

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

Anke Langner
(Hrsg.)

Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik

Anke Langner
**Inklusion im Dialog:
Fachdidaktik –
Erziehungswissenschaft –
Sonderpädagogik**

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)

herausgegeben von

Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Anke Langner
(Hrsg.)

**Inklusion im Dialog:
Fachdidaktik –
Erziehungswissenschaft –
Sonderpädagogik**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

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>.

2018.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2251-0

Inhalt

Anke Langner

Vorwort 9

Christian Lindmeier

Grusswort des Vorsitzenden der Sektion Sonderpädagogik 13

Schulpädagogik – Sonderpädagogik und inklusive Pädagogik – Fachdidaktik

Michael Schratz

Lernseits des Geschehens tobt das Leben, Lehrseits herrscht die Didaktik.
Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen 21

Rolf Werning

Scheitert die Inklusive Bildung? – Anmerkungen zur aktuellen Entwicklung .. 42

Petra Scherer

Inklusiver Mathematikunterricht – Herausforderungen und Möglichkeiten
im Zusammenspiel von Fachdidaktik und Sonderpädagogik 56

Gemeinsamer Unterricht fachdidaktisch und fachwissenschaftlich gedacht

Peter Rödler

Die Forderung nach Inklusion in ihrer Bedeutung für Didaktik
und Fachdidaktik 77

Judith Jung und Marcus Schütte

Lernpotentiale im inklusiven Mathematikunterricht 86

Margit Berg, Rebecca Müller und Birgit Werner

Mathematik-lernen im Spannungsfeld von Fachwissenschaft,
Sprache und Kultur 94

Annette Marohn und Lisa Rott

Naturwissenschaftliches Lernen im inklusiven Unterricht 102

*Stefanie Köb, Teresa Sansour, Frauke Janz, Karin Vach, Karin Terfloth und
Peter Zentel*

Literarische Texte in leichter Sprache – eine interdisziplinäre Betrachtung 109

Laura Capellmann und Laura Rödel

Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion –
Perspektiven aus der Sprachbildung und der Arbeitslehre 116

<i>Andrea Beyer und Ann-Catherine Liebsch</i> Das (Sprach)Lehrbuch und inklusiver Fachunterricht am Beispiel Latein	123
<i>Annett Thiele und Anna Marie Huybrechts</i> Literaturunterricht und -didaktik in inklusionsorientierten Settings der Sekundarstufe – eine theoretische und empirische Annäherung	131
<i>Maximilian Viermann und Bettina Lindmeier</i> Anforderungen an eine inklusive Geschichtsdidaktik	138
<i>Dorothee Meyer und Mia Lücke</i> Inklusive politische Bildung – Umsetzung und Lernerfahrungen	145
<i>Wolfram Hilpert und Dorothee Meyer</i> Das Konzept der bpb-Reihe „einfach POLITIK“ im Kontext inklusive politischer Bildung	152
Inklusiver Unterricht empirisch betrachtet	
<i>Antje Rothe, Carina Müller, Katja Mackowiak und Rolf Werning</i> Adaptive Lernunterstützung in Inklusiven Grundschulen in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie	161
<i>Michael Urban und Juliane Wolf</i> Zur Bedeutung der Funktion einer Klassenlehrkraft im inklusive Sekundarstufenunterricht – Spannungsverhältnisse zwischen pädagogischer Beziehung, Kooperation und fachdidaktischer Orientierung	168
<i>Andreas Köpfer</i> Die Konstruktion von Kooperation und Unterstützung in multiprofessionellen Settings – Annäherungen an die Relation von Kooperation, Raum und Expertise	175
<i>Matthias Ritter</i> Individualisierter Unterricht empirisch überprüft	182
<i>Anja Besand und Tina Hölzel</i> Von einem wünschenswerten Dialog oder: Was die allgemeinbildenden Schulen von berufsbildenden im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt lernen können	188
<i>Tina Hölzel und David Jugel</i> Inklusive politische Bildung: Betrachtungen nach einer zweijährigen wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Lernort Stadion“	197

Lehrerbildung (weiter)entwickeln*Benedikt Hopmann und Birgit Lütje-Klose*

Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen –
 Desiderat universitärer Ausbildung?! 209

*Andreas Köpfer, Katja Scharenberg, Juliane Leuders, Charlotte Rott-Fournier
und Katja Schneider*

Forschendes Lernen und Schulentwicklungsprozesse im Kontext
 von Inklusion – Evaluation der Pilotierungsphase des Lehr-
 Forschungsprojekts „Freiburger inklusive Schulbegleitforschung“ 217

Claudia Rudinger, Michaela Greisbach und Christof Schreiber

Professionalisierung für eine Schule der Vielfalt 224

Simone Abels, Bianka Troll, Steffen Greve, Jessica Süßenbach und Michael Besser

Inklusive Basiskompetenzen in den Fachdidaktiken entwickeln 232

Stephan Sallat, Andrea Schuchort, Cedric Steinert und Diana Stoll

Transfer sonderpädagogischer Perspektiven in Fachdidaktik und
 Bildungswissenschaft – Das Erfurter Kompetenzzentrum Inklusion 240

Ulrike Barth und Dietlind Gloystein

Adaptiv kompetent – Potentiale gemeinsamer Lehre 247

Kathrin Müller

Überzeugungen von Studierenden zum Thema Lernschwierigkeiten
 als moderierende Größe bei der Gestaltung des Lehramtsstudiums 254

Steffen Siegemund und Anna-Sophia Bock

Entwicklung und Erprobung eines Seminarkonzeptes zum
 inklusiven Mathematikunterricht 261

Dagmar Bönig und Natascha Korff

Verschränkung von inklusiver Didaktik und Mathematikdidaktik
 im Praxissemester 269

Reimer Kornmann, Silke Ladel, Charlotte Schorr-Brill und Helmut Stoll

Gute Beispiele inklusiven Mathematikunterrichts (Grundschule)
 als Grundlage für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften 276

Eva Gläser und Claudia Schomaker

Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion –
 Perspektiven auf ein hochschuldidaktisches Projekt 281

Alice Junge und Claudia Schomaker

„Geschichte erleben“ – historisches Lernen im Kontext inklusiver
 Hochschulbildung 287

Juliane Gerland und Imke Niediek

Potenzielle Kultureller Bildung in der Hochschullehre im Feld
inklusionsorientierter Pädagogik 294

Andrea Burda-Zoyke, Hans-Walter Kranert und Roland Stein

Inklusion an beruflichen Schulen – Berufs- und Wirtschaftspädagogik
meets Sonderpädagogik 301

Sonderpädagogische Perspektiven

Heike Hagelgans

„Anfangen und Dranbleiben“ – Förderung des Leistungsstrebens von
Kindern mit Defiziten in der Umsetzung des Leistungsmotivs in einem
problemorientierten Mathematikunterrichts 311

Kristina Hähn

Aktivitäten von Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen
in einer geometrischen Lernumgebung in inklusiven Settings 318

Michael Meyer und Simeon Schlicht

„Ich glaube, weil ich's ganz anders gerechnet habe“ – Zur Bedeutung
des Aufgabenkontextes im Inklusiven Mathematikunterricht 325

