

Sasse, Ada

Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen.

Grundlagen inklusiven Unterrichts

Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]:
EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad
Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 35-50



Quellenangabe/ Reference:

Sasse, Ada: Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen. Grundlagen inklusiven Unterrichts - In: Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 35-50 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291080 - DOI: 10.25656/01:29108; 10.35468/6078-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291080>

<https://doi.org/10.25656/01:29108>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Ada Sasse

Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen – Grundlagen inklusiven Unterrichts

„Die Vielfältigkeit, die zwischen den Individuen der menschlichen Gattung besteht, schafft Ungleichheit zwischen ihnen, und diese Ungleichheit ist die Grundlage der Gesellschaft. Wären alle Menschen an Körperkräften und geistigen Fähigkeiten gleich, dann bedürfte keiner des anderen: die Vielfältigkeit ihrer Fähigkeiten und die Ungleichheit, die dadurch zwischen ihnen besteht, bewirken, dass die Menschen aufeinander angewiesen sind; im anderen Fall würden sie isoliert leben [...] So wird durch die Vielfältigkeit und durch die Ungleichheit sowohl der körperlichen als auch der geistigen oder intellektuellen Fähigkeiten ein Mensch für den anderen notwendig, so wird er gesellig und so wird ihm die Notwendigkeit der Moral offensichtlich bewiesen.“
(d'Holbach 1960, 94f.)

Abstract

Die Rede vom gemeinsamen Gegenstand ist in der inklusiven Didaktik so selbstverständlich geworden, dass hierbei eine Reihe grundlegender pädagogischer Fragen unbeantwortet bleibt, beispielsweise die folgenden: Was ist ein Gegenstand? Wenn Lernen subjektiv ist – kann es dann einen gemeinsamen Gegenstand für verschiedene Schüler:innen geben? Was für ein Gegenstand ist Inklusion für Lehrer:innen? Und weshalb ist der Gegenstand Inklusion in professioneller Kooperation zu bearbeiten, obwohl Unterrichten individuell ist? Die Beantwortung dieser Fragen verdeutlicht zum einen, wie voraussetzungsreich inklusiver Unterricht auf Basis eines als gemeinsam vereinbarten Lerngegenstands ist – und zum anderen, dass ein solcher Unterricht keine Utopie, sondern ein realistisches Ziel von Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellt.

1 Einleitung

Kern schulischer Inklusion ist der gemeinsame Unterricht von verschieden kompetenten Kindern bzw. Jugendlichen, die sich in anregungsreichen und didaktisch schlüssig strukturierten Lernumgebungen Wissen und Handlungsmöglichkeiten erarbeiten können – und zwar kooperativ, aber auch personal-autonom. Zu der Frage, welche normativen Vorstellungen für inklusiven Unterricht zu gelten

haben, ist in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten (seit der Ratifizierung der UN- Behindertenrechtskonvention) eine außerordentlich hohe Zahl von einschlägigen Aufsätzen, Monographien und Herausgeberschriften veröffentlicht worden. Schwierigkeiten bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts in der alltäglichen pädagogischen Praxis werden aber weiterhin ausgiebig beklagt. Es besteht also ganz offensichtlich ein Passungsproblem zwischen theoretisch-konzeptionellen Positionen inklusionspädagogisch interessierter Erziehungswissenschaftler:innen einerseits und Lehrkräften, aber auch weiteren Akteuren von Schule und Unterricht (wie Schulleitung und Schulaufsicht) andererseits.

Diese Differenz scheint eine ihrer vielfältigen Ursachen in der weitgehenden Praxisentlastetheit inklusionsbezogener Theoriebildung zu haben. Denn mit der Ausweitung des Inklusionsbegriffs auf alle möglichen – und damit potentiell unendlich viele – Heterogenitätsdimensionen gerieten pädagogisch-didaktische Fragen der konkreten Unterrichtsgestaltung (etwa für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aus sozial benachteiligten Milieus bzw. mit Migrationsgeschichte) in den Hintergrund. Entsprechend eines sogenannten breiten Inklusionsverständnisses sind theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu inklusivem Unterricht eher allgemein gehalten, damit sie an alle möglichen Heterogenitätsdimensionen anschlussfähig bleiben. Solche theoretisch-konzeptionellen Arbeiten können durchaus eine Tendenz zur Selbstbezüglichkeit aufweisen: Ist der Gegenstand so umfassend bestimmt, dass er sich nur schwer eingrenzen lässt, dann kreist die Fachdisziplin gelegentlich um sich selbst. Außerdem ist inklusiver Unterricht in zahlreichen Einzelaspekten empirisch untersucht worden und es liegen zahlreiche Arbeiten zu den verschiedensten Facetten inklusiven Unterrichts vor (z. B. zur Rolle von Schulbegleitungen, zur Professionsrolle von Sonderpädagogen, zu Helfensprozessen unter Lernenden etc.). Dass empirische Arbeiten selten über ausgewählte Einzelaspekte inklusiven Unterrichts hinausreichen können, hat mit den Limitierungen der üblichen Formate von Forschungsförderung zu tun: Sie sind eher kurz- als mittel- oder gar langfristig angelegt, so dass anhaltende Entwicklungen ebenso schwerlich in Ruhe analysiert werden können, wie die überaus komplexe Struktur, in die inklusiver Unterricht eingelagert ist (vgl. Preuss-Lausitz 2019, Sasse & Kracke 2019).

