

Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge der Hochschulbildung?

Der Sachunterricht ist in der eigentlich günstigen Situation, weniger lehrgangsorientiert und in seinen Arbeitsweisen offener, mindestens in offenen Arbeitsweisen erprobter zu sein als andere Fächer der Grundschule. Insofern als das integrative oder verknüpfende, verschiedene Fachperspektiven vernetzende Lernen am gemeinsamen Gegenstand (im Sinne einer Problemstellung, einer sinnvollen Frage und/ oder eines Vorhabens) im Mittelpunkt der Konzeptionen des Faches steht, könnte die Ausbuchstabierung des Inklusionsauftrags hier verhältnismäßig gut gelingen. Dennoch sind zentrale Momente einer solchen Ausbuchstabierung bislang ungeklärt.

Im folgenden Beitrag werde ich Intersektionalität als Referenzpunkt für das Denken mit und über Heterogenität und Inklusion vorschlagen (1), die Arbeit mit den in der Forderung nach Inklusion im Kontext formaler Bildungsinstitutionen angelegten Widersprüche als zentrale Aufgabe forschenden Lernens in der Hochschulbildung entwerfen (2) und insbesondere den Werkstattcharakter einer solchen Arbeit herausstellen (3). Der Text schließt mit einem wenig optimistischen Ausblick (4).

1 Inklusion und Heterogenität – Konturen und Widersprüche

In der Einleitung wird *der Inklusionsauftrag* genannt – denn dass dieser Auftrag besteht, darf mittlerweile als unstrittig gelten, so wenig die damit verbundenen Antinomien bisher zufriedenstellend bearbeitet werden konnten.

Eng verkoppelt wird Inklusion mit dem Begriff Heterogenität und unterrichtsbezogen mit Vorschlägen zur radikalen Individualisierung von Unterricht gefüllt. In einem erweiterten Verständnis von Inklusion werden verschiedene, systematisch durchaus unterschiedlich gelagerte Heterogenitätsdimensionen einbezogen, so dass die Relationierung dieser verschiedenen, intersektional fassbaren Marker von Subjektpositionierung bedeutsam wird. Gleichzeitig vermengen sich „unaufgeklärte Grundlagen des Heterogenitätsdiskurses“ (Breidenstein et al. 2013: 161/162) mit programmatisch anspruchsvollen Positionen der Forderung nach Inklusion (etwa Prengel 2013), die grundsätzliche Problematiken pädagogischen Handelns in machthaltigen Institutionen jedoch nicht immer mitdenken..

Der Bezug auf Intersektionalität kann zu dieser Grundlagenklärung beitragen. Der Begriff hat sich in den letzten Jahren in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Theorie als Analysehorizont etabliert. Intersektionalität ist als analytischer Zugriff zu verstehen, mit dem die Verschränkungen, Überlagerungen und Akkumulationen ungleichheitsgenerierender Kategorien des Sozialen präziser erfasst werden sollen. Dabei werden sowohl gesellschaftliche Repräsentationen als auch identitäre Ausprägungen und Zuweisungen sowie strukturelle Momente (Mehrebenenanalyse, vgl. Degele/Winker 2009) in den Blick genommen. Zudem wird der Blick auf Zugehörigkeits- und Distinktionspraxen gerichtet, die Interaktionen organisieren. Der Bezug auf Intersektionalität soll es also ermöglichen, Verweisungszusammenhänge zwischen verschiedenen Achsen von Differenzkonstruktionen zu erkennen und somit verschiedene „soziale Platzanweiser“ (Lutz/Herrera Vivar/Supik 2010: 17) in ihrer potentiellen Bedeutung für die Lebensrealitäten und Erfahrungen von Menschen sowie die Strukturen von Institutionen präziser zu verstehen.

Zur Beschreibung solcher möglicher Platzanweiser wird in der einschlägigen Literatur eine Vielzahl an kategorialen Unterscheidungen benannt, die einem sozialwissenschaftlichen und/oder sozialstatistischen Vokabular entlehnt sind: „*Soziale Herkunft, Klasse, Schicht, Milieu, Geschlecht, Ethnizität, Kultur, Migrationshintergrund, Lebenswelt, Lebensstil* etc.“ (Emmerich/ Hormel 2013: 10, kursiv im Original). Mit dieser Sammlung von Kategorien wird versucht, soziologisch fassbare Dimensionen des Sozialen heranzuziehen, ohne damit ihren riskanten präskriptiven Anteil zu negieren: damit tritt Bildungsarbeit, die sich auf Intersektionalität als Analyseperspektive beruft, unwiderruflich in die Paradoxie ein, Kategorien anzurufen und gleichzeitig oder damit zu ihrer Überwindung beitragen zu wollen. Diese Paradoxie ist aus anderen in den pädagogischen Kanon importierten Begriffen bekannt, denn auch Heterogenität, Vielfalt und Diversity oder direkte Anrufungen von Zielgruppen wie Mädchen/Jungen, bildungsbenachteiligte Jugendlichen oder alte Menschen bewegen sich in der Problematik, im Bemühen um Genauigkeit in der Ansprache präskriptive Momente in die Begegnung mit den Zielgruppen hinein- und mit der Benennung stets erneut zur Konzeptualisierung und Fixierung von Differenz beizutragen.

