Wand und eine unbeschriebene Kreidetafel zu sehen, an der ein Plakat bzw. mehrere unterschiedlich große Zettel mit Magneten angebracht sind.

Ikonographische Ebene:

Dieser Still der ersten videographierten Sequenz zeigt, wie uns, den abbildenden Bildproduzent:innen, mitgeteilt wurde, den Erdkundeunterricht einer siebten Klasse im Gemeinsamen Lernen der Gesamtschule. Der Unterricht wird von der

Fachlehrkraft (L1) geleitet. Die ausgewählte Videosequenz schließt zeitlich an die Erläuterung der Lehrkraft zu der nun fokussierten gruppenbezogenen Aufgabe an. Den Schüler:innen wurde der Auftrag erteilt, nach einem den Schüler:innen scheinbar bereits bekannten Muster einen Steckbrief für ein europäisches Land, das ihnen zugeteilt wird, zu erstellen und die dafür notwendigen Informationen (Name des Landes, Einwohnerzahl, Höhe des Bruttoinlandsproduktes etc.) zu recherchieren und auf einem Blatt zu notieren. Dafür ist, so der Auftrag der Lehrkraft, auch ausdrücklich das Handy der Schüler:innen nutzbar. Während die Schüler:innen die Aufgabe in Gruppen bearbeiten (sollen), bewegt sich die Lehrkraft L1 im Laufe der Arbeitsphase durch den Klassenraum und interagiert mit verschiedenen Schüler:innen. In der hier ausgewählten Sequenz fokussiert die Videographie die drei Schüler:innen S1, S2, S3, die als zusammenarbeitende Gruppe das Land Spanien zugeteilt bekommen haben und gerade Informationen zum Gründungsjahr von Spanien mit ihren Handys recherchieren (sollen). Ihnen gegenüber sitzen, wie uns bekannt ist, zwei weitere Schüler, die das Land Deutschland bearbeiten sollen und teilweise nicht bzw. nur im Anschnitt im Bild zu sehen sind.

3.1.2 Reflektierende Interpretation Still 00.01.50

Planimetrische Komposition

Die planimetrische Komposition des Bildes wird in erster Linie durch die drei abgebildeten Bildproduzent:innen S1, S2 und S3 bestimmt, die im gleichen Abstand in Reihe nebeneinander an den Tischen sitzen. Während die Tische das Bild von links nach rechts durchziehen, ragen die drei Oberkörper der abgebildeten Bildproduzent:innen aufrecht hinaus. Die Oberkörper der drei Personen können graphisch durch jeweils isolierte, gleichschenklige Dreiecke umrissen werden. Das planimetrische Zentrum (der Bildmittelpunkt) befindet sich dabei auf der rechten Hand der mittleren Person S2. Die horizontale Bildmittelachse verbindet die Köpfe der drei Personen miteinander. Die Sichtbarkeit der Tisch- und Stuhlbeine am unteren linken Bildrand unterbricht die Fläche der Tischgruppe abrupt.

Perspektivische Projektion

Wir sehen das Bild in einer Schrägperspektive, die auf zwei Fluchtpunkte zuläuft. Diese liegen beide weit außerhalb des Bildes. Es wurde von den abbildenden Bildproduzent:innen eine seitliche und in etwa auf Höhe der Schüler:innen befindliche Ansicht der drei abgebildeten Bildproduzent:innen S1, S2 und S3 gewählt, die in der Gruppenarbeit zusammenarbeiten sollen. Der Kamerafokus orientiert sich damit an der formalen Gruppenstruktur und einer erwarteten Zusammenarbeit der Gruppe, die durch die Lehrkraft vorgegeben wurde, und folgt nicht der Interaktion und Blickrichtung der abgebildeten Bildproduzent:innen, etwa des rechts abgebildeten Schülers S3, der offensichtlich mit einem Schüler

außerhalb des von den abbildenden Bildproduzent:innen dargestellten Ausschnitts interagiert.

Szenische Choreographie

Die szenische Komposition kann in drei Segmente aufgeteilt werden, die sich primär entlang der Sitzhaltung der Schüler:innen und ihrer räumlichen Positionierung zueinander konstruieren. Im ersten Segment, dem Bildvordergrund, befinden sich die Schüler:innen in deutlich konturierter Abgrenzung voneinander, wobei die Abstände zwischen den drei fokussierten Schüler:innen nahezu identisch sind. S1 hat den Blick auf das vor ihm liegende Handy gesenkt, während S2 und S3 den Blick auf die ihnen gegenüberstehenden Schüler:innen außerhalb des Bildes richten. Hierdurch manifestiert sich eine Differenzierung der Aufmerksamkeitsbereiche von S1 gegenüber S2 und S3. Im zweiten Segment, dem Bildhintergrund, zeigen die Schüler:innen einer weiteren Tischgruppe eine nahezu identische Körperhaltung (mit leicht gesenktem Blick). Sowohl die Gruppenanordnung als auch die Körperhaltung wirken wie ein Duplikat der im Bildvordergrund gezeigten Gruppe. Durch die Gruppenkonstellationen entsteht ein drittes Segment, ein länglicher Korridor in der Mitte des Raumes, der auf die Tafel hin zuläuft. In diesem positioniert sich die Lehrkraft, stehend und somit im Vergleich zu den sitzenden Schüler:innen an den Tischgruppen leicht erhöht. Sie interagiert, leicht gebeugt, mit einem:r Schüler:in, S5, und blickt zugleich in den Raum.

Ikonologisch-ikonische Interpretation

Indem der Blick der abbildenden Bildproduzent:innen vorrangig auf die drei Schüler:innen S1-S3 fokussiert, erhalten Betrachtende einen Einblick in ihr interaktionistisches Handeln im Nachgang der von der Lehrkraft dargebotenen Arbeitsanweisung. Durch die leicht schräge Aufsicht und leichte Distanz zur Tischgruppe der Schüler:innen wird dabei eine beobachtende Distanz gewahrt. Die abbildenden Bildproduzent:innen nehmen hier nicht konsequent die Schüler:innenperspektive ein, sondern verbleiben in beobachtender Funktion. Diese wird auch von Seiten der abgebildeten Bildproduzent:innen, den Schüler:innen, gewahrt. Sie verbleiben somit in ihrer Rolle. Den abbildenden Bildproduzent:innen oder späteren Betrachter:innen hinter der Kamera kommt scheinbar keinerlei Aufmerksamkeit durch die Schüler:innen zu.

Die Wahl des Bildausschnitts assoziiert offensichtlich den potenziellen Interaktionsraum der drei sitzenden Schüler:innen nach links und rechts im Zuge der Gruppenarbeit und erfasst dabei die Rahmung des Klassenraums unter besonderer Berücksichtigung der Lehrkraft und ihres Territoriums. Damit werden die anderen abgebildeten Schüler:innen zu Nebenfiguren bzw. Duplikaten im Hintergrund oder im Anschnitt im Vordergrund und scheinen nur als Kontext, nicht aber in ihrem individuellen Handeln und Sein von Interesse.

Die Lehrperson erhält durch ihre erhobene Körperhaltung und mittige Positionierung im Bild eine bedeutende und herausgehobene Stellung. So wurde von den abbildenden Bildproduzent:innen ein Bildausschnitt gewählt, der zwar die drei Schüler:innen in den Vordergrund rückt ohne aber den offensichtlich als zentral erachteten Funktionsträger Lehrkraft und den von ihm in seiner Funktion besetzten Interaktionsraum in der Mitte des Raumes und vor der Tafel hinter den drei Schüler:innen zu vernachlässigen.

Diese perspektivische Fokussierung auf die drei Schüler:innen bei gleichzeitiger Beachtung der Lehrperson deutet auf eine Orientierung seitens der abbildenden Bildproduzent:innen an der von der Lehrkraft dargebotenen Arbeitsanweisung hin. Die abbildenden Bildproduzent:innen orientieren sich also an den zu erwartenden, aufgabenbezogenen Schüler:inneninteraktionen innerhalb der formal vorgegebenen Gruppenkonstellation, wie sie für gruppenbezogene Erarbeitungen in Schulen typisch sind, und eben nicht an der tatsächlichen Performanz des schüler:innenseitigen Handlungsgeschehens. Dies wird insbesondere dadurch sichtbar, dass die den Schüler:innen S2 und S3 gegenüberstehenden Interaktionspartner:innen nicht ins Bild aufgenommen wurden.

So findet auch in dieser Beziehung eine distanzierte Annäherung an die Schüler:innenperspektive und deren Orientierung statt und es wird insgesamt sichtbar, dass die Orientierung der abbildenden Bildproduzent:innen nicht der Orientierung der drei Schüler:innen als abgebildete Bildproduzent:innen, sondern eher der Orientierung der aufgabenbezogenen Arbeitsanweisung folgt. So entsteht in dem Bild letztlich nicht der Eindruck einer gruppenbezogenen Schüler:inneninteraktion, sondern der einer Anordnung dreier Schüler:innen S1-S3, die nebeneinander an ihren jeweiligen Tisch positioniert sind und getrennt voneinander divergente Interaktionsräume hervorbringen und bearbeiten. Ein vorangegangener Arbeitsauftrag der Lehrkraft zur Einzelarbeit wäre ebenso denkbar, vielleicht sogar wahrscheinlicher zu erwarten gewesen. Dieser Eindruck wird auch durch die Schüler:innen im Bildvorder- und Bildhintergrund verstärkt, die alle in sitzend gebeugter Körperhaltung bei gesenktem Blick keinerlei Anzeichen für eine interpersonelle Interaktion erkennen lassen.

Dabei sticht am deutlichsten bei S1 das Smartphone als zentraler Gegenstand der Auseinandersetzung hervor. Das Smartphone, als einzig sichtbares digitales Medium in einem sonst analog gestalteten Klassenzimmer, bildet hier offensichtlich den Fokus der Aufmerksamkeit, wie von der lehrer:innenseitigen Aufgabe verlangt.

Somit erwecken S1 und mit Einschränkung auch die Schüler:innen im Bildvorder- und im Bildhintergrund durch ihre einheitlichen, sitzend gebeugten Körperhaltungen bei gesenktem Blick, den Eindruck einer fokussierten Auseinandersetzung mit den vor ihnen liegenden (Lern-) Gegenständen und damit eine aufgabenbezogene Orientierung. Im Gegensatz dazu deuten insbesondere Schülerin S2 mit ihrer

sichtbar entspannten, von S1 abgewandten Körperhaltung und vor das Gesicht geführten Arm- bzw. Handstellung sowie S3 mit seiner erhobenen Körperhaltung bei erhobenem Blick und gestikulierenden Handstellung den Eindruck eines davon abweichenden Orientierungsrahmens an.

3.1.3 Reflektierende Interpretation der Unterrichtssequenz 1

In den Interaktionsmodi sowie in den (sozial-)räumlichen Konstellationen der analysierten Sequenz werden bestimmte Homologien sichtbar (vgl. Bohnsack 2014), die auf eine symbolische Herstellung von Gemeinschaft im Handeln der Schüler:innen im Nachgang der Aufgabenstellung durch die Lehrkraft hindeuten. Über die formale Mitgliedschaft als „Schüler:innen“ hinaus werden also Praktiken gezeigt, die auf einen gemeinsam geteilten Zusammenhalt, ein Gemeinsames zwischen den Schüler:innen hindeuten. Dabei werden entlang der körperlichen Positionen im Raumarrangement der Gruppenarbeit zunächst schüler:innenbezogene Territorien identifizierbar, die hinsichtlich ihres symbolischen Zusammenhalts – insbesondere auf der mikroperspektivischen Ebene von Interaktionsprozessen der Schüler:innen S1, S2 und S3 – empirisch fassbar gemacht werden können. Durch die vorangegangenen Analysen können dabei Charakteristika herausgearbeitet werden, die diesen schüler:innenbezogenen sozialen Raum – in Relation zu den an die Schüler:innen gerichteten Erwartungen – als habituellen konstituieren (Bourdieu 1972).

Gesamthaft deuten sich im hier vorliegenden Beispiel zwei konstituierende Rahmungen besonders an und stehen bisweilen konträr zueinander: 1. Eine Rahmung unterrichtlicher Kultur, im Analysebeispiel prägnant repräsentiert durch die lehrer:innenseitige Erwartung und schüler:innenseitige Erfüllung einer zeitlich terminierten Erdkundeaufgabe im Rahmen einer Gruppenarbeit, sowie 2. die peerbezogene Kultur, die sich im Beispiel durch ein sozial-interaktives „Unterleben“ (nicht aufgabenbezogene Gespräche) vonseiten der Schüler:innen ausdrückt (vgl. Wagner-Willi 2005; Hackbarth 2017).

So wird insbesondere in der Analyse des erstens Stills zunächst eine Peerkultur sichtbar, in der zeitweise divergent zur formalen Rollenerwartung der Gruppenaufgabe ein schüler:innenbezogener Habitus in Form eines sozial-interaktiven Unterlebens erkennbar wird. Die Analysen der planimetrischen Komposition, perspektivischen Projektion und szenischen Choreographie sowie die darauf folgenden Rekonstruktionen der Sequenz zeigen, dass in dieser Phase von den Schüler:innen zunächst Handlungen unternommen und räumliche Positionen eingenommen werden, die auf einen peerbezogenen symbolischen, d.h. einen gemeinsam geteilten Orientierungsrahmen hinweisen, der sich nicht (ausschließlich) an den Erwartungen der fachlichen Gruppenaufgabe aufspannt. Die voneinander abgewandte räumliche Positionierung der Schüler:innen S1-S3 zueinander, die Differenzierung ihrer Aufmerksamkeitsbereiche und die unterschiedlichen

interaktionsstrategischen Handlungen auf der kommunikativen „Vorderbühne“ des Handlungsgeschehens (vgl. Goffman 1999) im weiteren Verlauf machen dies deutlich, zum Beispiel Praktiken des Aufeinander-Wartens, während Gespräche mit Nicht-Gruppenmitgliedern geführt werden bis sich alle formal an der Gruppenarbeit Beteiligten der Aufgabe zuwenden oder die (gleichzeitige) implizite Praxis der strategischen Verbündung und Rollenverteilung zur Erfüllung der inhaltlichen Anforderung. Insgesamt offenbart sich hier eine Praxis ‘stillschweigender’ Zustimmung zu einem unterrichtlichen, peerkulturellen Unterleben, dessen Territorium sich über die für die Gruppenarbeit vorgesehene Position/Konstellation der Schüler:innen hinaus erstreckt. Ein oppositionelles Handeln gegenüber dieser Praxis seitens der Schüler:innen ist hier nicht erkennbar.

Im reibungslosen Übergang von informeller Kommunikation und Interaktion (S1 unterhält sich mit gegenüberstehender Person und S2 ist mit ihrem Auge beschäftigt) hin zu gegenstands- und aufgabenbezogener Praxis (Informationsrecherche und Erarbeitung des Steckbriefs zur Aufgabebearbeitung in reihenförmeriger Gruppenstruktur) zeigt sich eine kollektive Orientierung auf eine ebenfalls von allen geduldete Übergangsphase innerhalb eines gemeinsam geteilten Kommunikationsraums. Dies deutet darauf hin, dass auch hier (Verhaltens-) Voraussetzungen für einen gemeinsamen Handlungsraum erfüllt sind. Simmel (1890, 16) beschreibt diesen Prozess als Vergemeinschaftung, da Personen „ihren Umgang miteinander in einer spezifischen Weise regulieren, die für jeden, der in den Wahrnehmungsraum der Gruppe tritt, gelten“ und zwar ohne, dass dies erneut explizit ausgehandelt werden muss. Diese Form der ‘stillschweigenden’ Vergemeinschaftung im Sinne eines Vertrauensvorschlusses kann – in Rekurs auf Bourdieu (vgl. 1976) auch als Verleihung symbolischen Kapitals bezeichnet werden, in dem – im Sinne eines sozialen Tauschs (vgl. Ziemer 2012) – die soziale Ordnung zur Bearbeitung der Aufgabe stillschweigend ausgehandelt wird. Innerhalb dieser symbolischen Rahmung wird deutlich, dass unterschiedliche Kapitale (im konfliktfreien Übergang) relevant gemacht werden – z. B. soziales Kapital in Form von Interesse und Kenntnis über informelle Kommunikationsgehalte oder, zunehmend auf den Fachgegenstand gerichtet, kulturelles Kapital in Form von fachspezifischer Kenntnis und Motivation, die an der Worthoheit von Schüler S1 und der Anteilnahme der Schüler:innen S2 und S3 erkennbar werden.

Die hier beschriebenen Praktiken der Herstellung von Gemeinschaft der Schüler:innen im Rahmen der Gruppenarbeit stehen insgesamt in Relation zu den formalen Anforderungen zur Erfüllung der Aufgabenstellung im Klassenraum. Der soziale Tausch mündet dementsprechend schließlich in der im Hinblick auf die Aufgabe zweckdienlichen, ebenfalls stillschweigend vereinbarten Praxis der Dokumentation aufgabenbezogener Informationen. So drückt sich in den Schüler:innenpraktiken eine von Seiten der Lehrkraft aufgeworfene und

von den Schüler:innen schließlich aufgenommene, aufgabenbezogene Orientierung aus, die auf eine summative Leistungserfüllung ausgerichtet ist, wie sie auch von Sturm und Wagner-Willi (2012, 2015) hinsichtlich eines leistungsbezogenen homogenisierenden Unterrichtsmilieus herausgearbeitet wurde. In der Beispielsequenz zeigt sich diese auf summative Leistungserfüllung ausgerichtete Orientierung an der von den Schüler:innen aufrechterhaltenen Erwartung zur abschließenden Dokumentation der fachgegenstandsbezogenen Leistung (Erstellung eines eigenen Steckbriefes für jede:n Schüler:in), die – trotz einer zunächst auf Kooperation und Kommunikation angelegten Methode – auf ein partikularisiertes und individualisiertes Lernergebnis abhebt. Die Prozessierung des Gemeinsamen im Sinne einer gegenseitigen aufgabenbezogenen Unterstützung und eines sozial-interaktiven Unterlebens (Peerkultur) werden hier also übereingebracht mit der lehrer:innenseitigen Leistungserwartung an die individuelle Absolvierung der Unterrichtsaufgabe (Unterrichtskultur). Dies zeichnet sich auch in der Positionierung der Körper der Schüler:innen und deren zeitlich synchronisierten Praktiken zur Erfüllung der Aufgabe ab, die durch ein symmetrisch-starres und auf das eigene Lern- und Arbeitsterritorium bezogenes Handeln während der Gruppenarbeit gekennzeichnet ist. Das „Territorium“ (Goffman 1982) unterrichtlichen Handelns der Schüler:innen ist auch in der Anordnung der Besitztümer (z. B. Mäppchen) und unterrichtsrelevanten Requisiten (z. B. Smartphone) in eine symbolische Ordnung des Individuellen gebracht, innerhalb derer im zeitweiligen Kontrast zu den peerkulturellen Unterlebens eine zielgerichtete und auf die reibungslose Erfüllung der Aufgabe ausgerichtete Kommunikation stattfindet (vgl. Wagener & Wagner-Willi 2017). Dies gibt erste mögliche Hinweise auf ein durch Uniformität und Linearität gekennzeichnetes „Unterrichtsmilieu“ (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2012), das Einfluss auf die Anordnung von Körpern im Unterricht und auf die raumzeitlich synchronen Handlungspraktiken der Schüler:innen in der Bearbeitung der Aufgaben, also auf die Performanz des Gemeinsamen nimmt.

3.2 Unterrichtssequenz 2 - Das Gemeinsame als aufgabenbezogener, ko-konstruktiver Prozess

Im Folgenden sind drei Stills der zweiten ausgewählten einminütigen Unterrichtssequenz aufgeführt:



Abb. 1: [03:18] Anfangsbild Sequenz 2



Abb. 2: [04:20]
Zwischenbild Sequenz 2



Abb. 3: [03:38]
Endbild Sequenz 2

3.2.1 Formulierende Interpretation

Vor-Ikonographische Ebene

In der Abbildung 1 ist erneut ein Raum abgebildet. Im Bildvordergrund ist eine in Teilen beschriebene, mit zwei Steckdosen versehene Spülbeckenvorrichtung und eine Tischgruppe aus zwei Tischen mit Hockern zu sehen. Vier abgebildete Bildproduzent:innen (S1, S2, S3 und S4) im Alter von ca. 12-16 Jahren sind zu sehen, wobei zwei in Sitzhaltung (S1 und S4) und zwei stehend (S2 und S3) an der Längsseite der Tische positioniert sind. Dabei sitzt S1 mit dem Rücken zum Betrachter, während die Personen S2, S3 und S4 dem Betrachter zugewandt bzw. im Profil zu sehen sind.