Eine weitere Ursache mangelnder Passung zwischen inklusionsbezogener erziehungswissenschaftlicher Forschung und der Praxis inklusiven Unterrichts ist die Tatsache, dass für eine relevante Form von Forschung, die im Transferbereich zwischen Schule und Hochschule liegt, kein Förderformat existiert. Gemeint ist hier die wissenschaftliche Begleitung und auch Unterstützung von schulinternen Entwicklungsprozessen, in denen Wissenschaftler*innen mit Lehrkräften in der Ausarbeitung pädagogisch-didaktischer Modelle für inklusiven Unterricht langfristig kooperieren könnten. Ulf Preuss-Lausitz (2009, 458), der zu den Begründern der Integrations- bzw. Inklusionsforschung im deutschsprachigen Raum

gehört, erinnert sich daran, dass die wissenschaftlichen Begleitungen von integrativen Schulversuchen seit den 1980er Jahren „immer beides“ gemacht hätten: „Entwicklungsförderung und zugleich Analyse nach Standards der qualitativen oder quantitativen Sozialforschung“. Ohne die Etablierung solcher langfristig und entwicklungsoffen angelegten Forschungsformate, die explizit im Transferbereich zwischen Wissenschaft und schulpädagogischer Unterrichtspraxis anzusiedeln sind, werden substantielle Weiterentwicklungen, beispielsweise in den Fachdidaktiken, nicht zu haben sein. Einstweilen werden Lehrkräfte, die sich in der Wissenschaft umsehen, weiterhin häufig auf hoch konzeptionelle, theoriestarke Publikationen treffen – und Wissenschaftler*innen nicht selten auf Lehrkräfte, die pragmatisch auf der Suche nach einfachen Lösungen für komplexe Praxisprobleme sind.

Ein gemeinsamer Nenner ist der vielzitierte „gemeinsame Gegenstand“, den Georg Feuser (1995, 173f.) als Zentrum einer allgemeinen Pädagogik definiert hat, indem

„alle Schüler [...] in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten.“

In der weiteren Rezeption dieser Begriffsbestimmung hat Feuser wiederholt beklagt, dass Lehrkräfte den gemeinsamen Gegenstand schlicht und einfach als gemeinsames Thema ansehen und damit vereinfachen würden. Aber auch Feusers theoretische Weiterentwicklungen dieser Begriffsbestimmung haben nicht für mehr Klarheit gesorgt; vielmehr sind auch sie nicht völlig frei von disziplinärer Selbstbezüglichkeit, wenn es beispielsweise heißt, dass der

„Gemeinsame Gegenstand [...] in kollektiven Lernprozessen, die [...] als kommunikationsbasierte Kooperation zu verstehen sind, die Basis des intendierten Erkenntnisgewinns, aus dem das Produkt Wissen resultiert, das im Moment seines Auftretens zum Werkzeug der in der handelnden Auseinandersetzung mit den Objekten neu zu gewinnenden Erkenntnisse wird“; und hierbei sind „mit dem Gemeinsamen Gegenstand [...] eben nicht die Objekte der ‚gegenständlichen Tätigkeit‘ gemeint“, sondern vielmehr gehe es „um das übergeordnete Moment des [...] gemeinsamen Weltverständnisses“ (Feuser 2018, 100).

In einer solchen begrifflichen Situation werden Lehrkräfte weiterhin pragmatisch an gemeinsame Themen und für alle interessante Objekte denken, wenn sie einen Unterricht auf Basis der Vorstellung eines gemeinsamen Gegenstands vorbereiten und gestalten möchten.

Das ist schade, denn eine genauere Bestimmung der Kategorie gemeinsamer Gegenstand ist lohnenswert, und zwar nicht nur mit Blick auf die Schüler:innen, sondern auch mit Blick auf die am Unterricht beteiligten Erwachsenen. Das

Verständnis der Begriffsbestimmung Feusers (vgl. Feuser 1995) ist nun u. a. dadurch erschwert, dass begriffsgeschichtliche und disziplinäre Verbindungen, die in seinem Konzept des gemeinsamen Gegenstands enthalten sind, von ihm selbst nicht durchgängig nachgezeichnet wurden (vgl. Sasse & Schulzeck 2023a, 57ff.). Feusers wissenschaftliches Verdienst besteht darin, dass er das von der kritischen Psychologie ausgearbeitete Mensch-Welt-Verhältnis als metatheoretischen Zugang zum Verständnis von Behinderung genutzt und ausgearbeitet hat. Klaus Holzkamp (1977) bestimmte als zentraler Vertreter der Kritischen Psychologie dieses Verhältnis so:

„Als jeweils konkrete Individuen sind die Menschen in die gesellschaftliche Realität quasi an einer bestimmten formations-, klassen- und standortspezifischen ‚Stelle‘ hineingeboren; sie finden die gesellschaftlichen Verhältnisse als übergeordnete Wirklichkeit vor, in der sie ihre Existenz erhalten müssen“.

Und Feuser (1984, 103) bestimmte „Behinderung“ als „ein ‚entwicklungslogisches Ergebnis des Versuchs des Menschen, sich an ihn isolierende Bedingungen bestmöglich anzupassen und seine individuelle Existenz mittels dieser Anpassung [...] zu erhalten“. Auch die für Feusers Allgemeine Pädagogik relevanten Kategorien des Subjektwissenschaftlichen sowie der Entwicklungslogik sind originäre Kategorien der Kritischen Psychologie (vgl. Sasse & Schulzeck 2023a, 57ff.), ohne dass Holzkamp als ihr zentraler Vertreter in Feusers grundlegendem Werk von 1995 Erwähnung gefunden hätte. Die Frage, aus welchen Quellen sich die entwicklungslogische Didaktik Feusers speist, ist heute nicht etwa deshalb obsolet, weil ihre Ausarbeitung bereits vor vier Jahrzehnten erfolgte und damit sehr lange her ist. Denn es lässt sich die Hypothese gut begründen, dass das Nachdenken über den gemeinsamen Gegenstand und über die damit verbundene Frage nach dem kooperativen Lernen in integrativen bzw. inklusiven Zusammenhängen längst einen besser informierten Diskussionsstand hätte erreichen können - wenn die disziplinären Beziehungen zwischen der entwicklungslogischen Didaktik Feusers und der kritischen Psychologie, wie sie Klaus Holzkamp (1993) mit seinen Mitarbeiter:innen ausgearbeitet hat, durch Feuser selbst eine explizite Thematisierung gefunden hätten.