Gleichzeitig ist der Begriff Intersektionalität in seinem semantischen Gehalt mit seiner Prägungsgeschichte im Kontext sozialer Bewegungen und damit mit einer prinzipiell politischen Perspektive auf die Problematisierung von Exklusion entlang der analytisch erfassbaren Achsen verkoppelt. Insofern dient die Benennung von Differenz stets auch der Problematisierung von Diskriminierung.

Allerdings bleibt vorläufig ungeklärt, wie der gesellschaftlich-politische Anspruch von Inklusion, wie er etwa im Index für Inklusion (Boban/ Hinz 2003, 2012, 2013, Booth/ Ainscow 2002), teilhabeorientiert und menschenrechtsbasiert formuliert wird, mit einer am Output bzw. der Performance orientierten Schulwirklichkeit, in der die durch Unterricht erreichbaren Lernzuwächse gemessen und gesellschaftliche Zugangsrechte verteilt werden, in Verbindung stehen – oder ob hier nicht korrekterweise von einer prinzipiellen Widersprüchlichkeit des Feldes zu sprechen ist.

Zudem bewegt sich eben jedes differenzbezogene pädagogische Denken und Handeln im Spannungsfeld von Zuschreibung und differenzierter Wahrnehmung, so dass pädagogische Bezugnahmen auf Differenzkategorien stetig wirksame Zuschreibungsoptionen und Abwertungsressourcen bleiben (vgl. Emmerich/ Hormel 2012). Dieses kann in einem grundsätzlich hierarchischen, lebenslaufwirksame Zertifikate ausstellenden System wie Schule besondere Dynamiken entfalten und bedingt mindestens ein skeptisches Verhältnis zu den im Kontext inklusiver Schule vermehrt geforderten „diagnostischen Kompetenzen“ von Lehrkräften. Wenngleich einzelne Arbeiten zu einer inklusiven Diagnostik vorliegen (zusammenfassend und kommentierend etwa Simon/ Simon 2013), bleibt der Begriff nicht nur aufgrund seiner medizinischen Konnotation offen für Assoziationen in Richtung Pathologisierung. Diese Nähe bleibt heikel genau auch aufgrund der vielfachen Belege dafür, wie Zuschreibungen die Wahrnehmung von kindlichen Potenzialen beeinflussen (vgl. etwa Hirschauer/ Kullmann 2010). Hier liegt m.E. auch ein zentraler Einwand gegen die Überlegung, ob nicht ein inklusiv ausgerichteter Sachunterricht „die Mindest- und Regelstandards durch differenzierte richtungsweisende Standards“ auf der Basis einer Diagnostik der komplexen Lernvoraussetzungen der betroffenen Kinder ersetzen (Blaseio 2011: 96) sollte.

Ein Ausgreifen von Schule in ein weit über Lernprozessbeobachtung hinausgehendes Persönlichkeits- und Lebenslagenassessment von Schülerinnen und Schülern bedient möglicherweise eine von Fürsorge motivierte pädagogische Kontrollillusion, bleibt aber im Rahmen von Schule untrennbar mit Bewertung verkoppelt. Zwar liefern Leitfäden zur Lernausgangslagen- und Unterrichtsdiagnostik zunehmend systematische Anhaltspunkte jenseits der unhinterfragten Zuschreibung (etwa im Projekt EMU, vgl. Helmke et al. 2013), das Problem des bewertungshaltigen Raumes bleibt jedoch ungeklärt. Dies gilt auch für Überlegungen anderer Akteur_innen für eine ausgefeiltere Diagnostik, exemplarisch etwa Mosch 2011, die an einem politikdidaktischen Beispiel zwar zeigt, wie Antworten von Schülerinnen und Schülern auf diagnostisch eingesetzten Concept Maps auch das Wissen der Befragten um den Bewertungsraum Schule spiegeln (und damit im übrigen auch eine im Zuge einer Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern meist recht erfolgreich erworbene Kompetenz der Erwartungsantizipation abbilden), aber dennoch ein Mehr dieser Diagnostik fordert. Zugespitzt noch finden sich Überlegungen zur Diagnostik in Beiträgen, die im Sinne einer „Pädagnostik“ gleich die Lebensumstände einzelner Kinder ab Embryonalstadium zu erfassen versuchen (Knauer 2011) – ungeachtet der teilweise im selben Zusammenhang genannten Bedenken gegenüber zuschreibungshaltigen pädagogischen Blicken und weitgehend ohne eine Reflexion des Verhältnisses von Schule zur Privatsphäre und zu den Persönlichkeitsrechten der Kinder und ihrer Familien.

Zweifellos kann in diesen Überlegungen eine mögliche Verarbeitung des Auftrags Individualisierung gesehen werden. Zu bedenken ist jedoch, dass diese im Modus des Wohls der einzelnen Schülerinnen und Schüler argumentierenden Ansätze in einem dialektischen Verhältnis zu Normierung, Kontrolle und Steuerung stehen. Eine immer genauere Vermessung der Lebensumstände einzelner Kinder steht gerade nicht auf der anderen Seite der Großgruppenschreibungen, sondern stellt möglicherweise lediglich mehr Daten zur Verfügung, um Zuschreibungen legitimatorisch abzusichern.

Überzeugender argumentieren Bemühungen, die Klärung der Lernausgangslagen auf der Ebene der konkreten Gegenstände anzusiedeln.

Insbesondere Susanne Miller und Vera Brinkmann haben mehrere Beiträge vorgelegt (etwa 2011, 2013), die eine Erhebung von Schüler_innenfragen in den Mittelpunkt einer solchen Klärung stellen. Diese Herangehensweise löst mehrere Momente gleichzeitig ein.

