

Frohn, Julia; Heinrich, Martin; Kunter, Mareike; Lütje-Klose, Birgit; Prediger, Susanne
**Zukunftsperspektiven für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.
Ein Gedankenaustausch**

Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 243-254



Quellenangabe/ Reference:

Frohn, Julia; Heinrich, Martin; Kunter, Mareike; Lütje-Klose, Birgit; Prediger, Susanne:
Zukunftsperspektiven für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ein Gedankenaustausch - In:
Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze,
Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und
Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 243-254 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-262313 - DOI: 10.25656/01:26231

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262313>
<https://doi.org/10.25656/01:26231>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich
machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes
anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw.
Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit
denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and
alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents
must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable
license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Julia Frohn, Martin Heinrich, Mareike Kunter, Birgit Lütje-Klose und Susanne Prediger

Zukunftsperspektiven für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – ein Gedankenaustausch

Das nachfolgend dokumentierte Gespräch zu möglichen Zukunftsperspektiven der inklusiven Schulentwicklung zwischen Martin Heinrich, Mareike Kunter, Birgit Lütje-Klose, Susanne Prediger und Julia Frohn fand im Mai 2022 statt.

J. Frohn: Zunächst einmal möchte ich mich ganz herzlich für die Teilnahme an dieser Gesprächsrunde bedanken. Einsteigen würde ich gern mit der Frage, welche Themen aus Ihrer Sicht zukünftig für eine inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung stärker in den Blick genommen werden sollten.

M. Heinrich: Jede Forschung hat ja, je länger sie existiert, ihre eigene Form der Pfadabhängigkeit. Und hier wäre jetzt zu fragen, welche Pfadabhängigkeiten wir eigentlich im Bereich der Inklusionsforschung haben und was das für die Forschungsfragen und die Forschungsoperationalisierung derzeit bedeutet. Ich denke, man kann zwei Linien ausfindig machen: die eine, die eher pragmatisch operationalisiert, und die andere, die stärker – auch im Sinne der Professionstheorien à la Helsper – Antinomien und Widersprüche benennt. Hier wäre für mich mit Blick auf letztere Forschung, in der ich ja eher verortet bin, das Desiderat, zu sagen: Wir müssen eigentlich nicht noch länger die Probleme bestaunen. Wir müssten überlegen, welche Formen von Bewältigungsmechanismen wir eigentlich zum Umgang mit diesen Widersprüchen haben. Ich möchte es an einem Beispiel deutlich machen: Ich glaube, solange wir das Spannungsfeld zwischen Chancengleichheitsdebatte und Inklusionsdebatte nicht auflösen, wird es weder Chancengleichheit noch Inklusion geben. Und das hängt schlichtweg damit zusammen, dass die alte Idee der Chancengleichheit im Sinne einer progressiven gesellschaftlichen Idee sinnvoll und gut war, sie letzten Endes aber auch dem Paradigma der Integration durch Leistung anheimfällt. Also alle, die Gleiches leisten, sollen jenseits aller anderen Differenzkategorien gleich behandelt werden. Das heißt aber, Integration funktioniert immer noch über Leistung. Was bedeutet das für eine inklusionssensible Gesellschaft, in der ich auch ohne gegebenenfalls Gleiches leisten zu können, integriert sein soll, beziehungsweise eigentlich mein Leben so leben können soll, wie es mir bestmöglich ist? Und ich denke, dann finden sich einfach

in der Forschung die gesellschaftlichen Widersprüche wieder und ich weiß immer gar nicht, ob man gleichzeitig für Chancengleichheit und Inklusion sein kann. Beziehungsweise, man muss sich fragen: Welche Idee von Chancengleichheit ist eigentlich inklusionssensibel vertretbar?

B. Lütje-Klose: Da mache ich gleich weiter mit einem weiteren Spannungsfeld. Also ich würde mich da anschließen. Ich stoße auf dieses Problem tatsächlich auch immer wieder, eben diese Vorstellung, wir brauchen Mindeststandards für alle – was ist aber mit denen, die diese Mindeststandards aus den unterschiedlichsten Gründen, z. B. individuellen Beeinträchtigungen in verschiedensten Feldern, nicht erreichen können? Und das Spannungsfeld, das mich da besonders interessiert, ist eben das von Individualisierung und Gemeinsamkeit. Ich denke, wir haben jetzt in den letzten Jahren sehr viel Forschung zu Individualisierung, z. B. individuellem Feedback, generieren können. Das Thema Herstellung von Gemeinsamkeit ist aus meiner Sicht noch nicht so stark beforscht und natürlich auch schwieriger zu beforschen. Wir haben auch viele Ergebnisse zu kooperativem Lernen, aber dieses Thema Herstellung von Gemeinsamkeit übersteigt das natürlich. Und das knüpft im Grunde an diesen Punkt an: Wie kann ich in einer Gruppe soziale Partizipation und Beteiligung aller erreichen, wenn eben die Ausgangsvoraussetzungen so unterschiedlich sind? Das ist sowohl theoretisch als auch in der praktischen Umsetzung im Unterricht eine wirklich große Herausforderung. Es gelingt an vielen Stellen auch schon sehr gut, finde ich, mit einem sehr stark individualisierenden und auf Diagnostik basierenden Zugang. Aber es darf eben nicht dabei stehen bleiben, sonst kommen wir in die Vereinzelung. Und wir müssen es irgendwie schaffen, dieses große Thema der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand, der Differenzierung der Gegenstände auf unterschiedlichen Niveaus, noch weiter zu bearbeiten. Das ist natürlich alles schon angelegt und seit Feuser diskutieren wir das. Aber wirklich gut beforscht ist eben gerade diese Facette aus meiner Sicht noch nicht.