Die Person S1 sitzt auf dem vorderen Teil eines Hockers. Ihr Oberkörper ist aufgerichtet, die Arme sind angewinkelt, auf dem Tisch abgelegt und ihre Hände verschränkt. Der Kopf ist leicht nach vorne gelehnt. Auf dem Tisch vor ihr liegt ein geschlossener Ordner, auf diesem befindet sich ein geschlossenes Mäppchen.

Links von S1 steht S2 an demselben Doppeltisch, teilweise wird sie von S1 verdeckt. Ihr Oberkörper ist leicht nach vorne gebeugt, ihre Arme sind nach unten, d. h. in Richtung des Tisches, gerichtet. In den Händen hält sie ein binokulares Mikroskop. S2 hat ihren Kopf nach vorne gelehnt, ihr Blick fokussiert das Mikroskop in ihren Händen. Vor ihr liegt ein größtenteils verdecktes Blatt und ein aufgeklapptes Mäppchen mit Stiften. Am Doppeltisch gegenüber von S1 und S2 steht S3 neben dem sitzenden S4.

Der Oberkörper von S3 ist S4 zugewandt. Sein rechter Arm ist über den Arm von S4 ausgestreckt, seine Hand greift ein auf dem Bildausschnitt nicht zu sehendes Objekt und berührt dabei die Hand von S4. Der Blick ist auf die Hand bzw. das verdeckte Objekt gerichtet. Auf dem Tisch vor S3 liegt ebenfalls ein geschlossener Ordner, auf dem sich ein Mäppchen zu befinden scheint, über welches teilweise eine Mütze gestülpt ist. Darüber hinaus liegen einzelne Blätter vor ihm auf dem Tisch.

S4 sitzt am Tisch, sein Körper ist leicht zu S3 gedreht. Sein Oberkörper ist aufrecht, der linke Arm ist verdeckt. Mit der linken Hand greift er ebenfalls das verdeckte Objekt auf dem Tisch. Sein rechter Arm ist unter dem Arm von S3 hindurch zum binokularen Mikroskop geführt. Auch S4 fokussiert mit seinem Blick die sich berührenden Hände bzw. das von ihnen verdeckte Objekt. Auf der Tischhälfte von S4 liegen ebenfalls mehrere Blätter.

Im Bildmittelgrund sind am linken und rechten Bildrand weitere Personen (im Alter von etwa 12 bis 16) zu sehen. Eine Person links steht hinter einem leeren Tisch, der vor einer gleichen Spülbeckenvorrichtung gestellt ist, und vor einer weiteren Tischgruppe aus zwei Tischen, den Körper abgewendet und über den hinteren Tisch, der Tischgruppe, gebeugt. Sein rechter Arm ist zu einem teilweise verdeckten Mikroskop geführt. Auf der Tischgruppe liegen erneut mehrere Zettel, ein Mäppchen und Gegenstände.

Zwei weitere Personen sind größtenteils verdeckt, mit dem Rücken zugewandt sitzend an einem Tisch am rechten Bildrand zu sehen. Ihre Köpfe sind zueinander gedreht, nach vorne über gebeugt, den Blick auf ein weitgehend verdecktes Mikroskop gerichtet. Hinter ihnen ist im Anschnitt ein weiteres Mikroskop zu sehen. Im Bildhintergrund sind links große Fenster und darunter eine Wand mit großen blauen Heizkörpern zu sehen. Der rechte Bildhintergrund zeigt eine grüne, teilweise verschmierte Tafel.

Ikonographische Ebene

Die zweite videographierte Sequenz zeigt, wie uns mitgeteilt wurde, den naturwissenschaftlichen Unterricht einer sechsten Klasse im dazugehörigen Fachraum. Der Unterricht wird von einer Lehrkraft des Faches geführt. Den Schüler:innen wird der Auftrag erteilt, drei unterschiedliche Bodenproben mikroskopisch zu untersuchen und zu protokollieren, welche Lebewesen zu sehen und welche Schlussfolgerungen dadurch für die Nutzung der Proben im häuslichen Garten zu treffen sind. Die ausgewählte Videosequenz schließt erneut zeitlich an die Erläuterung der Lehrkraft zu der nun folgenden gruppenbezogenen Aufgabe und der Unterrichtsphase an, in der die Schüler:innen die notwendigen Materialien (Arbeitsblatt, Protokollbogen, Bodenproben, Mikroskop, Petrischale etc.) zu ihrer jeweiligen Tischgruppe gebracht haben. Während die Schüler:innen die Aufgabe bearbeiten (sollen), bewegt sich auch hier die Lehrkraft im Laufe der Arbeitsphase durch den Klassenraum und interagiert mit unterschiedlichen Schüler:innen. In der hier ausgewählten Sequenz fokussiert die Videographie vier Schüler:innen (S1-S4), die jeweils in Paaren an einer Tischgruppe die Aufgaben bearbeiten.

3.2.2 Reflektierende Interpretation

Planimetrische Komposition

Die planimetrische Komposition des Bildes wird erneut durch die Grenzen der Tische bzw. deren Oberflächen sowie der Spülbeckenvorrichtung im rechten unteren Bildrand und die Fensterfront bzw. Tafel geordnet. Das Bild lässt sich so vertikal und horizontal von parallelen Linien durchziehen. Die Oberkörper von S1 und S2, bzw. S3 und S4 bzw. S5 und S6 sowie von S7 lassen sich an deren Rücken und an deren Front jeweils abgrenzen und jeweils einen Fokuspunkt durch die Blickrichtung zuordnen. Das planimetrische Zentrum (der Bildmittelpunkt) befindet sich in der Mitte der fokussierten Tischgruppe. Die horizontale Bildmittelachse verbindet die Köpfe der sitzenden Schüler:innen S1 und S4 miteinander. Die horizontale Bildmittelachse verläuft in etwa entlang der Diagonalen der vorderen Tischgruppe.

Perspektivische Projektion

Wir sehen das Bild erneut in einer Schrägperspektive, die auf zwei Fluchtpunkte zuläuft. Diese liegen beide erneut links oben und rechts mittig weit außerhalb des

Bildes. Es wurde von den abbildenden Bildproduzent:innen eine seitliche und in etwa auf Höhe der Schüler:innen befindliche, leicht herabschauende Ansicht der vier abgebildeten Bildproduzent:innen S1, S2, S3 und S4 gewählt, die in der Partner:innenarbeit jeweils mit einem Mikroskop zusammenarbeiten sollen, wobei durch die Perspektive die Schüler:innen S1 und S2 links tendenziell von hinten und die Schüler:innen S3 und S4 rechts von vorne zu sehen sind. Der Kamerafokus orientiert sich somit erneut an der formalen Gruppenstruktur, die hier jedoch kongruent mit der von den Schüler:innen gezeigten Gruppenstruktur ist.

Szenische Choreographie

Die szenische Komposition wird bestimmt durch die Tischgruppen, an denen jeweils eine bzw. zwei Schüler:innen sitzend und stehend mit Blick auf den zentralen Unterrichtsgegenstand (Mikroskop) und mit einem gemeinsam geteilten Aufmerksamkeitsfokus zu sehen sind. Obwohl die Grenze zwischen den beiden Doppeltischen der vier Schüler:innen im Vordergrund zu verschwinden scheint, da der Spalt zwischen ihnen größtenteils verdeckt ist, befinden sich die beiden Paare S1/S2 und S3/S4 dennoch räumlich relativ isoliert in der linken bzw. rechten Bildhälfte. Insgesamt ist damit die szenische Komposition durch eine Paarbildung der Schüler:innen dominiert, wie von der Aufgabe verlangt, wobei der Schüler S5 für sich steht.

Ikonologisch-ikonische Interpretation des Bildes

Wir erhalten erneut durch die von den abbildenden Bildproduzent:innen vorgenommene Fokussierung einen Einblick in das interaktionistische Handeln von Schüler:innen im Nachgang einer von der Lehrkraft dargebotenen Arbeitsanweisung, die diesmal in Partner:innenarbeit durchgeführt werden (soll). Dabei wird erneut durch die leicht schräge Aufsicht und räumliche Distanz zur Tischgruppe eine beobachtende Distanz gewahrt, die auch in diesem Beispiel von Seiten der abgebildeten Bildproduzent:innen bestehen bleibt.

Die Wahl des Bildausschnitts eröffnet den Blick insbesondere auf S1 und S2 beziehungsweise S3 und S4, deren Partner:innenarbeit offenbar exemplarisch für die anderen Schüler:innen im Bildhintergrund nachvollzogen werden kann. Erneut werden die anderen abgebildeten Bildproduzent:innen (Schüler:innen) zu Nebenfiguren bzw. Duplikaten im Hintergrund. Das Fehlen einer abgebildeten Lehrkraft und auch die unbeschriebene, verschmierte Tafel im Hintergrund verweisen auf die Anforderungsstruktur, in der die Schüler:innen eigenständig die Aufgabe bewältigen sollen. Dabei entspricht in diesem Fall die Orientierung der abbildenden Bildproduzent:innen, der von der Lehrkraft aufgeworfenen Orientierung des partner:innenschaftlichen Mikroskopierens im Klassenraumgeschehen, die von den Schüler:innen als abgebildete Bildproduzent:innen hier offensichtlich aufgenommen wurde.

So entsteht in dem Bild der Eindruck einer unter den jeweiligen Paaren gemeinsamen, von den anderen Schüler:innen aber unabhängigen, aufgabenbezogenen Interaktion bei der Fokussierung des ihnen jeweils zur Verfügung gestellten Lerngegenstandes (Mikroskop). In dieser partner:innen- und aufgabenbezogenen Orientierung deutet sich dabei die Notwendigkeit zur Herstellung einer arbeitsteiligen und asymmetrischen Interaktionsstruktur an, in der die Rolle einer zuvorderst im Stehen zu erbringenden, mikroskopierenden Funktion und einer eher im Sitzen zu erbringenden, beobachtenden Funktion eingenommen werden (muss). Während insbesondere die räumliche und körperliche Positionierung der Schüler:innen S3 und S4 in der rechten Bildhälfte, in der nicht nur körperlich die Tischgrenzen des jeweiligen Partners überschritten, sondern auch die Arme über- und untereinander verschränkt und die Hände berührt werden, den Möglichkeitsraum einer reziproken, gemeinschaftlichen und vertraut-intimen Interaktionsstruktur andeuten, welche auch von den beiden Schülern im rechten Bildhintergrund mit ihren zugewandten Köpfen antizipiert werden kann, erwecken die Schüler:innen in der linken Bildhälfte eher den Eindruck, als könne die Aufgabenstellung auch in räumlicher und körpersprachlicher Distanz (aufgestützte, verschränkte Arme bei S1) bzw. sogar alleine (S5) vollzogen werden.

3.2.3 Reflektierende Interpretation der Unterrichtssequenz 2

Auch die zweite Sequenz zeigt zunächst formal eine schüler:innenseitige Bearbeitung eines Arbeitsauftrags im Rahmen einer Gruppenarbeit, die, ähnlich der ersten Sequenz, eingebettet ist in ein unterrichtliches Arrangement an mehreren Tischgruppen. Dabei verweisen die Interaktionsmodi sowie die (sozial-)räumlichen Konstellationen der fokussierten Schüler:innenpaare erneut auf eine symbolische Herstellung von Gemeinschaft in ihrem Handeln hin, die sowohl Homologien als auch Heterologien zur ersten Unterrichtssequenz deutlich machen.

Sichtbar wird zunächst im Vergleich zu Sequenz 1, dass ein peerkulturelles sozial-interaktives Handeln mehrerer Schüler:innen abseits der Aufgabenbearbeitung nicht beobachtbar ist. Lediglich das Abwarten und die Nicht-Beteiligung von S1 an der Aufgabenerfüllung offenbart auch hier eine latente Praxis der 'stillschweigenden' Zustimmung zu einem unterrichtlichen, peerkulturellem Unterleben, homolog zu Sequenz 1. Abgesehen davon zeigt sich in der Unterrichtssequenz durchgehend eine gegenstands- und aufgabenbezogene Praxis seitens der Schüler:innen (Mikroskopieren der Bodenproben) und eine kollektive Orientierung an der von der Lehrkraft dargebotenen Aufgabenstellung („Inspizieren und Bewertung der Bodenqualität“). Dabei wird auf formaler Ebene zunächst die Homologie sichtbar, dass eine raumbezogene Anordnung von Gruppen und die Erwartung der Lehrperson an die Schüler:innen gerichtet wird, die Aufgabe in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Partnerin bzw. dem jeweiligen Partner zu bearbeiten. Im Unterschied zu Sequenz 1 evoziert die Aufgabenstellung der Lehrkraft jedoch dabei

eine Praxis, die weniger auf eine summative Leistungserfüllung als vielmehr auf eine prozessuale Exploration des Unterrichtsgegenstandes mit offenem Ausgang ausgelegt ist (Analyse der Bodenproben) und in diesem Zuge die Anordnung der unterrichtsbezogenen Materialien bzw. aufgabenbezogenen „Requisiten“ (Goffman) nicht individuell, sondern gruppenbezogen (ein Mikroskop für zwei Schüler:innen) erfolgt. Für die Schüler:innen dieser Sequenz liefert dies offensichtlich Handlungsspielräume, in der unterschiedliche Formen der Aushandlung und Interdependenz im Zuge der Aufgabenbearbeitung möglich und sichtbar werden. So nehmen S1 und S2 homolog zur ersten Unterrichtssequenz eine klar abgegrenzte Rollenverteilung (Abwarten durch S1, Mikroskopieren durch S2) ein, die ähnlich zur ersten Unterrichtssequenz die zunächst auf Kooperation und Kommunikation angelegte Methode in einen partikularisierten und individualisierten Lernprozess transformiert und potentiell auf eine zielgerichtete, reibungslose Erfüllung der Aufgabe durch eine unidirektionale Weitergabe von aufgabenbezogenen Informationen von S1 zu S2 ausgelegt ist. Hier wird erneut in Rekurs auf Bourdieu (vgl. 1976) die soziale Ordnung zur Bearbeitung der Aufgabe wie auch die Verleihung symbolischen Kapitals (vgl. Ziemer 2012) stillschweigend ausgehandelt. Demgegenüber zeigen S3 und S4 eine explorative und reziproke Handlungspraxis, in denen unterschiedliche Formen des Wissens (neben Faktenwissen auch prozedurales Wissen) als Kapitale adressiert und eingebracht werden. Dies macht sich in der kommunikativen Aushandlung bemerkbar, die auch vermehrt auf explizit kommunikativer Ebene körper- wie verbalsprachlich sichtbar wird (etwa im Hinblick auf die Festlegung der Rollen). Die ko-konstruktive Praxis wird dabei auch räumlich durch eine Überlagerung bzw. Zusammenführung der Territorien der einzelnen Schüler:innen (etwa das Übereinander- und Untereinanderherdrücken) und die Anordnung der Besitztümer bzw. unterrichtsrelevanten Requisiten (Mikroskop in der Mitte) innerhalb einer symbolischen Ordnung des Gemeinsamen ausgedrückt. So werden durch die Schüler S3 und S4 zur Herstellung ko-konstruktiver Aushandlung unterschiedliche interaktionsstrategische Handlungen auf der kommunikativen ‘Vorderbühne’ des Geschehens (vgl. Goffman 1999) performiert, die auf einen symbolischen, d. h. einen gemeinsam geteilten Orientierungsrahmen hindeuten (z. B. kommunikative Strategien des gegenseitigen Zeigens und der expliziten Benennung des Vorgehens – oder auch Strategien des Rollenwechsels, der konzertierten Tätigkeit am Mikroskop) und auf die gemeinschaftliche Exploration eines, in diesem Falle naturwissenschaftlichen Phänomens ausgerichtet ist.

Die handlungspraktische Bearbeitung der Aufgabe durch die Schüler:innen macht damit deutlich, dass, wenngleich die Aufgabenstellung offener und explorativer gestellt ist, der Vollzug in einer partikularisierenden und individualisierten Aufgabenerfüllung münden (Partner:innenarbeit links), gleichzeitig aber auch zu ko-konstruktiven Momenten der gemeinschaftlichen Exploration

(Partner:innenarbeit rechts) führen kann. Dies gibt erste mögliche Hinweise auf ein auf Offenheit und Diskursivität beruhendes „Unterrichtsmilieu“ (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2012), das hier unterschiedliche Möglichkeiten der Anordnung von Körpern im Unterricht und auf die raumzeitliche Synchronisation von Handlungspraktiken in der Bearbeitung der Aufgaben, also auf die Performanz des Gemeinsamen eröffnet.

4 Fazit: Das Gemeinsame als empirische Bezugsgröße – Rekonstruktion unterschiedlicher Ebenen der Performanz

Im Rahmen des explorativen Projekts zur Rekonstruktion von Praktiken der Herstellung von Gemeinschaft im inklusionsorientierten Unterricht an Schulen mit „Gemeinsamen Lernen“ in Nordrhein-Westfalen können erste Hinweise gegeben werden, wie innerhalb einer programmatisch auf die Heterogenität ausgerichteten Unterrichtsgestaltung die Schüler:innen Gemeinschaft herstellen. Die Ergebnisse schließen dabei an Erkenntnisse der inklusiven Schul- und Unterrichtsforschung sowie Interaktionsforschung an, wie sie z. B. durch Hackbarth (2017) sowie Redlich et al. (2020) vorgelegt wurden. Dabei konnte auch hier sichtbar gemacht werden, dass die Schüler:innen handlungspraktisch einen Interaktionsraum kreieren, der sich durch unterschiedliche Modi der Interaktionsstruktur auszeichnet (z. B. reziprok, responsiv, oppositionell) (Redlich et al. 2018), die gesamthaft auf einen zugrundeliegenden symbolischen Raum hindeuten, der wiederum in eine schulkulturelle Praxis der Gemeinschaftsbildung eingelagert ist. Dabei wird vor dem Hintergrund der vergleichenden explorativen Analyse der beiden unterrichtlichen Sequenzen deutlich, dass im Wechselspiel der Akteur:innen (Schüler:innen wie Lehrer:innen) unterschiedliche Möglichkeiten zur Herstellung von Gemeinschaft als Formen des Gemeinsamen entstehen können, die sich auf symbolischer Ebene (z. B. ausgedrückt durch gegenseitig verliehenes symbolisches Kapital), auf interaktionaler Ebene (z. B. durch kommunikative wie handlungspraktische Strategien) sowie auf räumlicher Ebene (z. B. durch gegenseitige Positionierungen) ausdrücken.

Um diese weiterführend empirisch zu bestimmen und systematisieren zu können, ist es notwendig, die Praktiken der Herstellung von Gemeinschaft in unterrichtlichen Interaktionsprozessen in unterschiedlichen Schul- und Unterrichtsformen näher zu analysieren und dabei auch in Relation zu setzen zu Strategien der lehrer:innenseitigen Unterrichtsvorbereitung und -planung. Wie die beispielhaften Analysen andeuten, offerieren die lehrer:innenseitigen Unterrichtsvorbereitungen und -planungen Handlungsspielräume, die das Schüler:innenhandeln jedoch nicht determinieren, sondern zur Herstellung von Gemeinschaft von ihnen differenzierend bearbeitet werden können. Aus der explorativen Untersuchung

deuten sich erste Suchstrategien zur Typisierung an. So wäre es zielführend, eine Kontrastierung unterschiedlicher schulischer und unterrichtlicher Settings anzustreben, deren Unterrichtspraxis in der Tendenz auf ein Lernen im Gleichschritt bzw. eine summative Leistungsbeurteilung ausgerichtet ist im Vergleich zu einer, die alternative Praktiken der Unterrichtsplanung und performativen Leistungsbeurteilung vorsieht, sodass eine verstärkte ko-konstruktive unterrichtliche Praxis zwischen den Schüler:innen erwartbar ist. Um insbesondere die Strategien zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit der Schüler:innen weiter zu erkunden, sind dabei für weiterführende Forschungen schulisch-unterrichtliche Settings in den Blick zu nehmen, in denen die Schüler:innen längerfristig in kooperative Handlungskontexte eingebunden sind, entweder entlang des Unterrichtsgegenstandes oder bezogen auf die Sozialform innerhalb der Klasse (z. B. Projektarbeit, demokratische oder nachhaltigkeitsorientierte Schulen). An dieser Stelle wäre es zudem gewinnbringend, die lehrer:innenseitige Vorbereitung und Steuerung des eher geschlossenen respektive offenen Unterrichts nachzugehen. Weiter könnte die Suchstrategie verfolgt werden, inwiefern das Fach bzw. die Fachkultur die unterrichtliche Praxis der Herstellung von Gemeinschaft auf der Schüler:innenseite bedingt (vgl. Ansätze der Differenzforschung zu Fachkulturen im Kontext von Inklusion, u. a. Wagener 2022).