Dieser Hypothese soll nun nachgegangen werden – aber nicht ausschließlich. Denn die Kategorie des Gegenstands ist eine der Philosophie mit langer Geschichte, und sie verweist nicht nur auf bildungs-, sondern auch auf erkenntnistheoretische Grundlagen des Lernens.

In einem ersten Schritt wird zunächst einmal danach gefragt, was einen Gegenstand ausmacht – und inwiefern Gegenstände nicht nur für lernende Kinder und Jugendliche relevant sind, sondern auch für die Erwachsenen, die sie unterrichten. Sie müssen, das wird in einem zweiten Schritt zu klären sein, für sich Inklusion als einen relevanten Gegenstand erkannt haben, bevor sie selbst darangehen

können, für Schüler:innen mögliche gemeinsame Gegenstände auszudifferenzieren. In einem dritten Schritt wird aufzuzeigen sein, welche Konjunkturen der Gegenstand in Psychologie und Pädagogik bereits hatte, bevor er zentrales Element der entwicklungslogischen Didaktik Feusers werden konnte. Schließlich wird zu diskutieren sein, wie die Idee des gemeinsamen Gegenstands weiterzudenken ist – in Form des als gemeinsam vereinbarten Lerngegenstands, den sich verschieden kompetente Schüler:innen kooperativ, aber beispielsweise auch personal-autonom erschließen können.

2 Gegenstände

In der Philosophie taucht die Kategorie Gegenstand in der Neuzeit auf und wird verstanden als „das dem Subjekt Gegenüberstehende, eine Entität, auf die das Subjekt sich bezieht“ (Oittinen 1990, 250). Der französische Philosoph Paul-Henri Thiry d'Holbach (1723-1789) nutzte die Kategorie des Gegenstands für erkenntnistheoretische und auch für erziehungsbezogene Erwägungen. Wir werden sehen, dass sein Gegenstandsbegriff an das Konstrukt gemeinsamer Gegenstände im Rahmen inklusiver Didaktik besonders anschlussfähig ist. D' Holbach hatte für die berühmte „Encyclopédie“ etwa dreihundert Artikel verfasst, aber „die meisten aufklärerischen Philosophen“ gingen zu ihm „auf Distanz“ wegen seines 1770 erschienenen Buches „Système de la nature“, einem „streng materialistischen und kompromisslos atheistischen Buch“ (Meier 1989, 368). Für d'Holbach war der Mensch im Sinne eines mechanischen Materialismus als Maschine zu verstehen. Zugleich spricht Meier (1989, 370) aber von dem „ebenso individuell wie politisch emanzipatorischen Potenzial“ in d' Holbachs „materialistischem Tugendkonzept: der Legitimation der Sinnlichkeit und der Ablehnung jeglicher autoritärer Herrschaft“. Es lohnt sich also, nach der Kategorie Gegenstand in d'Holbachs „System der Natur“ Ausschau zu halten und einige Fundstellen etwas ausführlicher zu zitieren:

Gegenstände sind für d'Holbach (1960, 60) zunächst alles, was dem Menschen entgegentritt:

„Sein Leben ist nur eine lange Reihe von [...] Bewegungen, die entweder innere Ursache zur Grundlage haben [...] oder äußere Ursachen, die, indem sie auf ihn wirken, ihn verschieden modifizieren: die Luft, [...] die Nahrungsmittel [...] und alle Gegenstände, von denen seine Sinne fortwährend affiziert werden und die folglich dauernd Veränderungen in ihm hervorrufen“.

Der Mensch verhält sich zu den Gegenständen nicht gleichgültig, denn er „wird von Gegenständen angezogen, die ihm verwandt sind, er wird von denen zurückgestoßen, die ihm zuwider sind; er sucht die einen, er flieht die anderen oder versucht, sie aus dem Weg zu räumen“ (d'Holbach 1960, 60f.). Die Gegenstände

werden durch Sehen, Hören und Schmecken verinnerlicht, denn diese Sinnestätigkeiten, so d'Holbach (1960, 88),

„sind die einzigen Wege, durch die wir Empfindungen, Wahrnehmungen und Ideen erhalten. [...] Sie werden selbst zu Ursachen und rufen in der Seele neue Modifikationen hervor [...] Will ich mir einen genauen Begriff von Denken machen, so muss ich Stück für Stück untersuchen, was bei Anwesenheit irgendeines Gegenstandes in mir vorgeht“. Auf dieser Grundlage versteht d'Holbach (1960, 107) unter „Erziehung [...] nichts anderes als die Kunst, die Menschen rechtzeitig [...] die Gewohnheiten, Anschauungen und Seinsweisen annehmen zu lassen, die in der Gesellschaft, in der sie leben, Allgemeinut sind [...] Unter den Augen seiner Lehrer nimmt das Kind Ideen auf und lernt sie zu verknüpfen [...] Man zeigt ihm verschiedene Gegenstände und gewöhnt es daran, sie zu lieben oder zu hassen, sie zu begehren oder zu fliehen, sie zu schätzen oder zu verachten“.

Und Erziehung in dieser Form ist an die Sinne gebunden und muss dem Kind einen sinnlichen Zugang zur Welt ermöglichen, denn:

„Die Wörter, die wir für solche Ideen wie Güte, Schönheit, Ordnung [...] usw. gebrauchen, haben keinen Sinn, wenn wir sie nicht auf Gegenstände beziehen [...] Was sagt mir das unbestimmte Wort Schönheit, wenn ich es nicht auf einen Gegenstand beziehe, der meine Sinne auf eine besondere Art affiziert hat, und dem ich folglich jene Eigenschaft zugeschrieben habe?“ (d'Holbach 1960, 132f.)