S. Prediger: Ich glaube, da kann ich ganz gut anschließen. Aus fachdidaktischer Sicht stellen sich die Spannungsfelder, die ihr aufgemacht habt, natürlich ganz genauso, wenn auch stets konzentriert auf das fachliche Lernen. Das Spannungsfeld von Chancengerechtigkeit und Inklusion führt ja in der Praxis im Moment vor allen Dingen zu einer Kultur der geringen Erwartungen und einer Kultur der entzogenen Lerngelegenheiten.

Ich betrachte das mit sehr großer Sorge, dass Inklusion oft missverstanden wird als „ganz viel Pädagogik und wenig Didaktik“. Also wir schätzen alle Menschen wert, wir etablieren eine Kultur der Anerkennung und Offenheit, was ich total wichtig finde. Aber problematisch ist, wenn nicht auch alle in der Klasse das Recht haben, etwas zu lernen und das meiste aus sich rauszuholen. Diese Kombination führt dazu, dass gerade in der Sekundarstufe Lernende, die deutlich erhöhten Bedarf

hätten, in ihrem Lernen gefördert zu werden, einfach nur noch dabeisitzen. Und das halte ich für eine Katastrophe. Wir brauchen eine Kultur der Wertschätzung von Diversität bei dem gleichzeitigen didaktischen Ehrgeiz, dass sich alle weiterentwickeln können – aber das ist bei Weitem nicht, was wir sehen. Oft sehen wir eine Kultur der geringen Erwartungen, der fehlenden kognitiven Aktivierung, vor allen Dingen der fehlenden Verstehensorientierung. Gemeinsam wird „gemeinsam“ nur pädagogisch interpretiert, aber nicht als gemeinsames miteinander und voneinander *Lernen*, und das ist ein erhebliches Problem. Das Problem ist aber auch, dass wir das nicht den Lehrkräften allein überlassen können. Wir sind jetzt in dieses Gespräch gestartet, als ginge es nur um die Diskurse zu den Zielsetzungen, aber selbst wenn die Zielsetzungen klar und anders werden, ist ein erhebliches Entwicklungsfeld, dass sich die Wissenschaft mehr einmischen muss, um diese hehren Ziele auch erreichbar zu machen. Das bedeutet, wir brauchen eine Entwicklungsforschung, die Unterrichtskonzepte vorlegt, die es tatsächlich ermöglichen, das Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit produktiv zu vereinen. Die einen Unterricht schafft, in dem alle auf ihren jeweiligen Lernstufen lernen können, in ihren jeweiligen Profilen, aber sich alle auch weiterentwickeln – und nicht das Dasein per se schon als Erfolg gesehen wird. Und da muss sich die Wissenschaft einmischen.

M. Kunter: Ich komme ja hier ein bisschen aus der Außenperspektive und verstehe mich in meiner Funktion als Unterrichtsforscherin. Susanne Prediger hat gesagt: „Viel Pädagogik und wenig Didaktik.“ Also ein Eindruck, den ich zu dem Umgang mit Inklusion habe, ist, dass das wirklich getrennt von den Themen der allgemeinen Unterrichtsforschung oder auch Unterrichtsentwicklung verhandelt wird. Und das ist ein Punkt, an den man rangehen müsste. Es gibt viele Befunde, die zeigen, dass gerade das, was wir in der Unterrichtsforschung als guten Unterricht, effektiven Unterricht definieren, wie z. B. die Wichtigkeit von Classroom-Management oder die konstruktive Unterstützung, dass das genau ja auch diejenigen Schüler*innen anspricht, die mehr Unterstützung brauchen. Es wäre wichtig, hier mehr zusammenzuführen und die Ideen, die allgemein für guten Unterricht gelten, nicht getrennt zu sehen von dem, was guten inklusiven Unterricht ausmacht. Denn ich glaube, dass sich das eigentlich nicht ausschließt. Ein Problem, das ich wahrnehme – und das hatte Martin Heinrich auch so am Anfang angesprochen –, sind diese zwei Stränge in der Inklusionsforschung oder Inklusionspädagogik. Es gibt einen sehr praktisch orientierten, der einfach tolle Sachen ausprobiert und ja auch Erfolge damit hat; und dann gibt es einen sehr akademischen Teil. Und diese Teile müssten sich eher auch noch ein bisschen mehr miteinander verbinden und dann bräuchten wir eigentlich noch einen stärker evidenzorientierten Strang. Denn ich erlebe das Feld auch als sehr stark normativ besetzt. Es gibt viele Listen, „Was ist guter inklusiver Unterricht?“, und wenn ich mir dann angucke, was die Forschung dazu sagt, dann finde ich, dass diese ganzen Kriterien oft nicht so gut empirisch