Andreas Eckert, Karolin Ullrich, Reinhard Markowetz und Carla Canonica

Wege zu einer autismusfreundlichen Schule:
Entwicklung eines Kompetenzmodells schulischer Förderung 333

Katerina Hadkova, Miroslava Kotvova und Tereza Hradilova

Visuelles Gedächtnis und visuelle Aufmerksamkeit von
Schülerinnen und Schülern mit Hörbehinderung 349

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 347

Anke Langner

Vorwort

Der Dialog zwischen Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Sonderpädagogik wird in jüngsten Publikationen zunehmend als wesentliche Gelingensbedingung von Inklusion im schulischen aber auch im außerschulischen Feld diskutiert. Die 52. Dozententagung der Sektion Sonderpädagogik der DGFE im September 2017 in Dresden richtete daher den Fokus im Besonderen darauf, diesen Dialog zwischen den unterschiedlichen Perspektiven und Expertisen zu ermöglichen und zu fördern. Fachdidaktiker*innen unterschiedlicher Fächer und Fachgruppen, Schulpädagog*innen und Sonderpädagog*innen traten auf der Basis aktueller empirischer Forschungsergebnisse in einen Dialog und bereiteten den Weg, um (fach)didaktische Ideen und Konzepte gemeinsam zu entwickeln bzw. deren Entwicklung weiter anzustoßen.

Bisher liegen in dem didaktisch geprägten Diskurs vor allem allgemeindidaktische Modelle vor (vgl. Feuser 2011; Amrhein & Reich 2014; Ziemer 2008). In diesen wird – vor allem normativ – postuliert, dass Individualisierung und Differenzierung maßgebend für die Wirksamkeit von inklusivem Unterricht bzw. fachlichem Lernen gerade in heterogenen Gruppen sei. Empirische Studien zu einem inklusiven Unterricht verweisen in erster Linie auf die Notwendigkeit von Kooperativität sowohl zwischen den Schüler*innen (u.a. Naujok 2000) als auch zwischen Lehrer*innen (Kuhlmann 2010) mit Blick auf multiprofessionelle Teams (Lütje-Klose & Miller 2017). Wie jedoch dem nicht trivialen Anspruch eines gemeinsamen Lernens in einer heterogenen Schülerschaft aus fach- und berufs-didaktischer Perspektive Rechnung getragen werden kann, scheint vorerst noch unbeantwortet und lässt sich als Forschungsdesiderat kennzeichnen. Schaut man in die deutschsprachige fachdidaktische Forschung, finden sich auch hier jüngst vielfältige Bemühungen, die jedoch nur äußerst selten auf empirische Ergebnisse zurückgreifen. Sie speisen sich vielmehr aus theoretischen Ansätzen zum Lernen unter heterogenen Bedingungen.

Der vorliegende Tagungsband leistet wichtige Impulse zur Weiterentwicklung des didaktischen Diskurses im Kontext von Inklusion, in dem zum einen:

- fachdidaktische Konzepte für gemeinsamen Unterricht entwickelt werden,
- neue empirische Kenntnisse zu inklusivem und individualisiertem Unterricht dargelegt werden

und zum anderen:

- Ableitungen für notwendige Veränderungen in der Lehrer*innebildung erfolgen, und andererseits
- Sonderpädagogische Fragestellungen für einen inklusiven Unterricht diskutiert werden.

Einleitend steht der Dialog zwischen den drei **Hauptvortragenden auf der Jahrestagung** im Vordergrund. *Michael Schratz* eröffnet die Perspektive auf eine inklusive Schule aus Sicht der Schulpädagogik und der Allgemeinen Didaktik, indem er das Verhältnis von Lehren und Lernen bestimmt. *Rolf Werning* nimmt eine kritische Bestandaufnahme der aktuellen Situation der inklusiven Bildung vor, um daraus Impulse für deren Weiterentwicklungen abzuleiten und so möglichen kritischen Stimmen, eines zu konstatierenden Scheiterns der Inklusion entgegen zu wirken. Eine fachdidaktische Perspektive auf die Inklusion entwirft *Petra Scherer*, wobei ihr Fokus auf dem produktiven Zusammenspiel von Fachdidaktik und Sonderpädagogik für einen gelingenden inklusiven Unterricht liegt.

Dem Dialog zwischen Fachdidaktik, Sonderpädagogik und Schulpädagogik folgt das Kapitel – **gemeinsamer Unterricht fachdidaktisch und fachwissenschaftlich gedacht**. Die Beiträge umfassen allgemeine Perspektiven auf Didaktik und Fachdidaktik im Kontext von Inklusion (Rödler), wie aber auch explizite Auseinandersetzungen mit den Möglichkeiten eines Mathematikunterrichts für alle Schüler*innen (Jung & Schütte; Werner, Müller & Berg) oder naturwissenschaftlichen Unterrichts (Marohn & Rott). In den benannten Beiträgen wird die Relevanz von Sprache für den Lernprozess bereits angerissen, expliziter mit der Sprachbildung im inklusiven Unterricht befassen sich die Beiträge von Sansour et al.; Liebsch & Beyer; Thiele & Heybrecht wie auch Capellmann & Rödel. Als dritter fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Bereich wird der Geschichtsunterricht und die politische Bildung in ihren Wirkungsmöglichkeiten für eine inklusive Bildung durch Viermann & Lindmeier; Lücke & Meyer und Meyer & Hilbert. beleuchtet.

Vor allem vor dem Hintergrund der Kritik an der Umsetzung von Inklusion in Schule erscheint es immer notwendiger im folgenden Kapitel **den inklusiven Unterricht empirisch zu betrachten** – dessen Möglichkeiten empirisch zu analysieren. Mit ganz unterschiedlichem Fokus wird dies von den Beiträgen in diesem Kapitel geleistet und diskutiert. Die Spannweite reicht von der Analyse individualisierten Unterrichts (Ritter) über das Zusammenspiel von allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (Besand & Hölzel) bishin zur Einbindung von außerschulischen Lernorten für eine inklusive Bildung (Jugel & Hölzel).

Jedoch haben alle Beiträge das Ziel Faktoren für das Gelingen von inklusiven Unterricht herauszuarbeiten, wie die Begleitstudie von Rothe et al., die Analyse der Konstruktionen von Kooperation durch Köpfer oder die Betrachtung der Funktion von Klassenlehrern von Urban & Wolf.