Die in diesem Beitrag fokussierten videographischen Daten können nun im weiteren Verlauf kontrastiert werden mit den im Projekt ebenfalls erhobenen unterrichtsbezogenen Aussagen der Lehrer:innen und Schüler:innen in Interviews. Ziel ist dabei die Rekonstruktion von Gemeinschaft entlang unterschiedlicher Dimensionen von Schule und Unterricht, u. a. mit Blick auf die curricularen Erwartungen oder die im Handeln der Akteur:innen verankerten gemeinschaftsstiftenden Elemente. Ziel ist also die Rekonstruktion von Gemeinschaft auf unterschiedlichen Ebenen bzw. in unterschiedlichen Dimensionen schulisch-unterrichtlichen Handelns, die – wie einleitend dargestellt – nicht auf der programmatischen Ebene der Ausweisung von „Gemeinsamem Lernen“ als Schulmodell bzw. -konzept sondern im handlungspraktischen Vollzug zu verorten sind.

Der methodologische Perspektivwechsel von einer auf die Rekonstruktion von Differenz ausgerichteten zu einer auf Konstruktion und die performative und ko-konstruktive Hervorbringung von Gemeinschaft fokussierende praxeologische Inklusionsforschung (vgl. für den erziehungswissenschaftlichen Kontext Bossen 2019), wird hierbei schemenhaft sichtbar. Es gilt, diese in größer angelegten Forschungsprojekten und -programmen weiter auszuschärfen. Dies erfordert weitreichende Kontrastierungsformen sowie auch international vergleichende Perspektivierungen mit Ländern und Kulturkontexten.

Literatur

- Amrhein A., Badstieber B. & Köpfer A. (2019): Gemeinsame Lernsituationen – Rekonstruktion kollektiver Praktiken und Orientierungen von Schülerinnen und Schülern in Interaktionssituationen im inklusionsorientierten Unterricht. Unveröffentlichter, bewilligter Antrag auf Mittel aus dem Forschungsfond der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.
- Bohnsack, R. (2006): Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: W. Marotzki & H. Niesyto (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Opladen: VS-Verlag, 45–74.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. überarb. u. erw. Aufl.). Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen u. Toronto: UTB/Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2014): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis (2. durchges. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bossen, A. & Merl, T. (2021): Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. In: Zeitschrift für Grundschulforschung ZfG, 14 (2), 325–340.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: M. Wentz (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt/Main: Campus, 25–34.
- Bourdieu, P. (1992): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2016 [1985]): Sozialer Raum und >Klassen< Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Budde, J. (2013): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 42. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (2017): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 11–19.
- Budde, J., Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L., Panagiotopoulou, A., Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2019): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Elseberg, A., Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2016): Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungsunterschieden im Fachunterricht der Sekundarstufe I. In: T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 170–179
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche – zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fritzsche, B. (2017): 'Doing equality' als 'doing inclusion'. Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung. In: L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.): 'Doing Inequality' - Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 61–82.
- Goffman, E. (1999): Wir spielen alle Theater. München: Piper.
- Hackbarth, A. (2017): Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Herz, B. (2016): Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin: Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion. In: T. Sturm, A. Köpfer, & B. Wägner (Hrsg.): *Bildung und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2016): Inklusion im Sachunterricht - eine Fachdidaktik auf dem Weg in die Individualisierungsfälle. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, (3), 234–243.
- Koller, H.-Ch. (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: I. Miethke & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Verlag, 19–33.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Manske, C. (2004): *Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nicht-lineare Didaktik nach Vygotskij*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Redlich, H., Salzer, F. & Günther, S. P. (2020): Kooperation macht den Unterschied. In: G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.): *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 148–152.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Simmel, G. (1980): *Über soziale Differenzierung. Sociologische und psychologische Untersuchungen*, Leipzig: Duncker und Humblot.
- Sturm, T. (2015): Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion-Online*, (4).
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7 (1), 64–78
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018): *Inklusion und Differenz*. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Barbara Budrich, 31–44.
- UN (2006): *UN-Behindertenrechtskonvention*. Online unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Convention_and_Optional_Protocol.pdf (Abrufdatum: 09.10.2023).
- Wägner, B. (2018): *Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie*. In: T. Sturm, & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch Schulische Inklusion*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 77–92.
- Wägner, B. (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion: Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wägner, B. (2022): *Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursive Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus*. - In: R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 86–107.
- Wägner, B. & Wagner-Willi, M. (2017): *Leistungsdifferenzen im ‚inkluisiven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439/335> (Abrufdatum: 09.10.2023).

- Willi, M. (2005): Feiern an einer Grundschule. Möglichkeiten und Grenzen sinnstiftender Rituale. In: Friedrich-Reihe Schüler, Heft 2005, Glauben und Sinn, 120–121.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Inklusion online, (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32> (Abrufdatum: 09.10.2023).
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: A. Hildeschiedt, I. Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, 37–52.
- Ziemen, K. (2012): Reflexion, Inklusion und Didaktik. Zeitschrift für Inklusion, (3). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/50/50> (Abrufdatum: 09.10.2023).

Autor:innen

Badstieber, Benjamin, Dr.

Universität Duisburg-Essen / Institut für Erziehungswissenschaft
Inklusive Pädagogik und Diversität
benjamin.badstieber@uni-due.de

Köpfer, Andreas, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg / Institut für Erziehungswissenschaft
Allgemeine Erziehungswissenschaft / Inklusionsforschung
andreas.koepfer@ph-freiburg.de

Amrhein, Bettina, Prof.in Dr.in

Universität Duisburg-Essen / Institut für Erziehungswissenschaft
Inklusive Pädagogik und Diversität
amrhein@uni-due.de

Anja Hackbarth und Johannes Ludwig

Kooperation am gemeinsamen Gegenstand in einer Unterrichtspraxis der Unterstützten Kommunikation aus praxeologisch- wissensoziologischer Perspektive

Abstract

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie sich eine gemeinsame Unterrichtspraxis in Settings konstituiert, in denen Lehrpersonen die komplexen Kommunikationsbedürfnisse (complex communication needs oder CNN) ihrer Schüler:innen einbeziehen. Dies wird anhand eines empirischen Beispiels einer mithilfe der Dokumentarischen Methode analysierten Unterrichtssituation diskutiert. Entlang dieses Beispiels werden Implikationen für eine praxeologische Unterrichtsforschung abgeleitet, die es ermöglicht, die Diskrepanz zwischen Normen, z. B. den Konzepten inklusiven Lehrens, und der performativen praktischen Umsetzung in methodologisch schlüssiger Weise zu erfassen.

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird entlang einer empirischen Analyse der Frage nachgegangen, wie und ob sich in einer Unterrichtspraxis der Unterstützten Kommunikation eine Kooperation am gemeinsamen Gegenstand konstituiert und welche Erkenntnisse sich daraus für didaktische Konzeptionen zum inklusiven Unterricht formulieren lassen. Den methodologischen Rahmen der hier vorgestellten Analyse bildet die Praxeologische Wissenssoziologie. Grundlegend dafür ist zum einen die Annahme, dass Normen, Erwartungen und Programmatiken von der Logik der Handlungspraxis nicht nur voneinander zu unterscheiden sind, sondern zugleich in einem diskrepanten Verhältnis stehen. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass eine methodisch geleitete Analyse der Handlungspraxis eine empiriebasierte Theoriebildung ebendieser Praxis ermöglichen und damit wiederum eine Grundlage der Reflexion didaktischer Theorien darstellen kann.

Die Perspektive auf die „notorische Diskrepanz zwischen Theorie und Handlungspraxis, zwischen Norm und Habitus“ (Bohnsack 2017b, 56) stellt dabei nicht nur eine der zentralen Herausforderungen professionalisierten Handelns

dar (Bohnsack 2022, 35), sondern vermag auch die empirisch belegte Differenz zwischen den Normen didaktischer, bildungspolitischer oder curricularer Erwartungen und der Handlungspraxis des Unterrichts theoretisch zu erklären (vgl. Hackbarth 2018; Sturm 2021, 2022a, b). Relevant ist dabei vor allem die Unterscheidung einer propositionalen von einer performativen Logik (vgl. Bohnsack 2022). Der propositionalen Logik entspricht das explizite Wissen, das eine Verständigung über die Praxis sowie ein Explizieren theoretischer und normativer Erwartungen ermöglicht (ebd.). Auf dieser Ebene sind neben institutionalisierten Rollenerwartungen (z. B. von Lehrkräften) normative Konzepte (wie Schulprogramme, Lehrpläne oder Unterrichtsmethoden) zu verorten, die für die Handlungspraxis des Unterrichts immer dann relevant werden, wenn Lehrkräfte sich mit den institutionalisierten Normen und Rollenerwartungen sowohl implizit als auch explizit auseinandersetzen (vgl. Sturm 2022b). Auch der menschenrechtlich gerahmte Anspruch auf Inklusion lässt sich, ähnlich wie Konzepte für einen inklusiven Unterricht, auf der Ebene der Normen, Erwartungen und Programmatiken verorten (vgl. Hackbarth 2021).

Die Handlungspraxis kann dagegen mit dem Begriff der performativen Logik analysiert werden (Bohnsack 2022), wobei hier vorrangig das implizite, handlungsleitende und habitualisierte Wissen der Akteur:innen zum Tragen kommt. Das ist ebenso mit dem Begriff des konjunktiven Erfahrungswissens bzw. dem Habitus zu fassen (Bohnsack 2017a, 240). Sowohl die propositionale als auch die performative Logik können im sogenannten konjunktiven Erfahrungsraum wirksam werden, der „sich auf der Grundlage eines gemeinsamen, eines kollektiven oder eben *konjunktiven Erlebens* der habitualisierten Praxis und ihres Verhältnisses zur Norm“ (Bohnsack 2017a, 240, Hervorhebung im Original) konstituiert. Dabei ist es insbesondere die Gemeinsamkeit des Erfahrungswissens, die sich aus dem „Erleben derselben oder einer strukturidentischen Praxis“ (ebd. 241) herausbildet, die die Reibungslosigkeit und Wiederholbarkeit der Praxis ermöglicht, wobei die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus in Routinen dieser Praxis integriert sein kann. Mit Bezug auf diese Ausführungen lässt sich dann von einer gemeinsamen Praxis des Unterrichts sprechen, wenn sich die „Praxis der Interaktion der Mitglieder mit der Klientel in ihrer (performativen) Performanz“ (Bohnsack 2017b, 248) als reibungsloser, repetitiver und inkorporierter Vollzug darstellt, der durch eine gegenseitige Verständigung im Modus des Konjunktiven gekennzeichnet ist.

Ausgehend von dieser methodologischen Heuristik soll in den folgenden Ausführungen der Frage nachgegangen werden, wie und ob sich die *Kooperation am gemeinsamen Gegenstand* in einer Praxis der Unterstützten Kommunikation konstituiert. Dafür wird eine praxeologische Perspektive auf den performativen Vollzug des Unterrichts und damit auch auf die Möglichkeitsräume dessen entfaltet, was sich als *Praxis der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand* darstellt. Die Analyse

der Handlungspraxis ist dabei, wie dargelegt, zu unterscheiden von z. B. normativen Konzepten der Kooperation (vgl. Hackbarth 2017b).

Um diese AnalyseEinstellung auf die Performanz *der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand* für den Inklusionsdiskurs zu reflektieren, werden im Folgenden didaktische und empirische Bezüge auf Kooperation und Gemeinsamkeit in den Blick genommen (Kap. 2). Anschließend wird entlang einer dokumentarischen Analyse von Unterricht aufgezeigt, wie sich der hier fokussierte Gegenstand in der Praxis des Unterrichts empirisch darstellt (Kap. 3). Dafür werden Unterrichtsanalysen vorgestellt, in der die Praxis des Unterrichts durch Unterstützte Kommunikation geprägt ist. Mit Unterstützter Kommunikation¹ sind visuelle, haptische oder gegenständliche Repräsentationsformen der Sprache gemeint, die eine Kommunikation ermöglichen bzw. befördern (vgl. Sachse & Bönsch 2019). Der Fokus auf die Praxis der Unterstützten Kommunikation ist für den Inklusionsdiskurs von großer Relevanz, da diese in der Unterrichtsforschung bisher weitestgehend vernachlässigt wurde und umgekehrt auch der Diskurs um Unterstützte Kommunikation nicht an den der erziehungswissenschaftlichen Inklusions- und Exklusionsforschung angebunden ist. Abschließend werden die vorgestellten Analysen in einem Fazit zusammengefasst (Kap. 4).

2 Gemeinsamkeit und Kooperation in der Didaktik und Praxis des inklusiven Unterrichts

Für die Didaktik des inklusiven Unterrichts ist die Auseinandersetzung um Gemeinsamkeit und Kooperation eines der wichtigsten Themen (vgl. u. a. Feuser 2011, 2013 und i. d. B.; dazu auch Ziemer 2018; Hackbarth & Martens 2018; Behrendt et al. 2019; Sasse & Schulzeck 2021). Prominent verhandelt wird dabei insbesondere die „entwicklungslogische Didaktik“ von Georg Feuser, der im Rückgriff auf Vygotskijs Theorie der Zone der nächsten Entwicklung mit der Hinwendung zum Subjekt für eine „(aktive) Erschließung der Welt im Sinne ihrer *Aneignung*, die nur in kooperativen Prozessen erfolgen kann“ (ebd. 2011, 98, Hervorhebung im Original) argumentiert. Zentral ist dafür das Konzept des gemeinsamen Gegenstands, den Feuser unter Betonung des prozesshaften Charakters auf das „zu Erkennende“ (ebd. S. 286) beschreibt als etwas, „was seiner Möglichkeit nach durch die handelnde Auseinandersetzung im Kollektiv anhand der Themen, Sachverhalte und Gegenstände des Unterrichts erkannt werden kann“ (ebd. 286). Sasse und Schulzeck (2021) bezeichnen den gemeinsamen Gegenstand – mit Bezug auf ein subjektwissenschaftliches Verständnis von Lernen sensu Holzkamp – als Lerngegenstand (ebd. 65), der sowohl konkret als auch abstrakt sein kann. Mit

1 vgl. dazu auch den Diskurs um *augmentative and alternative communication* (Beukelmann & Miranda 2013)

der Tätigkeitstheorie Leontjews verstehen sie diese Gegenstände damit „als etwas, zu dem das Lebewesen in Beziehung tritt und das es zum Gegenstand seiner Tätigkeit macht – und zwar gleichgültig, ob es sich um eine innere oder eine äußere Tätigkeit handelt“ (Leontjew 1973, 29, zit. nach Sasse & Schulzeck 2021, 57). Die Beziehung zu dem Gegenstand ist, hier wieder den Ausführungen von Feuser (2011) folgend, in Kooperationen eingebettet.

Kooperationen lassen sich als ein wechselseitiges Verhältnis des aufeinander Bezug Nehmens verstehen, was sich in der Schule z. B. als aufgabenbezogene Interaktionen zwischen den Schüler:innen konkretisieren lässt.² Diese treten in der Praxis in unterschiedlichen Formen auf (vgl. Hackbarth 2017b). Naujok (2000) identifiziert beispielsweise in Situationen des Wochenplanunterrichts Kooperationstypen des Helfens, des Kollaborierens und des Nebeneinanderher-Arbeitens. Für aufgabenbezogene Schülerinteraktionen hat Hackbarth (2017a) in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen Typen der Ko-Konstruktion, der Instruktion und der Konkurrenz rekonstruiert. Kooperationen können in einem praxeologisch-wissenschaftssoziologischen Zugriff als Interaktionsmodus verstanden werden, der in einem konjunktiven Sinne auf Basis strukturidentischer und damit im übertragenen Sinne auch als gemeinsame Erfahrungen eine Form des routinierten und reibungslosen Miteinanders ermöglicht (vgl. ebd.). Der Modus des Konjunktiven setzt dabei ein geteiltes Verständnis dessen voraus, was der Gegenstand der Kooperation ist bzw. zum Gegenstand der Kooperation wird. Wie beispielsweise Analysen zur Performanz des schulischen Schriftspracherwerbs zeigen, gelingt es bereits sehr jungen Schüler:innen (in der Schuleingangsstufe) in Situationen des Schreibens mit der Anlauttabelle sich in einer Aushandlung der Lautanalyse und Phonem-Graphem-Korrespondenz dieser gemeinsam so anzunähern, dass diese in der Interaktion zu einem gemeinsamen Gegenstand der Kooperation wird (ebd.; vgl. auch Hackbarth & Mehlem 2019).

3 Empirische Analyse

Im Folgenden wird die Interpretation der Szene „Morgenkreis“ (0:20 – 02:51) vorgestellt, die im Rahmen des Projektes „Fachlichkeit in Interaktionen. Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Kontext von Inklusion und Exklusion“³ erhoben wurde. Die Szene wurde in einer Lerngruppe einer Förderschule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung videografiert. Die Praxis dieses Unterrichts ist durch Unterstützte Kommunikation gekennzeichnet. Sie wird mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation von Unterrichts-

2 Kooperationen sind dabei aber ebenso zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen denkbar.

3 Das Projekt wird geleitet von Anja Hackbarth (Universität Bielefeld) und Anja Müller (JGU Mainz). Es wurde von 2019-2020 finanziell vom ZSBH und der Förderinitiative der JGU Mainz unterstützt.

videografien analysiert (Asbrand & Martens 2018). Zentral für das methodische Vorgehen ist der Wechsel der AnalyseEinstellung vom *Was* zum *Wie* bzw. vom immanenten zum dokumentarischen Sinngehalt (Bohnsack 2017b) sowie ein fallvergleichendes Vorgehen auf Basis eines Tertium Comparationis. Die im Folgenden vorgestellte Analyse basiert ebenso auf einem systematischen Fallvergleich, der hier allerdings nicht explizit entlang weiterer empirischer Analysen vorgestellt wird (vgl. dazu Hackbarth et al. 2022; Ludwig i.V.).



Abb. 1: Fotogramm: Morgenkreis (1:44)

Das Fotogramm (Abb. 1) zeigt einen Raum, in dem sich acht Personen befinden – vier Kinder und vier Erwachsene. Neben den vier Kindern im Rollstuhl (Schüler:innen) sitzt jeweils eine erwachsene Person: Frau Schmuck (Lehrerin), Herr Schanty (Krankenpfleger) und Frau Sumalee (Teilhabassistentin). Die (Roll)Stühle sind im Halbkreis vor einer Küchenzeile angeordnet. Frau Birk (Lehrerin) steht vor der Schülerin Angelika. Frau Birk und Frau Schmuck unterhalten sich leise. Herr Schanty steht neben Rudi und legt ihm ein Handtuch um, bevor er sich wieder neben ihn setzt.

In dem räumlichen Arrangement des Halbkreises wird eine Interaktionsordnung sichtbar, in der sich potentiell alle Mitglieder des Kreises sehen können, wobei es sich im Vergleich zu anderen Unterrichtssituationen um eine sehr kleine Gruppe von Schüler:innen und verhältnismäßig viele Erwachsene handelt. Das Arrangement vor einer Küchenzeile verweist darauf, dass im Unterschied zu einer Tafel oder einem Whiteboard in diesem Unterricht andere Medien des Verweises oder Handelns bedeutsam sind. Dass dabei jede:r Schüler:in eine erwachsene Person an ihrer bzw. seiner Seite hat, die die Dinge richtet oder bei Bewegungen unterstützt,

deutet auf einen hohen Assistenzbedarf der Schüler:innen und zugleich einen hohen Personalschlüssel hin.

Szene „Morgenkreis“ (0:20 – 02:51)

Nach einigen Sekunden sagt Frau Birk Dann fangen wir an. Sie wendet sich Bettina zu, beugt sich zu ihr, schüttelt leicht ihre Hand und sagt Guten Morgen. Dabei schaut sie Bettina in die Augen und lächelt. Dann geht sie zu Angelika, nimmt ihre Hand und schüttelt sie ebenso leicht. Auch sie schaut sie lächelnd an und sagt Guten Morgen. Nun hält sie Angelikas Hand noch ein paar Sekunden. Sie wiederholt Guten Morgen und streichelt zum Abschluss über ihre Hand. Frau Birk geht dann zu der Schülerin Sema links außen im Halbkreis und begrüßt sie Du bist auch da. Sie nimmt die Hand, schüttelt sie leicht und sagt Guten Morgen Sema. Guten Morgen. Hallo.

Deutlich wird hier der Anfang eines Begrüßungsrituals, der vor allem durch eine körperliche Zuwendung gekennzeichnet ist. Das potentiell Gemeinsame dieser Situation ist das Herstellen einer wechselseitigen Bezugnahme, das Wahrnehmen der Ansprache und des Berührens der Hand, was vor allem durch die Wiederholung dieser Gesten vollzogen wird. Die verbale Begrüßungsformel ist kurz, ihr wird zum Teil der Name hinzugefügt. Durch die Gesten und die persönliche Zuwendung wird deutlich, dass das Erzeugen von Resonanz auf einer körperlichen Ebene als bedeutsam markiert wird.