Einerseits ermöglicht die Erhebung von Fragen den Schülerinnen und Schülern einen subjektiv bedeutsamen Zugriff auf den Gegenstand und seine Konturierung, also eine Benennung des Kerns der Sache (Seitz 2006) aus ihrer eigenen Strukturierung der Sache heraus. Zudem kann Unterricht an diese Fragen anknüpfen, um auch den Lernprozess selbst subjektiv bedeutsam zu gestalten und einen individuellen „Zuwachs an Gegenstandsverständnis“ (Miller/ Brinkmann 2011: 69) zu unterstützen, ohne lediglich die erfahrungsgebundenen Eigentheorien (Pech 2009) der Schülerinnen und Schüler abzubilden.

Andererseits verweisen die Fragen auf die Komplexität des Gegenstandsverständnisses ebenso wie auf die Herangehensweise des einzelnen Kindes an den Gegenstand und klären insofern über die Lernausgangslagen der

Einzelnen auf. Damit erhält Individualisierung eine systematisch fundierte Grundlage in der Sache und im Kind, ohne eine bildungstheoretisch begründete Auswahl der Sachen zu vernachlässigen.

Im Kontext von Individualisierung kann sicherlich das Spannungsfeld von Homogenisierung und Heterogenität als zentrales Element inklusiver Schule benannt werden. Klieme macht immer wieder deutlich, dass gelingende Individualisierung erfolgreicherem Unterricht (für Lehrpersonen und Schüler_innen) ermöglicht, aber keineswegs dazu führt, dass Unterschiede ausgeglichen oder kompensiert werden, manchmal hingegen sogar noch zunehmen, weil auch die schulerfolgreicheren Kinder stark von einem guten individualisierenden Unterricht profitieren (etwa im Interview Klieme 2012, ähnliches gibt Tillmann 2008 zu bedenken). Dem stehen Versuche entgegen, einen solchen Unterricht als Vehikel dafür zu entwerfen, individuelle Unterschiede in den Lernvoraussetzungen weniger sichtbar und die Streuung in einer Lerngruppe keinesfalls größer werden zu lassen (Hertel 2014: 21/22) – für die allerdings auch die bildungstheoretische Legitimation nicht überzeugt.

Hinzu kommt, dass die heftigen Debatten um Instruktion versus Konstruktion gelegentlich in Richtung adaptiver Instruktion bei gleichzeitig strukturierter und geöffneter Lernumgebung aufgelöst zu werden scheinen, sich dies bislang aber weder in (einfach öffentlich zugänglichen) Lehr-Lern-Materialien abbildet (wie Albers/ Kaiser 2011 zur Aufgabenqualität festgehalten haben, vgl. auch Gfrörer 2013) noch die Frage bearbeitet scheint, mit welchem Ziel eigentlich das Verhältnis von Individualisierung des Lernens zum antizipierten Lernzuwachs auf der Gruppenebene steht.

Dieser Widerspruch harret einer Klärung – und verweist auf die Bedeutung des Navigierens zwischen Homogenisierung und Heterogenität.

2 Forschendes Lernen in Widersprüchen: Beiträge der Hochschule

In der Praxis ist zu vermuten, wie es auch in der Literatur berichtet wird, dass Lehrpersonen mit den verschiedenen Widersprüchen einen mehr oder minder dem Primat der Praxis entsprungenen Umgang finden und die selektiven Strukturen des Schulsystems als widersprüchliche Handlungsanforderungen auf der Ebene unterrichtlicher Praktiken interpretieren (Sturm 2013). Forschungsergebnisse zur Praxis individualisierenden Unterrichts im Horizont von Inklusion sind allerdings noch etwas dünn gesät (Breidenstein verweist hier auf eine Fülle an kleineren Einzelstudien und auf die wenigen Bilanzierungen zum Offenen Unterricht, die allerdings auch deutlich machen, wie variabel Individualisierung realisiert wird, 2014: 36).

Es gibt jedoch einige Hinweise auf zentrale Herausforderungen, die sich in der Praxis der Institution Schule stellen und die Spannungsfelder Bewertung/ Unterstützung, knappe Ressourcen und Homogenisierung/ Heterogenisierung betreffen.

Breidenstein, Menzel und Rademacher berichten etwa vom Versuch einer Lehrkraft, das „Problem der Legitimierung von pädagogisch-didaktischer Ungleichbehandlung in der Organisation des Unterrichts“ zu bearbeiten, indem sie das Kriterium der Änderbarkeit durch die SuS formuliert: in Bezug auf Behinderung im Sportunterricht wird so eine Änderung des Curriculums begründet, in Bezug auf Fleiß wird eine defizitäre Arbeitshaltung problematisiert – anders gesagt: einmal kommt es zu einer didaktischen, einmal zu einer pädagogischen Differenzierung und der „Modus der Ungleichbehandlung“ wird entlang einer/s idealtypischen SuS (selbständig, intrinsisch motiviert, vielseitig interessiert) organisiert (vgl. Breidenstein et al. 2013: 164ff.). Die hier manifest werdenden Widersprüche sollten in einer auf Inklusion gerichteten Hochschullehre ebenso zum Gegenstand werden wie die Versuche, praxisbezogene Entwürfe vorzulegen.