2.1 Gegenstand schulische Inklusion

Menschen können lernen und denken, wenn sie mit Gegenständen konfrontiert werden und sich mit ihnen auseinandersetzen, so können wir d'Holbach verstehen. Sie benötigen die sinnliche Erfahrung dreidimensionaler Gegenstände, bevor diese zu Gegenständen ihres Nachdenkens werden können. Solche Gegenstände können nun aus der Perspektive von Lehrkräften etwa didaktische Materialien, Arbeitsergebnisse von Schüler:innen oder auch Abstraktionen wie professionelle Überzeugungen oder Konzepte offenen Unterrichts in vorbereiteten Lernumgebungen sein. Was ihnen hiervon fremd ist, versuchen sie zu vermeiden oder zu umgehen; was ihnen bekannt und ähnlich ist, dem werden sie sich nähern. Und pädagogische Abstraktionen können angeeignet werden, wenn es zunächst konkrete, reale Gegenstände, also Gelegenheiten zu sinnlicher Erfahrung gibt, welche die Abstraktion möglich werden lassen. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte ihr Verständnis schulischer Inklusion ausdifferenzieren können, wenn sie Gelegenheiten haben, solche Unterrichtssequenzen zu beobachten und analysieren zu können, in denen verschieden kompetente Schüler:innen sich gemeinsam einem Lerngegenstand zuwenden.

Es liegt also nahe, d'Holbachs Vorstellungen zu Gegenständen auf den abstrakten Gegenstand Inklusion zu beziehen, und zwar aus der Perspektive von Lehrkräften, die in ihrem bisherigen Berufsleben mehr Erfahrungen mit schulischer

Segregation als mit inklusivem Unterricht gemacht haben. Sie müssen schulische Inklusion zunächst als einen relevanten Gegenstand ansehen können, zu dem sie sich aus beruflichen, aber auch aus menschlichen Gründen ins Verhältnis setzen. Lehrkräfte, die bereits auf Erfahrungen mit inklusivem Unterricht zurückgreifen – weil sie Gelegenheiten hatten, ihn zu beobachten, oder weil sie selbst schon involviert sind – können die Abstraktion ‚inklusive Unterricht‘ auf konkrete, anschauungsgebundene Erfahrungen zurückführen und sie differenziert reflektieren. Ebenso differenziert und begründet können sie sich gegenüber inklusivem Unterricht positionieren. Schwieriger ist es, zu einer begründeten Position zu gelangen, wenn Anschauung und Erfahrungen fehlen. So wird Abneigung gegen inklusiven Unterricht durch Lehrkräfte nicht selten dann geäußert, wenn dieser Unterricht bisher nicht Element des pädagogischen Alltags an der eigenen Schule war. Die in Gesprächen über schulische Inklusion von Lehrkräften geäußerte Position „Ich kann mir nicht vorstellen, wie das gehen soll!“ ist ernst zu nehmen als Ausdruck der Tatsache, dass bisher keine Gelegenheit bestand, gelingenden inklusiven Unterricht mit eigenen Augen zu sehen. Aus solchen Beobachtungen sind Konsequenzen für die erste, zweite und dritte Phase der Lehrerbildung zu ziehen: Es braucht mehr als theoretisch-konzeptionelle Zugänge zu inklusivem Unterricht, damit angehende und im Beruf tätige Lehrkräfte inklusiven Unterricht als einen für sie relevanten Gegenstand ansehen können.

2.2 Gegenstände in der Psychologie

Nicht nur in der Philosophie, auch in der Psychologie wird der Gegenstand aufgefasst

„im weiteren Sinn als Ding, das in irgend einem Verhältnis zu anderen Dingen steht, und im engeren Sinne als etwas, das uns gegenübersteht [...] das heißt als etwas, zu dem das Lebewesen in Beziehung tritt und das es zum Gegenstand seiner Tätigkeit macht – und zwar gleichgültig, ob es sich um eine innere oder äußere Tätigkeit handelt“ (Leontjew 1973, 29).

Der Psychologe Alexei Leontjew (1903-1979) gilt, gemeinsam mit seinen Kollegen Lew Wygotski (1896-1934) und Alexander Lurija (1902-1977), als Begründer einer Richtung der sowjetischen Psychologie, die als Kulturhistorische Schule bezeichnet wird. Vertreter dieser psychologischen Denkrichtung teilen die Position, dass sich das Verhältnis des Menschen zur Welt sowie das menschliche Bewusstsein mittels Tätigkeit, d. h. durch den Umgang mit Gegenständen, herausbildet. Hierbei muss es sich nicht ausschließlich um reale, dreidimensionale Gegenstände handeln. Vielmehr formuliert Leontjew (1977, 24) explizit, was d'Holbach schon zweihundert Jahre vorher thematisiert hatte: Der Gegenstand „kann primär in seiner unabhängigen Existenz und sekundär als psychisches Abbild des Gegenstands“ im Denken des Subjekts vorhanden sein. Im Verständnis

Leontjews kann also mit dem Gegenstand durchaus Verschiedenes gemeint sein: ein dreidimensionales Objekt, die mentale Repräsentation dieses Objektes, ein Begriff oder auch eine komplexe Theorie. Das Nachdenken über die Welt und über sich selbst ist darauf angewiesen, dass sich das tätige Subjekt schließlich einen Begriff von den Gegenständen macht, denn „die Welt der komplizierten gegenseitigen Abhängigkeiten und Beziehungen innerhalb jedes Bereiches der Wirklichkeit sowie zwischen ihren einzelnen Bereichen erschließt sich nur dem, der sich ihr mit dem Schlüssel des Begriffs nähert“, so Wygotski (1987, 408).