Eine zentrale Gelingensbedingung für Inklusion ist die Professionalisierung von Lehrer*innen, dies ist mehrfach in der Vergangenheit thematisiert worden (u.a. Langner 2014). Diesem Thema nimmt sich das folgende Kapitel – **Lehrer*innenbildung (weiter)entwickeln** an. Die Beiträge thematisieren zum einen Fragen, wie bereits im Studium Kooperativität oder Teamarbeit für die spätere Tätigkeit in Schulen etabliert werden (Hopmann & Klose; Rudinger, Greisbach & Schreiber; Abels et al. und Sallat et al.) und in welcher Art und Weise (Köpfer et al.), und wie Kompetenzen (Barth & Gloystein) und Einstellungen (Müller) im Rahmen der Lehrer*innenbildung aufgebaut werden können. Die stärker fachdidaktischen Beiträge zur Lehrer*innenbildung greifen diese Auseinandersetzung auf, stellen sie jedoch nochmal stärker in einen fachdidaktischen Zusammenhang, wie die Beiträge zur Mathematik von Siegmund & Bock; Korff & Being; Kornmann et al., des Sachunterrichts (Gläser & Schomaker) oder des Geschichtsunterrichts (Jung & Schomaker). Die Hochschule als Bildungsinstitution und deren Wirkung auf die Professionalisierung von Lehrer*innen nehmen der Beitrag von Gerlach & Niediek bzgl. der kulturellen Bildung in den Blick und der Beitrag von Burda-Zoyke, Kranert & Stein hinsichtlich des Zusammenspiels von Sonderpädagogik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Das abschließende Kapitel befasst sich mit ausgewählten **Sonderpädagogischen Perspektiven** im inklusiven Unterricht, indem die Situation von ausgewählten Schüler*innen z.B. Lernbeeinträchtigung (Hähn), Autismus (Eckert et al.) und Hörbeeinträchtigung (Hadkova et al.) oder Notwendigkeiten für Schüler*innen in einem spezifischen Unterricht – dem Mathematikunterricht (Hagelgans; Meyer & Schlicht) näher betrachtet werden.

Der vorliegende Band beantwortet durch die Entwicklung von Konzepten und ersten empirischen Ergebnissen zu gemeinsamen Unterricht Fragen, die in diesem Kontext aufgeworfen werden, zugleich entstehen durch diese Antworten eine Vielzahl von neuen Fragen ganz im Sinne von Inklusion.

Literatur

- Amrhein, B. & Reich, K. (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Amrhein, B./Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule Münster: Waxmann.
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A./Schmetz, D./Wachtel, P./ Werner, B. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik – Didaktik und Unterricht – Band 4. Stuttgart. 86-100.
- Kuhlman, H. (2010): Lehrkooperation – Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien. Münster: Waxmann.
- Langner, A. (2015) „Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen“. VS Springer.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und

- der Schweiz. In: Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S., Streese, B. (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster und New York: Waxmann; 203-213.
- Naujok, N. (2000). *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ziemen, K.: (2008) *Reflexive Didaktik. Annäherung an eine Schule für alle*. ATHENA-Verlag, Oberhausen.

Christian Lindmeier

Grusswort des Vorsitzenden der Sektion Sonderpädagogik

Anfang September 2017 hat die Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention ein bemerkenswertes Positionspapier mit dem Titel ‚Inklusion ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss‘ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017b) veröffentlicht. Das Deutsche Institut für Menschenrechte reagiert damit unter anderem auf das „Inklusions-Bashing“ in den Medien, wo zuletzt zu lesen war, dass Inklusion eine Illusion oder gar eine Seuche sei und in Deutschland vor einer Wende stehe.¹ Völlig zu Recht fordert die Monitoring-Stelle deshalb dazu auf, zu einer sachlichen Diskussion zurückzukehren, in deren Mittelpunkt die Sicherstellung des geltenden Rechts auf inklusive Bildung stehen muss.

Bemerkenswert ist dieses Positionspapier aber auch deshalb, weil es sich hinsichtlich der Frage des Förderortes der Auffassung des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen anschließt, dass das Sonder- und Förderschulwesen nicht mit der UN-Behindertenrechtskonvention konform ist.² Die Monitoring-Stelle trägt diese Position zwar bereits seit 2010 vor, nun hat sie aber auch noch Rückendeckung aus Genf erhalten. Der UN-Ausschuss hat diese Auffassung bekanntlich 2015 in seinen Allgemeinen Bemerkungen anlässlich der Ersten Staatenprüfung Deutschlands deutlich gemacht und in seiner Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung 2016 bekräftigt. Sie lässt die Monito-

1 Vgl. FAZ (28.05.2017): Illusion Inklusion, S. 1; Der Spiegel (19/2017): „Du Seuche!“, S. 100-105; Hans-Günter Lang (2017)

2 Wrase (2017) weist darauf hin, dass hierüber in der rechtswissenschaftlichen Literatur inzwischen weitgehend Einigkeit bestehe. Umstritten sei lediglich die Frage, „ob es mit der BRK vereinbar ist, sozusagen einen Restbestand an gesonderten Fördereinrichtungen aufrecht zu erhalten“ (20). In allen Bundesländern sei jedenfalls verfahrensrechtlich sicherzustellen, dass das Recht der Schüler_innen mit Behinderung auf diskriminierungsfreien Zugang und gleichberechtigte Teilhabe effektiv angewendet wird (Stichwort: angemessene Vorkehrungen). Ein solches Recht ergebe sich im Übrigen nicht nur aus der BRK, sondern auch aus Art. 3 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes. Zwar habe das Bundesverfassungsgericht noch in seinem Grundsatzbeschluss aus dem Jahr 1997 (BVerfG 96, 288) die Sonderschulzuweisung unter Verweis auf die dort geleistete sonderpädagogische Förderung der Kinder als nicht diskriminierend angesehen. Diese Rechtsprechung sei jedoch nach Inkrafttreten der BRK, die nunmehr bei der Auslegung des Verfassungsrechts zu berücksichtigen ist (BVerfGE 128, 282, 306) nicht mehr aufrechtzuerhalten.

ring-Stelle acht Jahre nach der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention zu dem Urteil gelangen, dass in den Bundesländern eine ‚ernüchternde Stagnation‘ eingetreten ist. „Viele Bundesländer haben es versäumt, Schüler_innen mit Behinderungen den Weg in die Regelschule mit guten Bildungsangeboten attraktiv zu machen und gleichzeitig separierende Sonder- und Förderschulen abzubauen. Die Bundesländer – und Deutschland als Vertragsstaat der UN-BRK – bleiben somit hinter den völkerrechtlichen Erwartungen – weit bis extrem weit – zurück“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017b, 3).

So ernüchternd diese Bilanz auch ausfallen mag, so fraglos scheint es aber auf der anderen Seite für das Deutsche Institut für Menschenrechte zu sein, dass die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems nicht ohne Einbeziehung sonderpädagogischer Kompetenz (Expertise) bewerkstelligt werden kann: „Ziel muss es ... sein, die sonderpädagogische Förderung im allgemeinen System zu leisten und in diesem Zuge auch die segregierenden Strukturen abzuschaffen“ (a.a.O., 4).

Eine solche Position hat die Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention nicht immer vertreten. Ich erinnere daran, dass 2014 im Entwurf eines Überblicks über die Inklusivität der Schulgesetze der Bundesländer zunächst zu lesen war, dass die „Sonderschullehrerausbildung auslaufen ... und zu einer einheitlichen Lehrerausbildung mit inklusionspädagogischen Inhalten umgestaltet werden muss.“ (Mißling/Ückert 2014a, 53). In der endgültigen Fassung hieß es dann, dass eine solche einheitliche Lehrerausbildung mit inklusionspädagogischen Inhalten „eine fachliche, sonderpädagogische Spezialisierung nicht ausschließt“ (Mißling/Ückert 2014b, 38).