Als sich Frau Birk dann Rudi zuwendet, kommentiert sie Oah der Rudi der schläft gleich schon wieder ein. Da muss ich dich mal schnell begrüßen. Sie nimmt Rudis Hand. Rudi hebt leicht den Kopf. Frau Birk schaut ihn an und sagt Guten Morgen, dabei schüttelt sie leicht seine Hand und bemerkt Whoa die Augen zu. Hallo.

Abweichend von der kurzen Begrüßungsformel wird nun Rudis Wachheit angesprochen. Das erfolgt in Form eines Kommentars, in dem dargelegt wird, dass er gleich einschlafen wird und dass nun die Zeit für die Begrüßung genutzt werden müsse. Das deutet zum einen darauf hin, dass der Zustand der Wachheit nur kurz ist. Zum anderen wird deutlich, dass das kurzzeitige Aufrechterhalten von Wachheit wichtig für dieses Begrüßungsritual ist. Auf das Handgeben folgt ein Kopfhoben von Rudi, was als Reaktion auf die Ansprache gedeutet werden könnte, von Frau Birk aber nicht kommentiert wird. Sie nimmt stattdessen auf das Schließen der Augen Bezug. Es zeigt sich, dass für das Begrüßungsritual erwartet wird, dass die Schüler:innen wach sind und die Augen geöffnet haben.

Frau Birk stellt sich wieder vor den Halbkreis und sagt So, jetzt gehts los. Jetzt haben wir Schule (.) und wir wollen mal sehen, wer heute da ist. Sie schaut alle Schüler:innen im Halbkreis einmal an, wobei ihr Blick kurz auf Angelika verharret. Sie schaut kurz zu Bettina und dann direkt wieder zu Angelika, während sie einen Schritt in ihre Richtung

macht. Frau Birk sagt Ich würd mal sagen wir fangen mal hier an, okay? und legt dabei ihre Hand auf die von Angelika.

In dieser Szene dokumentiert sich eine weitere Phase des Begrüßungsrituals, die dem Händeschütteln folgt. Diese Phase wird als „Schule haben“ gekennzeichnet, der Unterrichtsbeginn als solches wird somit noch einmal explizit betont. Die Konstituierung des Unterrichts auf diese Weise zu explizieren, verweist darauf, dass er nicht im Modus des Konjunktiven, des Selbstverständlichen und des Routinierten abläuft. Während die Praxis der Unterrichtsinitiierung in vergleichbaren Sequenzen wechselseitig routiniert zwischen Schüler:innen und Lehrkräften erfolgt und auf ein implizites, gemeinsam geteiltes Wissen in Bezug auf die Konstituierung und Durchführung des Unterrichts verweist, wird hier möglicherweise durch die nicht oder nur wenig sichtbaren Reaktionen der Schüler:innen die Routine des Unterrichts als eine wechselseitige Bezugnahme in ihrer Konstituierung herausgefordert. Der Grad des Expliziten verweist auf eine im Fallvergleich einzigartige Konstituierung von Unterricht, die durch eine körperlich ausgerichtete Zuwendung zu den einzelnen Schüler:innen gekennzeichnet ist. So werden Schüler:innen in anderen unterrichtlichen Settings vorrangig in einem kollektiven Modus der Ansprache adressiert. Die Schüler:innen agieren dann zumeist komplementär zu den Aufforderungen und Routinen der Lehrkräfte, indem sie im Modus der Aufgabenerledigung Routinen des Handelns entwickeln, die dann nicht mehr explizit thematisiert werden (vgl. u. a. Ludwig 2021; Hackbarth et al. 2022).

Mit der Überprüfung der Anwesenheit wird wiederum ein formales Charakteristikum von Unterricht in den Fokus gerückt, was homolog zu der vorherigen Szene als individuelle Zuwendung (Ludwig i.V.) zu den einzelnen Schüler:innen gestaltet wird.

Frau Birk setzt das Begrüßungsritual fort, indem sie sich Angelika zuwendet. Die erwachsenen Personen beginnen zu singen Hallo, guten Tag, heute ist Schule. Hallo guten Tag und du bist da. Dabei machen sie mit den Händen weitgehend identische Gesten, die als Gebärden gedeutet werden. Bei „du“ wird auf Angelika gezeigt. Frau Birk fragt Angelika na? wer bist denn du? wer ist denn da? und gebärdet wer, indem sie eine winkende Bewegung mit ausgestrecktem Mittel- und Zeigefinger macht. Angelika legt den Kopf in den Nacken, schaut nach oben und senkt ihren Kopf wieder. Frau Birk sagt komm. kannst es selber sagen wir machen es ganz laut. Heute müssen wir es laut machen, denn draußen ist der Laubbläser unterwegs. Sie gibt ihr ein rundes Gerät, welches mit einem Knopf als Auslöser verbunden ist. Frau Birk löst aus Versehen den Ton am Gerät aus und man hört Ich bins Angelika. Frau Birk antwortet oh nix gehört (.) das war ich. Frau Schmuck und Frau Birk sagen ergänzend zu Angelika, dass sie den Knopf noch einmal drücken muss. Bei nochmal macht Frau Birk die Gebärde für „wiederholen“, indem sie

ihren Zeigefinger kurvenartig von oben nach unten bewegt. Angelika vokalisiert einen langen Laut. Frau Birk fragt Angelika noch einmal lächelnd *Wer bist du?* und tippt sie dabei leicht an. Angelika bewegt den Kopf leicht.

Es zeigt sich, dass das Begrüßungsrituals aus mehreren Phasen besteht: Während das individuelle Händereichen die erste Phase bildet, erfolgt die zweite Phase, nachdem Frau Birk konstatiert, dass jetzt Schule sei. In dieser Phase wird für alle anwesenden Personen ein Lied zur Begrüßung gesungen. Nach der Markierung „du bist da“, wird die Fragen gestellt, „wer bist denn du“. In Erweiterung zu der Begrüßungsformel aus der ersten Phase zeigt sich hier nun das Einüben eines Frage-Antwort-Formats. Dazu werden die Schüler:innen aufgefordert, durch einen Knopfdruck eine Sprechanlage zu bedienen, die dann eine zuvor von den Lehrkräften eingesprochene Aufnahme abspielt. Die hier von den Erwachsenen als relevant markierte Anforderung besteht darin, auf eine Frage nach der eigenen Person zu antworten und dafür eine Kommunikationshilfe der Unterstützten Kommunikation zu benutzen. Dafür ist es erforderlich, dass sich die Anwesenden einem gemeinsamen Gegenstand zuwenden und die Aufmerksamkeit auf das Begrüßungsritual richten, was von den Erwachsenen in Form des angeleiteten Umgangs mit Kommunikationshilfen begleitet wird. In diesem Fall wird im Modus einer Fremdrahmung erwartet, dass die Schüler:innen den Schalter nach der entsprechenden Aufforderung drücken und damit das Begrüßungsritual schüler:innenseits komplementieren. Mit dem Drücken des Schalters wird auf eine Reziprozität der Interaktion abgezielt, die auf der Ebene der verbalsprachlichen Kommunikation zu verorten ist. In dem irrtümlichen Drücken des Schalters von der Lehrerin zeigt sich, dass der Umgang mit den technischen Kommunikationsmedien in diesem Fall nicht reibungslos erfolgt. Zugleich wird sichtbar, dass Angelika auf die Ansprache mit einem Laut und der Bewegung des Kopfes reagiert. Diese Reaktion wird allerdings von der Lehrerin nicht als ihr Beitrag zur Vorstellungsrunde bewertet. Homolog zeigt sich die Erwartung, dass die von den Lehrkräften als bedeutsam gesetzten Inhalte – hier vor allem das Drücken des Schalters – zu enactieren sind.

Frau Birk nimmt ein Foto von Angelika zur Hand und kündigt an, es den anderen zu zeigen. Sie sagt *Sags mal den anderen (3) na, hier kannst du sagen* und geht dann zu Rudi. Sie hält das Foto von Angelika in Höhe seiner Augen, dabei schaut sie ihn an. Währenddessen legt Frau Schmuck Angelikas Hand auf den Schalter und das Gerät äußert *Ich bins Angelika*. Frau Birk reagiert darauf mit *Genau, die Angelika ist da* und deutet auf das Foto von Angelika. Frau Birk geht zu Bettina und zeigt ihr das Bild. Sie geht leicht in die Hocke, das Bild ist nun für Bettina auf Augenhöhe. Dann geht sie zu dem Kind ganz rechts und sagt *Die Angelika ist da*.

Das Foto von Angelika wird den Schüler:innen einzeln präsentiert, worin sich homolog die persönliche Zuwendung zu den Schüler:innen zeigt. Als bedeutsam

markiert wird das Herstellen von Resonanz, die Reaktion auf die Ansprache eines anderen Menschen, das mittels einer gerichteten Aufmerksamkeitszuwendung und der multimodalen Repräsentation (vgl. Ludwig 2021) des eigenen Namens sowie des Namens der anderen Personen. Alle Anwesenden werden angesprochen, an dem Begrüßungsritual teilzunehmen und hier multimodal die Aufmerksamkeit auf die aufgerufene Schülerin zu richten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Anwesenheit jedes einzelnen Kindes und die damit aufgerufene Zugehörigkeit zu dieser Lerngruppe über das Begrüßungsritual als bedeutsam markiert wird. Die Konstituierung des Unterrichts erfolgt vorrangig über das Ritual der Begrüßung, das getragen durch Medien der Unterstützten Kommunikation. Es deutet sich das Potential eines gemeinsamen Gegenstandes an. Dieser könnte in der Performanz der Handlungspraxis als das Herstellen einer geteilten Aufmerksamkeit identifiziert werden, die sich in einer Resonanz auf die Berührung und die persönliche Ansprache der Schüler:innen konkretisieren würde. Wenn, wie dargestellt, davon ausgegangen wird, dass der gemeinsame Gegenstand nur in Kooperation möglich ist, würde Kooperation in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Sinne wiederum das Herstellen einer Gemeinsamkeit bzw. das Anknüpfen oder Generieren eines konjunktiven Erfahrungsraums voraussetzen.

Als gegenläufig zu dieser Konjunktion bzw. Gemeinsamkeit kann die in der hier analysierten Szene sichtbare Norm verstanden werden, dass die Schüler:innen auf die von den Erwachsenen vorgegebenen Formate in einer erwarteten Form reagieren sollen. Die Lautäußerungen und Bewegungen der Schüler:innen werden dabei nicht stellvertretend als eigenständige Kommunikationsform gerahmt, womit performativ nicht an das Erfahrungswissen der Schüler:innen angeknüpft wird. Zwar ließe sich die Anbahnung des Begrüßungsrituals als Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand auf der expliziten Ebene der Unterrichtsinteraktionen identifizieren, offen bleibt dabei allerdings, ob und inwiefern in dieser Situation der Begrüßung z. B. eine wechselseitige Bezugnahme beziehungsweise Resonanz als Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand emergiert. Das wirft an dieser Stelle die weiterführende empirische Frage auf, ob eine Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand dann befördert werden könnte, wenn die pädagogischen Fachkräfte die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler:innen noch individualisierter als Kommunikationsangebote deuten würden.

4 Fazit

Wird mit dem Begriff der Lerngegenstände sensu Sasse und Schulzeck (2021) das noch nicht Erreichte markiert, lassen sich Lerngegenstände in der Unterrichtspraxis auch als etwas identifizieren, für das sich Momente der Annäherung an diese Lerngegenstände rekonstruieren lassen. Das Gemeinsame wird dabei über die

Interaktionen erst hergestellt, es emergiert in einem praxeologischen Sinn in der Praxis des Unterrichts. In den hier vorgestellten Analysen wurde eine Praxis des Unterrichts rekonstruiert, die sich als eine persönliche und körperlich orientierte Zuwendung kennzeichnen lässt, für die die physische und mentale Anwesenheit und Resonanz der Schüler:innen als bedeutsam markiert wirkt. Der Lerngegenstand, dem sich hier angenähert wird, lässt sich als eine gerichtete und geteilte Aufmerksamkeit in dem Format der Begrüßung verstehen. Diese Aufmerksamkeit wird in Modi der persönlichen Zuwendung wiederholt eingefordert. Der Lerngegenstand als solches kann dabei erst in der Interaktion mit den Anwesenden aufgerufen und weiterführend nur im Modus der Kooperation emergieren.

Mit dem hier dargelegten methodologischen Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie ist eine Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand im Sinne einer geteilten konjunktiven Erfahrung als Konjunktion denkbar, die in den Interaktionen des Unterrichts aktionistisch emergiert oder sich in den Routinen der Handlungspraxis als solches etabliert (vgl. Bohnsack 2017b). Die Konjunktion des gemeinsamen Gegenstandes ist dabei weniger von den didaktischen Intentionen der Lehrkräfte beeinflussbar. Von Bedeutung ist vielmehr, dass an das konjunktive, implizite Erfahrungswissen der Schüler:innen angeschlossen werden kann und dass auf der Ebene der Praxis Lerngegenstände in der Kooperation als wechselseitig bedeutsam aufgerufen werden. Möglicherweise sind die didaktischen Vorgaben (z. B. bezüglich des Begrüßungsrituals) der Lehrkräfte gerade in einer Praxis der Unterstützten Kommunikation besonders schwierig umzusetzen, weil sie als sogenannten Fremdrahmungen (vgl. ebd.) nicht an das Erfahrungswissen der Schüler:innen anknüpfen können.

An die hier sichtbare Spannung zwischen Didaktik und Performanz der Praxis anschlussfähig hat beispielsweise Breidenstein (2008) das Verhältnis von einer am alltäglichen Vollzug des Unterrichts ausgerichteten Unterrichtsforschung und der Allgemeinen Didaktik als ein „doppeltes Spannungsverhältnis“ (Breidenstein 2008, 202) beschrieben. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich erstens als Spannung zwischen Deskription und Präskription und zweitens als Spannung von akteursbezogenen Rationalitäten und der Selbstläufigkeit der Praxis konkretisieren (ebd., 210). Für die Didaktik sind „bewusste Entscheidungen der Lehrenden“ (ebd.) konstitutiv: sie „besteht auf der Intentionalität des Lehrens, sie versucht die *Entscheidungshaltigkeit* und damit die *Begründbarkeit* pädagogischen Handelns zu erhöhen“ (ebd., Hervorhebung im Original). Eine praxeologische Analyseeinstellung fokussiert dagegen auf die Verwobenheit und Mehrdimensionalität sozialer Praktiken. Diese sind auf der Ebene der „inkorporierten Routinen und dem *impliziten praktischen Wissen* der Teilnehmer, das die Praktiken konstituiert“ (ebd., Hervorhebung im Original) zu verorten (vgl. auch Bohnsack 2017a; Breidenstein 2021). In weiteren Analysen wäre dabei in Bezug auf den hier entfaltenen Fokus zu fragen, wann und in welchen Situationen sich eine Kooperation an einem

gemeinsamen Gegenstand in einer Praxis der Unterstützten Kommunikation konstituiert. Mittels der hier vorgestellten exemplarischen Analysen der Praxen des Unterrichts in seinem performativen Vollzug kann ein empiriebasierter Beitrag für eine Theoriebildung des inklusiven Unterrichts geleistet werden, der dem Primat der Praxis folgt, ohne z. B. die institutionalisierte Auseinandersetzung mit den Normen und Programmatiken der Inklusion zu vernachlässigen (vgl. Sturm 2022a, b).

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Behrendt, A., Heyden, F. & Häcker, T. (2019): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“. Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen. Im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker Verlag.
- Beukelmann, D., & Miranda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Bohnsack, R. (2017a): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: S. Amling & W. Vogd (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Berlin u. a.: Barbara Budrich, 233–259.
- Bohnsack, R. (2017b): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: R. Bohnsack; A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/25640/pdf/Bohnsack_2022_Metatheoretische.pdf (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Breidenstein, G. (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag, 201–215.
- Breidenstein, G. (2021): Interferierende Praktiken. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24 (4), 933–953. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/353892382_Interferierende_PraktikenInterfering_practices_Zum_heuristischen_Potenzial_praxeologischer_UnterrichtsforschungThe_heuristic_potential_of_practice-theory_in_classroom_research (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 86–100.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 282–293.
- Hackbarth, A. (2017): Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2018): Jahrgangsmischung zwischen Norm und Praxis. Reflexionen aus Perspektive einer rekonstruktiven Inklusionsforschung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, (4), 435–443.
- Hackbarth, A. (2019): Dokumentarische Videointerpretation. Peer-Interaktionen in der Schule. Aushandlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 2 (1). Online unter: https://www.researchgate.net/publication/338037330_Dokumentarische_Videointerpretation_Peer-Interaktionen_in_der_Schule_Aushandlungen_zwischen_Hierarchisierung_Egalitat_und_Konkurrenz (Abrufdatum: 21.08.2023).

- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018): Inklusiver (Fach-)Unterricht. Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 191–206.
- Hackbarth, A. & Mehlem, U. (2019). Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion. Schreiben mit der Anlauttabelle in heterogenen Lerngruppen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, (12), 33–47. doi:<https://doi.org/10.1007/s42278-019-00042-x> (Abrufdatum: 09.10.2023).
- Hackbarth, A., Ludwig, J. & Müller, A. (2022): Wissen und Können im Grammatikunterricht. Eine praxeologische Perspektivierung von Passungsverhältnissen in Interaktionen. In: M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.): Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Wiesbaden: VS-Verlag, 231–248.
- Ludwig, J. (2021): Fachliche Passung im individualisierenden Deutschunterricht. Zeitschrift für Inklusion 15 (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/626> (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Ludwig, J. (i.V.): Teilhabe am Gegenstand. Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im inklusiven Deutschunterricht (Manuskript Dissertation Universität Mainz).
- Naujok, N. (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Weinheim: Beltz.
- Sachse, S. K. & Boenisch, J. (Hrsg.). (2019). Kompendium Unterstützte Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021): Die thematische Komplexität des gemeinsamen Lerngegenstands. Differenzierungsmatrizen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Dies. (Hrsg.): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–77.
- Sturm, T. (2012): Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, 6 (1-2). Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65> (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Sturm, T. (2021): Praxeologisch-wissenssoziologische Unterrichtsforschung. Norm und Habitus in fachunterrichtlichen Praxen der Sekundarstufe in Kanada. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22 (2), 266–282.
- Sturm, T. (2022a): Relation von Norm und Praxis erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Inklusion und Partizipation in der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15 (1), 1–14. Online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-021-00124-9> (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Sturm, T. (2022b): Kodifizierte Normen und Rollenerwartungen. Kontingente Grenzen für Inklusion/Exklusion in schulisch-unterrichtlichen Praxen. In: Zeitschrift für Inklusion, 16 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/663> (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Ziemen, K. (2018): Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Autor:innen

Hackbarth, Anja, Prof.in Dr.in

Universität Bielefeld / Fakultät für Erziehungswissenschaft

Schwerpunkt Diagnostik, Förderung und Didaktik bei Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen

anja.hackbarth@uni-bielefeld.de

Ludwig, Johannes, M.Ed

Goethe-Universität Frankfurt am Main / Fachbereich Erziehungswissenschaften,

Institut für Sonderpädagogik

jo.ludwig@em.uni-frankfurt.de

Thomas Häcker und Franziska Heyden¹

Der ‚inklusive Blick‘ in Materialien für heterogene Lerngruppen: eine method(olog)ische Spurensuche

Abstract

Der Beitrag berichtet Ergebnisse einer empirischen Suche nach Beobachtungs- und Planungsinstrumenten für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen sowie begleitender Dokumente für die Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Theoretisch gerahmt und interpretiert werden diese mit Blick auf den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs um Inklusion der letzten Jahrzehnte.

Zunächst nähern wir uns dem Feld method(olog)isch an, zeichnen das forschungslogische Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung nach und skizzieren damit unsere Suchbewegungen um eine empirische Fassbarkeit. In der Analyse der gefundenen Materialien nehmen wir mit der Perspektive eines ‚inklusive Blicks‘ vor allem die Unterschiedlichkeit der Lerngruppe, ihre Lernausgangslagen, individuellen Lernbedürfnisse und Interessen in den Fokus und zeichnen nach, inwiefern sich diese in den gesichteten Materialien niederschlagen. Ein Fazit bettet die Ergebnisse in den eingangs skizzierten Diskurs ein und zeigt Anschlussperspektiven auf.