2.3 Lerngegenstände

Der Berliner Psychologe Klaus Holzkamp (1927-1995), der gemeinsam mit seinen Mitarbeiter:innen im deutschsprachigen Raum die Denktradition der Kulturhistorischen Schule aufgegriffen und fortgeführt hat, argumentiert ebenfalls mit der Kategorie des Gegenstands. Ihn hat die Frage interessiert, was Menschen zum Lernen bewegt, und er beantwortet diese Frage so: „Das Individuum gerät im Verlauf seines Lebens immer an Grenzen seiner Handlungsfähigkeit, die durch das Lernen zu überwinden sind“ und die „aus dem Gesamt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge [...] als ‚Lerngegenstände‘ ausgegliedert werden“ (Holzkamp 1987, 173). Zum Lerngegenstand kann also werden, was sich aus dem alltäglichen Leben als Grenze der individuellen Handlungsmöglichkeit hervorhebt. Hierbei kann es sich um die Funktionsweise eines dreidimensionalen Gegenstands (wie z. B. eines Handwerkzeugs) ebenso handeln wie um die Funktionsweise eines Computerspiels oder um die Erklärungskraft eines abstrakten theoretischen Modells. Das Lernen wird möglich oder notwendig, weil die aktuellen Handlungsmöglichkeiten zur Durchdringung, d. h. zur gedanklichen Analyse des dreidimensionalen, des virtuellen oder des gedanklichen Gegenstands nicht ausreichen. Diese begrenzte Handlungsmöglichkeit wird als Lerngegenstand ausgegliedert und so der Bearbeitung zugänglich. Hier kommt die vielzitierte Zone der nächsten Entwicklung ins Spiel, die Lew Wygotski (1987, 300) wie folgt beschrieben hat:

„Das Kind vermag durch Nachahmung, in kollektiver Tätigkeit, unter Anleitung Erwachsener viel mehr einsichtig zu leisten, als es selbständig tun kann. Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem die Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Erwachsenen gelöst werden, und dem Niveau, auf dem das Kind Aufgaben selbständig löst, macht die Zone der nächsten Entwicklung aus.“

Als Lerngegenstände sind deshalb besonders solche Beschränkungen individueller Handlungsmöglichkeiten zur Ausgliederung geeignet, die sich für das Kind, bzw. den Jugendlichen in der Zone der nächsten Entwicklung befinden und durch deren Bearbeitung sie in ihre Zone der aktuellen Entwicklung gelangen können. Die Schwierigkeit besteht hierbei nun darin, dass es für die meisten aller möglichen Lerngegenstände keine verbindlichen, etwa entwicklungspsychologisch basierten

Stufenmodelle gibt, aus denen die Erwachsenen ablesen könnten, an welchem Punkt aktueller Entwicklung der: die Lernende sich gerade befindet, und mit welchen Mitteln die nun folgende Zone nächster Entwicklung bearbeitet werden könnte. Dieses formale Vorgehen wäre anschlussfähig an d'Holbachs Maschinenmensch, aber menschliche Entwicklung ist so dynamisch und die menschliche Umgebung ist so komplex, dass sich die Zonen aktueller und nächster Entwicklungen nicht aus einer Tabelle ablesen lassen. Zwar lassen sich aus der Perspektive von Lehrkräften bei Schüler:innen Übergänge von der Zone der nächsten zur Zone der aktuellen Entwicklung beobachten – beispielsweise in kooperativen und handelnden Lernsituationen. Aber die individuelle Entwicklung zeigt nicht einen Nachvollzug idealtypischer Entwicklungsmodelle, sondern bleibt individuell im Wechselspiel zwischen persönlichen Dispositionen und den Anregungen aus der Umwelt.

2.3.1 Individuelle Lerngegenstände

Wenn in der inklusiven Pädagogik von *gemeinsamen* Gegenständen die Rede ist, dann wird schnell übersehen, dass Lernen zunächst ein *subjektives* Geschehen ist. Jedes Kind, jeder Jugendliche und auch jeder Erwachsene wird in seiner Umwelt und im Kontext seiner: ihrer aktuellen Handlungsmöglichkeiten Grenzen erkennen und somit Lerngegenstände aus dem alltäglichen Erleben ausgliedern. Hierbei kann es sich um das selbständige Essen mit dem Löffel, um die Interpretation einer Bedienungsanleitung oder um das Zurechtkommen mit einer Erkrankung handeln, von der jemand im Moment betroffen ist. Diese Gegenstände können zu individuellen Grenzen der Handlungsfähigkeit führen und unter bestimmten Umständen werden sie als Lerngegenstand ausgegliedert. Das bedeutet im Sinne Holzkamps, dass Lernen „ein individuell-konstruierter und kooperativer Aushandlungsprozess“ ist, „der die ‚Erhaltung und Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensverhältnisse zum Ziel hat““ (zit. n. Podlesch 2018, 422). Sein einschlägiges Lehrbuch „Lernen“ hat Holzkamp (1993) aus diesem Grund mit dem Untertitel „Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ versehen. In diesem subjektwissenschaftlichen Zugang liegt nun für das Lernen im inklusiven Unterricht ein Problem begründet: Wenn Lerngegenstände aus der Wirklichkeit ausgegliederte *individuelle* Handlungsbeschränkungen sind – wie können diese, da sie doch individueller Natur sind, zu einem *gemeinsamen* Lerngegenstand für verschiedene Individuen werden? Und es gibt ein weiteres Problem: individuelle Grenzen der Handlungsmöglichkeiten, die als individuelle Lerngegenstände aus der Wirklichkeit ausgegliedert werden, müssen keineswegs mit schulischen Lernzielen identisch sein. So ist die Frage, welche Musik, welche Kleidung und welche Frisuren für eine bestimmte Gruppe Gleichaltriger tagesaktuell attraktiv sind, für Jugendliche von besonderer Dringlichkeit aber sie ist in der Schule eher auf dem Pausenhof relevant, ja unter Umständen gibt es nicht einmal Unterrichtsfächer,

in denen diese Frage eine Entsprechung im gültigen Lehrplan fände – oder Lehrkräfte in einem Alter, in dem sie an diese individuellen Lerngegenstände ihrer jugendlichen Schüler:innen anschlussfähig wären.