Gebauer und Simon weisen unter Bezug auf Seitz darauf hin, dass „ein eindeutig zu konstatierendes Defizit an praxisorientierter Unterstützung vor Ort an den Grundschulen“ eine Verweigerungshaltung von Lehrpersonen hervorrufen kann (Gebauer/ Simon 2012a: 3) und entwickeln auch auf dieser Grundlage die Rekonstruktion eines konkreten Unterrichtsprojektes als Ausblick auf weiterführende sachunterrichtliche Umsetzungsmöglichkeiten.

Wie auch die Arbeiten von Seitz (2005), Schomaker (2007), Hempel/ Kohlscheen (2011) und Miller/ Brinkmann (2011) zeigen, ist eine solche Werkstattarbeit ergiebig. Gerade weil einzelne Elemente der Ausarbeitungen auch strittig sind oder Fragen aufwerfen und offen lassen (wie steht es zum Beispiel mit dem Lernzuwachs der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Science Camp?), finden sich hier vielfache Anknüpfungspunkte für die Unterrichtsplanung und die Hochschullehre.

Insofern als sich Studierende in der Hochschule von der Praxis noch entlastet dem Studium von Diskursen und Beispielen sowie der Entwicklung, Erprobung und Verwerfung von Praxisideen und ihrer theoretischen Fundierung widmen können, könnte hier die Gelegenheit zum forschenden Lernen weitaus mehr Raum einnehmen. In der Praxis ungelöste und strittige Fragen sollten entsprechend zum Gegenstand der Hochschullehre werden.

Dabei können auch die Dimensionierungen von professioneller Haltung, Fachwissen und fachdidaktischen Kompetenzen forschend genauer konturiert werden. Auch wenn der Index für Inklusion, der in vielen Veröffentlichungen als Referenzrahmen genannt wird (etwa Gebauer/ Simon 2012a+b, Schomaker 2013) wertorientiert

ausbuchstabiert wird, setzt das Werben für Inklusion vor allen Dingen auf der Ebene der Haltung von Lehrpersonen an. Dabei bleibt der Bezug zwischen professioneller (und persönlicher) Haltung, Fachwissen und fachdidaktischen Kompetenzen von Lehrpersonen oft unbestimmt – oder aber Haltung wird auf das pädagogisch-psychologische Wissen reduziert und auf Diagnostik beschränkt (etwa bei Hertel 2014). „Insgesamt erfordert das Eingehen auf die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft auf Seiten der Lehrkräfte einen die Differenz akzeptierenden Habitus, welcher sich in den konkreten Interaktionsmustern und Unterrichtskonzeptionen zu manifestieren hat“, formulieren Hirschauer/ Kullmann 2010 (351/352). Das Verhältnis dieser Perspektive zu anderen Professionalitätsdimensionen müsste aber genauer geklärt werden – auch andere Ansätze neigen dazu, einzelne Elemente (etwa fachdidaktische Kompetenzen, Baumert 2010) herauszustellen.

Schließlich könnte eine Einordnung dieser Professionalitätsdimensionen in andere professionstheoretische Überlegungen wie das Verhältnis von Wissen, Können und Handeln oder insbesondere ein Bezug zum Referenzpunkt Reflexions- und Diskursfähigkeit (Paseka et al. 2011) im Sinne einer fundierten Teilhabe an bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten hier geleistet werden.

Dabei sind Hochschulen in Bezug auf Inklusion und Heterogenität allerdings auch ein seltsamer Aushandlungsort. Als Institution ist es Hochschulen immer wieder auch erfolgreich geglückt, Homogenität zu verteidigen und sich gegenüber gesellschaftlichen Pluralisierungsprozessen abzudichten (vgl. Mecheril/ Klingler 2010). Dies betrifft die Repräsentationen gesellschaftlicher Gruppen in den Reihen der Lehrenden, eine etwa in Bezug auf soziale Hintergründe ihrer Studierenden ungleiche Verteilung von Studienplätzen ebenso wie das unangefochtene Postulat der Leistung, deren Konturen entlang tradierter Prüfungsformen bestimmt werden. Die Befunde dazu, wie habituelle Grenzen exekutiert und darüber Zugangsmöglichkeiten verwaltet werden bzw. wie sehr außerakademisch erworbenes kulturelles und soziales Kapital Bildungserfolge und Zugehörigkeitserfahrungen steuern, sind spätestens seit Bourdieu bekannt – haben ebenso bekanntlich aber nur sehr begrenzt zu Veränderungen im Hochschulwesen geführt.