abgesichert sind. Ich habe auch noch einen anderen Punkt, der das aufgreift, was gerade alle drei adressiert haben: Es sind hehre Ziele, die wir hier unter dem Begriff Inklusion diskutieren. Dass eben jeder gefördert wird, dass wir Gemeinschaft herstellen, und wo ich wirklich nicht weiß, wie man das auflösen soll, dass das ein Widerspruch zu dem Gesellschaftsbild ist, das wir eigentlich derzeit leben. Wir haben ja gesagt, es sollte vielleicht nicht darum gehen, dass alles nur auf Leistung orientiert ist, es sollte mehr Gemeinschaft sein. Aber wenn wir uns jetzt das Berufsleben oder unser allgemeines gesellschaftliches Leben anschauen, da ist es ja auch mit der Inklusion nicht besonders weit her. Und ich habe immer so das Gefühl, in der Schule soll das dann alles passieren, aber in der Außenwelt sind diese Gedanken eigentlich überhaupt nicht angekommen. Und da frage ich mich, wie man da weiterkommen könnte.

M. Heinrich: Ja, auf jeden Fall würde ich zustimmen, dass die Differenz zwischen der Gesellschaftserfahrung und der Schulerfahrung groß ist. Hier wäre aus schultheoretischer Perspektive natürlich die Frage: Ist das jetzt schlecht oder ist das gut so? Also ich würde auch Evidenzorientierung nicht gegen Normativität ausspielen, sondern ich würde sagen, Evidenzen werden immer hergestellt zu zuvor normativ erhobenen Annahmen. Weil die Annahme, dass gemeinsam gelernt werden müsse, ist eine hoch normative Annahme, und dass über das Lernen Integration stattfindet, ist auch eine hoch normative Annahme. Das heißt, die evidenzorientierte Forschung ist ja zumeist mindestens genauso normativ wie die Reformpädagogik, ich finde eigentlich sogar normativer, weil sie ihre Normen verdeckt im Vergleich zur Reformpädagogik. Und insofern wäre für mich die spannende Frage, was eigentlich passieren würde, wenn die evidenzbasierte empirische Bildungsforschung ihre Normen offenlegen würde und wir dann einmal in dieses Gespräch kämen, wie die Differenz zwischen gesellschaftlicher Wirklichkeit und Schule aussehen soll. Das wäre für mich schon auch die Frage, inwieweit Schule – im Rousseau'schen Sinne – immer nur auf einen zukünftigen Moment vorbereitet, der nie eintritt, oder inwieweit Schule genau, indem sie das tut, diese Zukunft ein Stück weit vorbereitet. Und das ist jetzt hoch normativ. Aber die andere Frage wäre natürlich, wie wir, wenn wir einfach die Normen weiterleben, die wir jetzt implizit mit unserer Evidenzorientierung vorantreiben, natürlich auch genau die Gesellschaft erhalten, wie wir sie gerade haben. Und damit steht eine Diskussion aus, welche Anteile unserer Gesellschaft sehr schützenswert und zu erhalten sind und in welchen wir dennoch ein wenig Reform haben möchten. Denn, das muss man sich ja auch vergegenwärtigen, die ganze Inklusionsdebatte ist natürlich eine Debatte, die ja erst losgebrochen ist, weil etwas am bestehenden Schulsystem als nicht hinreichend oder nicht sinnvoll erfahren wurde oder erlebt wurde.

J. Frohn: Was kann und soll Forschung denn dann hier leisten, um wirklich auch zu einer Veränderung in der Praxis beizutragen?

M. Kunter: Diese Spannungsfelder werden ja nicht nur aus Sicht der Forschung wahrgenommen, sondern genau ja auch in der Schulpraxis gesehen und gefühlt. Und ich habe vor einiger Zeit doch mit ziemlich viel Erstaunen und vielleicht auch ein bisschen Erschrecken eine repräsentative Umfrage von VBE und Forsa aus dem Jahr 2020 wahrgenommen: Darin wurden Lehrkräfte in Deutschland befragt, was sie von Inklusion halten, und wenn ich es richtig im Kopf habe, waren gerade nur etwas mehr als fünfzig Prozent der Lehrkräfte überzeugt davon, dass es grundsätzlich sinnvoll ist, Schüler*innen gemeinsam zu unterrichten. Und ich glaube, dass es ganz, ganz wichtig sein wird, die Befürchtungen und die Schwierigkeiten, die die Lehrkräfte auch in einem ressourcenknappen Umfeld sehen, anzugehen. Und das geht natürlich nicht einfach so: „Du musst jetzt eine bessere Haltung haben und dann wird das besser“, sondern das sind ja auch reale Herausforderungen, denen sie sich stellen müssen. Es wird besonders wichtig sein, das pädagogische Personal wirklich ernst zu nehmen und mit ins Boot zu holen und nicht über diese Personen zu forschen und denen dann zu erzählen, wie es alles so toll funktioniert, sondern deren Sichtweisen viel mehr mitzudenken in der Forschung.

