

Inklusiver NaWi-Unterricht und Professionalisierungsdilemmata

Inklusion als interdisziplinäre Entwicklungsaufgabe

Während die Umsetzung der Inklusion in Schule nur ein Ausschnitt eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses sein kann, bleiben trotzdem allein im Kontext Bildung eine Vielzahl an Domänen, die sich mit diesem Wandel in Theorie und Praxis gemäß ihrer Fachkulturen zuwenden müssen. Diese Kulturen verantworten vermutlich ähnlich wie einzelne (inter)nationale Akteur:innen der jeweiligen Fachgeschichte die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Bereiche (vgl. z.B. für den Bereich Fachdidaktik Riegert & Musenberg, 2015) in der Entwicklung und Erprobung inklusionssensibler Konzepte und Theorien. Das im Rahmen der BMBF geförderten Initiative „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ geförderte Projekt Sing („Schule inklusiv gestalten“) setzte sich zum Ziel, die Entwicklungsstände verschiedener Fach- und Schuldidaktiken sowie angrenzender Fachrichtungen (Psychologie, Medienpädagogik, Organisationsforschung) zu verdichten und synergetisch Gemeinsamkeiten zu induzieren. Fachübergreifende Perspektiven im Vergleich erlauben außerdem, die Sensibilität für fach eigene Alleinstellungsmerkmale zu weiten, die dann hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit mit den Ansprüchen von Inklusion geprüft werden müssen. Für die Professionalisierung und haltungsspezifische Arbeit mit (zukünftigen) Lehrkräften wurden ursprüngliche Modelle (Langner et al., 2019), die sich an den Theorien der Synthetischen Humanwissenschaften (Jantzen, 2019) didaktisch orientieren, erweitert. Nach Projektende kann hier nur ein Ausschnitt der Erkenntnisse beschrieben werden: Die Fachspezifität im Kontext Inklusion geht mit Dilemmata in Professionalisierung und Praxis einher, zwischen denen verhandelt werden muss. Außerdem zeigt sich, dass inklusionssensible Unterrichtskonzepte im Feld ständig zwischen der Subjekt- und (fachspezifischen) Objektperspektive vermitteln müssen.

Domänenspezifika und komplexe Dilemmata

Besonders in der Ausbildung Lehrender aber auch im Prozess fachdidaktischer Forschung, scheint es wichtig, eine regelmäßige Standortbestimmung bzgl. des eigenen Faches durchzuführen. Lehrkräfte neigen dazu, das Schulcurriculum „als schlichte Selbstverständlichkeit, wenn nicht sogar obendrein als Neutrum inmitten eines komplexen Sinnzusammenhangs“ (Goodson, 1990, S. 379) zu deuten. Vernachlässigt man den sozial konstruierten, historisch gewachsenen und in gewisser Form zufälligen Charakter von Schulfächern, die sich keineswegs ausschließlich aus sachlogischen Eigenheiten definieren lassen, könnte man sich gezwungen sehen, Antworten auf Fragen suchen, die sich evtl. gar nicht stellen.

Die fachdidaktische Forschung zur Vermittlung spezifischer, fachbezogener und curriculärer Mikroinhalte unter der scheinbaren Ägide der Inklusion könnte somit seinen Zweck verfehlen: Dieser Ansatz folgte zwar schulisystematischen Setzungen der Curricula beispielsweise mit dem Ziel der Qualifikation oder Enkulturation (Fend, 2008, S. 51) ignorierte aber, dass eine zu starre - hinsichtlich der Flexibilität, *wann was* gelernt wird - Vermittlung von Kulturtechniken völlig an der, zum jeweiligen Zeitpunkt konstituierten, Lebens- und Interessenswelt der Lernenden vorbeigehen kann. Betrachtet man die Relevanz von Emotionen für den Lernprozess (Lüdtke, 2006; Steffens, 2019) und versteht inklusives Lernen

als Stärkung der subjektgesteuerten Perspektive in der ständigen Vermittlung mit dem Objekt, ergibt sich durch dieses Vorgehen ein nicht aufzulösender Widerspruch beim Ziel unterrichtlicher Teilhabe.

Diese Erkenntnis soll eng fachbezogene Vorhaben nicht kategorisch delegitimieren. Das Wissen, wie einzelne Inhaltskomplexe effektiver gelernt werden können, kann schließlich auch in dezentralisierten Unterrichts- und Curriculumskonzepten entwicklungsfördernd genutzt werden. Ferner steht sie symptomatisch für das Dilemma, dass Inklusion in gewissen Aspekten diametral den gesellschafts- bzw. schulsystematischen Funktionen entgegensteht (Feuser 1989, S. 14; Katzenbach, 2017, S. 134ff.). Wozu also Inklusion in der Lehramtsausbildung thematisieren, wenn die systematischen Rahmenbedingungen nur inhibieren können? Der Anspruch von Inklusion wird (zu) oft an den Unterricht deligiert (Blasse et al. 2019, S. 13). Es gilt also, (zukünftigen) Lehrkräften Theorien und Haltungen zu vermitteln, die im Feld nur bedingt umsetzbar erscheinen. Es verlangt von diesen eine hohe Ambiguitätstoleranz, um selbst Akteur:innen von durchaus wirksamen Schulentwicklungsprozessen (Blömeke & Herzig, 2009) sein zu können und sich nicht vom Feld ‚entmutigen‘ zu lassen. Eine inklusionszugewandte Haltung (Langner, 2015) motiviert womöglich Lehrkräfte, das Gestaltungspotential für sog. *möglichst subjektbezogenen Unterricht* zu nutzen, den die limitierten aber vorhandenen Stellschrauben im aktuellen Schulsystem hergeben.