Insofern erfordert eine glaubwürdige Beschäftigung von Hochschulen mit Inklusion mindestens eine Beschäftigung mit den Exklusionspraxen, die für die Institution selbst konstitutiv sind. Schließlich erfahren die angehenden Lehrpersonen an der Schwelle zur sowie in den Räumen der Hochschule recht deutlich, wie eine nicht-inklusive Bildung organisiert wird, welche Bedeutung formalisierbare und vergleichbare Leistung entfaltet, wer dazu gehört und wem der Ort verwehrt bleibt bzw. wie und wann sich Distinktionspraxen durchsetzen können, welche Formen der Zuschreibung wirksam werden – und nicht zuletzt, wie Bruner und Raab herausstellen, „welche Ausschließungsprozesse gerade unter Bedingungen und Vorstellungen gesellschaftlich befürwortender Inklusionsprozesse in Gang gesetzt werden“ (Bruner 2005: 52, Raab 2011). Immerhin ein kritisch-reflexives Verhältnis, weitergehend ein kritisch-politisches Verhältnis dazu zu finden wäre hier sicherlich Aufgabe der Hochschuldidaktik – die gleichzeitig auch die mit der Leistungsbeurteilung verbundene Allokationsfunktion der Institutionen der formalen Bildung zum Gegenstand werden lassen sollte. Die darin liegenden Widersprüche sind nicht einfach aufzulösen. Auch hier kann eine intersektionale Perspektive zu analytischer Präzision beitragen. Das Wissen um die situative Verschränkung ungleichheitsgenerierender Marker des Sozialen kann Zuschreibungen mindern, ein naives Verhältnis zu Differenzen hinterfragbar werden lassen, Kritik ermöglichen und so auch die institutionelle Struktur selbst in Frage stellen. Dabei darf die Frage nicht vermieden werden, welche Zugangsschranken anhand welcher Merkmale legitimierbar sind – und welche nicht. Beispielhaft bedeutet das etwa, das die Zusammensetzung eines Lehrkörpers, der nicht schlicht die Vielfalt der realen Gesellschaft abbildet (Terkessidis 2010), demokratisch kaum legitimierbar ist – eine Organisationsentwicklung ist hier unvermeidlich, wenn die Institution im Kontext von Inklusion argumentieren will. Daher ist hier die Diskussion um Diversity und Hochschule aufzunehmen (etwa Klein/ Heitzmann 2012). Gerade weil unbestritten die Hochschulbildung für pädagogische Berufe auch dafür Sorge tragen muss, hoch qualifizierte Menschen in das Feld zu entlassen, wird sie um die Messung von Qualifikation nicht herumkommen – ob diese durch die existierenden Prüfungsleistungen gerecht gemessen wird, ob die Zulassungsverfahren adäquat gestaltet sind und vor allen Dingen: ob die Studierenden in der Entwicklung ihrer Qualifikation ihren Lernausgangslagen angepasste Unterstützung erhalten, muss hier skeptisch gefragt werden. Es bleibt fragwürdig, wenn Lehrpersonen für adaptive Instruktion und individualisierende Lehr-Lernformen qualifiziert werden sollen – und diese in der Hochschullehre eine geringe Rolle spielen.

Über die hier aufgeworfenen Fragen hinaus gehende Konturen einer inklusiven Hochschuldidaktik bleiben vorerst noch sehr schemenhaft.

3 Forschende Werkstattarbeit

Unterrichtspraktische Fragen in der Hochschullehre zu verhandeln, erfordert einen systematisch forschenden Zugang zur Praxis. Ein solcher Zugang kann und sollte mehrdimensional organisiert sein und eigene forschende Praxis der Studierenden ebenso ermöglichen wie die Beschäftigung mit Forschungsergebnissen und Unterrichtsbeispielen – im Kontext ihrer theoretischen Fundierung und Kritik.

Michael Gebauer und Toni Simon haben exemplarisch gezeigt, wie eine solche forschende Aufarbeitung von Praxis aussehen kann (Gebauer/ Simon 2012a,b), daran gilt es anzuschließen, aber auch verschiedene weitere Werkstattberichte liegen vor, wenngleich meist mit einem weitaus weniger ausgearbeiteten theoretischen Referenzrahmen (etwa von der Groeben/ Kaiser 2013).

Insbesondere gilt es, den Ansatz der Erhebung von Schüler_innenfragen auszuweiten. Anders als in den Bemühungen um die Erfassung von (dann durch Unterricht zu verändernden) „Präkonzepten“ wird hier die Strukturierung des Gegenstandes als mindestens dialogisches Geschehen gefasst, in dem die Fragen der Schülerinnen und Schüler in Wert gesetzt werden und der Bezug zur Sache auch im Sinne einer Erhebung von Vorwissen und Deutungsweisen der Kinder gestützt wird. Eine Verschiebung von der Erfassung zur Generierung von Forschungsfragen ist in den Arbeiten von Miller/ Brinkmann bereits angelegt und ausbaufähig.

Mit dem Forschungsrahmen der didaktischen Rekonstruktion (erläutert etwa in Kattmann et al. 1997, diverse Veröffentlichungen in Folge in einer Schriftenreihe des diz Oldenburg) liegt ein weiterer ausgearbeiteter Zugriff auf Lehr-Lern-Arrangements unter expliziter Wertschätzung der Gegenstandsbezüge der Zielgruppen vor, der zudem auch für die fachliche Klärung ein systematisches Vorgehen formuliert und Vorschläge für die daraus resultierende didaktische Strukturierung entwickelt. Eine Verkoppelung dieses Vorgehens mit inklusiver Didaktik erscheint vielversprechend (vgl. Seitz 2005, Schomaker 2007), wenngleich in diesem Kontext stärker auszuarbeiten wäre, wie die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler im Prozess der Unterrichtsgestaltung bedeutsam bleiben können und insbesondere die Generierung ihrer Fragen zu ihrem Recht kommt.