B. Lütje-Klose: Also das würde ich total unterstützen. Ich denke, wir brauchen eine Entwicklungsforschung, die eben die Praktiker*innen und deren Perspektiven sehr stark einbezieht. Die Herausforderungen, vor denen sich die Lehrkräfte sehen, sind ja wirklich nicht von der Hand zu weisen. Das Belastungserleben ist nun mal ungeheuer hoch. Andererseits, wenn man eben empirisch schaut, dann sieht man, dass die Befürchtungen im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, dass sie weniger lernen würden in einer inklusiven Umgebung als in einer Förderschule, ja nun keineswegs zutreffen. Das ist natürlich von Förderschwerpunkt zu Förderschwerpunkt noch mal leicht unterschiedlich, aber für die große Gruppe der Schüler*innen mit Schwierigkeiten im schulischen Lernen insgesamt betrachtet, wissen wir das. Es ist doch wirklich sehr gut nachgewiesen, dass das anregendere Umfeld der Regelschulen, unter der Bedingung, dass auch entsprechende Unterstützung und Leistungsorientierung für die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen dort vorhanden sind, erheblich effektiver ist. Und das ist, denke ich, ein Fehlkonzent, das viele Lehramtsstudierende mitbringen, dass sie denken, die Förderschule fördert besser – nach wie vor. Da kann man auch mit noch so vielen empirischen Ergebnissen versuchen dagegenzuhalten, das hält sich sehr hartnäckig, habe ich den Eindruck. Aber das ist sicherlich etwas, das wir in unserer Ausbildung ja einfach noch mal viel deutlicher herausarbeiten müssen. Und die zukünftigen Lehrkräfte da auch ermutigen, dass sie viel zu bieten haben, auch und gerade die fachlich und fachdidaktisch gut Ausgebildeten, nicht unbedingt nur die sonderpädagogisch Ausgebildeten. Und von daher würde ich auch noch mal gerne auf das zurückkommen, was Mareike Kunter gesagt hat: Diese Verknüpfung der allgemeinen Unterrichtsforschung mit dem

inklusionspädagogischen Teil, das kann ja gar nicht getrennt und gar nicht im Widerspruch zueinander verhandelt werden, sondern das muss aus meiner Sicht unbedingt gemeinsam betrachtet werden. Und die Belange der Schülerinnen und Schüler, die eben den Normen in Bezug auf Regelstandards und Leistungsorientierung so nicht entsprechen, die müssen einfach auch in der allgemeinen didaktischen und fachdidaktischen Forschung mit berücksichtigt werden. Das wäre dann ja die Idee der Inklusion letztendlich.

M. Heinrich: Ja, ich behelfe mich bei der Frage, wie die Lehrkräfte einbezogen werden können, immer mit dem Topos des Professionssensiblen. Abgeleitet habe ich das aus der Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre, in der ich davon ausgegangen bin, dass sie eben zu wenig professionssensibel stattgefunden hat und sehr stark organisationstheoretisch geleitet war. Gleichwohl ist dieser Topos des Professionssensiblen natürlich höchst problematisch, weil er dann schon voraussetzt, es gäbe eine einheitliche Profession. Und Professionstheorien wünschen sich das immer, aber so ganz ist das nicht der Fall. Gleichwohl – und das wäre wieder der umgekehrte Fall, ähnlich argumentiert, wie eben mit Blick auf die Spannungsfelder – wäre es ja überlegenswert, den Topos der Profession eben als regulative Idee aufrechtzuerhalten. Das heißt, diese doppelte Suchbewegung einzuschlagen, einerseits zu fragen: Was tun Lehrkräfte wirklich, wenn sie das tun, was man Unterricht nennt? Und auf der anderen Seite: Was wäre professionstheoretisch wünschenswert, das sie tun sollten? Und da gibt es zahlreiche Übereinstimmungen, die spannend wären, und auch empirisch aufzuweisen sind. Es gibt aber sicherlich auch ein paar Differenzen und hier wäre die spannende Frage für mich – auch wieder mit dem Stichwort der impliziten Normativität unserer Forschung –, welche Idee von Forschung wir dann haben. Eine, die eben diese Praxen, die wir derzeit haben, abbildet, oder eine, die eine zukünftige Praxis andeutet? Und eben waren wir uns einig: Wenn fünfzig Prozent der Lehrkräfte eigentlich nichts davon halten, gemeinsamen Unterricht zu machen, dann können wir uns vorstellen, dass dieser Unterricht auch nicht unbedingt den Standards entspricht, die wir uns vorstellen. Also insofern wäre diese doppelte Suchbewegung zu verstehen, was machen die, die gegebenenfalls auch wenig Anschlussfähigkeit an Inklusion sehen, in ihrem Denken, und was machen die anderen, und wie ließe sich daraus eine Praxis ableiten, die für die Schülerinnen und Schüler die bestmögliche wäre? Und das ist, glaube ich, ein Stück weit etwas, was wir in den nächsten Jahren miteinander vermitteln müssen.