Für die NaWi-Didaktik ergibt sich so beispielsweise Differenzierungspotential durch die charakteristische Methode des Experimentierens. Aneignungstheoretisch könnte weiter untersucht werden, wie Emotionen wie Neugier, u.a. durch den facheigenen Fundus phänomenologischer Experimentiereffekte, oder auch Angst den fachlichen Lernprozess beeinflussen können. Weitere markante Beispiele wären u.a. die Fachsprache oder genderspezifische Effekte auf Vorkonzepte, Selbstwirksamkeitserwartungen und weitere lernrelevante Konstruktionseffekte (Rüschpöhler 2020).

Umsetzungsansätze inklusiven Fachunterrichts und Professionalisierung

Das Sing-Projekt bot für die jeweiligen Fachstudierenden praxisorientierte Seminare an, um für inklusiven Unterricht zu sensibilisieren (dieser Schritt scheint in seiner Relevanz häufig unterschätzt) und professionalisieren. Mit dem Design-based-research Ansatz wurden Seminarkonzepte, die sich auf kooperatives forschendes Lernen im Feld fokussierten (Langner & Ritter, 2019; Ritter et al., 2019), iterativ optimiert. Die Seminare wurden zusammenhängend für zwei Semester ausgelegt. Im ersten Seminar mussten zunächst inklusions- und entwicklungstheoretische Grundlagen (SING, i.V.) vermittelt werden. Ein besonderer Fokus lag dabei auf der Vermittlung der sog. „Verstehenden Perspektive“ (Langner & Jugel, 2019), einer diagnostischen Haltung, die einen prozess- und subjektorientierten Charakter zum Kern hat und der individuellen Lern- und Entwicklungsförderung unterstellt ist. Es gilt, das Verhalten von Lernenden im Kontext ihrer Umwelt (Lanwer, 2006) zu verstehen, um daraus (fachbezogene) didaktische Konsequenzen zu entwickeln (Milker, 2020). Dazu wurden in den Partnerschulen an projektähnlich gestalteten Tagen von Studierenden diagnostische Lernumgebungen angeboten, videographiert und ausgewertet.

Im zweiten Seminar wurden diese fachdidaktischen und allgemein-pädagogischen Erkenntnisse und Hypothesen zu allen Lernenden verdichtet. Anschließend planten zwei Seminargruppen der Chemie- bzw. Politikdidaktik eine Projektumgebung entlang des Gemeinsamen Gegenstandes (Feuser, 1989) mit praxeologischen Adaptionen (Milker & Jugel,

2021; Jügel & Milker, i.V.). Dabei sollte das Elementare und Fundamentale der beiden Fächer mit den Lernausgangslagen und potentiellen Zonen der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 1992) verwoben werden. Auf Grundlage dieser Zusammenführung entstanden tragfähige Projektvorschläge, die potentielle Lerninhalte beider Fächer zu verbinden imstande waren. Die Lernenden bewerteten dann ihre individuellen Präferenzen. Die Projektgruppen mussten erneut nach Kompromissen besetzt werden: Dominiert das soziale Bindungsgefüge in der Zusammenstellung von Gruppen oder Kongruenzen bei thematisch-inhaltlichen Vorlieben? Diesen Aushandlungsprozess zwischen der Subjekt- und Objektperspektive nennen wir das pädagogische Pendel (Milker & Steffens, i.V.).