Forschendes Lernen in der Hochschulbildung erfordert – eigentlich selbstverständlich, in der Praxis der Hochschullehre aber nicht ebenso selbstverständlich anzutreffen – eine solide Ausbildung in Bezug auf Voraussetzungen, Methoden und Grenzen qualitativer und quantitativer Sozial- und Bildungsforschung. Insbesondere die jahrelange Auseinandersetzung um die Reichweite von empirisch fundierten Theoriebildungen scheint eine bedeutsame, zur Vorsicht und Zurückhaltung anregende Klärung zu sein. Die Ergebnisse solchen forschenden Lernens von Studierenden sollten im Idealfall einer interessierten kollegialen Öffentlichkeit zugänglich werden – nicht als Werkzeugkasten, sondern als Entwürfe und Baustellen, an denen weiter zu arbeiten wäre. Eine solche Open-Source-Politik wird von vielen Praktiker_innen im Netz bereits verfolgt, die teilweise auch ganz wunderbare Unterrichtsbeispiele zur Verfügung stellen – eine Aufgabe von Hochschulen wäre es, an diesen offensichtlichen Bedarf anzuschließen, dies aber mit theoretischer Fundierung und Komplexitätssteigerung zu verkoppeln. Ein Beispiel:

Durchgängig findet sich der Wunsch, individualisierten Unterricht kooperativ zu gestalten (vgl. zuletzt Kopp et al. 2014) und eine Vielzahl an Beispielen für einen solchen Unterricht finden sich dann auch als Praxisentwürfe im Netz. Dabei gibt es aus der Forschung explizite Hinweise darauf, dass kooperatives Lernen in Peer-Kontexten nicht hierarchiefrei verläuft, sondern von Statusdifferenzen geprägt wird, die in gemeinsamen Arbeitskontexten exekutiert werden (vgl. etwa Eckermann/ Heinzel 2013). Eine solche Mikroperspektive ist hilfreich, um an der Gestaltung kooperativen Unterrichts im letztlich unfrei gerahmten Gruppenkontext Schulklasse zu arbeiten, statt idealisierte Bilder kindlicher Zusammenarbeit zu transportieren.

Schließlich bedeutet Forschende Werkstattarbeit keineswegs eine Beschränkung auf unterrichtspraktische Fragen. Vielmehr wäre, gerade auch im Sinne der Reflexions- und Diskursfähigkeit von Lehrpersonen, eine systematische Aufarbeitung verschiedener Ebenen von Heterogenität und Inklusion hilfreich (vgl. auch Schomaker/ Tänzer 2011).

Leiprecht benennt eine mögliche Systematisierung verschiedener Ebenen für diversitätsbewusste und subjektorientierte pädagogische Praxis, wenn er Intersektionalität als Analyseperspektive, Diskriminierungskritik als Maßstab der Qualitätsentwicklung von Bildungsinstitutionen und konsequente Subjektorientierung auf der Ebene der pädagogischen Interaktionen einfordert (etwa Leiprecht 2008). Dies ist für ein Verständnis von Heterogenität und Inklusion im Kontext gesellschaftlich wirksamer Exklusionspraxen auch für schulbezogene Perspektiven anschlussfähig.

Dass Leiprechts Beitrag aus einer sozialpädagogischen Perspektive argumentiert, verweist aber auch auf eine weitere Herausforderung von Inklusion in der Praxis: in den damit einhergehenden multiprofessionellen Teams treffen disziplinäre und professionsbezogene Kulturen aufeinander (Offen/ Budde 2014), die erst im Ansatz in der Lage sind, in einen dann auch als interdisziplinär zu kennzeichnenden Diskurs einzutreten.

Auch diese Baustelle muss eine auf Inklusion zielende Hochschullehre in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bearbeiten. Forschende Kommunikation interdisziplinär zwischen den noch multiprofessionell Studierenden zu organisieren und forschende Begegnung mit multiprofessionellen Teams aus der Praxis zu ermöglichen, könnten hier Ansätze sein.

Ausblick

Anlass zu Optimismus besteht eigentlich nicht.

Im Jahr 2013 hatte ich Gelegenheit, unsystematisch mehrere Berichte von Einschulungsritualen an sehr verschiedenen deutschen Grundschulstandorten einzuholen und zu vergleichen.

So wurde an mehreren Orten (in einer urbanen „Brennpunktschule“ in Berlin und in einer bürgerlich geprägten Siedlung am Rande der Metropolregion Hamburg) zeitgleich das Theaterstück „Der Löwe, der nicht schreiben konnte“ (Baltscheit 2002) aufgeführt und ein_e Vertreter_in der Schulleitung hielt zur Begrüßung eine Rede.

Dabei begab sich folgendes: es wurde den Eltern deutlich gemacht, dass am Ende die Leistung zählen werde, die zwar gebührend zu unterstützen, aber immer auch eine Frage der Begabung sei – und auf der Bühne zeigten Kinder, wie traditionell die Geschlechterordnung aufzuführen ist: ein männlich gekennzeichneter Löwe versucht, die Gunst einer weiblich gezeichneten Löwin zu gewinnen. Das Tool dazu soll ein Brief sein, für dessen Erstellung man aber der Schriftsprache mächtig sein muss – was in der Logik der Bühnenshow selbstverständlich in den Kompetenzbereich der weiblich konnotierten Person führt. Aus unklaren Gründen ist die heteronormativ gerahmte Zusammenführung der beiden Tiere erfolgreich, sie zeigt ihm das Schreiben und die reading literacy ist erfolgreich geschlechtlich konnotiert worden. Vielleicht nicht weiter verwunderlich, dass später die Bestätigungszettel für den Erwerb eines Buches für die Schulbücherei durch die anwesenden erwachsenen Bezugspersonen des Kindes je nach Namen rosa oder blau waren.

Möglicherweise ist der nicht schreiben-könnende Löwe aber schon als Fortschritt gegenüber dem Absingen des Liedes „Alle Kinder lernen lesen, auch Indianer und Chinesen“ (Hervorhebung S.O.) zu verstehen, das noch wenige Jahre zuvor an einer anderen, für ihre innovative Schulentwicklung vielfach gerühmten sog. Brennpunktschule in der Hamburger Innenstadt zu hören war, um „die Anderen“ gleichzeitig als anders zu markieren und in die Adressat_innengruppe einzuschließen.