S. Prediger: Mich macht diese Forschung über die Haltung der Lehrkräfte inzwischen richtig wütend. Also wir stellen den Akteurinnen und Akteuren eine echt anspruchsvolle Aufgabe, geben wenig Support und beforschen dann, dass sie die falsche Haltung haben? Ich finde das, was Martin Heinrich gerade gesagt hat, deutlich weiterführender, als immer nur die Akzeptanz von Inklusion anzugucken. Natürlich

können Lehrkräfte nur schwer akzeptieren, womit sie in der Umsetzung allein gelassen sind. Die Frage, was Lehrkräfte brauchen, um es umzusetzen, ist für mich das zweite große Forschungsfeld. Also das eine war eine Entwicklungsforschung für alltagstaugliche inklusive Unterrichtskonzepte, die kognitiv-aktivierenden, verstehensorientierten Unterricht für *alle* ermöglichen, in dem die Kinder und Jugendlichen mal voneinander, mal miteinander lernen. Und das zweite ist genau die Frage der Professionalität: Was macht eigentlich die professionelle Lehrkraft anders als die, die noch nicht professionell mit der anspruchsvollen Situation umgeht? Denn inklusiver Unterricht im wohlverstandenen Sinne wird anspruchsvoller, das ist überhaupt keine Frage. Aber wie können Lehrkräfte diese Professionalität aufbauen? Dazu brauchen wir auch Entwicklungsforschung auf Fortbildungsebene, um treffsicher Lehrkräfte zu befähigen, tatsächlich ihre anspruchsvolle Aufgabe zu erfüllen. Wir sind jetzt seit vielen Jahren in diesem Geschäft und versuchen das, aber es ist richtig schwer, Lehrkräfte zu befähigen, einen Unterricht zu machen, der für alle fachlich reichhaltig ist – für alle, nicht nur für manche. Und wem das tatsächlich gelingt, der löst zum Beispiel dieses Spannungsfeld zwischen sozialer und fachlicher Teilhabe total gut auf. Wir haben eindrucksvolle empirische Beispiele von den Lernwegen der Lehrkräfte, die zunehmend lernen, die vermeintlichen Spannungsfelder produktiv zu integrieren. Aber die Forschung hat ein erhebliches Konkretisierungs- und Spezifizierungsdefizit noch nicht gefüllt, nämlich wie eigentlich die großen hehren Ziele tatsächlich im Kleinen umzusetzen sind. Die Systemfrage, die Birgit Lütje-Klose anspricht, ist, glaube ich, klar. Also es ist nicht per se der inklusive Unterricht oder der nicht-inklusive Unterricht schlechter oder besser. Sondern es ist wie mit all diesen Systemfragen, die sind nicht zu klären. Zu klären ist, wie er ausgestaltet sein muss, damit er funktioniert und damit wir das moralisch-ethische und pädagogische Ziel so mit den didaktischen Zielen verknüpfen, dass beides gleichzeitig erfüllbar ist. Das muss das Ziel sein. Das geht nur mit den Akteurinnen und Akteuren zusammen, klar, aber eine Forschung, die mit zwei, drei sehr guten Lehrkräften gute Unterrichtskonzepte entwickelt und auf ihre Substanz beforstet, die erreicht natürlich noch nicht alle Lehrkräfte. Deswegen ist diese zweite Ebene relevant: Wie erreichen wir die Lehrkräfte in der Breite und was sind eigentlich Professionalisierungsangebote, die nicht nur aus Soll-Sätzen bestehen, sondern auch aus ganz konkreten Hilfen, wie es gehen kann? Da ist noch ganz, ganz viel zu holen. Vor allem in der Sekundarstufe, das ist ja nach wie vor ein ganz sträflich vernachlässigter Bereich.

J. Frohn: Inwiefern sollte dabei auch der sogenannte Digitalisierungsschub als Folge des Unterrichts unter Pandemiebedingungen unsere Forschung beeinflussen?

S. Prediger: Tja, Digitalisierung ist auch wieder so eine äußere, externe Systemfrage, die weder gut noch schlecht ist, sondern pädagogisch-didaktische Möglichkeiten eröffnet, die dann – je nachdem, ob sie gut ausgestaltet sind oder nicht – einen Gewinn bringen oder einen Verlust. Was wir im Mathematikunterricht gesehen

haben, war ein didaktischer Rückschritt, denn die verfügbaren digitalen Medien sind halt total rechenorientiert. Natürlich kann man mit digitalen Medien auch wunderbar Verstehen aufbauen, aber solche Lernangebote stehen noch zu wenig zur Verfügung, sodass die Digitalisierung eher einen didaktischen Rückschritt gebracht hat als einen Fortschritt. Auch hier braucht es weitere Entwicklungsforschung, um klug eingesetzte digitale Lernszenarien zu realisieren. Dann liegen da fantastische Potenziale in der Individualisierung, in der individuellen Rückmeldung, in der Anregung von Kommunikation – auch bei Überbrückung bestimmter Schwierigkeiten, die vielleicht einige Lernende mitbringen. Das ist aber wiederum kein Selbstläufer und nichts, was wir den Schulen allein überlassen können, sondern das braucht substanzielle, wissenschaftlich fundierte Entwicklungsarbeit, bevor es die Potenziale gut entfalten kann.