1 Einleitung und Entwicklung des Diskurses um Inklusion

Am 13. Dezember 2006 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK). Durch seine Ratifizierung war das damit verbundene *Inklusionsgebot* auch für Deutschland verbindlich und ist seit 2009 bundesweit rechtskräftig. Mit seinem Grundsatz einer „Full and effective participation and inclusion in society“ (Bundesregierung 2008) steht *Inklusion* international für das menschenrechtsbegründete Programm einer umfassenden, alle gesellschaftlichen Bereiche einschließenden De-Segregation ausgegrenzter, an gesellschaftlicher Teilhabe benachteiligter Individuen und Gruppen.

1 Dieser Beitrag entstand in Zusammenarbeit mit Lena Kleis, die in Recherche und Auswertung der zugrundeliegenden Daten maßgeblich eingebunden war.

Das Inklusionsgebot bekräftigt und konkretisiert die Menschenrechte der Vereinten Nationen (UN General Assembly 1948) und beinhaltet im Kern die Aufforderung an alle unterzeichnenden Staaten, sich über den Stand der Realisierung der Menschenrechte Rechenschaft abzulegen. In Deutschland wurde entsprechend das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) mit dem Monitoring beauftragt. Die inklusive Gestaltung des Bildungssystems wurde in allen 16 Bundesländern zunächst weit oben auf die bildungspolitische Agenda gesetzt. Zugleich wurde die Frage der Professionalisierung für inklusive Bildung verstärkt ein Thema auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Die bereits infolge internationaler Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA, IGLU etc.) um die Jahrtausendwende stark in Gang gekommene, überaus anspruchsvolle Diskussion um den unterrichtlich angemessenen Umgang mit der Heterogenität der Lernenden bekommt durch das Inklusionsgebot zunächst einen deutlichen Schub. Im Zuge dessen wird zum Teil auch ein bereits viel früher entwickeltes, grundlegend integratives Konzept stärker rezipiert, nämlich das der Entwicklungslogischen Didaktik (Feuser 2005), – ein Konzept, das auf die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ sowie auf „Innere Differenzierung durch Individualisierung“ setzt (Feuser 2005, S. 171).

Allerdings zeigt sich, „dass acht Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK in keinem Bundesland der notwendige Rahmen für die Schaffung und Gewährleistung einer inklusiven Schule abschließend entwickelt wurde“ (DIMR 2017, 1). Das Deutsche Institut für Menschenrechte bilanziert, dass zwischen 2009 und 2016 der Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in der allgemeinen Schule nicht gesunken, sondern von 18 Prozent auf knapp 38 Prozent gestiegen und es „den Bundesländern nicht gelungen [ist, Einschub: TH], ein inklusives Schulsystem zu etablieren und die sonderpädagogische Kompetenz von der Sonderschule in die Regelschule zu verlagern“ (ebd., 3). Im Schuljahr 2020/21 lag der Inklusionsanteil bei 44,73% (Klemm 2022, 6). Deutschland als Vertragsstaat der UN-BRK bleibt – so scheint es – hinter den völkerrechtlichen Erwartungen weit bis extrem weit zurück (vgl. DIMR 2017, 3). Dafür werden zahlreiche Gründe benannt. Sie reichen von einer Unterschätzung der Größe der Aufgabe, einer Überforderung der Beteiligten, unzureichenden staatlichen Planungs- und Steuerungsleistungen, gescheiterten Versuchen, die Menschen mitzunehmen und ihr Vertrauen in den Systemwechsel und die Bereitschaft zu Veränderungen zu stärken, über handwerkliche Fehler bei der Konzeptionierung und Umsetzung schulischer Inklusion bis hin zum Fehlen der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen und einer nicht aufgabengerechten Qualifizierung der Fachkräfte (vgl. ebd., 4f.).

Angesichts der Herausforderungen, vor die sich eine heterogenitätssensible Schule hinsichtlich der Bearbeitung von Differenz gestellt sieht, mag das nicht verwundern, zeigt sich doch, dass man schon bei der Frage, „welche Merkmale nun

eigentlich in den Blick zu nehmen sind (bzw. in den Blick genommen werden dürfen!), um heterogenen Ausgangslagen im Klassenzimmer gerecht zu werden, kaum noch eine eindeutige Antwort finden wird“ (Trautmann & Wischer 2011, 162). Mit dem Inklusionsgebot der UN-BRK werden nun darüber hinaus theoretisch und praktisch veränderte Ansprüche und (Reflexions-)Anforderungen an die pädagogische Professionalität in Praxis und Ausbildung in Verbindung gebracht. Dies angesichts ohnehin stark veränderter Anforderungen im Praxisfeld Schule, wo davon auszugehen ist, dass sich die immer schon bestehende Heterogenität der Lernvoraussetzungen nicht nur durch die Hereinnahme vormals gesonderter Schüler:innen in die Regelschulen und die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen (vgl. Budde & Hummrich 2013, 4) sondern auch durch die Beschulung von Kindern und Jugendlichen, die mit und ohne Eltern nach Deutschland geflüchtet sind (vgl. Häcker & Walm 2015, 81), durch die Folgen der Coronapandemie und jüngst auch die Fluchtbewegungen infolge des Ukraine-Krieges um weitere Facetten erweitert. Spätestens seit den 1980er Jahren wird der Reflexion bzw. Reflexivität ein großer Stellenwert beim Aufbau pädagogischer Professionalität sowie für professionell-pädagogisches Handeln beigemessen (vgl. Häcker 2017, 21). Auch bei dem Bemühen, zu veränderten Formen der Bearbeitung von Differenz in Schule und Unterricht zu gelangen, gelten Reflexion und Reflexivität als wesentliche Faktoren (vgl. Budde & Hummrich 2013). Eine inklusionsbezogene Professionalisierung stellt somit besondere Reflexionsanforderungen an Lehrpersonen, die sich auf unterschiedliche soziale Ebenen beziehen und einer *Schulung des inklusiven Blicks* dienen können, d. h. eine Sensibilisierung dafür zu schaffen, dass und wie Schule Differenz zwar einerseits bearbeitet und dabei andererseits unweigerlich auch wieder Differenz herstellt. Es geht darum, „ein Bewusstsein davon [zu entwickeln], dass jede Methode, jede Art pädagogisch-didaktischen Handelns neben beabsichtigten immer auch unbeabsichtigte Nebeneffekte produziert – ein Dilemma, das nur reflexiv erschlossen werden kann“ (Häcker 2023, 293).

Auf der Ebene der unterrichtlichen Interaktion (*Mikroebene*) geht es z. B. darum, Praktiken sowie Strukturen und deren ggf. benachteiligendes bzw. lernbehinderndes Potenzial zu vergegenwärtigen, sich reflexiv-hinterfragend mit naturalisierenden, kulturalisierenden, klassifizierenden Differenzkonstruktionen, insbesondere dem spezifisch schulischen Differenzierungskriterium „Leistung“ (vgl. Budde 2015, 120ff.) auseinanderzusetzen und dominante (eigene wie kollektive) Bearbeitungsformen von Differenz wie Ignorieren, Nivellieren oder Normieren zu erkennen. Dies schließt notwendig die Analyse der Gestaltung des Unterrichts bezogen auf die Wirkungen (berufs-)biographischer Milieuzugehörigkeiten sowie die Milieuprägungen der Unterrichtsgegenstände und Fachkulturen ein (vgl. Häcker & Walm 2015, 82f.).

Auf der Ebene der Schule (*Mesoebene*) richtet sich die Reflexion beispielsweise auf die Wirkungen von Regeln, Prozeduren und Praktiken der Organisation, deren strukturelle Zielkonflikte (vgl. Rihm 2006) und funktionellen Widersprüche, die sich, wie etwa der zwischen Förderung und Selektion, auf allen Ebenen (re-) produzieren. So werden etwa Leistungsunterschiede als zentrale Zuweisungs- und Differenzierungskategorie im Unterrichtsvollzug permanent sozial hergestellt und gleichzeitig als legitim, notwendig und als in der individuellen Begabung der Lernenden verankert markiert (vgl. Budde 2015) und damit personalisiert. Potenziell benachteiligende und diskriminierende Praktiken und Strukturen lassen sich so als individuelle und institutionelle Bearbeitungsformen dieser Zielkonflikte deuten und verstehen (vgl. Häcker & Walm 2015, 83).

Auf der Ebene der Gesellschaft (*Makroebene*) richtet sich die Reflexion im Kern beispielsweise auf die Frage, ob und ggf. inwiefern Schule als eine gesellschaftlich-pädagogische Organisation definiert wird, innerhalb derer in und durch Bildung Benachteiligungen abgebaut werden können (vgl. Sturm 2016). Widersprüche zeigen sich dort, wo mit Inklusion einerseits auf die Notwendigkeit von Struktur- und Ressourcenveränderungen lediglich hingewiesen wird, andererseits aber den pädagogischen Akteur:innen gleichzeitig „inklusive Handlungspraxen“ in einem nicht inklusiven gesellschaftlichen Umfeld abverlangt werden (vgl. Trautmann & Wischer 2011; Dannenbeck 2012). Diese Problematik reproduziert sich auf allen Ebenen; und zwar auch bei der Ausbildung von Lehrpersonen (vgl. Häcker & Walm 2015, 83).

Selbstvergewisserung: Was also kann der inklusive Blick sein?

Die hier skizzierten Fragen umreißen nur sehr grob das, was den *inkluisiven Blick* einer Lehrperson ausmachen könnte. Solche theoretischen Perspektiven entnommene Fragen stellen wir uns im Alltag in der Regel nicht von selbst. Sie werden in Professionalisierungskontexten gezielt eingeführt, angewandt und geübt, bevor sie langsam zu Facetten eines professionellen Habitus werden können. Wir haben uns deshalb gefragt, ob und ggf. welche dieser Perspektiven sich (bereits) in Materialien wiederfinden, die für die Ausbildung angehender Lehrpersonen genutzt bzw. verfügbar gemacht werden. Dabei stellen wir mit der Schulung eines inklusiven Blicks vor allem die Unterschiedlichkeit der Lerngruppe, ihre Lernausgangslagen, die individuellen Lernbedürfnisse und Interessen ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit und fokussieren so stärker auf die Mikroebene des unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen. Insbesondere interessiert uns die Berücksichtigung der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen in den genutzten Materialien. Aber auch die Kooperation und Kommunikation mit Mentor:innen und weiteren Akteur:innen ist dabei ebenso von Interesse, wie das Sprechen über Heterogenität und Unterschiedlichkeit.

2 Zielstellung und methodische Zugänge der Untersuchung

2.1 Ziel und forschungsleitende Fragen

Nicht nur im Rahmen des bundesweiten Programms *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* gab es in den letzten Jahren an verschiedenen lehrer:innenbildenden Standorten Deutschlands zahlreiche Bemühungen um die Entwicklung didaktischer Settings für die Gestaltung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen und einer inklusionsorientierten Praktikumsbegleitung, die einen enormen Fundus an methodischen Werkzeugen und (fach)didaktischen Herangehensweisen hervorbrachten.

Daneben wurden an vielen Universitäten Module im Lehramtsstudium entwickelt, die versuchen, inklusive Sichtweisen zu eröffnen und materialgestützt in Seminaren zu entwickeln.

Solche Materialien systematisch zu sichten, zu dokumentieren und zugänglich zu machen war eine der Querschnittsaufgaben des an der Universität Rostock arbeitenden Projektbereiches *Fach- und Allgemeindidaktische Gestaltung von inklusiven Lern-Lehr-Prozessen in heterogenen Lerngruppen*².

Um ein möglichst breites Bild über das bestehende und in Entwicklung begriffene Material einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung zu bekommen, haben wir in der vorliegenden Analyse zwei methodische Zugänge verfolgt und unsere Erhebung in zwei Wellen durchgeführt – dies zu einem Zeitpunkt, als die Projektvorhaben im Rahmen der Qualitätsoffensive bundesweit bereits in der ersten Förderphase gestartet waren (2018/19).

Die forschungsleitenden Fragen, die wir mit unserem Vorhaben beantworten wollen, lauteten demnach:

- Welche öffentlich zugänglichen Instrumente zur Beobachtung, Dokumentation und Beurteilung, ggf. auch der Planung und Gestaltung heterogenitätssensiblen respektive inklusiven Unterrichts lassen sich in den auf die Praxis bezogenen Studienanteilen lehrer:innenbildender Universitäten identifizieren?
- Welcher Fundus an Instrumenten zur ‚Schulung des inklusiven Blicks‘ (Beobachtungsbögen, Leitfäden, Bögen zur pädagogischen Diagnostik etc.) ergibt sich aus einer auf diese Frage bezogenen Recherche im deutschen Sprachraum?

Forschungslologisch sind wir dabei zwei unterschiedlichen Strategien gefolgt, von denen das deduktive Vorgehen im Folgenden beschrieben wird.

2 Weitere Informationen zu unserem Projektbereich sind online abrufbar unter: <https://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektbereiche/inklusive-lern-lehr-prozesse-in-heterogenen-lerngruppen/> (Stand Juni 2023).

2.2 Deduktives Verfahren: Recherche heterogenitätssensiblen Materials über die Internetauftritte lehrer:innenbildender Institutionen

Im Sommer 2018 führten wir zunächst eine Recherche über die Internetauftritte lehrer:innenbildender Hochschulen im deutschsprachigen Raum (lt. Liste Bildungsserver) durch. Die Wahl der in die Studie einbezogenen Universitäten und Hochschulen erfolgte nach ihrem Studienangebot (Grund-/Regional-/Sekundar-/Gesamtschul- und Gymnasialschullehramt) und im Bundesgebiet unter der Maßgabe alle Bundesländer zu berücksichtigen.

Insgesamt wurden 32 lehrerbildende Universitäten in Deutschland und 2 Pädagogische Hochschulen in der Schweiz in die Recherche einbezogen. Da sich die Internetauftritte und die damit verbundenen Download-Materialien der Hochschulen stetig verändern und aktualisiert werden, gehen wir von einem Ist-Stand zum Recherchezeitpunkt aus. Uns ist dabei bewusst, dass viele der Materialien heute so nicht mehr vorzufinden sind. Aus diesem Grund verzichteten wir auf eine Verlinkung und sind eher bemüht, die aufgefundenen Materialien möglichst genau zu beschreiben.

Bei der Recherche der Internetauftritte der jeweiligen Institutionen (z. B. der Zentren für Lehrer:innenbildung und Praktikumsbüros) interessierten uns zunächst alle Dokumente und Materialien, die augenscheinlich der Begleitung und Strukturierung des Lehramtsstudiums und dessen Praxisanteilen diene. Ausgeschlossen wurden dabei sogenannte Modulhandbücher. Die Sichtung ergab ein sehr heterogenes, differenziertes Bild hinsichtlich der Formate, Zielgruppen und Inhaltsbezüge der vorgefundenen Materialien.

Angelehnt an das Vorgehen der Forschungsgruppe um Torgerson (2003, 2017), die ein Verfahren zur Erarbeitung systematischer Literaturübersichtsarbeiten entwickelt haben, wurden anschließend diese Fundstücke entsprechend unserer Zielstellung gesichtet. Torgerson schlägt dafür ein dreischrittiges Verfahren vor, das sie und ihr Team für eine Metastudie angewendet haben, in welcher verschiedene Studien für einen bestimmten Themenbereich systematisch analysiert wurden. Das Verfahren wurde in *pre-screening (Herausfiltern offensichtlich irrelevanter Studien)*, *first-stage screening (Titel und Abstract)* und *second-stage screening (komplette Aufsätze)* (Torgerson 2003) eingeteilt.

Wir haben dieses Prozedere für unser Vorgehen angepasst und in einem Dreischritt die Materialien zunächst nach dem *Titel* (*pre-screening*) geordnet, anschließend nach der *formalen Aufbereitung* – etwa Beobachtungsbogen, Praktikumsleitfaden – (*first-stage-screening*) sortiert und schließlich hinsichtlich der *inhaltlichen Relevanz* einer (inklusionsorientierten) Unterrichtsplanung und -beobachtung sowie Praktikumsbegleitung (*second-stage-screening*) analysiert.

Die Sortierung nach Titel (*pre-screening*, 1. Schritt) ergab sich in unserem Fall bereits während der unmittelbaren Sichtung der Webseiten und Materialien, so

dass nur diese Materialien herangezogen wurden, die entsprechend unserer Zielstellung (siehe oben) von Interesse waren.

Die Systematisierung des first-stage-screening (2. Schritt) resultierte in folgenden Schaubildern:

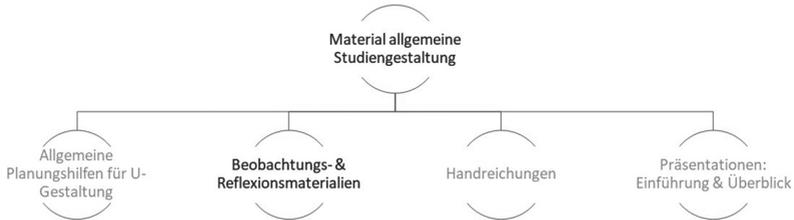


Abb. 1: Ergebnisse des first-stage-screenings für die allgemeinen Materialien

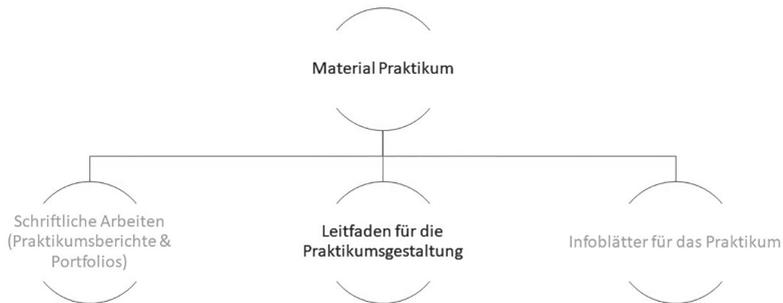


Abb. 2: Ergebnisse des first-stage-screenings für die Praktikumsmaterialien

Im Zuge dieses Prozessschrittes konnten wir Oberkategorien entwickeln und damit das Material zunächst hinsichtlich der Formate systematisieren und strukturieren.

Die *allgemeinen Planungshilfen für die Unterrichtsgestaltung* enthalten dabei vor allem allgemeindidaktische Hinweise zur Planung von Unterricht oder auch zur Durchführung einer Fördermaßnahme.

Beobachtungs- und Reflexionsmaterialien sind verschiedenartige Dokumente, welche die Beobachtung und Reflexion von Lehrer:innen-Handlungen und Lehr-Lern-Settings vorsehen. Dieses Material richtet sich häufig entweder an begleitende Mentor:innen oder an Studierende selbst.

Die Materialien der Kategorie *Handreichungen* lassen sich in formale (z. B. organisatorischer und rechtlicher Art) und inhaltliche Dokumente (z. B. Hinweise zu Aufgaben und Studierendenprojekte) unterteilen.

Die zumeist im Powerpoint-Format vorliegenden *Präsentationen* beinhalten Einführungs- und Überblicksmaterialien zu Studien- und Modulanforderungen.

In der Kategorie *Informationsblätter für das Praktikum* sind Dokumente versammelt, die sich in organisatorischer, inhaltlicher und formaler Form der Durchführung der Praktika widmen.

Leitfäden für Praktikumsgestaltung sind stärker auf die strukturellen und persönlichen Fragen zur Praktikumsgestaltung ausgerichtet, jedoch werden hier auch konkrete Unterrichtsbeobachtungsinstrumente sowie Planungs- und Durchführungshilfen für die Studierenden vorgestellt.

Der Bereich *Praktikumsberichte* widmet sich ausschließlich der schriftlichen Auseinandersetzung mit den Praktikumsinhalten und formuliert formale Hinweise zum Verfassen und Erarbeiten des Berichts oder Portfolios.

In einem weiteren Schritt wurden die gesammelten Materialien in Anlehnung an das von Stamann et al. (2016) vorgeschlagene Verfahren der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse jeweils nach Bundesländern getrennt gesichtet, sortiert und tabellarisch erfasst sowie mit Bemerkungen zu möglichen Besonderheiten einzelner universitärer Angebote versehen.