Für die hier aus der Schulpraxis genannten Adressierungsformen finden sich vielfache Entsprechungen in der Hochschule. Nicht-konstruktivistische Vorstellungen von Differenz, Anrufungen von Identitäten und Etikettierungen statt vorsichtiger Suche nach Teilhabegerechtigkeit prägen auch dort den Alltag. Nicht immer ist es so platt wie an einer kleinen Hochschule im norddeutschen Raum, an der bis vor kurzem begrifflich ungerührt jährlich der beste „Bildungsausländer“ ausgezeichnet wurde. Weitaus verbreiteter scheint der Gebrauch des Begriffes „Störungen“, sei es als Herausforderungen des Unterrichts oder als in der Person einzelner Kinder verorteter Dispositionen. Und auch das Verständnis von Heterogenität, wenn man in die in den letzten Jahren an vielen Hochschulstandorten formulierten Forschungsschwerpunkte, verweist oft auf essentialistische Differenzbegriffe und transportieren Bilder von Norm und Abweichung. Zweifellos kann auch eine intersektionale Perspektive zur oben problematisierten Fixierung von Differenz beitragen – immerhin aber verlangt Intersektionalität eine Auseinandersetzung mit der Aufforderung, die Analyse auf ihr Potential zur Verschiebung von Differenz, zur Erweiterung von Spielräumen und zur Vermeidung von Zuschreibung hin zu befragen – Professionalität verlangt hier Analysefähigkeit, gesellschaftspolitisches Wissen und eine „kategoriale Zurückhaltung“ (Stauber 2011) der pädagogischen Berufe.

Sicher bleiben diese Schilderungen anekdotisch – sie verweisen jedoch weitaus profaner als die vorangegangenen Ausführungen noch einmal darauf, dass Einschlüsse und Ausschlüsse in einem relationalen Verhältnis stehen, dass also Inklusion ohne Exklusionspraxen nicht zu verstehen ist. Im Angesicht der berichteten Schulingangsrituale könnte die Forderung auch erst einmal weitaus vorsichtiger lauten:

Erste Aufgabe der Schule wäre es, Inklusion immerhin nicht systematisch zu verhindern.

Dies gilt auch, vielleicht sogar besonders für den Sachunterricht mit seinen vielen Themen und Gegenstandsbereichen, die in der Praxis durchaus nicht immer konzise und gut begründet, problemorientiert und bildungstheoretisch fundiert verhandelt werden. Aus der vorurteilsbewussten Bildungsarbeit finden sich diverse Anregungen, wie zumindest eine andauernde Besonderung und Ausstellung ausgewählter kindlicher Lebenslagen vermieden werden kann (etwa Stuve/ Debus 2012, Wagner 2013).

Gerade die sozialwissenschaftlichen Zugänge des Sachunterrichts (etwa Baar 2014 mit einem Beispiel zu Familienbildern) laufen hier schnell Gefahr, weniger zur Ausdifferenzierungen kindlicher Vorstellungen von gesellschaftlichen Phänomenen und damit zur Anreicherung bestehender Vorstellungen beizutragen als vielmehr vor allen Dingen eine Bühne zur Schilderung von Stereotypen bereitzustellen, die einzelne Kinder sehr verletzen und Stereotype verstärken können, statt skeptisch-fragend mögliche Narrative zu vervielfältigen (Offen 2013). Aber das ist ein eigenes Thema.

Literatur

Baar, Robert 2013: „Also, ‚ne Familie ist, da haben sich alle lieb“. SchülerInnenvorstellungen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Gläser, Eva/ Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – gestalten – reflektieren. Grundschulverband e.V.: Frankfurt am Main. S. 249-260.