Seit 2014 scheint jedenfalls die Berücksichtigung der sonderpädagogischen Kompetenz (Expertise) in der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention fest verankert zu sein; was sie auch in dem aktuellen Positionspapier „Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es eine inklusive Schule geben muss“ unter Beweis stellt wird.

Bereits in meinen Grußworten zur Baseler Sektionstagung habe ich 2015 darauf hingewiesen, dass eine solche Ausrichtung dem international diskutierten *Twin-Track Approach* der inklusionsbezogenen Ausbildung von Lehrkräften nahe kommt. ‚Twin-Track‘ bedeutet, dass Veränderungen des Bildungssystems mit dem Ziel einer umfassenden Inklusion die gleichzeitige Berücksichtigung zweier Foki, die auf dasselbe Ziel ausgerichtet sind, nötig macht (Lindmeier 2018):

- Zum einen den Fokus auf das System, der mit der Identifizierung und der Suche nach Überwindung von Inklusionsbarrieren in der lokalen Kultur, Politik und Praxis einhergeht, und
- zum anderen den Fokus auf die Lernenden, bei denen eine Vulnerabilität in Bezug auf pädagogische Exklusion besteht.

Beeinträchtigte Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind nach wie vor weltweit die größte Gruppe, die von pädagogischer Exklusion betroffen ist. Der beeinträch-

tigungsspezifische Fokus ist wichtig, damit diese Lernenden in ihren Familien, Gemeinden und Lernumgebungen die erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen und Ressourcen erhalten. Erst dieser zweigleisige Fokus einer inklusionsbezogenen Pädagogik trägt dazu bei, das sich Differenzpädagogiken wie die Sonderpädagogik oder die Interkulturelle Pädagogik zu differenztheoretisch reflektierten, diversitätsbewussten Pädagogiken, wie sie die Inklusion erfordert, transformieren.

Inwiefern es zutrifft, dass Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in *multiprofessionellen Teams* maßgeblich am Gelingen von schulischer Inklusion und inklusivem Unterricht beteiligt sind, soll auf dieser 52. Tagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft weiter ausgelotet werden. Dabei freut es mich ganz besonders, dass wir nach der Tagung in Braunschweig, wo sich die Kommission Grundschulforschung und die Sektion Sonderpädagogik drei Tage lang intensiv austauschten, in Dresden auch erstmals eine Tagung zusammen mit der Fachdidaktik und Berufsdidaktik ausrichten.

Es soll deshalb auch nicht unerwähnt bleiben, dass die Gesellschaft Fachdidaktik e. V. (GFD) als Dachverband der Fachdidaktischen Fachgesellschaften bereits im September 2015 – also geraume Zeit vor der DGfE – ein Positionspapier zum ‚inkluisiven Unterricht in fachdidaktischer Perspektive‘ vorgelegt hat. Eine der drei Grundannahmen, von denen die Fachdidaktiken in diesem Papier ausgehen, lautet: „Fachdidaktische Forschung und Entwicklung zum inklusiven Lehren und Lernen im engeren Sinne mit Bezug auf Integration von sonderpädagogischen Förderschwerpunkten stehen in den meisten Fächern erst am Beginn und bedürfen einer intensiven Forschungsförderung, um zu gesicherten Erkenntnissen zu gelangen, die in die universitäre Lehrer/-innenbildung einfließen können. Die Analyse von Beispielen aus der Praxis kann allenfalls ein Einstieg sein, zumal fortgeschrittene Erfahrungen diesbezüglich national und international lediglich sehr exemplarisch vorliegen und noch nicht hinreichend evaluiert sind.“ (Gesellschaft Fachdidaktik e. V. 2015, 2).

Nicht nur mit Blick auf unsere Tagung, sondern auch mit Blick auf einige Forschungsprojekte, die ab 2018 im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ die Zusammenarbeit von Fachdidaktik und Sonderpädagogik erproben und untersuchen können, darf man gespannt sein, welchen Beitrag unsere gemeinsamen Forschungen zu einem gelingenden inklusiven Fachunterricht beitragen werden. Angesichts der vielen Kooperationen, die derzeit landauf und landab entstehen, bin ich verhalten optimistisch, dass sich in Zukunft einige Forschungslücken werden schließen lassen.

Abschließend möchte ich noch einmal kurz auf die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses zurückkommen, weil sie Hinweise enthält, wie die vier Strukturelemente des Rechts auf Bildung mit Blick auf die inklusive Bildung auszulegen sind. Außerdem kommen hier auch allgemein didaktische Aspekte zum Tragen. Der UN-Ausschuss spricht sich für die Anwendung des Ansatzes des *Uni-*

versal Design for Learning (UDL) aus (s. hierzu auch Fisseler 2015; Rützel 2014; Schlüter/Melle/Wember 2016). Universal Design for Learning

- soll die diskriminierungsfreie Zugänglichkeit der Gebäude, der Information und Kommunikation, der Lehrpläne, der Unterrichtsmaterialien, der Lehrmethoden, der Beurteilungsverfahren sowie der Sprach- und Unterstützungsdienste gewährleisten. Dies schließt die Bereitstellung von Hilfsmitteln, -anwendungen und Software für Lernende mit Behinderungen, die evtl. solche Mittel benötigen, nicht aus. Zugänglichkeit ist ein dynamisches Konzept, dessen Anwendung regelmäßige regulatorische und technische Anpassungen erfordert.
- Mit Blick auf die Adaptierbarkeit inklusiver Bildung soll bei der Konzeption der Bildungspläne Berücksichtigung finden, dass den Erfordernissen jedes einzelnen Lernenden entsprochen wird und dass die Pläne diesen Erfordernissen ggf. angepasst und geeignete pädagogische Angebote vorgehalten werden. Bei der Umsetzung müssen ferner standardisierte Beurteilungen durch flexible und vielfältige Formen der Beurteilung und die Anerkennung individueller Fortschritte in Richtung breit gefasster Ziele ersetzt werden, die alternative Lernwege eröffnen.

Der Ansatz des *Universal Design for Learning* sollte meiner Auffassung nach als Orientierungspunkt für alle Ebenen, Strukturen und Organisationsformen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgegriffen werden. Er ist für die Weiterentwicklung eines Bildungssystems sinnvoll, da er Lernen für möglichst viele Menschen, ungeachtet ihrer individuellen Fähigkeiten, ihres Alters und Geschlechts oder ihres kulturellen Hintergrunds zugänglich und nutzbar machen will und so einen diskriminierungsfreien Zugang und die gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem fördert.