Im nächsten Schritt wurden diese Materialien dann nach Hinweisen auf die Gestaltung, Beobachtung und Planung inklusionssensiblen, heterogenitätsorientierten Unterrichts sowie der Gestaltung der Praxiseinheiten durchsucht. Dabei wurden folgende Suchspuren verfolgt:

- Inklusion, Heterogenität, Differenzierung (im weiteren Sinne)
- individuelle Förderung, Diagnostik und diagnostische Kompetenzen, Individualität/Individualisierung, unterschiedliche Lernausgangslagen/-voraussetzungen, Entwicklungsstände und Bedürfnisse, Inklusionspädagogik und inklusive Settings und interkulturelle Differenzlinien (im engeren Sinne)

3 Analyse der Materialien

In den analysierten Materialien zeigten sich die Niederschläge der oben genannten Suchspuren folgendermaßen:

Bei den *allgemeinen Planungshilfen* wurden wir bezüglich Hinweisen auf Inklusion, Heterogenität oder Differenzierung nicht fündig. Diese Materialien wurden daher nicht weiter betrachtet. Ebenfalls von einer weitergehenden Analyse ausgenommen wurden für diesen Beitrag die *Handreichungen*, *Präsentationen* und *schriftlichen Arbeiten (Praktikumsberichte und Portfolios)* sowie die *Infoblätter für das Praktikum*, da diese Materialien allesamt eher formale, organisatorische und rahmengebende Hinweise und Informationen beinhalteten und sich nur sehr vereinzelt Hinweise auf eine inklusionssensible Gestaltung von Unterricht und Praktikum fanden.

Eine umfangreiche Kategorie bilden allerdings die *Beobachtungs- und Reflexionsmaterialien*, die an insgesamt 14 Standorten zu finden waren und sich nach verschiedenen Zielgruppen (Studierende, Mentor:innen, Lehrkräfte) aufgliedern ließen.

Folgende Beispiele illustrieren die Materialien dieser Kategorie:

Eine norddeutsche Universität hat Bögen erarbeitet, die gegliedert sind nach Aufgabenfeldern und Tätigkeiten von Lehrkräften, deren Beherrschung durch die Studierenden von den Mentor:innen auf einer 5er-Skala eingeschätzt werden soll. Hier fällt der Bereich „auf spezifische Bedürfnisse eingehen“ ins Auge. Auf einer fünfstufigen Skala (von „sehr gut“ bis „gar nicht“) wird hier durch die jeweiligen Mentor:innen eingeschätzt, inwiefern auf sprachliche, kulturelle und soziale Voraussetzungen eingegangen wurde und ob die Integration leistungsschwacher bzw. -starker sowie beeinträchtigter Schüler:innen gelungen sei. An dieser Stelle werden die ‚klassischen‘ Differenzlinien aufgerufen, die die heterogene Schülerschaft beschreiben.

Eine andere Universität stellt über das Zentrum für Lehrer:innenbildung und Bildungsforschung verschiedene Materialien für die Praktikumsdurchführung (bezogen auf verschiedene Lehrämter) bereit. Dazu gehören beispielsweise Einschätzungsbögen zur Fremdeinschätzung im Orientierungspraktikum (z. B. im Umgang mit Heterogenität; Kooperation, Umgang mit Lerngruppen) und ein Bogen zum Praxissemester (Einschätzung in den Fächern nach KMK-Standards) für das Gymnasium und die Grundschule.

Insbesondere die Selbsteinschätzung zum Umgang mit Heterogenität ist hier besonders hervorzuheben, die beispielsweise auf einer 5er-Skala (trifft vollständig zu – trifft nie zu) die Sensibilität für unterschiedliche Lern- und Entwicklungsprozesse abfragt und die Integration von Alltagsvorstellungen in den Unterricht in den Blick nimmt. Damit schafft dieser Bogen Reflexionsanlässe zu den heterogenen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Lernenden und damit die Basis für eine (mögliche) differenzierte Unterrichtsplanung.

Darüber hinaus wurden in den Materialien verschiedene Bezüge auf bereits etablierte Instrumente erkennbar. Orientierungspunkte für inklusives Handeln liefern hier z. B. der *Index für Inklusion* in seiner ursprünglichen Fassung von Tony Booth und Mel Ainscow (2003) (deutschsprachige Ausgabe bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz).

Der Index für Inklusion stellt eine heuristische Materialsammlung dar, welche verschiedene Beobachtungsraster zu einzelnen Themengebieten der Schul- und Unterrichtsentwicklung vorstellt. Darin enthalten sind Indikatoren und Fragen, anhand welcher Schule, Lehrer:innen und der Schule nahestehende Personen Einschätzung zu inklusiven Settings in Lehr-Lern-Prozessen reflektieren können. Des Weiteren sind dem Index für Inklusion Fragebögen beigelegt, die durch Schülerinnen und Schüler ausgefüllt werden können und dadurch eine Evaluation

seitens der Lernenden ermöglicht. Der Verweis auf die Arbeit mit dem Index findet sich beispielsweise in einem Modul einer hessischen Universität, das als Qualifikationsbaustein in der gymnasialen Lehramtsausbildung dient. Inwieweit über die Literaturgrundlage hinaus mit einzelnen Items gearbeitet wird, geht aus der Modulbeschreibung allerdings nicht hervor.

Die *IPCOS-Skala – zur Beobachtung von Lehrkräften und deren Umgang mit Heterogenität* dient als weitere Referenz in einigen der vorgefundenen Materialien, beispielsweise einem Bericht einer Universität, der den Umgang mit Heterogenität im Unterricht zum Thema macht.

Die Skala „Inclusive Practices Classroom Observation Scale“ (IPCOS) wird hierzu ins Deutsche übersetzt und vorgestellt. Der Bericht dient als Handreichung zur Beobachtung des Lehrer:innen-Handelns in inklusiven Lehr-Lern-Settings (beobachtbar anhand von 35 Items) und wird den Studierenden zur Verfügung gestellt. Die Items adressieren insbesondere die Selbstwirksamkeit und die Wahrnehmung der Lehrer:innen in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität. Mithilfe des Bogens, werden die beobachteten Lehrer:innenhandlungen in einem Vier-Punktesystem nach Häufigkeiten abgestuft eingeordnet. Insbesondere die Items, anhand derer der Umgang mit Heterogenität im Klassenraum eingeschätzt werden soll, scheinen ein Potenzial zur Schulung eines inklusiven Blicks aufzuweisen, wenn beispielsweise die Rede von verschiedenen Instruktionsstrategien ist. Ob und gegebenenfalls wie häufig die IPCOS-Skala in der Praxis tatsächlich genutzt und eingesetzt wird, lässt sich aus den vorliegenden Dokumenten nicht erschließen. Die Auflistung der Items dieser Skala lässt jedoch erahnen, wie vielschichtig und komplex die Beobachtung und Erfassung inklusionssensiblen Lehrer:innenhandelns in der Praxis sein dürfte. Ein konkretes Beispiel zum Einsatz der Skala liefert eine nordrhein-westfälische Universität, die diese in Form einer Handreichung für Studierende zur Einschätzung des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht nutzt. Dabei werden vor allem die Items zur Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrkräfte in Bezug auf inklusives Handeln hervorgehoben. Einen weiteren Bezug liefern die von C. Schlegel (2018) in: *Schulpraktika begleiten. Praxiserprobte Arbeitshilfen für Mentorinnen und Mentoren* zur Verfügung gestellten Materialien. Dieser „Werkzeugkasten für die Unterstützung von Studierenden im Schulpraktikum“ (Schlegel 2018) umfasst zusätzlich zum Buch auch eine Materialbox. Hier werden neben Beobachtungsaufträgen (Karteikartenformat) für die verschiedenen Fächer auch fächerübergreifende Analysebögen zur Auswertung von Unterrichtseinheiten zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus bietet das Buch fachdidaktische Materialien für die Gestaltung und Reflexion von Unterricht sowie Checklisten und Pläne für den Ablauf eines Schulpraktikums. Hier konnten wir an einer bayrischen Universität Hinweise zur Arbeit mit diesem Werkzeugkasten finden.

Die *Materialien für die Mentor:innen und Lehrkräfte*, die zur Einschätzung der Studierenden dienen, beinhalten punktuell Bezüge zu einer inklusiven Unterrichtsgestaltung – vorwiegend zum Umgang mit Heterogenität (in Form von individueller Förderung, Fremdzuschreibungen, sprachlicher Vielfalt) oder der Diagnose von Heterogenität.

Die Materialien für die Selbsteinschätzung der Studierenden stellen in erster Linie Bezüge zum Umgang mit einer psychischen Belastung, aber auch zur Motivation sowie zur konkreten Unterrichtsgestaltung her.

Einzelne Materialien enthielten Fragen und Reflexionsanregungen zum Umgang mit Heterogenität, die zumindest für das Thema sensibilisieren und auf unterschiedliche Lernbedürfnisse der Schüler:innen aufmerksam machen. Aussagen zur Nutzung, d. h. zur Häufigkeit und Verbindlichkeit ihres Einsatzes finden sich in den Materialien nicht.

An einigen Stellen fanden sich auch hier Bezüge zu den Differenzlinien Sprache, kulturelle und soziale Herkunft und Leistung. Die Individualität der:des einzelnen Lernenden könnte hier durch eine Zuschreibung eines offensichtlichen Merkmals (z. B. Migrationshintergrund) verdeckt werden und so mitunter dazu führen, diesen Aspekt überzubetonen und andere (beispielsweise interessenbasierte) Zugänge zu Themen in der Gestaltung von Lernprozessen zu vernachlässigen. Der *Leitfaden für die Praktikumsgestaltung* der Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen weist eine große inhaltliche Bandbreite auf und formuliert unterschiedliche Schwerpunkte, die offenbar auf die standortspezifische Ausgestaltung des Praktikums zielen.

Bei sechs Universitäten fanden sich Leitfäden, welche auch Unterrichtshilfen und Reflexionsanregungen für das Praktikum enthielten. Wir konnten dabei vereinzelt in den begleitenden Beobachtungsbögen zur Unterrichtshospitation Hinweise auf eine heterogene Schülerschaft ausmachen – und hier speziell auf die Differenzlinie Leistung, auf die in der Beobachtung geachtet werden sollte (bspw. im Praktikumsleitfaden einer Universität). Unter der Überschrift „Umgang mit Diversität“ formuliert eine süddeutsche Universität einen Reflexionsauftrag in ihrem Praktikumsleitfaden, der auf verschiedene Lerntypen, Leistungsfähigkeit und Lern- und Arbeitstempo abzielt. In einer „Handreichung zur Erstellung eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs“ einer hessischen Universität wird auf die Berücksichtigung der Kategorie Heterogenität der Lerngruppe verwiesen und diese Kategorie durch „Rahmendaten und Besonderheiten, Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen“ gefüllt.

Die pädagogische Diagnostik hinsichtlich der Ziele und Verfahren einer individuellen Förderung wird in der Handreichung zum Praxissemester (Portfolio Praxissemester) einer nordrhein-westfälischen Universität als ein Standard angeführt, den die Studierenden als einen Baustein im Praktikum absolvieren. Hierbei zielt die Diagnostik nicht explizit auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte ab,

sondern allgemein auf die Analyse der Lernvoraussetzungen der Lernenden zu einer Unterrichts- und Fördermaßnahmenplanung.

4 Fazit

Die Recherche und Analyse zeigt zunächst, dass die vorgefundenen Materialien in ihrem Entstehungs- und Verwendungszusammenhang im Rahmen der Lehrer:innenausbildung eine sehr hohe Standortspezifität aufwiesen. In der Gesamtschau der hier exemplarisch vorgestellten und diskutierten Materialien³ zeigte sich, wie heterogen und spezifisch diese in ihrer Art und ihren Formaten (Handreichungen, PPTs, Broschüren, Webseiten, Projekte) beschaffen sind. Man könnte dies als Ausdruck von Suchbewegungen der einzelnen Akteur:innen der Lehrer:innenbildung lesen, in ihrem Bemühen, einen adäquaten Umgang mit der Gestaltung des Praktikums sowie der Unterrichtsplanung und -analyse in der Lehramtsausbildung zu finden. Dabei sind offenbar die jeweils an den Hochschulen vorherrschenden besonderen Bedingungen der Ausbildungsstruktur sowie die spezifischen Anliegen der jeweiligen Institutionen (Projekt zur Unterrichtsplanung, Praktikumsbegleitmaterial, Material zur Durchführung eines Praktikums etc.) ausschlaggebend dafür, wie die Materialien konkret ausgerichtet sind. Ein standortunabhängiger und gegenstandsöffener Charakter von Materialien zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist hier nicht erkennbar.

In der Gesamtbetrachtung der Dokumente wird ein ‚Modus des Sprechens über Inklusion‘ deutlich – auch wenn dieser sich an vielen Stellen nur erahnen lässt. Eine schüler:innenbezogene Heterogenität wird oft – wenn sie denn überhaupt thematisiert wird – auf die ‚klassischen‘ Differenzlinien wie Herkunft und Sprache reduziert. Sehr stark wird auch auf die Kategorie Leistung fokussiert, nach der die Lernenden ‚unterschieden‘ werden. Ebenso werden das Arbeitstempo und die Einteilung in verschiedene Lerntypen hervorgehoben. Diese Bezugnahmen legen einen eher engen Inklusionsbegriff bzw. ein konventionelles Heterogenitätsverständnis nahe.

Im Hinblick auf die eigene Professionalisierung der Lehramtsstudierenden finden sich sehr vereinzelt und recht unsystematisch Reflexionsimpulse – gerade auch was das inklusionssensible Handeln der zukünftigen Lehrkräfte betrifft.

Die Frage nach dem möglichen Beitrag der analysierten Materialien zu einer *Schulung des inklusiven Blicks* von Lehramtsstudierenden kann angesichts fehlender Daten über deren Nutzung mit dem hier beschriebenen Vorgehen nicht beantwortet werden.

3 Diese erheben in der vorliegenden Form keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Repräsentativität, sondern bieten vielmehr einen explorativ gewonnenen ersten Eindruck von der Breite der (inklusionssensiblen) Materialien und Formate der deutschen und Schweizer Hochschullandschaft.

Zu unterstreichen ist allerdings der Befund, dass sich alle vorgefundenen Materialien auf der Ebene der unterrichtlichen Interaktion (*Mikroebene*) verorten lassen. Dies scheint zunächst nicht überraschend, ist dies doch das Kerngeschäft von Lehrkräften, die an den Universitäten und Hochschulen ausgebildet werden. Betrachtet man aber die Forderung der UN-BRK als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, an der auch Schulen als gesellschaftlich-pädagogische Institutionen mitwirken, so lassen sich in den von uns gefundenen, die Lehramtsausbildung begleitenden Materialien durchaus noch Entwicklungsbedarfe bezüglich der Reflexion von Widersprüchen, Strukturveränderungen und Ressourcenfragen etc. finden. Zweifellos würde eine erneute Recherche mit einer vergleichbaren Fragestellung einen möglicherweise etwas veränderten materialbezogenen Niederschlag zutage fördern und weiteren Aufschluss darüber geben, welche – vielleicht auch veränderten – Impulse die inklusionsorientierten Projekte der Lehrer:innenbildung der letzten Jahre dahingehend erzeugt haben bzw. erzeugen. Angesichts der Tatsache, dass nur sehr wenige Bundesländer den politischen Willen zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems zeigen (vgl. Bermejo 2022, S. 2), wäre dies allerdings auch dringend geboten. Eine sich anschließende qualitativ-empirische Befragung von Studierenden und Lehrerbildner:innen könnte dann darüber Auskunft geben, ob und gegebenenfalls wie diese Materialien genutzt und für das eigene pädagogische Handeln fruchtbar gemacht werden.

Literatur

- Bermejo, A. (2022): Inklusive Bildung: Gemeinsam lernen – miteinander leben, DIMR - Deutsches Institut für Menschenrechte. Online unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/im-fokus/inklusive-bildung-gemeinsam-lernen-miteinander-leben> (Abrufdatum 14.06.2023).
- Boban, I. & Hinz, A. (2003) (Hrsg.): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz [übers. aus Booth, T. & Ainscow, M. (2003). Index for Inclusion. A guide to school development led by inclusive values.].
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion online, (4). Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (Abrufdatum: 14.06.2023)
- Budde, J. (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Th. Häcker & M. Walm (Hrsg.), Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 117–132.
- Bundesregierung (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, 1419 ff.
- Dannenbeck, C. (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: K. Rathgeb (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55–67.

- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2017). Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Positionspapier der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung_bf.pdf (Abrufdatum 09.03.2018)
- Feuser, G. (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung (2. unveränd. Aufl., zuerst 1995). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Häcker, Th. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Zeiten. In: *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89.
- Häcker, Th. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, Th. Häcker & Th. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 21–45.
- Häcker, Th. (2023): Individualisierter Unterricht. In: T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (2. aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt; UTB, 281–298.
- Klemm, K. (2022): *Inklusion in Deutschlands Schulen. Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rihm, Th. (2006): Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln. In: T. Rihm (Hrsg.): *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen* (2. aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 393–428.
- Schlegel, C. (2018): *Schulpraktika begleiten. Praxiserprobte Arbeitshilfen für Mentorinnen und Mentoren*. Stuttgart: Raabe.
- Stamann, Ch., Janssen, M. & Schreier, M. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17 (3).
- Steinert, C., Sallat, S. & Stoll, D. (2017): *Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion in der Lehrerbildung. Strukturelle und inhaltliche Ziele*.
- Sturm, T. (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. überarb. Aufl.). München u. a.: Reinhardt/UTB.
- Torgerson, C. (2003): *Systematic reviews*. London: Continuum (Continuum research methods).
- Torgerson, C., Hall, J. & Lewis-Light, K. (2017): *Systematic Reviews*. In: R. Coe, M. Waring, L. Hedges & J. Arthur (Hrsg.): *Research Methods and Methodologies in Education* (2. Aufl.). Los Angeles: Sage, 166–180.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UN General Assembly. (1948, 10. Dezember): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution der Generalversammlung; 217 A (III)*. United Nations. Online unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Abrufdatum 14.06.2023).

Autor:innen

Heyden, Franziska, Dr.in

Universität Rostock/ Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik
und empirischen Bildungsforschung
franziska.heyden@uni-rostock.de

Häcker, Thomas, Prof. Dr.

Universität Rostock/ Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik
und empirischen Bildungsforschung
thomas.haecker@uni-rostock.de

*Thomas Häcker, Andreas Köpfer, Stefanie Granzow
und Daniel Rühlow*

EIN Unterricht für Alle? Bilanzierende Perspektiven und offene Fragen

Abstract

Anknüpfend an das übergeordnete Ziel, entlang der Tagung „EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven“ 2021 an der Universität Rostock sowie des nun vorliegenden Bandes, an der Weiterentwicklung von Diskursen und Konzepten zur Ermöglichung gemeinsamen Lernens aller Schüler:innen beizutragen, versucht dieser Beitrag eine den Sammelband resümierende, aber sicherlich unabgeschlossene Perspektivierung vorzunehmen. So werden, im Sinne von Lupenstellen, noch einmal einzelne, ausgewählte didaktische Spannungsfelder aufgeworfen, die sich im Zusammenhang mit dem Konzept der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im Blick auf die praktische Realisierung und der Planbarkeit nach wie vor auftun.

1 Hinführende Gedanken

Der vorliegende Sammelband „EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven“, der aus dem Anlass einer nahezu gleichnamigen Tagung an der Universität Rostock im Jahr 2021 entstanden ist, besitzt drei markante bzw. explizite Akzentuierungen: Es wird (a) nach einem Unterricht gefragt, der alle Schüler:innen berücksichtigt, ergo mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen. Weiter wird (b) der Unterricht spezifiziert, indem gemeinsame Lernprozesse eine Rolle spielen (sollen). Und es wird (c) der Blick auf die Planbarkeit gerichtet, verbunden mit dem Anspruch, dass konzeptionelle und didaktische Ideen entwickelt und gedacht werden, die Ideen zur Umsetzung und Umsetzbarkeit, zur Systematisierung und didaktischen Plausibilität beinhalten.

Diese nahezu trivial erscheinende Betonung des dem Band inhärenten Verständnisses von Inklusion mag überraschen, gleichwohl erscheint es durchaus betonungsbedürftig vor dem Hintergrund aktueller fachlicher, bildungspolitischer und schulpraktischer Tendenzen mit Blick auf Inklusion. Diese zeichnen sich, kritisch gesprochen, in erster Linie dadurch aus, dass Inklusion als programmati-

sche Reformagenda zur funktionalen Integration von Schüler:innen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf in bestehende bzw. wenig veränderte Schul- und Unterrichtssettings prozessiert wird. Dabei wird Inklusion weniger als Frage des gemeinsamen Lernens, sondern vielmehr als individualisierter und administrativer Ausweis von (Unterstützungs-)Bedürftigkeit und Versorgung ausgestaltet. Anzeichen hierfür sind zum Beispiel die erhöhte Zahl von Schulbegleitungen, die Erhöhung der Diagnostizierungsquoten und damit verbunden die verstärkte Nachfrage nach sonderpädagogischer Professionalisierung. Inklusion wird somit auf die Frage nach Zuweisung und Platzierung reduziert und es erscheint fast schon berechtigt zu fragen, worin aktuell eigentlich genau der Unterschied zwischen individueller Förderung und Inklusion gesehen wird. Um es auf die Formel¹ zu bringen: Inklusion (I) im Sinne einer unterrichtlichen Frage gemeinsamer, dialogischer Bildungsprozesse von Schüler:innen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen (S) innerhalb eines gemeinsamen und auf einander bezogenen Lernprozesses bzw. Gemeinsamen Gegenstandes (GG), also $I = GG (S' \times S^* \times , S \times \#S.)$, wird nun stattdessen individualisiert. Inklusion (I) wird also zu einem kompensatorischen Akt vor dem Hintergrund standardisierter Lern- und Leistungserwartungen, nämlich zur Feststellung von Behinderung (B) unter Zuweisung besonderer Ressourcen und individueller Unterstützung (IU), also $I = B + IU$. Somit erscheint es wenig verwunderlich, dass mit dem Vehikel ‚Inklusion‘ in den vergangenen Jahren sonderpädagogische Unterstützungssysteme ausgebaut wurden, die nicht zwangsweise eine Transformation von Schule und Unterricht anstreben, sondern „Förderschulen [...] als vermeintliche[n] Teil eines inklusiven Systems“ behandeln (DIMR 2023, 38), wie das Deutsche Institut für Menschenrechte in seinem Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen monierte.