- Baltscheit, Martin 2002: Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Bajazzo-Verlag: Zürich (2008: Beltz & Gelberg: Weinheim/ Basel).
- Blaseio, Beate 2011: Inklusives Sachlernen in den Grundschullehrplänen Deutschlands. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 89-96.
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas 2013: Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. In: Zeitschrift für Inklusion, 2. Onlineressource: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11>, abgerufen am 12.01.2014.
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas 2012: Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In: Moser, Vera (Hrsg.): Standards für die Umsetzung der inklusiven Schule. Kohlhammer: Stuttgart. S. 71-76.
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas 2003: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität: Halle. Onlineressource: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, abgerufen am 12.01.2014.
- Booth, Tony/ Ainscow, Mel (Hrsg.) 2002: Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. CSIE: Bristol.
- Breidenstein, Georg 2014: Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, Bärbel/ Martschinke, Sabine/ Munser-Kiefer, Meike/ Haider, Michael/ Kirschhock, Eva-Maria/ Ranger, Gwendo/ Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung, 7. Springer Fachmedien: Wiesbaden. S. 35-50.
- Breidenstein, Georg/ Menzel, Christin/ Rademacher, Sandra 2013: Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Springer Fachmedien: Wiesbaden. S. 153-167.
- Bruner, Claudia Franziska 2005: Körper und Behinderung im Diskurs. Empirisch fundierte Anmerkungen zu einem kulturwissenschaftlichen Verständnis der Disability Studies. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 1/2005. S. 33-53.
- Eckermann, Torsten/ Heinzel, Friederike 2013: Etablierte und Außenseiter – Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Springer Fachmedien: Wiesbaden. S. 187-210.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni 2012a: Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten).
- Gebauer, Michael & Simon, Toni 2012b: Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle. Erfahrungen aus einem interdisziplinären Kooperationsprojekts. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr.3, 2012. Onlineressource: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/174/164>, abgerufen am 14.02.2014.
- Gfrörer, Anne 2013:
- Helmke, A./ Helmke, G./ Lenske, G./ Pham, G./ Praetorius, A.K./ Schrader, F.-W./ Ade-Thurrow, M. 2013: EMU Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und Entwicklung. Onlineressource: <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/#1>, abgerufen am 12.01.2014.
- Hertel, Silke 2014: Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In: Kopp, Bärbel/ Martschinke, Sabine/ Munser-Kiefer, Meike/ Haider, Michael/ Kirschhock, Eva-Maria/ Ranger, Gwendo/ Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung, 7. Springer Fachmedien: Wiesbaden. S. 19-34.
- Kattmann, Ulrich/ Duit, Reinders/ Gropengießer, Harald/ Komorek, Michael (Hrsg.) 1997: Das Model der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3(3), S. 3-18.
- Klein, Uta/ Heitzmann 2012: Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Beltz/ Juventa: Weinheim und Basel.
- Klieme, Eckhard 2012: Individuelle Förderung ist kein Garantieverprechen. Onlineressource: http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Volltext_Klieme_0.pdf, abgerufen am 11.01.14.
- Knauer, Sabine 2011: Verstehen und fördern: von der Diagnostik zum pädagogischen Handeln. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: Berlin. Onlineressource: <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/th-01.pdf>, abgerufen am 12.01.2014.
- Kopp, Bärbel/ Martschinke, Sabine/ Munser-Kiefer, Meike/ Haider, Michael/ Kirschhock, Eva-Maria/ Ranger, Gwendo/ Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung, 7. Springer Fachmedien: Wiesbaden. S. 35-50.
- Leiprecht, Rudolf 2008: Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 04/2008. S. 427-439.
- Mecheril, Paul/ Klingler, Birte 2010: Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, Lucyna/ Lüttenberg, Thomas, Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Transcript: Bielefeld. S. 83-116.
- Miller, Susanne/ Brinkmann, Vera 2013: SchülerInnenfragen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. In: Gläser, Eva/ Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – gestalten – reflektieren. Grundschulverband e.V.: Frankfurt am Main. S. 226-241.
- Miller, Susanne/ Brinkmann, Vera 2011: Von Schülerfragen ausgehen und mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen in einem Sachunterricht für alle Kinder. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 67-77.
- Mosch, Mirka 2011: Verstehen statt bewerten. Zu den Problemen und Herausforderungen einer politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung. In: polis 2/ 2011. S. 14-16.
- Offen, Susanne/ Budde, Jürgen 2014 (im Erscheinen): Disparate disziplinäre Logiken pädagogischer Handlungsfelder. In: Langsdorff, Nicole von (Hrsg.): Intersektionalität und Jugendhilfe. Budrich: Leverkusen.
- Offen, Susanne 2013: Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit. Geschlecht und sexuelle Orientierung im Blick politischer Bildung. Springer VS: Wiesbaden.
- Paseka, Angelika/ Schratz, Michael/ Schrittmesser, Ilse/ (Hrsg.) 2011: Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Facultas: Wien.
- Pech, Detlef 2009: Sachunterricht – Didaktik oder Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 13, Oktober 2009 (10 Seiten).
- Prenzel, Annedore (unter Mitarbeit von Elija Horn) 2013: Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Der Grundschulverband e.V.: Frankfurt am Main.
- Raab, Heike 2011: Inklusive Gender?: Gender, Inklusion und Disability Studies. In: Zeitschrift für Inklusion 1/ 2011. Onlineressource: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/104/104>.

- Schomaker, Claudia 2013: Inklusiver Sachunterricht – Umsetzungsformen und Wege in der Praxis. In: Gläser, Eva/ Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – gestalten – reflektieren. Grundschulverband e.V.: Frankfurt am Main. S. 295-305.
- Schomaker, Claudia 2007: Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. DIZ: Oldenburg.
- Schomaker, Claudia/ Tänzer, Sandra 2011: „Mit Vielfalt umgehen lernen“ – eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 107-114.
- Seitz, Simone/ Scheidt, Katja 2012: Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion 1/ 2012. Onlineressource: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>.
- Seitz, Simone 2006: Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: Zeitschrift für Inklusion. 1/2006. Onlineressource: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>.
- Simon, Jaqueline/ Simon, Toni 2013: Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzungen von „traditionellen“ Grundkonzepten diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlagen: In: Zeitschrift für Inklusion 4/ 2013. Onlineressource: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/0>.
- Stauber, Barbara 2011: Androgynität und Gender-Switching in Jugendkulturen? Doing gender differently – Geschlechtervariationen in jugendkulturellen Körperinszenierungen. In: Nickranz, Yvonne (hrsg.): Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten. Juventa: Weinheim. S. 223-237.
- Sturm, Tanja 2013: Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze. (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Springer Fachmedien: Wiesbaden. S. 275-294.
- Stuve, Olaf/ Debus, Katharina 2012: Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen. In: Dissens e.V./ Debus, Katharina/ Könnecke, Bernard/ Schwerma, Klaus/ Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Fortbildung. Eigenverlag: Berlin. S. 28-42.
- Terkessidis, Mark 2010: Interkultur. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Wagner, Petra 2013: Handbuch Inklusion - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder: Freiburg im Breisgau.