2.3.2 Gemeinsam vereinbarte Lerngegenstände

Gemeinsame Lerngegenstände existieren also nicht per se. Denn da Lernen ein subjektiver Prozess ist, verweist Holzkamp (1993, 512) darauf, dass „gemeinsame Lernproblematiken und Lerngegenstände ja nicht wirklich bestehen, sondern nur als gemeinsam bestehend definiert sind“. Gemeinsame Handlungsproblematiken können nicht von außen gesetzt oder als vorhanden angenommen werden. Es sind vielmehr solche Alltags- bzw. Unterrichtssituationen in der Lerngruppe erforderlich, anhand derer Schüler:innen Handlungsproblematiken ausgliedern und beschließen können, diese gemeinsam als problematisch – also als gemeinsamen Lerngegenstand – zu akzeptieren. Wenn dieser Aushandlungsprozess nicht tragfähig ist, dann fehlt ein zentraler Aspekt der Lernmotivation und damit auch die Basis für kooperatives Lernen. Eine zentrale Aufgabe der am Unterricht beteiligten Erwachsenen ist es also, in Alltags- und Unterrichtssituationen Gelegenheiten zur Identifizierung von Handlungsproblematiken zu initiieren und zu gestalten.

An dieser Stelle kommt zunächst erneut die Zone nächster Entwicklung ins Spiel, welche die pädagogischen Möglichkeiten zur Initiierung gemeinsamer Lerngegenstände abermals modifiziert. Weil Lernen ein subjektiver Prozess ist, existieren in jeder Lerngruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt so viele Zonen der nächsten Entwicklung wie Schüler:innen. Ob und wie diese zahlreichen Zonen nächster Entwicklung pädagogisch berücksichtigt werden können oder sollen, ist auch in der inklusiven Pädagogik bislang ungeklärt. So leuchtet die Relevanz der Zone nächster Entwicklung aus der individuellen Perspektive jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen unmittelbar ein – aber nicht mit Blick auf die Heterogenität einer inklusiven Lerngruppe.

Bis hierher war nur von den verschiedenen Zonen nächster Entwicklung als möglicher Heterogenitätsdimension die Rede. Bekanntermaßen wirken in den Unterricht zahlreiche weitere Heterogenitätsdimensionen, auch über die bildungssoziologischen Klassiker Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationskontext hinaus. Die gedankliche Verschränkung der verschiedenen Zonen nächster Entwicklung allein auf einen ausgewählten Lerngegenstand mit einer ins Unendliche reichenden Anzahl an Heterogenitätsdimensionen zu legen, von denen nicht klar ist, bei welchen Lerngegenständen sie sich mehr oder weniger deutlich auf das Lernen auswirken werden: Diese Konstellation zeigt, weshalb die eine oder andere Lehrkraft den professionellen Gegenstand inklusiven Unterrichts, wie d'Holbach (1960, 60f.) es sagt, „nicht nur“ nicht „sucht“, sondern möglicherweise vor ihm auch „flieht [...] oder versucht“, ihn „aus dem Weg zu räumen“. In diesem Fall unterrichtet die Lehrkraft alle Schüler:innen zur gleichen Zeit auf dieselbe Weise, nämlich im überwiegend lehrerzentrierten Frontalunterricht und überlässt es den

anwesenden Sonderpädagog:innen, Schulbegleiter:innen oder weiteren Assistenzkräften, die Differenzierung für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf quasi als Betriebsfeuerwehr zu übernehmen – oder bittet gleich darum, zur individuellen Förderung den Klassenraum zu verlassen.

Um von vornherein zu vermeiden, der Komplexität der zahlreichen Heterogenitätsdimensionen, der Kompetenzanforderungen der Lehrpläne und auch noch den Aushandlungsprozessen um die Bestimmung eines als gemeinsam anzusehenden Lerngegenstand zu erliegen, hilft nur eines: Die Planung des Unterrichts sowie die Vorbereitung der angemessenen Lernumgebung sind in erster Linie auf die als gemeinsam angesehene Handlungsproblematik, also auf den als gemeinsam bestimmten Lerngegenstand zu beziehen – und nicht zuerst auf die Vielzahl der Zonen aktueller und nächster Entwicklungen in der Lerngruppe und auch nicht auf die zahllos vorhandenen Heterogenitätsdimensionen. Denn die subjektiven Lernausgangslagen, in denen sich Zonen nächster Entwicklung und Heterogenitätsdimensionen konkretisieren, zeigen sich erst in der direkten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Hier werden sie sichtbar und auch dem pädagogischen Handeln zugänglich.

Inwieweit nun Gegenstände des Unterrichts zu gemeinsamen Lerngegenständen erklärt werden können, inwieweit also kooperatives Arbeiten verschieden kompetenter Schüler:innen möglich ist, und welches Wechselspiel sich zwischen kooperativem und personal-autonomen Lernen ergeben kann, das hat Klaus Holzkamp (1993, 513) unter dem Begriff der „Grundwidersprüchlichkeit kooperativen Lernens“ zusammengefasst, der verdeutlicht,

„dass die Perspektivengrenzen zwar, je größer sie werden, den gemeinsamen Lernprozess in umso höherem Maße vorantreiben mögen – aber nur unter der Voraussetzung, dass sie noch unter der Prämisse eines gemeinsamen Gegenstandes im Inneren des Kooperationsprozesses aufgefangen werden können. Sofern aber die Divergenzen einen bestimmten Grad überschreiten, ist ihre Rückbeziehung als verschiedene Ansichten eines Lerngegenstandes nicht mehr aufrechtzuerhalten und die kooperative Lernbeziehung wird tendenziell in Richtung auf personal-autonomes Lernen verlassen“.

Für das breite Spektrum verschiedener Sozialformen des Lernens zwischen dem kooperativen Lernen auf der einen und dem personal-autonomen Lernen auf der anderen Seite hat Hans Wocken (2014) fein abgestufte und differenziert ausgearbeitete Varianten „gemeinsamer Lernsituationen“ beschrieben.