Eine besondere Schwierigkeit bei der Planung bestand in dem Widerspruch zu bis dahin sozialisierten und auch in der Hochschullehre verinnerlichten Modellen von Unterrichtsplanung. Wenngleich in unserem Verständnis des Gemeinsamen Gegenstandes die fachlichen Inhalte keinesfalls als sekundär betrachtet werden sollen, verstehen wir das Erreichen des Gemeinsamen Gegenstandes in der gleichzeitigen Existenz von Individualisierung und Kooperation. Ein individualisiertes Lernangebot lässt die Lernenden einen Sinn am Lerngegenstand erkennen (Steffens, 2019). Eine Planung und Durchführung des Gemeinsamen Gegenstandes lässt sich u.E. als Erfolg betrachten, wenn die Lernenden einen Moment gemeinsamer Sinnempfindung vollziehen und dieser kooperativer Motor zu gemeinsamem und eben nicht vereinzeltem Lernen führt. Diese kollektive Sinnempfindung lässt sich aber nur selten finalisiert planen und lebt von demokratischer Mitwirkung und Gestaltung der Lernenden. Die Konzepte sollten deshalb clusterartig geplant werden, sodass, im Gegensatz zu bindungsstiftenden Momenten und Zusammenführungen der Lerngruppen, kaum feste inhaltliche Abläufe und Themen vorher festgelegt wurden. Die vorbereiteten Cluster dienten als Vorbereitung und Angebotsstruktur für die Lernenden, unterlagen aber nie der Garantie, wirklich ‚gebraucht‘ zu werden. Diese Art von Planung scheint für das Selbstverständnis der Lehrenden unintuitiv und verlangt Vertrauen in die eigenen adaptiven (Planungs)-kompetenzen und den Gestaltungsprozess der Lernenden: *„[...] aus irgendeinem Grund ist halt offener Unterricht extremst schwierig zu planen, [...] weil du planst halt, aber irgendwie auch nicht. Und für jeden ist es deswegen halt eine andere Sache, [...] dass es bei offenem Unterricht schwierig ist, die Balance zu finden zwischen Leiten und schon Helfen und ein bisschen Vorgeben, aber trotzdem die Offenheit zu wahren.“*

Diese Einschätzung stammt aus Interviews, die im Nachgang mit den Studierenden zu dieser Planungsirritation geführt wurden. Aus diesen ließ sich auch ein breites Spektrum an Einschätzungen zu dieser Methodik induzieren. Der Großteil der Studierenden schätzte die Form des Teamteachings beider Seminargruppen, wenngleich es sich als schwierig herausstellte, unterschiedliche Vorstellungen guten Unterrichts immer in Kompromissen zu vereinen. Die clusterartige Planung verunsicherte zunächst die meisten Studierenden, wenngleich sie teils den Gesamtworkload verringerten, teils in der Projektwoche unverhältnismäßig zu potenzieren schien. Allen scheint der Eindruck gemein, dass fachliche Aspekte in der Projektwoche eher unterrepräsentiert waren. Positiv hoben alle Studierenden die Lernatmosphäre, Bindungs- und nach dem Finden gemeinsamen Sinnes auch Ergebnisorientierung der Lerngruppen hervor.

Ausblick Für die Zukunft inklusiver Schulentwicklung bedarf es u.a. einer Schärfung derart methodischer Ansätze in der Praxis. Auch ist zu prüfen, ob die Irritationen und Ansprüche fachlichen Unterrichts mit einer Normalisierung des Konzepts des Gemeinsamen Gegenstands in Schule und Universität besser aufgefangen werden könnten.

Literaturverzeichnis

- Blassé, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, Julia, Heinrich, M., Lübeck, A., Reißer, G., Rohrmann Albrecht, Strecker, A., Urban, M. & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung. Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qfi - Qualifizierung für Inklusion* 1 (1).
- Blömeke, S. & Herzig, B. (2009). Schule als zu gestaltende Institution - ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *BEHINDERTENPÄDAGOGIK*, 28. Jg., Heft 1/1989, Seite 4–48. 28 (1), 4–48.
- Goodson, I. (1990). Zur Sozialgeschichte der Schulfächer. *Bildung und Erziehung* 43 (4), 379–389.
- Jantzen, W. (2019). *Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Sozialwissenschaftliche und methodologische Erkundungen (Dialektik der Be-Hinderung, Originalausgabe)*: Psychosozial-Verlag.
- Katzenbach, D. (2017). Inklusion und Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 124–140). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen* (The Macat Library). 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 (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 133–150). Springer VS.
- Langner, A. & Ritter, M. (2019). Forschungsmethodische Grundlagen. Methodologie und Methodik der Seminarreihe. *Forschendes Lehren und Lernen*. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 151–168). Springer VS.
- Lanwer, W. (2006). *Diagnostik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege (Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, 1. Aufl.)*. Troisdorf: Bildungsverl. EINS.
- Lütke, U. M. (2006). Intersubjektivität und Intertextualität. *Sonderpädagogische Förderung* 51. (3), 275–297.
- Milker, C. (2020). Förderung der diagnostischen Kompetenz in der Lehrer*innenbildung. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen [...] (S. 274–277)*. Universität Duisburg-Essen.
- Milker, C. & Jugel, D. (2021). Inklusiver Unterricht im Kontext professionskooperativer Diagnostik. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch? (S. 290–293)*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (Hrsg.). (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe (1. Auflage)*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ritter, M., Steffens, J. & Jugel, D. (2019). Hochschuldidaktische Gedanken zur Seminarreihe „Inklusiver Unterricht in der Praxis“. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 21–31). Springer VS.
- Rüschpöhler, L. (2020). *Culture-sensitive chemistry self-concept. The relationship of chemistry self-concept with culture, gender, and chemistry capital*. Ludwigsburg (Dissertation).
- Steffens, J. (2019). Der Mensch lernt nicht mit einem Gehirn, sondern mit vielen Gehirnen in Gesellschaft. (Neuro-)Psychologische Grundlagen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 31–76). Springer VS.
- Vygotskij, L. (1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen (Fortschritte der Psychologie, Bd. 5)*. Münster: Lit.