M. Kunter: Genau die gleiche Beobachtung wollte ich auch anbringen. Dieser sogenannte Digitalisierungsschub hat zwar dazu geführt, dass digitale Tools verwendet worden sind. Aber die Situation in der Pandemie hat aus meiner Sicht den Unterricht didaktisch eher verschlechtert. Was wir in unseren Analysen beobachten, ist, dass die Lehrkräfte eher auf einen transmissiven informationsvermittelnden Duktus zurückgefallen sind, der gerade das Gegenteil von einem lebendigen inklusiven Unterricht darstellt. Und wir haben gesehen, dass genau diejenigen, die mehr Unterstützung und Interaktion brauchen, auf der Strecke geblieben sind. Und da würde ich jetzt doch noch einmal auf diese Haltung kommen, die Susanne Prediger angesprochen hat. Ich stimme völlig zu, dass es überhaupt keinen Sinn macht, Haltung verändern zu wollen. Da sind wir ja schon wieder in einem transmissiven Duktus: „Wir müssen die Lehrkräfte dazu bringen, irgendwie anders darüber nachzudenken.“ Aber mir scheint, dass wir in der Pandemie eine Situation wie bei der klassischen Konstanzer Wanne gesehen haben: In einer Stresssituation fallen die Lehrkräfte auf das Modell des Unterrichtens zurück, das ihnen am nächsten liegt, das intuitiv abrufbar ist. Und das scheint bei vielen Lehrkräften immer noch zu sein: „Ich erkläre den Schüler*innen was. Ich bringe denen Wissen bei.“ Und nicht diese Idee: „Wir sind eine Gemeinschaft, in der wir gemeinsam Wissen erarbeiten.“ Und da wurden dann digitale Tools benutzt, um diese Art des Unterrichts durchzusetzen. Aber das Potenzial, das ja auch in den digitalen Tools liegen würde, individuell z. B. Verstehensprobleme zu erheben und angepassten Unterricht zu machen oder auch tatsächlich Gruppen miteinander zu vernetzen, was alles möglich gewesen wäre, wurde nicht umgesetzt. Das wäre etwas für die Zukunft. Jetzt haben alle die Tools kennengelernt und Berührungängste wurden abgebaut. Wenn man jetzt den Blick darauf wirft, wie man das Potenzial wirklich ausnutzen und didaktisch wirklich neue Wege bestreiten kann, dann würde dieser Digitalisierungsschub auch der Inklusion dienlich sein. Im Moment, glaube ich, ist es eher das Gegenteil.

B. Lütje-Klose: Jetzt wurde auch schon ganz vieles gesagt, was ich genauso einschätzen würde. Also wir haben die Situation, dass gerade die verstehensorientierten, vertieften Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit den Gegenständen eher weniger prominent gemacht worden sind. Und gerade die Schülerinnen und Schüler, die etwa mit Schriftsprache große Probleme haben, sind durch viele der digitalen Medien abgehängt worden. Jetzt haben wir natürlich auch niederschwellige Erklärvideos und ähnliche Zugänge; das bezieht sich aber alles auf diese Ebene der Wissensvermittlung, und eben die bleibt dann doch auch oft auf einem sehr oberflächlichen Niveau. Und da ist gerade für die Schülerinnen und Schüler, die große Schwierigkeiten haben, die Inhalte vertieft zu durchdringen, eben dieser interaktive Teil zu kurz gekommen. Das wäre für mich auch eine ganz zentrale Erfahrung dabei: Es hat immer dann – also jedenfalls, was wir jetzt in unserem Umfeld beobachtet haben – gut geklappt, wenn zum Beispiel Studierende eins zu eins mit den Schülerinnen und Schülern an den Dingen gearbeitet haben, wenn eine sehr starke Adaptivität dann noch mal in der Vermittlung und in dem Umgang mit den Medien stattgefunden hat. Das sieht man zum Beispiel an der Laborschule in einigen der Konstellationen, die dann für die Kinder mit Unterstützungsbedarf große Vorteile gebracht haben, auch im Umgang mit den digitalen Medien. Aber nur dann, wenn sie damit nicht allein gelassen werden. In dem Moment, in dem das passiert, sind sie einfach abgehängt und haben eben in den meisten Fällen nicht das Potenzial, sich nach einer Misserfolgserfahrung noch mal daranzusetzen, das auszuprobieren, sich da reinzufuchsen. Das ist ganz oft genau das Problem, sei es bezogen auf die Schriftlichkeit, die dem oftmals innewohnt, oder bezogen auf die Erfahrung des Scheiterns, die wir ja auch alle immer wieder in der Auseinandersetzung mit Digitalität machen und die man irgendwie überwinden muss. Da sehe ich eine große Hürde. Aber Potenzial sehe ich natürlich auch, vor allem im Hinblick auf die förderdiagnostische Orientierung, Lernvoraussetzungen mit digitalen Instrumenten vertieft zu erheben: Was ist eigentlich passiert? Wo genau liegt hier das Problem? Welcher kann der nächste Schritt sein? Welche können die Strategien sein, mit denen die Schülerinnen und Schüler sich den Gegenstand, um den es gerade gehen soll, vertieft zu erarbeiten? Und ich glaube, da haben wir natürlich Potenzial. Aber wie Susanne Prediger eben auch gesagt hat: Da brauchen wir für verschiedenste Gegenstandsbereiche – und auch nicht nur für die frühen Erwerbsphasen, sondern eben auch für Fortgeschrittene – tatsächlich noch ganz viel Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