Literatur

- Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention (2017a): Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin.
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention (2017b). Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Berlin.
- Fisseler, B. (2015): Universal Design im Kontext von Inklusion und Teilhabe – Internationale Eindrücke und Perspektiven. In: *Recht & Praxis der Rehabilitation*, Heft 2/2015, 45-51.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (2015): Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive. URL: <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht>. (Stand: 28.01.2017).
- Lindmeier, C. (2018): Implikationen der internationalen Fachdiskussion über einen ‚Twin-Track Approach‘ der inklusiven Erziehung und Bildung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 3/2018, 69, 156-166.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014a): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Vorabfassung der Studie, März 2014. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

- Mißling, S. & Ückert, O. (2014b): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. November 2014. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Rützel, J. (2014): Inklusion als Herausforderung für die beruflichen Schulen. In: Haushalt in Bildung und Forschung, 61-74.
- Schlüter, A-K., Melle, I. & Wember, F.B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. In: Sonderpädagogische Förderung *heute*, 63, 270-285.
- Wrase, M. (2017): Das Recht auf inklusive Beschulung nach der UN-Behindertenrechtskonvention – rechtliche Anforderungen und Umsetzung in Deutschland. In: Lütje-Klose, B. et al. (Hg): Leistung Inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Bd. I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsspezifische Perspektiven. Bad Heilbrunn, 17-25.

**Schulpädagogik – Sonderpädagogik und
inklusive Pädagogik – Fachdidaktik**

Michael Schratz

Lernseits des Geschehens tobt das Leben, Lehrseits herrscht die Didaktik. Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen

Über das Begriffspaar „lehrseits“ und „lernseits“ wird der pädagogische Bezug in den Blick genommen, um für den bildenden Charakter von Lernerfahrungen zu sensibilisieren. Lernseitige Orientierung zeigt sich im Einlassen der Lehrpersonen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, zugleich aber auch im damit verbundenen eigenen Lernen. Lehren im Modus des Lernens betrachtet meint, taktvoll und responsiv handeln und in Beziehung zur Sache und zueinander sein. Als pädagogisch Verantwortliche sollten Lehrpersonen Anteilnahme für ihr Gegenüber und für die Jenseitigkeit der gemachten Erfahrungen zeigen, indem sie ihre Aufmerksamkeit bewusst darauf lenken und versuchen hinzuspüren, was im Entstehen begriffen ist. Lernseitige Orientierung im Unterricht baut auf die vorhandenen Ressourcen und Potentiale, ist in der Aufmerksamkeit auf die entstehende Zukunft gerichtet und lebt vom Überschuss in der Vielfalt der Möglichkeiten, die jeder Begegnung von Lehrenden und Lernenden innewohnt.

1 Gesellschaftliche Erwartungen – schulische Realitäten

Wie wirkt das Lehren auf Lernen? Diese Frage steht im Zentrum der Bemühungen um die Verbesserung von Schülerleistungen und damit der Qualität des gesamten Bildungssystems. Die Entwicklung der Unterrichtsqualität fokussiert auf das Geschehen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers, über welches Lehrkräfte die staatlichen Vorgaben der Bildungs- und Erziehungsziele so umzusetzen versuchen, dass alle Kinder und Jugendlichen die vorgesehenen Lernziele erreichen, um ihr Leben beruflich und privat erfolgreich gestalten zu können. Dabei geht es nicht nur um das künftige Leben des Einzelnen, sondern um das gesellschaftliche Wohlergehen (zu Perspektiven von *Well-Being* siehe u.a. Seligman, 2002; Eccles-tone, 2007; Damon, 2009). Diesbezüglich argumentiert der Wirtschaftsforscher Aiginger (2017, S. 19):

„Populismus und Nationalismus können nur zurückgedrängt werden, wenn Lebensqualität und Wahlmöglichkeiten der breiten Mehrheit in Europa steigen und wenn die Jugend Arbeit findet. Sie muss zuversichtlich sein, ihr Leben gestalten zu können, durch eigene Anstrengungen, nicht durch staatliche Almosen.“

Hinter diesem Anspruch steht nicht nur die Vermittlung der erforderlichen Qualifikationen in Schule und Unterricht, sondern auch die Berücksichtigung übergeordneter Bildungs- und Erziehungsziele, welche die staatsbürgerliche Verantwortung des Einzelnen sowie die Mitverantwortung für die Zukunft des Gemeinwesens sicherstellen sollen. Diese Ziele sind in den Schulgesetzen üblicherweise als „Auftrag der Schule“ formuliert, der das Zielbild für alle Schulen vorgibt. Paragraph 1 des Schulgesetzes für das Land Berlin dient hier stellvertretend als Beispiel dafür.

„Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden.“ (Schulgesetz für das Land Berlin, 2004, § 1)

Lehrpläne beinhalten zunächst die Konkretisierung des *Erziehungsauftrags* der Schule, ehe Hinweise für die die Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht erfolgen. Im *Bildungsauftrag* finden sich das Grundverständnis von Schule und die davon abgeleiteten pädagogischen Leitideen bzw. allgemeinen didaktischen Grundsätze, wodurch Verantwortlichkeiten und Freiräume bei der Umsetzung des Lehrplans vorgegeben werden. Obwohl die Bedeutung dieser „überfachlichen Kompetenzen“ im Bildungsauftrag der Schule zunimmt, werden sie mehr oder weniger konsequent im Unterricht berücksichtigt, wie etwa eine Bestandsaufnahme in Österreich zeigt (Eder & Hofmann, 2012, S. 98).

Der für alle Fächer geltende Erziehungs- und Bildungsauftrag hat die übergeordnete Funktion in der Systemsteuerung. Dies versucht Ulrich Herrmann (2012, S. 301) in der Analogie zur Straßenverkehrsordnung aufzuzeigen, die in ihren allgemeinen Bestimmungen für alle Verkehrsteilnehmer gilt, damit diese – unabhängig von Weg und Zeit – sicher an ihre Zielorte gelangen, wobei es spezielle Anordnungen für Radfahrer, PKW, LKW, Busse, Fußgänger etc. gibt. So sieht er

die allgemeinen Bestimmungen, sozusagen den „Schulzweck“, in folgenden Kurzformeln:

- „Alle Schulen dienen der individuellen Erziehung und Bildung, Unterrichtung und Qualifizierung aller schul- und ausbildungspflichtigen Kinder und Heranwachsenden, orientiert an ihrem optimal erreichbaren Niveau. Sie sind Schulen der werdenden Persönlichkeit.
- Alle Schulen vermitteln bzw. sichern eine schulische Elementar- und Grundbildung, nach Möglichkeit einer [sic] vertieften Schulbildung.
- Alle Schulen ermöglichen bzw. fördern Alphabetisierung und Literarisierung (ggf. mehrsprachig). Schulbesuch bedeutet, in Kultur(en) heimisch werden können. Schulpolitik ist Kulturpolitik.
- Alle Schulen stehen im Dienste der Förderung des Engagements für unser Gemeinwesen (Staat und Gesellschaft), sie sind Schulen des Staatsbürgers und des Gemeinwohls. Schulpolitik ist Sozialpolitik.
- Alle Schulen dienen der staatsbürgerlichen politischen Bildung. Schulpolitik ist Gesellschaftspolitik.
- Alle Schulen vermitteln bzw. sichern eine Berufs-/Studien-/wahl-/orientierung. Schulpolitik ist Wirtschaftspolitik.“ (ebd.)

