

Inklusiver Unterricht im Kontext professionskooperativer Diagnostik

Während sich tradierte Diagnostik stets im Dilemma zwischen Fördern und Selektieren (Römer, 2017, S. 237) bewegt, erkennt sie inklusionssensible Didaktik als Grundbaustein subjektorientierten Unterrichts (Feuser, 1989, S. 27). Denn nur wenn die Bedürfnisse Lernender mit verstehendem Blick (Langner & Jugel, 2019) anerkannt werden, kann ein Möglichkeitsraum zwischen den Individuen eines Lehr-Lernverbandes entstehen. Dabei gilt es, fachliche wie auch pädagogisch-psychologische diagnostische Fragen zu stellen (Milker, 2020). Auf dieser Basis kann ein individualisiertes *und* kooperatives Lehr-Lernsetting orientiert am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 1989) entstehen.

Der Artikel beschreibt ein interdisziplinäres Schulprojekt, bei dem Studierende gen Ende ihrer Lehramtsausbildung aus einem chemie – wie politikdidaktischem Seminar über zwei Semester diagnostische Lernumgebungen (DLU) designten, diese Daten analysierten, aufbereiteten und im Rahmen einer Projektwoche möglichst subjektorientiert fachspezifisch Unterricht umsetzten. Entlang Fragestellungen des design-based-research Ansatzes (Reinmann, 2005) können so Rückschlüsse gezogen werden, bzgl. Datenerfassung und -auswahl, wie Gruppeneinteilungen zwischen Subjekt- und Objektansprüchen ausgehandelt und entlang welcher Ansprüche Projektwochen geplant werden können. Eine Auseinandersetzung mit schul- und professionstheoretischen Überlegungen bleibt hier unumgänglich. Die Forschung ist an das BMBF Projekt „Schule inklusiv gestalten“ (SING) gebunden.

Seminarkonzepte

Wenngleich Inklusion spätestens seit der UN-BRK de-jure ein fester Bestandteil der Lehramtsausbildung sein sollte und de-facto eine feldreale Bedingung an den Schulen ist (deren oft fragwürdige Umsetzung hier nicht diskutiert werden kann), kommen Studierende mit sehr unterschiedlichen Beliefs (Langner, 2015) in die Seminare. Eine Auseinandersetzung mit entwicklungstheoretischen Bezugsrahmen erscheint hier als Basis unumgänglich und zeigt schnell, dass praxisorientiertes Arbeiten mit gleichzeitigem Perspektivwechsel in *einsemestrigen* Seminaren nicht umsetzbar scheint. Deshalb wurden die Seminare über zwei Semester angeboten, damit zumindest ein Teil der Studierendenschaft konstant am Projekt arbeiten konnte. Die theoretische Auseinandersetzung leitet den Inklusionsanspruch entlang kulturhistorischer sowie neuro-psychologischer Konzepte her (u.a. Jantzen, 2010; Trevarthen, 2012; Siegel, 2015). Für eine subjektorientierte Diagnostik ist das Verständnis des Konzepts der Zone der nächsten (Vygotskij, 1992) bzw. aktuellen Entwicklung (Ziemen, 2018) essentiell. Unterrichtsbeobachtungen müssen jegliches Verhalten als für das Subjekt sinnvoll voraussetzen, damit vermeintliche ‘Störungen’ oder ‘destruktives Verhalten’ nicht gemäß der Lehrendenperspektive als nur sanktionswürdig und außerhalb der Norm, sondern als Folge von Isolationsprozessen (Störmer, 2013) verstanden werden.