M. Heinrich: Ja, aus governanceanalytischer Sicht ist natürlich spannend, sich dieses riesenhafte Krisenexperiment, das keiner gewollt hat, einmal anzuschauen. Also was bedeuten ein Lockdown und die dadurch einfach notwendigen Formen der direktiven Steuerung für die Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes? Und ich denke, das haben wir im Bereich Digitalisierung jetzt einfach miterleben dürfen beziehungsweise müssen, inwieweit hier durch eine Extremsituation neue Routi-

nen direktiv eingeführt wurden und sich damit aber, wie Mareike Kunter ja auch schon gesagt hat, ganz alte Handlungsrouninen wieder nach vorne gedrängt haben. Und hier ist jetzt die spannende Frage für mich aus Implementationsperspektive: Digitalisierung wurde implementiert, aber in einer Art und Weise, wie wir sie uns nicht gewünscht hätten – was bedeutet das nun für die Phase, in der man praktisch einerseits den Steuerungsimpuls hatte, aber als direktiven Steuerungsimpuls, und nun professionssensibel nacharbeiten muss? Das heißt, die Frage ist, wie lange wir jetzt noch eine sensible Phase haben, innerhalb derer Routinen, ich nenne sie jetzt mal Tool-Routinen, noch nicht vollkommen verfestigt sind? Also wie viele Jahre braucht ein System, um die Tool-Routinen zu implementieren? Ich fürchte, das geht recht schnell. Insofern umgekehrt die Frage: Was müssen wir jetzt in den nächsten zwei, drei, vier Jahren tun, um hier wieder die Wahrnehmung zu öffnen? Denn ich denke, das Zusammenspiel von Digitalisierung und Inklusion ist sehr stark auf neue Formen der Wahrnehmungsmuster orientiert. Also welche Möglichkeiten bieten eigentlich die digitalen Medien, hier auf Spezifika der Wahrnehmung – auch von Menschen mit Behinderung – zu reagieren? Und damit auch die Frage: Welche Exklusionsmechanismen finden einfach dadurch statt, dass hier nicht auf diese veränderten Wahrnehmungsmöglichkeiten sowie Hindernisse reagiert wird? Ich glaube, das wäre eine Aufgabe der nächsten Jahre, zu überlegen: Wie können wir die Lehrkräfte darin schulen, sensibel dafür zu bleiben, was sich durch Digitalisierung mit Blick auf die Wahrnehmung von Ich-Welt-Verhältnis – und das ist bei Schülerinnen und Schülern mit Behinderung eine besonders spannende Frage im Vergleich zu den sogenannten Regelschülerinnen und -schülern – verändert hat und wie kann Pädagogik dann darauf reagieren?

S. Prediger: Also die Gefahr, dass sich durch die Pandemie falsche Digitalisierungspraktiken einschleifen, ist ja vielleicht insofern reduziert, als sie vor allem auf Distanzunterricht gerichtet waren. Aber es gibt die Problematik, dass die zur Verfügung stehenden Tools didaktisch einseitig sind. Die Länder geben einen Haufen Geld aus für Lernplattformen wie Bettermarks, mit denen man hervorragend Rechenverfahren trainieren kann, aber die halt intelligentes mathematisches Wissen überhaupt nicht vorsehen, für keinen. Da wurden in den Ländern Anschaffungen gemacht gegen den Rat der eigenen Fachdidaktikabteilungen der Landesinstitute, die einfach auf das Falsche zielen. Also davor hätte ich mehr Sorge als vor falsch eingeschliffenem Distanzunterricht.

M. Kunter: Ich fürchte, dass diese Phase des Distanzunterrichts Nachhall hat. Wir haben zum Beispiel Gruppenarbeit nach dem Distanzunterricht unter den aktuellen Schulbedingungen untersucht. Und das ist auch richtig eingebrochen. Vermutlich, weil man es nicht mehr gemacht hat, weil vielleicht auch die Überzeugung gar nicht da ist, dass es sinnvoll und notwendig war, und jetzt geschieht ein Zurückfallen in didaktische Muster, die vielen Lehrkräften geläufig sind. Eine

große Rolle spielt sicher das Schulumfeld, wie weit aktiv an neuen Formen des Unterrichts gearbeitet wird: Wird das gefördert oder war das etwas, was die einzelne Lehrkraft mal gemacht hat, aber so richtig goutiert wurde das vielleicht nicht? Also ich sehe schon eine gewisse Gefahr darin, dass auch jetzt im Präsenzunterricht diese Haltung der Informationsvermittlung besteht. Es heißt ja jetzt vielfach, es geht darum, jetzt die Basiskompetenzen zu stärken, damit keiner gravierend zurückfällt. Aber was ist mit einem anregenden, interaktiven, anspruchsvollen Unterricht, in dem man sich intensiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt? Ich sehe eine gewisse Gefahr, dass das auch im derzeitigen Präsenzunterricht noch nachhallt, diese Phase des eher informationsgebenden Unterrichts.