Diese Aufgaben sind im 21. Jahrhundert wahrscheinlich schwieriger denn je zu bewältigen, da die Veränderungsdynamik in der globalen Entwicklung im Vergleich zu früheren Jahren an Komplexität enorm zugenommen hat (vgl. Rosa, 2013). Schule als Bildungsanstalt soll heute über Strukturen von gestern junge Menschen zu mündigen Staatsbürgerinnen und -bürgern von morgen erziehen und bilden. In diesem Zusammenhang tauchen Fragen auf wie »Was soll heute überhaupt noch als Wertekanon tradiert werden?«, »Welcher Konsens besteht über jene gesellschaftlichen Werte, die es zu erhalten gilt?«, »Worauf sollen junge Menschen von heute vorbereitet werden?«, »Welche gesellschaftlichen Entwürfe bieten sich für die Zukunft überhaupt an?« usw. Fragen dieser Art lassen sich kaum über das Steuerungsinstrument Lehrplan entsprechend beantworten. Wenn man etwa an die heutige gesellschaftliche Dynamik in den Bereichen Umwelt, Geopolitik, Technologie, Genforschung etc. denkt, hat das Curriculum des Alltags das für die Lehrkräfte im Unterricht geltende oft schon überholt, ehe die vermittelten Inhalte und Kompetenzen über die Schülerinnen und Schüler in der nächsten Generation wirksam werden. Dazu tragen nicht zuletzt auch die disruptiven Verläufe gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen bei, die destabilisierend wirken können. Daher liegt die Voraussetzung für das Gelingen schulischer Entwicklungsarbeit „nicht mehr in bestimmten Merkmalen, sondern in der Fähigkeit, sich immer wieder auf neue Bedingungen einzustellen und dabei die eigene Identität zu bewahren und weiterzuentwickeln“ (Boos, 1991, S. 102).

Bei der Umsetzung dieses Anspruchs geraten Lehrkräfte im Bemühen, ihre Unterrichtspraxis diesen neuen Herausforderungen anzupassen, immer wieder in Nöte, welche sich aus der Widerständigkeit pädagogischer Prozesse ergeben (vgl. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2011, S. 104-105). Diese Widerständigkeit zeigt sich insbesondere in heterogenen Lerngruppen, da die eingeschlagene didaktische Orientierung in ihrer Umsetzung vielfach an Grenzen stößt. Das macht etwa folgender Diskussionsbeitrag deutlich, in der eine in ihrer Unterrichtsgestaltung an Grenzen stoßende Lehrperson im Internetforum ihres kollegialen Netzwerks um Rat fragt, wie sie mit innerer Differenzierung lösungsorientiert umgehen soll.

„Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ich brauche euren Rat bzw. Erfahrungswerte aus eurer Praxis ...

Mir fällt schon seit einigen Wochen auf, dass das Unterrichten in meiner Klasse (6. Schulstufe, 25 Kinder) aufgrund der unterschiedlichen Niveaus der Kinder immer schwieriger wird. Ich habe in Englisch in allen Stunden eine Kollegin dabei, trotzdem denke ich manchmal, ich bräuchte fünf und nicht bloß eine ...

Die Notenkonferenz gestern ergab, dass zehn Schüler negativ beurteilt werden, manche sogar in mehreren Fächern. Dem gegenüber stehen Kinder mit lauter Einsern (teilweise mit Eltern, die besorgt sind, ob ihre Kinder genug gefordert werden).

Wie löst ihr diese Problematik? Oder gibt es so etwas bei euch nicht? (Ich sag es ganz ehrlich, wir trennen uns jetzt immer öfter in zwei Gruppen, meistens aufgeteilt wie in heterogenen Gruppen ... macht mich nicht glücklich, aber ich sehe mich verpflichtet, alle bestmöglich zu fördern und fordern und das klappt in dieser Konstellation am besten.)“ (B. F.; NMS Forum, Dienstag, 30. Januar 2017, 15:07)

Dieser Hilferuf um kollegiale Ratschläge zur besseren Bewältigung des vielschichtigen Spektrums der heterogenen Leistungsvoraussetzungen, welche die in der Klasse versammelte Schülerschaft offensichtlich mitbringt, deckt sich mit Studien, in denen die befragten Lehrkräfte einhellig darauf hinweisen, „dass sie mit ihren bisherigen Versuchen, den unterschiedlichen Schülerbedürfnissen gerecht zu werden, keineswegs zufrieden sind“ (Wischer, 2008, S. 720-721). Für Beate Wischer lassen die von den Lehrkräften angeführten Probleme

„zunächst die kritische Feststellung zu, dass in den derzeit so zahlreich eingebrachten Reformervorstellungen eine deutliche Idealisierung im Hinblick auf die Realisierungschancen von innerer Differenzierung vorgenommen wird. Allerdings sollte daraus nicht umgekehrt gefolgert werden, dass für die eigene Praxis kein Innovationsbedarf bestünde“ (ebenda, S. 720).

Denn an dem Beispiel der im Internetforum Rat suchenden Lehrerin zeigen sich einerseits die Grenzen institutioneller Rahmenbedingungen, andererseits aber auch jene didaktischer Modellbildungen (Heintel, 1978). Lernen lässt sich nun

einmal nicht nach einem idealisierten Ablauf eines wünschenswerten Prozesses modellieren, zumal jeder Mensch unterschiedlich lernt und Lernen für Schülerinnen und Schüler jeweils eine einzigartige Erfahrung ist, die im Unterricht in das Bedingungsgefüge verstrickt ist, das die jeweilige Situation bestimmt. Dazu zählen im übergeordneten Sinne die bildungspolitischen Rahmenbedingungen incl. deren Akteurskonstellationen, am Schulstandort die Lehrpersonen, die Mitschülerinnen und Mitschüler, die Unterrichtsinhalte, der Raum, die Zeit und deren komplexe Wechselwirkungen untereinander. Schulen können Rahmenbedingungen schaffen und Lehrkräfte Interventionen setzen, aber nicht persönliches Lernen steuern – weder das eigene, noch das der Schülerinnen und Schüler. Hier werden nicht zuletzt die Widersprüche des Lehrerhandelns deutlich, die in Professionstheorien (vgl. u.a. Schütze et al., 1996; Helsper, 1996) ausführlich behandelt werden und einen sensiblen Blick auf antinomische Strukturen erfordern (Schlömerkemper, 2017). Denn „[Es] gilt, sich ein Lehrerleben lang aktiv mit Widersprüchlichkeiten auseinander zu setzen“ (Schratz & Wieser, 2002, S. 32).

2 Dem Verhältnis von Lehren und Lernen auf der Spur

Um die in den gesellschaftlichen Erwartungen gesetzten Ansprüche an Schule sowie die gesetzlich und curricular vorgegebenen Ziele und Aufgaben an die unterrichtliche Umsetzung mit der Perspektive des zukünftigen Wohlergehens der Menschheit zu erfüllen (vgl. UNESCO, 2014; UNITED NATIONS, 2015), braucht es die Perspektive des aus der Umweltbewegung stammenden „Global denken, lokal handeln“¹, aber auch der Einschätzung der Wirkmacht unterrichtlichen Handelns (Seashore Louis, 2014). Da der Unterricht primär durch das didaktische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer gesteuert wird, gilt es zunächst die Beziehung zwischen der Lehrerintervention und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler zu analysieren. Dabei ist in den didaktischen Diskursen einerseits eine Verlagerung der unterrichtlichen Aktivitäten vom Lehren zum Lernen feststellbar (siehe 2.1), während die Wirkung dessen, wie Schülerinnen und Schüler lernen bzw. in der Umsetzung erfahren darin meist ausgespart bleibt und kaum thematisiert wird (siehe 2.2). Daher erfolgt zunächst eine Sondierung des Verhältnisses von Lehren und Lernen.