Augenmerk muss dabei auf verschiedene Kompensationsmuster (Steffens, 2019, S. 62f.) gelegt werden. Entwicklung findet demnach nur im resonanten Dialog statt (Steffens, 2020, S. 134ff.). Erst auf dieser Basis können Objektbezüge vermittelt und domänenspezifisch hinsichtlich individueller Lernausgangslagen adressiert werden. Design und Auswertung einer Diagnostik müssen sich entlang verschiedener Gütekriterien orientieren (u.a. Schäfer et al.,

2015), die über klassische Kategorien wie Objektivität, Validität und Reliabilität hinausgehen oder sich gar von ihnen entfernen. Ein flächendeckendes Kompetenzraster erscheint hier nicht zielführend; eine Lehrperson sollte in diesem Falle nicht objektiv richten, sondern als Entwicklungspartner*in der Kinder die Umweltgefüge in ihrem Sinne so analysieren, dass sie isolationsvermeidend adaptiert werden können (Jugel & Steffens, 2019, S. 108).

Design, Umsetzung und Auswertung einer DLU

Für zwei Klassen einer Oberschule wurden DLU designed, sodass 16 Stationen angeboten wurden, die in ihrem diagnostischen Potential jeweils mehr politik-, chemiedidaktische oder allgemein pädagogische Aspekte avisierten. Fachlich wurde dabei versucht, sich am Fundamentalen bzw. Elementaren der Domäne zu orientieren (Klafki, 1964, S. 298), wobei wir diese Ansätze in die Basiskonzepte und Bildungsstandards des jeweiligen Faches übersetzten. In einer Station mussten die Schüler*innen so beispielsweise aus einem EXIT-Szenario entkommen, indem sie Rätsel und Aufgaben um die Themen Laborsicherheit und -ausstattung lösten. Besonders entscheidend ist hierbei die performative Komponente, bei der Diskussionen und Kooperation an übergeordneten Fachkonzepten gespiegelt werden konnten (u.a. Scientific Literacy; Adesokan, 2015, V). Alle Stationen wurden videographiert. Um möglichst natürliche Interaktionsprozesse beobachten zu können, müssen die Stationen vor allem motivational ansprechend sein und können nicht an typische (Test)diagnostik erinnern. Zusätzlich wurde ein Fragebogen genutzt, um Präferenzen bzgl. Methodik, Sozialform und Thema vorzuzusondieren. Um einen sicheren Raum für Dialog und Kooperation bereiten zu können, wurde eine Netzwerkanalyse (Kuhnt & Brust, 2014) durchgeführt, um präferierte Partner*innen für kooperative Sozialformen und Ausgrenzungserfahrungen zu erheben.

Die Daten wurden explorativ nach dem didaktischen Dreischritt (Milker, 2020; vgl. Lanwer, 2006, S. 36) analysiert. Dabei übernahmen die Studierenden die 'Patenschaft' für 1-3 Schüler*innen. Es entstanden 51 Schüler*innenportfolios, in denen über *Beobachten*, *Verstehen* und der *didaktischen Konsequenz* handlungsanweisende Hypothesen bzgl. subjektorientierter Zugänge formuliert wurden. Das Besprechen einzelner Sequenzen einer KFB vergleichbar scheint dabei stets immense professionelle Kompetenzen zu vermitteln und wirkt für das Portfolio inklusionssensibler Lehrkräfte als kaum zu überschätzen.

Es half dabei, die komplexe Datenmenge nach drei Kategorien auszuwerten:

- **Aneignungsfähigkeiten und –vorlieben** bilden die individuelle Annäherung an das Objekt ab. Ursprünglich aus der Tätigkeitstheorie (Leont'ev, 1973) stammend, bedienen wir uns des Begriffes praxisorientierter nach den Stufen des Bildungsplanes Baden-Württemberg (MKJS, 2009, S. 14 bzw. Menthe et al., 2015). Die nicht hierarchischen und niemals ausschließlich vorkommenden Kategorien sind: basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, bildhaft und abstrakt-begrifflich.
- **Anerkennung und Bindung** entsprechen den biographischen Erfahrungen von Sicherheit und Bestätigung (Lanwer, 2006, S. 42) und drücken sich in präferierten Sozialverbänden und Selbstwirksamkeitserwartungen aus.
- **Sinn – und Bedeutungsstrukturen** erlauben Rückschlüsse auf die Zone der nächsten Entwicklung bzgl. motivationaler, domänenspezifischer Zugänge und sind für jeden selbstgesteuerten Lernprozess Grundlage (Jugel & Steffens 2019, S. 99).