Fassen wir kurz zusammen: Inklusiver Unterricht basiert auf der Aushandlung von als gemeinsam angesehenen Lerngegenständen und ist auf die Bearbeitung von ausgegliederten Handlungsproblematiken hin angelegt. Im subjektwissenschaftlichen Verständnis sind individuell bedeutsame Lerngegenstände keineswegs identisch mit den Ziel- und Kompetenzbeschreibungen der allgemeinbildenden Schulen. Subjektiv bedeutsame Lerngegenstände der Kinder und Jugendlichen können zu *als gemeinsam angesehenen Lerngegenständen* werden, als solche in den Unterricht

einfließen und auch an die Zielvorstellungen der Lehrpläne anschlussfähig sein. Auch wenn ein gemeinsamer Lerngegenstand bestimmt worden ist und bearbeitet wird, bleibt die Kooperation zwischen verschiedenen kompetenten Kindern bzw. Jugendlichen freiwillig und bedeutet, dass Lernen an einem als gemeinsam angesehenen Lerngegenstand letztlich ein Wechselspiel zwischen kooperativem und personal-autonomem Lernen bleibt. Deshalb ist der Unterricht selbst nur begrenzt antizipierbar und ist die jeweilige zu einem Lerngegenstand passende Lernumgebung mit breit aufgefächerten Aspekten des Lerngegenstands und verschiedenen Sozialformen im Sinne angemessener Vorkehrungen möglichst barrierearm vorzubereiten.

3 Planung und Lernumgebung für den gemeinsamen Lerngegenstand

Statt inklusiven Unterricht von Heterogenitätsdimensionen, Kompetenzerwartungen oder von möglichen Zonen nächster Entwicklung her zu denken, ist es sinnvoll, bei der Planung des Unterrichts sowie bei der Gestaltung der dazugehörigen Lernumgebung von dem als gemeinsam vereinbarten Lerngegenstand auszugehen. Dieser Lerngegenstand kann nach seiner kognitiven und seiner thematischen Komplexität hin so ausdifferenziert werden, dass er sich für Schüler:innen mit sehr verschiedenen Lernvoraussetzungen erschließt und sowohl kooperativ als auch personal-autonom bearbeitet werden kann. Die Berücksichtigung thematischer und kognitiver Komplexität kann in einer Differenzierungsmatrix geordnet werden, die zugleich zum Kern der Lernumgebung in der Klasse wird (vgl. Sasse & Schulzeck 2023b, 11ff.):



Abb. 1: Differenzierungsmatrix als Kern der Lernumgebung im Klassenraum

Wird der Unterricht im Rahmen einer Differenzierungsmatrix geplant und die Lernumgebung entsprechend gestaltet, dann ist er *einmal* und zugleich für *alle* Kinder bzw. Jugendlichen der Lerngruppe vorzubereiten (vgl. Sasse & Schulzeck 2023b, 11ff.). Insofern repräsentiert die Differenzierungsmatrix den als gemeinsam vereinbarten Lerngegenstand, der in Form der vorbereiteten Lernumgebung den Schüler:innen zur Erschließung zur Verfügung steht. Die Erarbeitung solcher Differenzierungsmatrizen mit einer universellen Lernumgebung, d. h. mit einer Lernumgebung, die den Lerngegenstand für alle Schüler:innen der Klasse anschlussfähig werden lässt, kann nur in Teamarbeit, also unter den Bedingungen professioneller Kooperation geleistet werden. Bislang sind an einigen lehrerbildenden Hochschulen und Universitäten für Studierende in der fachdidaktischen Ausbildung Möglichkeiten eröffnet worden, diese spezielle Form professioneller Kooperation bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung kennenzulernen und zu erproben (vgl. z. B.: AG Chemiedidaktik der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2018).

4 Lerngegenstand Kooperation

Die möglichst barrierefreie Gestaltung inklusiven Unterrichts ist nicht in Einzelarbeit leistbar. Lehrkräfte werden aber bis heute noch mehr oder weniger zum Einzelkämpfer ausgebildet: Sie absolvieren die meisten Prüfungen im Studium allein; im Referendariat erarbeiten sie zahlreiche aufwändige Unterrichtsplanungen allein und sehen sich später im beruflichen Alltag häufig einer Situation gegenüber, in der sich Dienstberatungen in der Schule zumeist im Organisatorischen erschöpfen. Die Vorbereitung des Unterrichts und, wenn dafür noch Energie vorhanden ist, auch einer Lernumgebung, die über Heft, Buch und Arbeitsblatt hinausgeht, wird unter solchen Umständen noch immer in den privaten Bereich verlagert. So darf es aber nicht bleiben. Denn die Bestimmung gemeinsamer Lerngegenstände ist, wie dargestellt, voraussetzungsreich. Nicht nur die Planung des Unterrichts, der einen Lerngegenstand für sehr verschiedene Schüler:innen eröffnen soll, ist anspruchsvoll. Auch die Gestaltung einer angemessenen Lernumgebung bedeutet einen organisatorischen, materiellen und technischen Aufwand. Deshalb handelt es sich hierbei um eine Aufgabe, die für professionelles Einzelkämpfertum vollständig ungeeignet ist. Vereinzelte Lehrkräfte müssen damit überfordert sein, komplexe Unterrichtsvorhaben für heterogene Lerngruppen allein zu durchdenken und umfassend vorzubereiten. Dazu fehlen zu Hause nicht nur materiellen Voraussetzungen, sondern vor allem das Gespräch, die gegenseitige Anregung und auch Korrektur im fachlichen Austausch. Kolleg:innen, die Unterricht und Lernumgebungen gemeinsam planen und gestalten, wissen: Die entscheidenden Ideen entstehen nicht beim einsamen Grübeln, sondern in der gemeinsamen Diskussion; sie erst lässt etwas Neues entstehen. Das gemeinsame