Mit Blick auf diese – von uns als ernüchternd eingeordneten – Entwicklungen von Inklusion als administrativen, be-hindernden Platzierungsakt in persistenten Bildungsorganisationen kann mit Rekurs auf Feuser (2012) gefragt werden, warum sich Kinder mit Förderbedarf überhaupt freuen sollten, Teil einer ‚inkluisiven Klasse‘ zu werden. Gerade deshalb war bzw. ist es uns mit diesem Tagungsband ein Anliegen, den Blick auf das Gemeinsame zu richten: Auf Kooperation als Primat gemeinsamer bzw. inklusiver Bildungsprozesse und auf damit zusammenhängende Konzepte und Modelle, die das gemeinsame Lernen von Schüler:innen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen ins Zentrum rücken. Diese Debatte (wieder) anstoßend haben wir die in den 1980er Jahren entwickelte Entwicklungslogische Didaktik nach Georg Feuser als Ausgangspunkt genommen und in diesem Band (durchaus auch kritische) Suchbewegungen angestoßen – dies aber nicht nur entre nous, sondern unter Beteiligung einer Vielzahl von

1 In Anlehnung an Slee (2001).

fachlich versierten Kolleg:innen im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung, die das Thema gemeinsamer Lerngegenstände, -prozesse, -situationen mit uns erkunden und verhandeln. Die Beiträge des Sammelbandes stellen diesbezüglich konkretisierende und akzentuierende Perspektiven dar, vertiefen dabei bewährte Diskurslinien, erweitern diese oder aber werfen gänzlich neue Fragen auf.

In der Zusammenschau zeigen sich drei übergeordnete Spannungsfelder, die im Folgenden näher beleuchtet werden:

1. Vom Primat der Kooperation und von der Relevanz personal-autonomer Lernprozesse
2. Empirische Fassbarkeit vs. pädagogisch-normative Konzeption/Programmatik
3. Fach(lichkeits)perspektive vs. Entwicklungsperspektive

Damit dient dieser resümierende Beitrag dazu, auf der Grundlage der drei identifizierten Diskussionspunkte herauszustellen, was die Beitragenden und uns als Herausgebende in der Gesamtschau der Artikel hinsichtlich inklusiver bzw. gemeinsamer Bildungsprozesse nach wie vor oder gänzlich neu beschäftigt.

2 Spannungsfeld: Vom Primat der Kooperation und von der Relevanz personal-autonomer Lernprozesse

Das Moment *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* einerseits und das Moment *Innere Differenzierung durch entwicklungsniveau-/biografiebezogene Individualisierung* andererseits konstituieren das didaktische Fundamentum einer Allgemeinen Pädagogik, wie sie von Feuser (1989; 1995) begründet wurde (vgl. Feuser 2013, 282). Mit der Bezeichnung *Entwicklungslogische Didaktik* bringt Feuser zum Ausdruck, dass die drei Komponenten dieser beiden Momente: a) *Kooperation*, b) *Gemeinsamer Gegenstand* sowie c) *innere Differenzierung durch eine entwicklungsniveau- und biografiebezogene Individualisierung* eine dialektisch vermittelte Einheit bilden (vgl. ebd.).

Während Feuser unter *Kooperation* Situationen eines „anerkennungsbasierten Miteinander“ versteht, das „einer übergeordneten Ziel- bzw. Produktorientierung“ bedarf (vgl. Feuser 2013, 284), macht er im Blick auf den Begriff des *Gemeinsamen Gegenstandes* nachdrücklich darauf aufmerksam, dass es sich dabei „um einen feststehenden synthetischen und symbolhaften Begriff“ (ebd.), um eine „epistemologische Kategorie“ und „nicht um die Attribuierung von ‚Gegenstand‘ durch das Wort ‚gemeinsam‘ handelt, was, bedingt durch diese Schreibweise, auch assoziative Verknüpfungen mit dem ‚Unterrichtsgegenstand‘ dem ‚Bildungsinhalt‘ oder den ‚Themen des Unterrichts‘ im Sinne klassischer didaktischer Vorstellungen nahelegt“ (ebd. 285). Als epistemologische Kategorie ist der Gemeinsame Gegenstand für Feuser „*nicht das materiell Fassbare*, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, *sondern der zentrale Prozess*, der hinter den

Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt‘ (Feuser 1989, 32)“ (ebd.).

Solche theoretisch fundierten und hoch verdichteten Darstellungen stellen zweifellos sehr hohe Anforderungen an den theoretischen Nachvollzug und die praktische Vorstellung der Leser:innen und so nimmt es zunächst nicht Wunder, dass die Rezeption des Begriffs *Gemeinsamer Gegenstand* aus Feusers Sicht „erheblichen Fehldeutungen“ (Feuser 2013, 284) unterliegt. Allerdings führt Feuser „Fehldeutungen“ weniger auf mangelndes Verständnis oder mangelnde Verstehbarkeit zurück. Wenn Hoffmann (2008, 176) etwa fragt: „Wie ist der gemeinsame Gegenstand strukturiert und wie lässt sich diese Struktur bei der konkreten Unterrichtsplanung berücksichtigen? Handelt es sich dabei um ein Lernen mit denselben Dingen im selben Raum, um ein Lernen an der gemeinsamen Sache, am selben Thema, Inhalt oder Begriff?“ spiegelt sich für Feuser darin zwar eine Fehldeutung des von ihm Gemeinten, allerdings beruht diese auf einem Widerspruch: Für Feuser handelt es sich hier um „Artefakte eines Denkens und einer Praxis [...], die die Inklusion aller in einer Schule für alle realisieren möchte“, was das genaue Gegenteil des derzeit existierenden Bildungs- und Schulsystems bedeutet, ohne dieses allerdings „politisch, fachlich und strukturell in vergleichbarer Totalität in Frage zu stellen und umzubauen“ (Feuser 2013, 291). Nun würde die Transformation eines *selektiven, segregierenden* (sEBU) in ein *inklusives* Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (iEBU) für Feuser nichts weniger als die Aufhebung der Sonderinstitutionen und eine strukturelle Neuorganisation des gesamten institutionalisierten Bildungssystems erfordern (vgl. Feuser 2013, 283), doch kann die Pädagogik aus seiner Sicht, da sie selbst keine Expertise zur Lösung der gesellschaftspolitischen Fragen hat, „nur deutlich kennzeichnen, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische gemacht werden kann“ (ebd. 292).

Vor diesem mehrfach dilemmatischen Hintergrund – *die nicht inklusive Schule in einer nicht inklusiven Gesellschaft kann Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand kaum realisieren, weil es dazu einer strukturell völlig anderen Schule in einer völlig anderen Gesellschaft bedürfte* – fragt sich, was in einem absehbar nicht inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem angesichts einer offensichtlichen Henne-Ei-Konstellation dennoch unternommen werden kann, um zu kennzeichnen, was pädagogisch machbar ist, um so ein „auf Entwicklung hin orientiertes Lernen“ (ebd. 290) zu fördern. Die Möglichkeitsräume bzw. Lern-Handlungsfelder, die die Entwicklungslogische Didaktik eröffnet, stellen nach Feuser inklusive soziale Räume dar, „in denen sich Menschen unterschiedlichster Biografie, Lernausgangslagen und Entwicklungsniveaus in Kooperation miteinander arbeitsteilig und zieldifferent mit verschiedenen erlebens- und erkenntnisrelevanten Dimensionen einer zu bearbeitenden Wirklichkeit befassen (Feuser 2013, 282). Wie lässt sich dieses *Befassen* mit einer *zu bearbeitenden Wirklichkeit* in die Sprache

einer im weitesten Sinne unterrichtlichen Vorstellung institutioneller, mit Curricula verbundener Lehr-Lern-Prozesse in einer (noch) nicht inklusiven Schule übersetzen?

Neben der Notwendigkeit einer genaueren Bestimmung der Kategorie *Gemeinsamer Gegenstand* (siehe Sasse i. d. B.) könnte ein Beitrag zu einer solchen Übersetzung sein, den *Kooperationsbegriff* doppelt *auszuschärfen*, indem bspw. erstens auf mikroanalytischer Ebene in Praxis und Forschung differenziert beschrieben und untersucht würde, wie und unter welchen Bedingungen *übergeordnete Ziel- bzw. Produktorientierungen* entstehen, damit unterrichtliche Situationen „anererkennungsbasierten Miteinanders“ zustande kommen können. Zweitens könnte eine Auseinandersetzung mit skeptischen Positionen bezüglich des *Kooperationsmoments* einerseits und der zentralen Stellung des *Gemeinsamen Gegenstandes* andererseits einer weiteren Verdeutlichung des oft fehlgedeuteten *Gemeinten* zuträglich sein. Hier schließen sich zahlreiche weitere Fragen an:

Wie können übergeordnete Ziel- bzw. Produktorientierungen entstehen, aufrechterhalten werden und wo hat Kooperation aber auch aus guten Gründen ihre Grenzen, d. h. wann geht Kooperation legitimerweise in personal-autonomes Lernen über? Welcher „Geschäftsgrundlage“ seitens der beteiligten Subjekte bedarf die Bezogenheit auf einen gemeinsamen Lerngegenstand (vgl. Holzkamp 1995, 513) und stellt nicht überhaupt erst die Option des Aussteigen-Könnens als Bestimmungsmoment ein zwingendes Erfordernis kooperativen Lernens dar (vgl. ebd., 514)? Muss nicht, weiter mit Holzkamp gefragt, auch kooperatives Lernen – wenn es als eigenständige, ungehindertes *expansives Lernen* ermöglichende Lernform gelten soll, als eine offene Beziehung verstanden und praktiziert werden (vgl. ebd., 515)? Zugespitzt formuliert: Nur ich selbst kann letztlich entscheiden, ob ich jeweils meine Lernproblematik einer gemeinsamen, kooperativ zu verfolgenden Lernproblematik subsumieren kann oder auf ihrer Differenz und Andersartigkeit bestehen muss (vgl. ebd., 516). Und: Darf ich, wenn ich infrage stelle, ob ich mich der als gemeinsam definierten Lernproblematik/Gegenstandsausgliederung noch subsumieren kann, ausgegrenzt werden (vgl. ebd.)?

Wie lässt sich daran anschließend der Einwand Prengels aufnehmen, dass mit dem „Verzicht auf das Lernen einzelner Heranwachsender an verschiedenen Gegenständen Verlustseiten einhergehen“, womit „die Freiheit der Lernenden, sich aufgrund individueller Bedürfnisse ganz verschiedenen, persönlich bedeutsamen Gegenständen zu widmen“ unnötig beschränkt würde (Prengel i. d. B.)? Wie wäre also – zusammenfassend – das Verhältnis zwischen *kooperativem Lernen* und *personal-autonomen Lernen* bzw. zwischen *personal-autonomen Lernen* und *entwicklungsniveau- und biografiebezogener Individualisierung* im Horizont der Entwicklungslogischen Didaktik zu rekonstruieren? Welche Rolle spielen dabei gemeinsame dialogische (Aushandlungs-)Prozesse? Sich an diesen Spannungsfeldern abzarbeiten, wäre mit Blick auf das Ziel, in einem (noch) nicht inklusiven

Kontext dennoch zu kennzeichnen, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss (vgl. Feuser 2013, 292), eine überaus lohnende Aufgabe.

3 Spannungsfeld: Empirische Fassbarkeit vs. pädagogisch-normative Konzeption/Programmatik

Ein weiteres Spannungsfeld, das sich aus den Beiträgen dieses Bandes ableiten lässt, ist die Frage nach der *empirischen Fassbarkeit von gemeinsamen Lernprozessen im Verhältnis zu pädagogisch-normativen Konzeptionen bzw. einer als ‚inklusive‘ oder ‚gemeinsam‘ ausgewiesenen Rahmung von Schule und Unterricht*. In diesem Band wurde ein Möglichkeitsraum eröffnet, nicht nur über pädagogisch-didaktische Zugänge zu gemeinsamem Lernen zu diskutieren, sondern auch der Frage nachzugehen, wie ‚Gemeinsames‘ auch empirisch erfahr- und rekonstruierbar gemacht werden kann. Ein Unterricht für alle unter (Rück-)Besinnung auf Prämissen des Lernens und Arbeitens am Gemeinsamen Gegenstand, ergo auf gemeinsam geteilte Lernprozesse, als Ausgangspunkt für eine ‚inklusive Praxis‘ kann die Chance beinhalten, Inklusionsforschung außerhalb einer programmatisch-isolierten Rahmung auf Schüler:innen mit zugeschriebenen Defiziten zu positionieren. Dies auch in dem Sinne, dass Inklusionsforschung aktuell Gefahr läuft, die Kategorie „Inklusion“, wie sie aktuell als Differenzmarkierung einer politischen und pädagogischen Praxis (u. a. Inklusion = Kind mit Förderbedarf) eingesetzt wird, durch die Verwendung ebendieser programmatischen Perspektive in empirischer Forschung zu reifizieren (vgl. kritisch Messiou 2017; Rosen et al. 2023). Auch wenn es im Fachdiskurs um schulische und unterrichtliche Inklusion höchst diverse empirische Zugriffe gibt – z. B. zwischen personenbezogenen, barriere-analytischen oder differenztheoretischen Konzeptualisierungen (vgl. Übersicht in Köpfer 2019) – kann konstatiert werden, dass gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse bislang keinen Wesenskern einer erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung darstellen.

Zwar beschäftigt sich die Lern- und Schulkultur sowie Interaktionsforschung rekonstruktiv mit der Herstellung von Gemeinschaft und gemeinsam geteilten Lern- und Erfahrungsräumen von Schüler:innen (z. B. Hackbarth 2017; auch: Hackbarth & Ludwig i. d. B.), dennoch ist eine empirische Perspektivierung des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand bislang ausgeblieben (vgl. Badstieber et al. i. d. B.). So bleibt die Frage offen und hier wird an Koller (2004) angeschlossen: Wie können Bildungsprozesse empirisch erfasst werden?

Dies ist insofern komplex, als Bildungsprozesse als dialogisch und ungewiss anzusehen sind und sich demnach – im methodologischen Sinne – einer personen-gruppenbezogenen isolierten Operationalisierung entziehen. Demnach greifen empirische Zugriffe, die askriptiv Merkmale Personengruppen zuschreiben (wie z. B. Förderbedarfe) als empirische Kategorie zu kurz, sondern es ist erforderlich,

die Verhandlungen und Praktiken der (dialogischen) Auseinandersetzung mit Lerngegensätzen empirisch in den Blick zu nehmen. Weiter finden diese Aushandlungen nicht in einem gesellschaftlichen Vakuum statt, sondern sind gerahmt in Bildungsorganisationen durch Normen und Erwartungen, die, z. B. in Curricula oder in professionalisiertem Personal, fortwährend an die Schüler:innen und ihre (dialogische) Auseinandersetzung gerichtet werden (vgl. Hackbarth & Ludwig i. d. B.). Dies führt zur vielzitierten „notorischen Diskrepanz zwischen Theorie und Handlungspraxis, zwischen Norm und Habitus“ (Bohnsack 2017, 56), in der auch die Kluft zwischen einer programmatischen Ebene des (Lern-)Angebots und der Erfahrungsräume der Schüler:innen eingeordnet werden kann. Gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse können als durch didaktische, schulorganisatorische und -kulturelle Maßnahmen bedingt werden – gleichzeitig aber nicht durch diese bestimmt werden. In diesem Sinne sind didaktische Konzeptionen, z. B. Projektarbeit im Sinne des Lernens und Arbeitens am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2013, Feuser i. d. B.) oder die Arbeit mit Differenzierungsmatrizen nach Sasse (vgl. Sasse & Schulzeck 2021; Sasse i. d. B.), konzeptionelle Beiträge einer normativen Rahmung, innerhalb derer gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse empirisch zu rekonstruieren wären, aber nicht per se vorausgesetzt werden können.

Trotz aller Unbestimmtheit zeigt sich – so die Annahme – eine gewisse Parallelität in Forschung und schulisch-unterrichtlicher Praxis, was den Umgang mit Struktur/Geschlossenheit und Freiheit/Ungewissheit anbelangt. Indem sich Georg Feusers entwicklungslogische Didaktik mit der zentralen Figur der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand in erster Linie für einen durch die Schüler:innen initiierten und dialogisch ausgehandelten gemeinsamen Lernprozess ausspricht und somit auf der Ebene von Ungewissheit/Freiheit angesiedelt werden kann, können Ada Sasses Arbeiten zur Differenzierungsmatrix als Strukturierungsentwurf für eine Vorbereitung und Begleitung von gemeinsamen Lern- und Bildungsprozessen angesehen werden. Sie schließen sich in dem Sinne nicht aus, sind allerdings auf einem anderen Punkt auf dem Kontinuum angesiedelt.

Ebenso verhält sich dies in der Inklusionsforschung, welche entweder mit der askriptiven und personengruppenbezogenen Zuweisung von Kategorien oder mit einer auf die Praxis und durch diese hervorgebrachte Herstellung von Gemeinschaft bzw. Differenz fokussiert: erstere mit dem Primat der Struktur, Operationalisierung und Messbarkeit, letztere mit dem Fokus auf Praxis und gemeinsame Erfahrungsräume, die durch die Akteur:innen mit hergestellt werden.

Wichtig erscheint somit die Reflexion kategorialer Setzungen und Zuschreibungen – auch mit Blick auf das didaktische Material, welches in der Professionalisierung zur Schulung eines ‚inklusiven Blicks‘ eingesetzt wird (Häcker & Heyden i. d. B.), damit Inklusion mit einem transformativen Anspruch – im Sinne einer Weiterentwicklung von Schule und Unterricht mit der Prämisse des gemeinsamen Lernens von Schüler:innen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungs-

ständen – verbunden wird und nicht innerhalb einer kindbezogenen Förderkategorie statisch gemacht, externalisiert und somit auf Distanz gebracht wird zu einer Unterrichtsentwicklung bezogen auf *alle* Schüler:innen (vgl. Florian & Beaton 2017).

4 Spannungsfeld: Fach(lichkeits)perspektive vs. Entwicklungsperspektive

Neben den oben besprochenen Reflexionen bezüglich Kooperation und Gemeinschaft können Überlegungen ausgemacht werden, die das konkrete Lehr-Lernarrangement betreffen: Die Beitragenden des Bandes erachten – in unterschiedlicher Intensität – die Interaktion der Schüler:innen mit dem Lerngegenstand als eine Kategorie, die für einen inklusiven Unterricht beachtenswert und auszuloten ist. Kerstin Ziemer (i. d. B., 12; 2018, 93) räumt dieser Relation gar eine eigene Dimension in ihrer Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik ein (‘Verhältnis Schüler:innen und Lerngegenstand/Sache’).