J. Frohn: Gleichzeitig sehen wir in der Forschung zu den Folgen der pandemiebedingten Schulschließungen auch, dass aktuell viel Schul- und Unterrichtsentwicklung „bottom-up“ betrieben wird. Das betrifft sowohl flexibilisierte und digital geprägte Lehr-Lern-Settings, die dann nicht nur für die Distanz gedacht sind, sondern gerade in hybrider Form Wirksamkeit entfalten sollen, als auch einen interaktiven, die Selbstständigkeit fördernden Unterricht. Daher lautet die letzte Frage: Wie lassen sich denn diese vielen neuen Entwicklungen und aktuellen Herausforderungen überhaupt noch aus Perspektive der Forschung greifen? Wie kann Forschung dem überhaupt noch gerecht werden?

M. Kunter: Die einzelne Studie kann niemals alles fassen, sondern kann sich auf einzelne Aspekte beziehen, und etwas ganz Wichtiges ist das miteinander Sprechen, und das ist ja auch etwas, das z. B. Vera Moser mit forciert. Es ist wichtig, dass wir Foren finden und Formen – auch nicht nur des Sprechens, sondern für gemeinsames Arbeiten, um Sachen zusammenzuführen, um dann diese verschiedenen Perspektiven als Bild gesamthaft zeichnen zu können. Aber ich glaube, es bringt nichts, wenn man rangeht und das ganze große Bild schon im Kopf hat. Das führt nur dazu, dass man gehemmt ist und glaubt, man kann diesem komplexen Problem gar nicht gerecht werden. Und wenn jeder seinen Weg, in dem die Stärken liegen, verfolgt, und dann offen ist für das Miteinander, und man ins Gespräch kommt, dann wird dieses Puzzle immer weiter zusammengebaut werden.

M. Heinrich: Die Frage zielt ja eigentlich auf das Phänomen der Komplexitätsbewältigung durch Forschung. Und die spannende Frage ist, welche Muster die Forschung selbst hier ausgebildet hat, und ich würde mal zwei große Stränge unterscheiden, die ich beide für sinnvoll und wichtig halte. Also wenn man jetzt erkenntnistheoretisch herangeht, dann gibt es eine Forschungsrichtung, die durch Komplexitätsreduktion im Sinne von Modellbildung operiert und dann empirische Evidenzen hervorbringt. Und es gibt Forschungsrichtungen, die eher Komplexitätssteigerungen versuchen. Beides hat Vor- und Nachteile und ich würde denken, dass beide Formen der Forschung notwendig sind. Auch, weil sie ein Stück weit strukturhomolog das abbilden, was Lehrkräften in der Praxis wider-

fährt: Nämlich, dass es Situationen gibt, wo sie über Komplexitätsreduktionen und empirisch geprüfte Modelle gut weiterkommen, und Situationen, wo sie praktisch geschult sein müssen, auch widersprüchliche Komplexität zu bewältigen, und wo es praktisch besser ist, mit einer dialektischen Denkungsart zu operieren. Insofern würde ich hier einmal argumentieren, dass wir eine multiparadigmatische Lehrer*innenbildung brauchen, die eben genau beide Formen der Erkenntnisgenerierung zulässt. Und dementsprechend würde ich auch sagen, Inklusionsforschung müsste genau in diesen beiden Weisen operieren, dass sie einerseits sagt: Wo haben wir Phänomene, die wir durch Modellbildung und entsprechende Komplexitätsreduktion empirisch recht gut abbilden können? Und andererseits: Wo haben wir Phänomene, wo es eher darum geht, die Profession darin zu schulen, das Unvorhersehbare, die Komplexität, das Spannungsfeld zu bearbeiten? Insbesondere dann, wenn ich eben einen Schüler oder eine Schülerin vor mir habe, die nicht ganz den Kategorien entsprechen, die ich vorher in meinem Wissenskorpus aufgebaut habe.

B. Lütje-Klose: Ich würde es auch so sehen, dass wir verschiedene Arten von Forschung brauchen, quantitative ebenso wie qualitative, hypothesenprüfende und hypothesengenerierende, aus fachdidaktischer, schulpädagogischer, sonderpädagogischer und pädagogisch-psychologischer Perspektive. Und dass wir ja auch in diesem Feld interdisziplinäre Kooperationen brauchen, zwischen unseren unterschiedlichen Perspektiven, so wie wir das in der Umsetzung, in der Schule, eben auch brauchen. Wir brauchen alle Perspektiven und insofern kann die einzelne Forschung nicht das ganze Bild ergeben. Stattdessen geht es darum, uns gut zu vernetzen und die Diskursstränge eben nicht so stark monolithisch nebeneinander stehen zu lassen, sondern aufeinander zu beziehen. Ich glaube, das ist das Ziel, und ich glaube, darin sind wir eigentlich in den letzten Jahren auch besser geworden. Das scheint mir schon so, dass wir viel stärker miteinander reden, als es vorher der Fall war. Das sollten wir natürlich so fortsetzen und unbedingt auch noch mal deutlicher herausarbeiten.

S. Prediger: Dem habe ich nichts hinzuzufügen. Das ist ein schönes Ziel, interdisziplinäre Kooperation, um die hohen Anforderungen der Inklusion tatsächlich in Chancen und Potenziale für Unterrichts- und Schulentwicklung münzen zu können. Das wäre die Zukunftsvision und ich glaube ja, dass Vera da auch noch alle möglichen Ideen im Kopf hat, die sich lohnen umzusetzen – und ja, darauf freuen wir uns in den nächsten Jahren.