Alle Daten wurden dann an einer mindmapartigen Übersicht geclustert. Diese sollte ein Planungsinstrument darstellen, welches auf den ersten Blick ob seiner Komplexität hinderlich wirkte, aber durch Knotenpunkte klare subjektübergreifende Bedürfnisse vor allem nach Kooperation zeigte.

Projektarbeit

In der Projektplanung muss konstant zwischen Objekt- und Subjektperspektive vermittelt werden, wobei diese iterativ Impulsgeber für einzelne Planschritte sind. Nach der Datenauswertung wurden vor allem auf Sinn- und Bedeutungsstrukturen assoziierte Oberthemen gesammelt, die interdisziplinäre Zugänge beider Fächer garantierten. Diese wurden mit Unterthemen und Schlüsselfragen den Schüler*innen vorgestellt, die diese nach ihrer individuellen Interessantheit ranken sollten. Es kristallisierten sich sieben Themen heraus (z.B. Mobilität, Ernährung), die für jeweils 51 Schüler*innen die Projektgruppen bilden sollten. Nach einer thematischen Justierung der Gruppen sollten die Schüler*innen ihre drei Favoriten listen. Diese objektorientierte Planungsgrundlage wurde durch die subjektorientierte Netzwerkanalyse (Rehrl & Gruber, 2007) ergänzt, sodass nur 'produktive' Bindungspartner*innen in einer Gruppe waren. Die Studierenden konnten ihre Gruppe ebenfalls frei wählen, wobei Teile sich an ihrer eigenen thematischen Präferenz orientierten und Teile weiter ihre 'Schützlinge' der Diagnostik betreuen wollten.

Bei der Planung der Teilprojekte wurde auf Flexibilität geachtet, sodass sich der Gemeinsame Gegenstand im Prozess entwickeln konnte (Jugel & Milker, 2021 i.V.). Es wurde empfohlen, die notwendige thematische Vorbereitung clusterartig vorzubereiten, sodass einzelne Blöcke nach Bedarf angeordnet werden konnten; dieser Widerspruch zu bisherigen Planungsanforderungen aus Praktika und schulpraktischen Übungen wurde von vielen Studierenden anfangs als überfordernd wahrgenommen, weckten sie das Gefühl einer planerischen Ohnmacht und die Angst vor Überforderung in der konkreten Situation. Wichtigste Maßgabe war das Erstellen eines gemeinsamen (nicht zwangsläufig materiellen) Produkts, welches am letzten Projekttag unter allen Projektgruppen vorgestellt wurde und wichtig für Bindungsprozesse, Anerkennung und Selbstwirksamkeitserwartung ist.

Ausblick und Diskussion

Die Planung und Durchführung der Doppelseminare brachte zahlreiche Einblicke in die Praxis inklusionssensibler Schule. Wir sind überzeugt, dass sich die Relevanz einer subjektorientierten Diagnostik genannter Maßgaben für Inklusion bestätigte. Allerdings ist der vorgestellte Ansatz aus mehreren Gründen nicht praxistauglich: der Workload hinter dem Erstellen der Portfolios ist im Feld freilich nicht umsetzbar, hier müssen professionskooperative Ansätze gefunden werden. Außerdem veränderte die sechsmonatige Zeitdifferenz zwischen Erhebung und Anwendung der Diagnostik die Aktualität der Erkenntnisse signifikant, welches in Anbetracht rasanter Entwicklung von Heranwachsenden erwartbar war. Besonders relevant scheint das Feedback Studierender, dass die Schüler*innenportfolios bei der Planung nur hilfreich waren, wenn sie von *ihnen selbst* erstellt wurden. Dies könnte auf Forschungsansätze von Diagnostiksoftwares, die vom Kollegium gepflegt werden, dämpfend wirken. Die moralische Frage nach der Legitimität der Fülle der teils sehr persönlichen erhobenen Daten bleibt evident; welches Wissen ist für eine gute Lehrenden-Lernenden Beziehung unumgänglich, welches überschreitet oder riskiert sogar die Bindung? Der interdisziplinäre Ansatz ist zweifelsohne gemäß projektorientierten Unterrichts weiterzuführen und die Domänenvielfalt konnte für das Planen und adaptive Durchführen nur als fruchtbar bezeichnet werden. Allerdings bleibt das Dilemma, dass Studierende auf Grund ungenügender Vorkenntnisse mit dem inklusiven Projekt schon so ausgelastet scheinen, dass auf die Fachlichkeit von Seite der Dozierenden stets neu verwiesen werden musste.