Diese exponierte Stellung ist überzeugend, sind die individuellen Entwicklungsstände der Lernenden doch insofern eng mit dem Lerngegenstand verknüpft, als dieser für *alle* Schüler:innen der Klasse, ganz gleich welche momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen vorliegen (siehe Feuser i. d. B.), zugänglich sein bzw. gemacht werden soll. Ziel ist es also, die unterschiedlichen Zonen aktueller und nächster Entwicklungen der Schüler:innen am Lerngegenstand zu realisieren. Konzeptionelle Zugänge, wie dies ermöglicht werden kann, stellen die Autor:innen der vorliegenden Beiträge vor: Mithilfe von Differenzierungsmatrizen (Sasse i. d. B.) und Kompetenzstufenmodellen (Grimm et al. i. d. B.) können Bearbeitungen des Gegenstandes auf verschiedenen Abstraktionsniveaus ermöglicht werden. Die Inhalte werden bei diesen Planungsinstrumenten sowohl aus pädagogisch-psychologischer als auch fachwissenschaftlicher Perspektive tabellarisch ausdifferenziert. Letzterer Bezugspunkt speist sich oftmals aus den oben bereits angesprochenen, die Lernprozesse rahmenden Normen bzw. Erwartungen: aus den domänenbezogenen Bildungsstandards und anderen Curricula. Auf diese Weise können individualisierte Lernangebote bereitgestellt werden, auch wenn Sasse hierbei berechtigterweise anmerkt, dass „menschliche Entwicklung [...] [aber] so dynamisch und die menschliche Umgebung [...] so komplex [ist], dass sich die Zonen aktueller und nächster Entwicklungen nicht aus einer Tabelle ablesen lassen“ und dass „die individuelle Entwicklung [...] individuell im Wechselspiel zwischen persönlichen Dispositionen und den Anregungen aus der Umwelt“ bleibt (Sasse i. d. B., 43). Silvia Greiten setzt sich diesbezüglich dafür ein, anstatt Mikroplanungen auf Einzelstundenebene vorzunehmen, konzise, langfristige Reihenplanungen, die individuelle und kollektive Entwicklungen der Lerngruppe in den Fokus nehmen, zu verfolgen (siehe Greiten i. d. B.).

An die Vorstellung einer längerfristig angelegten thematischen Bearbeitung von Fachinhalten schließt auch Feuser an, dessen Pädagogik sich zugleich stark „an den Lebens-, Lern- und Entwicklungsprozessen des Menschen orientiert“ (Feuser i. d. B., 82). Feusers Perspektive setzt an der Dialogizität von Bildung und der individuellen Persönlichkeitsentwicklung an und stellt den Lerngegenstand erst dann zentral, wenn er aus den Relevanzsystemen der Kinder emergiert. Partikularisierte, fachbezogene Überlegungen treten in den Hintergrund zugunsten der universalen Entwicklungsperspektive, bei der beziehungspsychologische Momente den kognitionspsychologischen mindestens gleichgesetzt werden (vgl. ebd., 87ff.). Nicht fachliche Standards, die übergeordnet festgesetzt sind, sollten den Unterricht strukturieren, sondern die beteiligten Akteure, allen voran die Lernenden und ihre „Bildungsbedürfnisse“ (ebd., 92). Daher verwundert es nicht, dass er projektorientierten Unterricht statt Fachunterricht als das geeignete Lehr-Lernarrangement erachtet. Greiten (i. d. B., 53) resümiert hierzu treffend: „[D]as Konzept der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand führt in der theoretischen Fundierung zur Kritik an Bildungsstandards“.

Damit kristallisiert sich ein weiteres Spannungsverhältnis heraus: Bei der Planung und Gestaltung inklusiven Unterrichts stehen einerseits *die Entwicklungsperspektive der Schüler:innen* im Fokus und sind andererseits *die fachlichen Anforderungen* einzubinden, die sich in verbindlichen Standards und Curricula niederschlagen und maßgeblich unser derzeitiges Regelschulsystem in Form von Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen prägen. Um beiden Polen gerecht werden zu können, lohnt es unseres Erachtens, dem Konstrukt von ‚Fachlichkeit‘ genauer nachzuspüren (vgl. auch Amrhein & Reich 2014; Dexel & Witten 2022).

Zum einen kann gefragt werden, welchen Stellenwert ‚Fachlichkeit‘ in einem inklusiven Unterricht zukommen sollte: Wie bedeutend ist (durchgängige) fachliche Korrektheit, wie viel ist (auch bereits zu Beginn des Lernprozesses) von den Schüler:innen einzufordern? Denn wenn – wie Feuser es fordert – die Subjektebene und das gemeinsame Lernen im Ausgangs- wie Mittelpunkt des Unterrichts stehen, sind zuvorderst die Setzungen und Erfahrungsräume der Lernenden, weniger objektive Aspekte relevant. Das kann bedeuten, dass nicht alle eingebrachten Sichtweisen sowie Kompetenzstände dem Lerngegenstand ‚gerecht werden‘ können. Besonders zu Beginn einer Auseinandersetzung, aber für manche Schüler:innen eventuell auch bis zum Abschluss des Lernprozesses, sind lebensweltliche, intuitive und affektiv-emotionale Zugänge erkenntnisbestimmend. Doch diese vermögen den Lerngegenstand nicht immer in seiner vollen Komplexität aufzuschlüsseln; kognitionsbasierte Vorgänge wie logisches Schließen sind oftmals auch von Nöten.

Zum anderen, mit dem ersten Punkt eng zusammenhängend, kann noch grundlegender nach der Relevanz sowie Aktualität heutiger Bildungsstandards und fachspezifischer Inhalte, die laut Rahmenpläne zu vermitteln sind, gefragt werden. In

Hinsicht auf die Aktualität fachlicher Anforderungen überprüft bspw. Daniela Frickel (i. d. B.) etablierte literaturdidaktische Konzeptionen, die vornehmlich um kognitiv-analytische und verbalsprachliche Fähigkeiten kreisen und sich an ‚Normal‘-Entwicklungen orientieren. In ähnlicher Stoßrichtung, aber (fächer-) übergreifend schlagen Booth & Ainscow (2019) in ihrer Neufassung des Index‘ für Inklusion ein alternatives, auf das 21. Jahrhundert angepasstes Curriculum vor. Dabei stellen sie auch die Frage nach der Wichtigkeit von Lerninhalten angesichts gegenwärtiger globaler Herausforderungen. Mit den Zielen, diesen zu begegnen, an die Erfahrungswelt der Lernenden anzuschließen und vernetztes Denken anzuregen, bieten sie Lernbereiche wie ‚Leben auf der Erde‘, ‚Literatur, Kunst und Musik‘ oder ‚Arbeit‘ als Alternative zu den traditionellen Fachlehrplänen an (ebd., 21). Diese Oberthemen weisen in Richtung von Feusers Projektunterricht (sowie Klafkis epochaltypischer Schlüsselprobleme). Dass Booth & Ainscow und auch Feuser die Entwicklung von Lern- und Bildungsprozessen aus der Lebensrealität der Akteure heraus erwarten, geht einher mit Katja Scheidts Forderung in diesem Band, „dass eine Weiterentwicklung der Fachdidaktiken hin zu mehr Partizipation im Kontext Inklusion angebracht ist“ (70). Denn nur, wenn die Schüler:innen ihre Relevanzen, Erfahrungen, Fragestellungen und Bedürfnisse in den Unterricht einbringen können, also *inhaltlich* mitbestimmen dürfen, kann ein genuin inklusiver, d. h. die Perspektiven aller berücksichtigender und auf Partizipation zielender Unterricht verwirklicht werden.

Eine Möglichkeit, Fach- und Schüler:innenperspektive auszutarieren, könnte darin bestehen, tatsächlich ‚vorliegende‘ domänenspezifische Wissenskonstrukte, Fähigkeiten und Fertigkeiten von heterogenen Schüler:innenschaften mittels rekonstruktiver Unterrichtsforschung zu modellieren (bottom-up), statt diese alleinig auf dem Reißbrett vor dem Hintergrund normativer Idealvorstellungen zu entwerfen (top-down). (Fach-)Wissenschaftliche Überlegungen, die heute in allgemeingültige Kompetenzformulierungen münden (können), und schulische Praxis können auf diese Weise abgeglichen werden, sich ergänzen oder gegenseitig berichtigen, wie Matthias Martens (2010) es anhand historischer Verstehensprozesse beispielhaft (jedoch nicht im inklusiven Kontext) zeigt. Damit ist die Verbindung zum zweiten Spannungsfeld gezogen; die drei identifizierten Diskurslinien hängen, teilweise sehr eng, zusammen.

5 Ab- bzw. aufschließende Gedanken

Die Bilanzierungen, die wir als Herausgebende des Bandes hier in diesem Artikel abschließend verschriftlicht haben, sind weder erschöpfend noch ‚vollständig‘ oder gar abgeschlossen. Sie müssen auch unabgeschlossen bleiben, da doch jener aufgespannte, konstitutiv unabschließbare Inklusionsdiskurs sonst seinen essenziellen Grundcharakter als vielstimmiges, multiperspektivisches Handlungs- und

Aufgabenfeld einbüßen würde. Vielmehr dienen sowohl der Sammelband als ganzes als auch dieser Versuch einer Zuspitzung relevant erscheinender Spannungsfelder dazu, nach wie vor drängende Fragestellungen inklusiver Bildung in sich ständig verändernden gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Ausgangssituationen immer wieder neu zu reflektieren und zu diskutieren. Denn auch wenn derzeitige Entwicklungen daraufhin deuten, dass Inklusion eher mittels Individualisierung denn über Gemeinschaft perspektiviert wird, zeigen die vorliegenden Beiträge eindrucksvoll, dass bereits verschiedene Konzeptionen vorliegen und weiterentwickelt werden können. Diese vielseitigen Konzeptionen ermöglichen es also durchaus, *gemeinsame* Lern- und Bildungsprozesse und somit EINEN Unterricht für Alle im Sinne des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven zu planen, gestalten und fortwährend auszubauen.

Literatur

- Amrhein, B. & Reich, K. (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.) (2014): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 31–44.
- Badstieber, B.; Köpfer, A. & Amrhein, B. (2024). Empirische Rekonstruktionen des Gemeinsamen in unterrichtlichen Schüler:innenpraktiken. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169–192.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019): *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung*, hrsg. v. u. adapt. für deutschsprachige Bildungssysteme von B. Achermann, D. Ahrandjani-Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dexel, T. & Witten, U. (2022): *Inklusive Fachdidaktik. Ein Überblick*. In: T. Dexel. (Hrsg.): *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe*. Münster: Waxmann, 88–101.
- Feuser, G. (1989): *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. In: *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation Band 7 (1. Aufl.), 282–293. Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2024): *Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst*. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 78–103.
- Florian, L. & Beaton, M. (2018): *Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child*, *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), 870–884.
- Frickel, D. (2024): *Literatur im Möglichkeitsraum – die Entwicklungslogische Didaktik als Grundlage für einen inklusionsorientierten Unterricht mit Literatur*. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107–119.

- Greiten, S. (2024): Unterricht für inklusive Lerngruppen planen – (Lern-)Optionen für alle eröffnen. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–64.
- Grimm, M., Scheid, J., Winter, B. & Frach, S. (2024): Das ILZNAWI-Modell: Inklusive Lernzugänge im naturwissenschaftlichen Unterricht – zur Planbarkeit von Individualisierung und Kooperation am gemeinsamen Gegenstand. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134–153.
- Häcker, Th. & Heyden, F. (2024): Der ‚inklusive Blick‘ in Materialien für heterogene Lerngruppen: eine method(olog)ische Spurensuche. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 206–220.
- Hackbarth, A. (2017): Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. & Ludwig, J. (2024): Der (Zu)Fall des Gemeinsamen. Rekonstruktionen von aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen in heterogenen Lerngruppen. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 193–205.
- Hoffmann, Thomas (2008): Gegenstand und Motiv - Vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik. In: Ziemens, Kerstin (Hrsg.): Reflexive Didaktik. Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle, Oberhausen: Athena, 173–194.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Köpfer, A. (2019): Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In: J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 143–164.
- Martens, M. (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen: V&R unipress.
- Messiou, K. (2017): Research in the field of inclusive education. Time for a rethink? In: International Journal of Inclusive Education, 21 (2), 146–159.
- Prengel, A. (2024): Freiheit für individuelles Lernen – eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 22–32.
- Rosen, L. & Köpfer, A. (2023, im Ersch.): Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung - (Inter-)nationale Einblicke und Perspektiven. In: L. Rosen, P. Bastian, J. Friedrich, E. Gericke, B. Hopmann, S.-M. Köhler & A. Köpfer (Hrsg.): Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung. Tagungsband der 5. Jahrestagung der AG Inklusionsforschung in der DGfE. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021): Die thematische Komplexität des gemeinsamen Lerngegenstands. Differenzierungsmatrizen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–77.
- Sasse, A. (2024): Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen – Grundlagen inklusiven Unterrichts. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35–50.

- Scheidt, K. (2024): Zur Planbarkeit von inklusivem Unterricht – oder die Kröte im Kompost. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65–77.
- Slee, R. (2001): Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113–123.
- Ziemen, K. (2024): Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–21.

Autor:innen

Häcker, Thomas, Prof. Dr.

Universität Rostock/ Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik
und empirischen Bildungsforschung
thomas.haecker@uni-rostock.de

Köpfer, Andrea, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg/ Institut für Erziehungswissenschaft
Schwerpunkt Inklusionsforschung
andreas.koepfer@ph-freiburg.de

Granzow, Stefanie

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/ Institut für Schulpädagogik und
Grundschuldidaktik Arbeitsbereich Deutsch
stefanie.granzow@paedagogik.uni-halle.de

Rühlow, Daniel

Universität Rostock/ Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik
und empirischen Bildungsforschung
daniel.ruehlow@uni-rostock.de

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Bettina Amrhein, Dr.in, ist Professorin für Inklusive Pädagogik und Diversität an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Inklusion & Diversität, International Perspectives on Inclusive Education, Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Inklusion und Profession, De- & Rekonstruktion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Emotionen in der Schule und Mindfulness in Education. Kontakt: amrhein@uni-due.de

Benjamin Badstieber, Dr., ist akademischer Rat im Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik und Diversität an der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Transformationsforschung in Schule unter Berücksichtigung von Heterogenität und Differenz, professionelle Rollen in inklusionsorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie De- & Rekonstruktion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Kontakt: benjamin.badstieber@uni-due.de

Georg Feuser, Prof. Dr. em., ist emeritierter Professor für Behindertenpädagogik an der Universität Bremen 1978-2005 zu *Behindertenpädagogik, Didaktik, Therapie und Integration bei geistiger Behinderung und bei schweren und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen. Gastprofessur an der Universität Zürich 2005-2010*. Aktuelle Forschungs- und Interessengebiete: Pädagogik und Therapie bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung, Allgemeine (inklusive) Pädagogik, Entwicklungslogische Didaktik. Kontakt: gfeuser@swissonline.ch

Sandra Frach, Dr.in, ist Chemie- und Physiklehrerin und Sonderpädagogin am Gymnasium Gerresheim/Düsseldorf. Derzeitige Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung von kompetenzorientierten Stufenmodellen für den inklusive Chemieunterricht im REMI-Projekt.

Daniela Frickel, Dr.in, ist Akademische Oberrätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Grundlagen und Ansätze einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik, literarische Textschwierigkeit/Komplexität, Emotionen im Prozess sprachlich-literarischen Lernens und Kinder- und Jugendliteratur. Kontakt: daniela.frickel@uni-koeln.de

Stefanie Granzow ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Literar- und medienästhetisches Lernen, Grafisches Erzählen (insb. Comics), Gespräche über Literatur, Heterogenität und Inklusion, Empirische Unterrichtsforschung. Kontakt: stefanie.granzow@paedagogik.uni-halle.de

Silvia Greiten, Dr.in, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und Pädagogik der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Heterogenität, Inklusion, Hochbegabung und Professionalisierung von Lehrkräften; Qualitative Forschung und Mixed Methods. Kontakt: greiten@ph-heidelberg.de

Marlen Grimm, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Biologie an der Universität Rostock und Lehrerin an der Werkstattschule in Rostock. Derzeitige Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung und Evaluation von Kompetenzrastern und von kompetenzorientierten Stufenmodellen für den inklusiven Biologieunterricht, Mitarbeit im REMI-Projekt.

Anja Hackbarth, Dr.in, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diagnostik, Förderung und Didaktik bei Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen an der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung, Behinderung, Inklusion und Exklusion aus Akteursperspektive, Professionalisierung für inklusive Bildung. Kontakt: anja.hackbarth@uni-bielefeld.de

Thomas Häcker, Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung an der Universität Rostock. Derzeitige Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reform schulischer Leistungsbeurteilung, reflexive Professionalisierung, Ethik in pädagogischen Beziehungen, Portfolioarbeit, Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen und Allgemeine Didaktik.

Franziska Heyden, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Rostock (Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und der empirischen Bildungsforschung). Ihre Forschungs- und Interessenschwerpunkte sind Biographisches Lernen im Lehramtsstudium, inklusive Lern- und Lehrsettings und qualitative Forschungsmethoden.

Tom Kempke war bis August 2023 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Chemie in der Abteilung Didaktik der Chemie der Universität Rostock. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und des Projekts „Digitalisierung Lehrkräftebildung“ entwickelte er inklusive Lehr-/Lernsettings für den Chemieunterricht und multimediale Formate wie interaktive Videos und Augmented-Reality-Anwendungen. Seit August 2023 befindet er sich im Referendariat am Romain-Rolland-Gymnasium in Berlin. Kontakt: tom.kempke@gmail.com

Andreas Köpfer, Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, Behinderungen und Benachteiligungen in Bildungsorganisationen, sozial- und raumtheoretische Analysen zu Ein- und Ausschluss, rekonstruktive Sozialforschung, Critical Autism Studies.

Johannes Ludwig, M.Ed ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seine Forschungsschwerpunkte sind Teilhabe und Fachlichkeit im Unterricht, Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in inklusiven Schulen und Förderschulen sowie Dokumentarische Unterrichtsforschung. Kontakt: Jo.Ludwig@em.uni-frankfurt.de

Annedore Prengel, Dr.in, ist Professorin i.R. der Universität Potsdam und war von 2013 bis 2022 Seniorprofessorin an der Goethe Universität Frankfurt / Main. Ihre Schwerpunkte sind: Pädagogik der Vielfalt, Heterogenitätstheorien, Inklusion und inklusive didaktische Diagnostik, Pädagogische Beziehungen, pädagogische Ethik, pädagogisches kulturelles Gedächtnis. Kontakt: prengel@uni-potsdam.de

Daniel Rühlow ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung an der Universität Rostock. Zuvor war er langjährig an der Universität Greifswald im Fachbereich Fachdidaktik Englisch tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Heterogenitätssensible Unterrichtsgestaltung in Fremdsprachenfächern und fächerverbindend, die Storyline-Methode, literarisches, interkulturelles und kulturästhetisches Lernen.

Ada Sasse, Dr.in, ist Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Inklusive Didaktik bzw. inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Sprach- und Schriftspracherwerb. Kontakt: ada.sasse@hu-berlin.de

Jochen Scheid, Dr., ist akademischer Rat an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau am Campus Landau. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Scholorientierte Fachdidaktik in Physik, empirische Lehr- und Lernforschung sowie Repräsentationskompetenz. Kontakt: scheid.j@rptu.de

Katja Scheidt, Dr.in, ist Sonderpädagogin und Lektorin im Bereich Inklusive Pädagogik an der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Bildung für nachhaltige Entwicklung im inklusiven Unterricht am Bsp. des Frei Day sowie Inklusive Didaktik, insbes. das Spannungsfeld Individualisierung und Gemeinsamkeit. Weitere inhaltliche Schwerpunkte sind Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Begabungsförderung im inklusiven Kontext sowie Teamteaching. Kontakt: scheidt@uni-bremen.de

Barbara Winter, Dr.in, ist Sonderpädagogin an der Samuel-Heinicke-Realschule/München und Lehrbeauftragte der LMU München / Didaktik der Chemie. Derzeitige Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion im naturwissenschaftlichen Unterricht und Entwicklung von kompetenzorientierten Stufenmodellen für den inklusiven Chemieunterricht im REMI-Projekt.

Kerstin Ziemer, Dr.in, ist Professorin für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung, tätig an der Universität zu Köln. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Inklusion und Didaktik, Schul- und Unterrichtsentwicklung, die soziale Situation von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und deren Familien bzw. Bezugspersonen.

Die gesellschaftliche Relevanz des Themas Inklusion ist unbestritten. Gleichwohl findet eine Transformation zu einem inklusiven Schulsystem nach wie vor nur in Ansätzen statt. Dieser Band widmet sich daher der Schlüsselfrage, wie gemeinsame Lernprozesse geplant werden können.

Ausgangspunkte bilden zum einen die Entwicklungslogische Didaktik von Georg Feuser, zum anderen die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung erfolgte Abschlusstagung „EIN Unterricht für alle – (un)planbar? Konzepte für einen inklusiven Unterricht im Diskurs mit Georg Feuser“.

Unter dem Fokus des Gemeinsamen und Kooperativen versammelt der Band in interdisziplinären Beiträgen (didaktische) Prämissen, Konzepte, Planungsinstrumente und empirische Forschungswege für einen Unterricht, der den Anspruch an Inklusion erfüllt.

Die Herausgeber:innen

Dr. Thomas Häcker ist Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung an der Universität Rostock.

Dr. Andreas Köpfer ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Daniel Rühlow ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung an der Universität Rostock.

Stefanie Granzow ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

978-3-7815-2624-2



9 783781 526242