Reflektieren und Weiterentwickeln von pädagogisch-didaktischen Vorschlägen und Ideen ist deshalb in Kleinteams im Rahmen der Arbeitszeit an der Schule zu bewältigen. Wie bei Schüler:innen, so wird sich übrigens auch in der Kooperation von Lehrkräften bei der Planung von Unterricht sowie bei der Gestaltung von Lernumgebungen ein Wechselspiel aus kooperativem und personal-autonomen Arbeiten ergeben. Kommen jedoch in einem Kleinteam verschiedene Unterrichtserfahrungen in unterschiedlichen Fächern, diverse Lebenserfahrungen von Kolleg:innen mehrerer Generationen, Vorlieben, Interessen und Talente zusammen und existiert ein verbindlicher Zeitrahmen für Kooperation – dann kann die Vorbereitung des Lernens am gemeinsamen Lerngegenstand nicht nur in gemeinschaftlicher Verantwortung, sondern auch mit geteilter Belastung, mit Kreativität und Freude verbunden sein.

Ohne eine solche gemeinsame Planung und Gestaltung von Lerngegenständen und passenden Lernumgebungen wird effektiver inklusiver Unterricht nicht gelingen, und aus der Etablierung des inklusiven Unterrichts resultieren weitere Entwicklungsaufgaben: In einem schulinternen Curriculum ist zu bestimmen, welche Lehrplanziele mit der Arbeit an gemeinsamen Lerngegenständen zu erreichen sind; und welche Lehrplanziele möglicherweise in anderen Unterrichtsformaten bearbeitet werden könnten. Auf Basis eines schulinternen Lehrplans kann ein schulinternes Leistungskonzept ausgearbeitet werden, das für verschiedenste Unterrichtsvorhaben Kompetenzerwartungen und vor allem ein breites Spektrum an Möglichkeiten der Leistungsdokumentation und -bewertung enthält. Zeitlich rhythmisierte Arbeitspläne, die vom Tagesablauf über die Wochen- und Monatsstruktur hinaus bis in Schuljahr gegliedert ist, erleichtern schließlich die Planung fächerübergreifender und fächerintegrierender Projekte sowie die zeitliche Strukturierung verschiedener Unterrichtsformate wie Block- oder Epochenunterricht, Freiarbeits-, Kurs- und Lernstudiozeiten etc. Bislang werden Lehrkräfte weder an Hochschulen und Universitäten noch an Studienseminaren für diese anspruchsvollen Kooperationen grundlegend ausgebildet, durch die die Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand für die Schüler:innen und für die Lehrkräfte überhaupt erst möglich wird.

Literatur

- AG Chemiedidaktik der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Leitung Volker Woest (2018): Differenzierungsmatrizen – Werkzeuge für einen inklusiven Chemieunterricht: FSU Jena. Online unter: <https://www.chemgeo.uni-jena.de/chegeoedia/iaac/ag-chemiedidaktik/lehre/c-la-803/differenzierungsmatrizen/beispieldifferenzierungsmatrix/diffmatrix-sb.pdf> (Abrufdatum: 07.04.2023).
- D'Holbach, P. T. (1960): *System der Natur oder Von den Gesetzen der physischen und der moralischen Welt*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Feuser, G. (1984): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht*. Bremen: Diakonisches Werk.

- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Feuser, G. (2018): Im Interview mit Frank J. Müller. In: F. J. Müller (Hrsg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion 2. Gießen: Psychosozial, 147–165.
- Holzkamp, K. (1977): Die kategoriale und theoretische Erfassung der Vermittlung zwischen konkreten Individuen und ihren gesellschaftlichen Lebensbedingungen durch die kritische Psychologie. In: K.-H. Braun & K. Holzkamp (Hrsg.): Kritische Psychologie. Bericht über den 1. Internationalen Kongress Kritische Psychologie vom 13.-15. Mai in Marburg. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: U. Osterkamp-Holzkamp (Hrsg.) (1997): Klaus Holzcamp – Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag, 159–195.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Leontjew, A. N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Leont'ev, A. N (1977): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.
- Meier, A. (1989): Holbach, Paul-Henri Thiry, d'. In: B. Lutz (Hrsg.): Metzler Philosophen Lexikon. Dreihundert biographisch-werkgeschichtliche Portraits von den Vorsokratikern bis zu den neuen Philosophen. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Ottinen, V. (1990): Gegenstand. In: H. J. Sandkühler (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: Meiner, 250–255.
- Podlesch, W. (2018): Im Interview mit Frank J. Müller. In: F. J. Müller (Hrsg.): Blick nach zurück und vorn – WegbereiterInnen der Inklusion 2. Gießen: Psychosozial, 399–428.
- Preuss-Lausitz, U. (2009): Ansätze und Perspektiven der Integrationsforschung. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2019): Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bilanz und Perspektiven. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 70, 468–483.
- Sasse, A. & Kracke, B. (2019): Schulische Inklusion gestalten und Transformationsprozesse in der Kommune erforschen. In: A. Sasse, B. Kracke, S. Czempel & S. Sommer (Hrsg.): Schulische Inklusion in der Kommune. Münster: Waxmann.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2023a): Die thematische Komplexität des Lerngegenstands – Differenzierungsmatrizen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Dies. (Hrsg.): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis (2. erweiterte und ergänzte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–40.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2023b): Die Differenzierungsmatrix als Rahmen für Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts. In: Dies. (Hrsg.): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis (2. erw. und ergänz. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 57–83.
- Wocken, H. (2014): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Ders. (Hrsg.): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldhaus.
- Wygotski, L. (1987a): Die Entwicklung des Denkens beim Jugendlichen und die Begriffsbildung. In: Ausgewählte Schriften 2. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Wygotski, L. (1987b): Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In: Ausgewählte Schriften 2. Berlin: Verlag Volk und Wissen.

Autorin

Sasse, Ada, Prof.in Dr.in

Humboldt-Universität zu Berlin / Institut für Erziehungswissenschaften

Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Deutsch

ada.sasse@hu-berlin.de