2.1 Kurzschlüsse am Weg vom Lehren zum Lernen

Um der zunehmenden Heterogenität im Klassenzimmer zu begegnen, findet sich seit der Jahrhundertwende eine Tendenz in den (fach-)didaktischen Diskussionen,

1 https://de.wikipedia.org/wiki/Agenda_21

welche einen Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen signalisiert, der sich in Lehrerbildung, Lehrplänen und deren curricularen Umsetzung an vielen Schulen auf unterschiedliche Weise äußert. In der Praxis spiegelt er sich in den vielerorts anzutreffenden offenen Unterrichtsformen wider und ist durch eine Verlagerung von Aktivitäten der Lehrenden an die Lernenden gekennzeichnet. Sie können unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen zugeordnet werden und treten in der einschlägigen Literatur u.a. als autonomes (Wolff, 2003), eigenständiges (Guldemann, 1996), selbstorganisiertes (Greif & Kurz, 1996), selbstbestimmtes (Bannach, 2002), selbstgesteuertes (Bönsch, 2006) und selbstständiges Lernen (Moegling, 2004) sowie Variationen davon in Erscheinung.

Die Verlagerung der unterrichtsbezogenen Aktivitäten von den Lehrenden zu den Lernenden ist eine der Antworten auf die Kritik am Frontalunterricht bzw. am Konzept des fragend-entwickelnden Unterrichts. Kritisiert wurde nicht nur der einseitige Steuerungsanteil von Lehrerinnen und Lehrern am Unterricht durch die Lehrpersonen, sondern auch der unterstellte „Lehr-Lernkurzschluss“ (Holzkamp, 1995, S. 391). Dieser besteht für ihn in der „Kurzschließung von ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘, also Gleichsetzung von Lernen mit *Lebrlernen*“ und der damit verbundenen „offiziellen Vorstellung, Lehren erzeuge bei optimaler Unterrichtung durch den Lehrer aufgrund seiner beruflichen Kompetenz ... notwendig die vorgesehenen Lernprozesse“. Der Diskurswechsel vom Lehren zum Lernen wird unterschiedlich begründet. Für Klippert (1999, S. 260) soll „die trainingsbedingte Förderung von Selbstständigkeit und Selbstmanagement auf Schülerseite ganz zwangsläufig dazu [führen], dass die betreffenden Lehrkräfte im Unterricht erheblich entlastet werden“. Für ihn ist diese Strategie zwar „nur ein Weg, der Besserung verspricht, aber ganz sicher einer, den die meisten Lehrkräfte ohne übermäßigen Aufwand und ohne nennenswertes Risiko gehen können“ (ebd., S. 261). Die Übertragung der Aufgaben des Lehrens auf die Lernenden ist aber nicht neu, denn bereits Comenius hatte in seiner „Großen Didaktik“ (1632) gefordert:

„ERSTES UND LETZES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLLE ES SEIN, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“
(Comenius, 1985 [1632], S. 9)

Der Wandel vom Lehren zum Lernen im didaktischen Diskurs, der die gegenwärtigen Debatten über die Gestaltung von Unterricht bestimmt, ist dadurch gekennzeichnet, dass er zwar eine Verlagerung der Aktivitäten von der Lehrperson zu den Lernenden fordert, sich allerdings nicht der Frage stellt, wie durch Lehre und Unterricht Bildung im Sinne der eingangs thematisierten Ziele und Aufgaben von Schule überhaupt hervorgebracht werden kann. Wird dieser Zusammenhang nicht geklärt, besteht die Gefahr dessen, was ich als „Methoden-Lernkurzschluss“

bezeichne: Dieser besteht darin, dass die Lehrperson nach dem Muster einer „Erzeugungsdidaktik“ (Arnold, 2010) Inhalte auswählt, auf die Situation der Klasse reduziert und dafür die jeweils geeigneten Methoden einsetzt, um die vorgegebenen Ziele zu erreichen bzw. Kompetenzen zur Bewältigung bestimmter Standards zu vermitteln. Wird dieser Methoden-Lernkurzschluss nicht kritisch hinterfragt, kommen Erfahrungen, wie sie Lenny in der folgenden Vignette (aus Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 60) macht, nicht in den Blick.

„Heute gibt es in der Mathe-Stunde ein Laufdiktat mit vier verschiedenen Problemen, welche die beiden Lehrpersonen im Zimmer aufgehängt haben. Nach der Erklärung geht es los. Die SchülerInnen laufen hin und her zu den Aufgaben, versuchen sich die Informationen zu merken und das Problem in ihrem Heft bei ihrem Arbeitsplatz zu lösen. Manche bleiben im Stehen, damit sie schneller sind, und rasen hin und her, andere arbeiten langsamer. Lenny hat zufällig mit einer schwierigen Aufgabe angefangen und ist bereits mehrmals hin und her gelaufen. Er ist angespannt und sagt verzweifelt, dass er es nicht kann. Sein Frust steigt, erscheint paralysiert zu sein, kurz vor dem Explodieren. Eine Lehrerin versucht ihn zu beruhigen und zu ermutigen. „Aber das kann ich nicht!“, sagt er. Sie gibt ihm einen Tipp und sagt ihm, er solle es wieder versuchen. Unwillig geht er wieder zur Aufgabe an der Tafel, die Lehrerin verlässt seinen Tisch. *Das geht nicht, das geht nicht, das geht nicht.* Er kommt zu seinem Schreibtisch zurück und radiert hektisch. *Du kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht.* Er schimpft mit sich selber, weil er sich nichts merken kann, und marschiert verärgert wieder zur Aufgabe hin. *Du kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht. Du bist zu blöd, du bist zu blöd. Ein Scheiß. Es ist ein Scheiß.*“

Über die Methode des „Laufdiktats“ soll von den Schülerinnen und Schülern im Klassenzimmer eine räumliche Distanz zwischen Aufgabenstellung und Lösung überwunden werden. Letztere erhalten dadurch mehr Entscheidungsmöglichkeiten in der Reihenfolge der Abarbeitung vorgegebener Aufgabenstellungen sowie über die zu überwindenden Distanzen zusätzliche Handlungsimpulse (z.B. Schulung der Merkfähigkeit über das Kurzzeitgedächtnis). Allerdings führt diese Form der Öffnung von Unterricht Lenny – trotz Intensivierung seiner Anstrengungen – zum Scheitern („*Du kannst das nicht ...*“). Peschel (2002) weist in seinem Stufenmodell aus, dass eine organisatorische Öffnung des Unterrichts in Form von Freiarbeitsformen nicht ohne weiteres zu einer Intensivierung von Bildungsprozessen führt. Eine bloße organisatorische Öffnung des Unterrichts birgt die Gefahr eines Methoden-Lernkurzschlusses in sich, über den Lernsituationen zum beliebigen Anlass zu verkümmern drohen und „zum gleichgültigen Material werden, an dem eine bestimmte Kompetenz trainiert wird“ (Rumpf, 1994, S. 70). Bezugnehmend auf gegenwärtige Reformaktivitäten argumentiert Wimmer (2010), dass der theoretisch ohnehin unklare Zusammenhang zwischen Lehren und Bildung zu zerbrechen drohe:

„Was schon in der bisherigen Geschichte des Bildungssystems ein Rätsel geblieben ist, wie nämlich genau durch Lehre und Unterricht Bildung hervorgebracht werden kann, ist dabei von neuem zum Problem geworden, so dass sich das alte und das neue, durch die Reformen verschärfte Problem überlagern. Dieses besteht darin, dass die Formen des Lehrens, die Rolle und Funktion des Lehrers sowie das Selbstverständnis der Lehrberufe sich dergestalt wandeln, dass der bisher theoretisch zwar unklare, aber doch praktisch erkennbare Zusammenhang zwischen Lehren und Bildung zu zerbrechen droht.“ (S. 14)

Was hier für die reformerischen Rahmenbedingungen auf der Makroebene des Bildungssystems argumentiert wird, scheint sich im Mikrobereich des Unterrichts abzubilden – wie Lenny an der Erfüllung des methodisch inszenierten Auftrags zerbricht. Wie seine Erfahrung nahelegt, bringt das Bemühen, die steuernden Impulse für das Lernen von der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler zu übertragen, nicht gleich auch ein Mehr an Bildung. Der Grund dafür liegt darin, dass hinter dem Konzept offener Unterrichtsmodelle eine Planungsphilosophie steht, die über Material, Methoden, Wochenpläne, Arbeitsblätter u.ä. eine „lehrseitige“ Steuerung bewirkt:

„[J]e wirksamer diese Modelle ... in der Lehrerbildung oder im modularisierten Studium durchgesetzt werden und das Selbst- und Unterrichtsverständnis der Lehrenden prägen, um so blinder werden die Lehrenden für ihre eigenen ungeplanten Effekte und umso geringer wird die Wahrscheinlichkeit gelingender (bildender) Lehre“ (ebd., S. 23).

Die Übertragung des Lehrens an Modelle der Selbststeuerung durch die Schülerinnen und Schüler „führt möglicherweise zu heimlichen wie auch zu unheimlichen, auf jeden Fall aber zu ungewollten und ungeplanten Effekten auf Seiten der Lernenden (Lernblockaden, Abwehr, Indifferenz, Motivationslosigkeit, Disziplinlosigkeit, Aggression etc.)“ (ebd., S. 24), was sich am Beispiel von Lennys Erfahrung aufzeigen lässt.

Die Probleme zeigen sich in der angedeuteten Gefahr eines nicht problematisierten Durchlaufens von vorbereiteten Lernparcours über Arbeitsblätter, Wochenpläne, Kompetenzraster u.a.m., deren Lehrstrategie im Abhaken erreichter (vorgezeichneter) Lernziele liegt, ohne zu fragen, ob sie – aus Sicht der Betroffenen – überhaupt Sinn machen. Eine Unterrichtstheorie, die dem Primat des Lernens verbunden ist, muss sich theoretisch mit der Kluft zwischen der Vermittlung von Wissen und seiner Aneignung auseinandersetzen und darin das Verhältnis zwischen Lehren und Lernen (neu) bestimmen. Dieser Frage gehe ich auf Basis persönlicher Lernerfahrungen und aktueller Befunde im folgenden Abschnitt nach.

2.2 Erfahrung bildet, aber wie!?

Wenn es um die Umsetzung der im ersten Abschnitt angesprochenen übergeordneten Erziehungs- und Bildungsziele geht (vgl. Schratz, 2015), taucht immer wieder die Forderung an die Lehrkräfte auf, die Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie gerade stehen. Dieser Apell erweist sich allerdings als trügerisches metaphorisches Wunschbild, denn

„[d]iese Parole geistert schon seit einiger Zeit durch die didaktische Landschaft. Sie findet viel Zustimmung, sind mit ihr doch Reformenthusiasmus, Schülernähe, Empathie und pädagogischer Einsatz verbunden. Sehen wir einmal davon ab, dass es auch etwas Bedrohliches hat, genau zu wissen, wo jemand anderes steht, wenn dieser uns seinen Ort nicht preisgeben kann oder will, so bleibt doch die Frage, ob es überhaupt möglich ist, den Schüler an der Stätte seiner Erfahrungen zu empfangen“ (Meyer-Drawe, 2013, S. 15).

Metaphern werden im Kontext von Lernen vielfach eingesetzt, weil wir wenig über das Lernen selbst wissen, aber im täglichen Unterricht immer wieder erkennen müssen, dass Lernen keine Anpassungsleistung ist, sondern eher das Lehren den gegenwärtigen Voraussetzungen und Bedingungen angepasst werden muss. In der Auseinandersetzung mit Bildung weist Rudolf Messner darauf hin, dass sie „von jedem Menschen selbst bewirkt werden muss, [...] So anziehend und gelungen auch gelehrt und unterrichtet wird, das Lehren als solches bewirkt nicht notwendig Lernen“ (Messner, 2004, S. 36). Während wir gegenwärtig auf zahllose empirisch „abgesicherte“ Ergebnisse zur möglichen Wirksamkeit von Lehrhandeln zurückgreifen können, wissen wir nach wie vor wenig über das Lernen selbst. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass nach Bachelard (1990, S. 33) auch ein kleines Ereignis im Leben eines Kindes ein besonderes Ereignis in der Welt dieses Kindes und dadurch ein „Weltereignis“ sein kann, was „einem höchst fragilen Ereignis, nämlich dem Moment, in dem Sinn entsteht“ (Meyer-Drawe, 2010, S. 7) entspricht und als menschliche Gesamtleistung bildenden Charakter haben kann. Ein eindrückliches Beispiel dafür liefert André Heller (2016, S. 88) im Rückblick auf seine Kindheit:

„Im ersten Volksschuljahr war ich einmal krank. Ich lag in dem warmen Esszimmer, weil mein Kinderzimmer auf Geheiß des Vaters nicht beheizt werden durfte, damit der Bub ja nicht verzärtelt wird. Ich hielt das Buch ‚Hatschi Bratschis Luftballon‘ in der Hand und las laut einzelne Sätze. Plötzlich hatte ich die Eingebung, dass ich ja auch leise lesen könnte. Dieser Erkenntnismoment war einer der ganz zentralen Augenblicke meines Lebens: Mir wurde schlagartig bewusst, dass es in unserem Universum gewisse Geheimfächer und Trostorte gibt, die sich als Bücher tarnen. Bald darauf machte ich mich auf die Suche nach dem großen Sprachschatz, der mir die Möglichkeit bot, einen funkelnden Reichtum anzuhäufen, der nichts kostete außer Zeit.“