Literatur

- Adesokan, A. (2015). Zur Förderung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung bei Schülerinnen und Schülern mit Hörbeeinträchtigung. Dissertation. Universität zu Köln
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *BEHINDERTENPÄDAGOGIK*, 28 (1), S. 4-48.
- Jantzen, W. (2010). Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. 2., korr. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Jugel, D., & Steffens, J. (2019). Didaktische Leitgedanken für die Entwicklung inklusiver Lernumgebungen. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Eds.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77 – 112.
- Klafki, W. (1964). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 4. Aufl. Weinheim: Julius Beltz
- Kuhnt, M., & Brust, O. (2014). Low reciprocity rates in acquaintance networks of young adults: fact or artifact? *Social Network Analysis and Mining*, 167 (4)
- Langner, A. (2015). Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden: Springer VS
- Langner, A., & Jugel, D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln - Diagnostik im Kontext von Inklusion. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Eds.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–150
- Langner, W. (2006): *Diagnostik*. Troisdorf: Bildungsverl. EINS.
- Leont'ev, A.N. (1973). Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin: Volk und Wissen
- Menthe, J., Hoffmann, T., Nehring, A., & Rott, L. (2015). Unterrichtspraktische Impulse für einen inklusiven Chemieunterricht. In J. Riegert & O. Musenberg (Eds.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 158–164
- Milker, C. (2020). Förderung der diagnostischen Kompetenz in der Lehrer*innenbildung. In S. Habig (Ed.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen (GDGP)*, UDE, S. 274–277
- MKJS (2009). *Schule für Geistigbehinderte*
- Rehrl, M., & Gruber, H. (2007). Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methode und Anwendung. *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (2), S. 243-264
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswiss.*, 33 (1), S. 52–69
- Römer, S. (2017). Verstehen und Vermitteln einer heilpädagogischen Diagnostik - eine hochschuldidaktische Herausforderung. In S. Römer (Ed.), *Diagnostik als Beziehungsgestaltung*. Berlin: F&T, 223-242
- Schäfer, H., & Rittmeyer, C., & Altenrichter, B. (Eds.) (2015): *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim, Basel: Beltz
- Siegel, D. J. (2015). *Handbuch der Interpersonellen Neurobiologie. Ein umfassender Leitfaden zum Verständnis der Funktion von Gehirn und Geist*. Freiburg im Breisgau: Arbor
- Steffens, J. (2019). Der Mensch lernt nicht mit einem Gehirn, sondern mit vielen Gehirnen in Gesellschaft. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Eds.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31– 76
- Steffens, J. (2020). *Intersubjektivität, soziale Exklusion und das Problem der Grenze*. Gießen: PV
- Störmer, N. (2013). *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als Verhaltensstörung*. Berlin: Frank & Timme
- Trevarthen, C. (2012). Intersubjektivität und Kommunikation. In O. Braun & U. Lütke (Eds.), *Sprache und Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung, Bildung, Partizipation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik 8), S. 82–160
- Vygotskij, L. (1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: Lit
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht