

Häcker, Thomas; Köpfer, Andreas; Granzow, Stefanie; Rühlow, Daniel  
**EIN Unterricht für Alle? Bilanzierende Perspektiven und offene Fragen**

*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. 221-233*



**Quellenangabe/ Reference:**

Häcker, Thomas; Köpfer, Andreas; Granzow, Stefanie; Rühlow, Daniel: EIN Unterricht für Alle?  
Bilanzierende Perspektiven und offene Fragen - 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.  
221-233 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291193 - DOI: 10.25656/01:29119; 10.35468/6078-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291193>

<https://doi.org/10.25656/01:29119>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Thomas Häcker, Andreas Köpfer, Stefanie Granzow  
und Daniel Rühl*

## **EIN Unterricht für Alle? Bilanzierende Perspektiven und offene Fragen**

### **Abstract**

Anknüpfend an das übergeordnete Ziel, entlang der Tagung „EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven“ 2021 an der Universität Rostock sowie des nun vorliegenden Bandes, an der Weiterentwicklung von Diskursen und Konzepten zur Ermöglichung gemeinsamen Lernens aller Schüler:innen beizutragen, versucht dieser Beitrag eine den Sammelband resümierende, aber sicherlich unabgeschlossene Perspektivierung vorzunehmen. So werden, im Sinne von Lupenstellen, noch einmal einzelne, ausgewählte didaktische Spannungsfelder aufgeworfen, die sich im Zusammenhang mit dem Konzept der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im Blick auf die praktische Realisierung und der Planbarkeit nach wie vor auftun.

### **1 Hinführende Gedanken**

Der vorliegende Sammelband „EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven“, der aus dem Anlass einer nahezu gleichnamigen Tagung an der Universität Rostock im Jahr 2021 entstanden ist, besitzt drei markante bzw. explizite Akzentuierungen: Es wird (a) nach einem Unterricht gefragt, der alle Schüler:innen berücksichtigt, ergo mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen. Weiter wird (b) der Unterricht spezifiziert, indem gemeinsame Lernprozesse eine Rolle spielen (sollen). Und es wird (c) der Blick auf die Planbarkeit gerichtet, verbunden mit dem Anspruch, dass konzeptionelle und didaktische Ideen entwickelt und gedacht werden, die Ideen zur Umsetzung und Umsetzbarkeit, zur Systematisierung und didaktischen Plausibilität beinhalten.

Diese nahezu trivial erscheinende Betonung des dem Band inhärenten Verständnisses von Inklusion mag überraschen, gleichwohl erscheint es durchaus betonungsbedürftig vor dem Hintergrund aktueller fachlicher, bildungspolitischer und schulpraktischer Tendenzen mit Blick auf Inklusion. Diese zeichnen sich, kritisch gesprochen, in erster Linie dadurch aus, dass Inklusion als programmi-

sche Reformagenda zur funktionalen Integration von Schüler:innen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf in bestehende bzw. wenig veränderte Schul- und Unterrichtssettings prozessiert wird. Dabei wird Inklusion weniger als Frage des gemeinsamen Lernens, sondern vielmehr als individualisierter und administrativer Ausweis von (Unterstützungs-)Bedürftigkeit und Versorgung ausgestaltet. Anzeichen hierfür sind zum Beispiel die erhöhte Zahl von Schulbegleitungen, die Erhöhung der Diagnostizierungsquoten und damit verbunden die verstärkte Nachfrage nach sonderpädagogischer Professionalisierung. Inklusion wird somit auf die Frage nach Zuweisung und Platzierung reduziert und es erscheint fast schon berechtigt zu fragen, worin aktuell eigentlich genau der Unterschied zwischen individueller Förderung und Inklusion gesehen wird. Um es auf die Formel<sup>1</sup> zu bringen: Inklusion (I) im Sinne einer unterrichtlichen Frage gemeinsamer, dialogischer Bildungsprozesse von Schüler:innen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen (S) innerhalb eines gemeinsamen und auf einander bezogenen Lernprozesses bzw. Gemeinsamen Gegenstandes (GG), also  $I = GG (S' \times S^* \times S \times \#S.)$ , wird nun stattdessen individualisiert. Inklusion (I) wird also zu einem kompensatorischen Akt vor dem Hintergrund standardisierter Lern- und Leistungserwartungen, nämlich zur Feststellung von Behinderung (B) unter Zuweisung besonderer Ressourcen und individueller Unterstützung (IU), also  $I = B + IU$ . Somit erscheint es wenig verwunderlich, dass mit dem Vehikel ‚Inklusion‘ in den vergangenen Jahren sonderpädagogische Unterstützungssysteme ausgebaut wurden, die nicht zwangsweise eine Transformation von Schule und Unterricht anstreben, sondern „Förderschulen [...] als vermeintliche[n] Teil eines inklusiven Systems“ behandeln (DIMR 2023, 38), wie das Deutsche Institut für Menschenrechte in seinem Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen monierte.

Mit Blick auf diese – von uns als ernüchternd eingeordneten – Entwicklungen von Inklusion als administrativen, be-hindernden Platzierungsakt in persistenten Bildungsorganisationen kann mit Rekurs auf Feuser (2012) gefragt werden, warum sich Kinder mit Förderbedarf überhaupt freuen sollten, Teil einer ‚inklusive Klasse‘ zu werden. Gerade deshalb war bzw. ist es uns mit diesem Tagungsband ein Anliegen, den Blick auf das Gemeinsame zu richten: Auf Kooperation als Primat gemeinsamer bzw. inklusiver Bildungsprozesse und auf damit zusammenhängende Konzepte und Modelle, die das gemeinsame Lernen von Schüler:innen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen ins Zentrum rücken. Diese Debatte (wieder) anstoßend haben wir die in den 1980er Jahren entwickelte Entwicklungslogische Didaktik nach Georg Feuser als Ausgangspunkt genommen und in diesem Band (durchaus auch kritische) Suchbewegungen angestoßen – dies aber nicht nur entre nous, sondern unter Beteiligung einer Vielzahl von

1 In Anlehnung an Slee (2001).

fachlich versierten Kolleg:innen im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung, die das Thema gemeinsamer Lerngegenstände, -prozesse, -situationen mit uns erkunden und verhandeln. Die Beiträge des Sammelbandes stellen diesbezüglich konkretisierende und akzentuierende Perspektiven dar, vertiefen dabei bewährte Diskurslinien, erweitern diese oder aber werfen gänzlich neue Fragen auf.

In der Zusammenschau zeigen sich drei übergeordnete Spannungsfelder, die im Folgenden näher beleuchtet werden:

1. Vom Primat der Kooperation und von der Relevanz personal-autonomer Lernprozesse
2. Empirische Fassbarkeit vs. pädagogisch-normative Konzeption/Programmatik
3. Fach(lichkeits)perspektive vs. Entwicklungsperspektive

Damit dient dieser resümierende Beitrag dazu, auf der Grundlage der drei identifizierten Diskussionspunkte herauszustellen, was die Beitragenden und uns als Herausgebende in der Gesamtschau der Artikel hinsichtlich inklusiver bzw. gemeinsamer Bildungsprozesse nach wie vor oder gänzlich neu beschäftigt.

## 2 Spannungsfeld: Vom Primat der Kooperation und von der Relevanz personal-autonomer Lernprozesse

Das Moment *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* einerseits und das Moment *Innere Differenzierung durch entwicklungsniveau-/biografiebezogene Individualisierung* andererseits konstituieren das didaktische Fundamentum einer Allgemeinen Pädagogik, wie sie von Feuser (1989; 1995) begründet wurde (vgl. Feuser 2013, 282). Mit der Bezeichnung *Entwicklungslogische Didaktik* bringt Feuser zum Ausdruck, dass die drei Komponenten dieser beiden Momente: a) *Kooperation*, b) *Gemeinsamer Gegenstand* sowie c) *innere Differenzierung durch eine entwicklungsniveau- und biografiebezogene Individualisierung* eine dialektisch vermittelte Einheit bilden (vgl. ebd.).

Während Feuser unter *Kooperation* Situationen eines „anerkennungsbasierten Miteinander“ versteht, das „einer übergeordneten Ziel- bzw. Produktorientierung“ bedarf (vgl. Feuser 2013, 284), macht er im Blick auf den Begriff des *Gemeinsamen Gegenstandes* nachdrücklich darauf aufmerksam, dass es sich dabei „um einen feststehenden synthetischen und symbolhaften Begriff“ (ebd.), um eine „epistemologische Kategorie“ und „nicht um die Attribuierung von ‚Gegenstand‘ durch das Wort ‚gemeinsam‘ handelt, was, bedingt durch diese Schreibweise, auch assoziative Verknüpfungen mit dem ‚Unterrichtsgegenstand‘ dem ‚Bildungsinhalt‘ oder den ‚Themen des Unterrichts‘ im Sinne klassischer didaktischer Vorstellungen nahelegt“ (ebd. 285). Als epistemologische Kategorie ist der Gemeinsame Gegenstand für Feuser „*nicht das materiell Fassbare*, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, *sondern der zentrale Prozess*, der hinter den

Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt‘ (Feuser 1989, 32)“ (ebd.).

Solche theoretisch fundierten und hoch verdichteten Darstellungen stellen zweifellos sehr hohe Anforderungen an den theoretischen Nachvollzug und die praktische Vorstellung der Leser:innen und so nimmt es zunächst nicht Wunder, dass die Rezeption des Begriffs *Gemeinsamer Gegenstand* aus Feusers Sicht „erheblichen Fehldeutungen“ (Feuser 2013, 284) unterliegt. Allerdings führt Feuser „Fehldeutungen“ weniger auf mangelndes Verständnis oder mangelnde Verstehbarkeit zurück. Wenn Hoffmann (2008, 176) etwa fragt: „Wie ist der gemeinsame Gegenstand strukturiert und wie lässt sich diese Struktur bei der konkreten Unterrichtsplanung berücksichtigen? Handelt es sich dabei um ein Lernen mit denselben Dingen im selben Raum, um ein Lernen an der gemeinsamen Sache, am selben Thema, Inhalt oder Begriff?“ spiegelt sich für Feuser darin zwar eine Fehldeutung des von ihm Gemeinten, allerdings beruht diese auf einem Widerspruch: Für Feuser handelt es sich hier um „Artefakte eines Denkens und einer Praxis [...], die die Inklusion aller in einer Schule für alle realisieren möchte“, was das genaue Gegenteil des derzeit existierenden Bildungs- und Schulsystems bedeutet, ohne dieses allerdings „politisch, fachlich und strukturell in vergleichbarer Totalität in Frage zu stellen und umzubauen“ (Feuser 2013, 291). Nun würde die Transformation eines *selektiven, segregierenden* (sEBU) in ein *inklusives* Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (iEBU) für Feuser nichts weniger als die Aufhebung der Sonderinstitutionen und eine strukturelle Neuorganisation des gesamten institutionalisierten Bildungssystems erfordern (vgl. Feuser 2013, 283), doch kann die Pädagogik aus seiner Sicht, da sie selbst keine Expertise zur Lösung der gesellschaftspolitischen Fragen hat, „nur deutlich kennzeichnen, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische gemacht werden kann“ (ebd. 292).

Vor diesem mehrfach dilemmatischen Hintergrund – *die nicht inklusive Schule in einer nicht inklusiven Gesellschaft kann Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand kaum realisieren, weil es dazu einer strukturell völlig anderen Schule in einer völlig anderen Gesellschaft bedürfte* – fragt sich, was in einem absehbar nicht inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem angesichts einer offensichtlichen Henne-Ei-Konstellation dennoch unternommen werden kann, um zu kennzeichnen, was pädagogisch machbar ist, um so ein „auf Entwicklung hin orientiertes Lernen“ (ebd. 290) zu fördern. Die Möglichkeitsräume bzw. Lern-Handlungsfelder, die die Entwicklungslogische Didaktik eröffnet, stellen nach Feuser inklusive soziale Räume dar, „in denen sich Menschen unterschiedlichster Biografie, Lernausgangslagen und Entwicklungsniveaus in Kooperation miteinander arbeitsteilig und zielfähig mit verschiedenen erlebens- und erkenntnisrelevanten Dimensionen einer zu bearbeitenden Wirklichkeit befassen (Feuser 2013, 282). Wie lässt sich dieses *Befassen* mit einer *zu bearbeitenden Wirklichkeit* in die Sprache

einer im weitesten Sinne unterrichtlichen Vorstellung institutioneller, mit Curricula verbundener Lehr-Lern-Prozesse in einer (noch) nicht inklusiven Schule übersetzen?

Neben der Notwendigkeit einer genaueren Bestimmung der Kategorie *Gemeinsamer Gegenstand* (siehe Sasse i. d. B.) könnte ein Beitrag zu einer solchen Übersetzung sein, den *Kooperationsbegriff* doppelt *auszuschärfen*, indem bspw. erstens auf mikroanalytischer Ebene in Praxis und Forschung differenziert beschrieben und untersucht würde, wie und unter welchen Bedingungen *übergeordnete Ziel- bzw. Produktorientierungen* entstehen, damit unterrichtliche Situationen „anerkenntnisbasierten Miteinanders“ zustande kommen können. Zweitens könnte eine Auseinandersetzung mit skeptischen Positionen bezüglich des *Kooperationsmoments* einerseits und der zentralen Stellung des *Gemeinsamen Gegenstandes* andererseits einer weiteren Verdeutlichung des oft fehlgedeuteten *Gemeinten* zuträglich sein. Hier schließen sich zahlreiche weitere Fragen an:

Wie können übergeordnete Ziel- bzw. Produktorientierungen entstehen, aufrechterhalten werden und wo hat Kooperation aber auch aus guten Gründen ihre Grenzen, d. h. wann geht Kooperation legitimerweise in personal-autonomes Lernen über? Welcher „Geschäftsgrundlage“ seitens der beteiligten Subjekte bedarf die Bezogenheit auf einen gemeinsamen Lerngegenstand (vgl. Holzkamp 1995, 513) und stellt nicht überhaupt erst die Option des Aussteigen-Könnens als Bestimmungsmoment ein zwingendes Erfordernis kooperativen Lernens dar (vgl. ebd., 514)? Muss nicht, weiter mit Holzkamp gefragt, auch kooperatives Lernen – wenn es als eigenständige, ungehindertes *expansives Lernen* ermöglichende Lernform gelten soll, als eine offene Beziehung verstanden und praktiziert werden (vgl. ebd., 515)? Zugespitzt formuliert: Nur ich selbst kann letztlich entscheiden, ob ich jeweils meine Lernproblematik einer gemeinsamen, kooperativ zu verfolgenden Lernproblematik subsumieren kann oder auf ihrer Differenz und Andersartigkeit bestehen muss (vgl. ebd., 516). Und: Darf ich, wenn ich infrage stelle, ob ich mich der als gemeinsam definierten Lernproblematik/Gegenstandsausgliederung noch subsumieren kann, ausgegrenzt werden (vgl. ebd.)?

Wie lässt sich daran anschließend der Einwand Prengels aufnehmen, dass mit dem „Verzicht auf das Lernen einzelner Heranwachsender an verschiedenen Gegenständen Verlustseiten einhergehen“, womit „die Freiheit der Lernenden, sich aufgrund individueller Bedürfnisse ganz verschiedenen, persönlich bedeutsamen Gegenständen zu widmen“ unnötig beschränkt würde (Prenzel i. d. B.)? Wie wäre also – zusammenfassend – das Verhältnis zwischen *kooperativem Lernen* und *personal-autonomen Lernen* bzw. zwischen *personal-autonomen Lernen* und *entwicklungsniveau- und biografiebezogener Individualisierung* im Horizont der Entwicklungslogischen Didaktik zu rekonstruieren? Welche Rolle spielen dabei gemeinsame dialogische (Aushandlungs-)Prozesse? Sich an diesen Spannungsfeldern abzuarbeiten, wäre mit Blick auf das Ziel, in einem (noch) nicht inklusiven

Kontext dennoch zu kennzeichnen, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss (vgl. Feuser 2013, 292), eine überaus lohnende Aufgabe.

### 3 Spannungsfeld: Empirische Fassbarkeit vs. pädagogisch-normative Konzeption/Programmatik

Ein weiteres Spannungsfeld, das sich aus den Beiträgen dieses Bandes ableiten lässt, ist die Frage nach der *empirischen Fassbarkeit von gemeinsamen Lernprozessen im Verhältnis zu pädagogisch-normativen Konzeptionen bzw. einer als ‚inklusive‘ oder ‚gemeinsam‘ ausgewiesenen Rahmung von Schule und Unterricht*. In diesem Band wurde ein Möglichkeitsraum eröffnet, nicht nur über pädagogisch-didaktische Zugänge zu gemeinsamem Lernen zu diskutieren, sondern auch der Frage nachzugehen, wie ‚Gemeinsames‘ auch empirisch erfahr- und rekonstruierbar gemacht werden kann. Ein Unterricht für alle unter (Rück-)Besinnung auf Prämissen des Lernens und Arbeitens am Gemeinsamen Gegenstand, ergo auf gemeinsam geteilte Lernprozesse, als Ausgangspunkt für eine ‚inklusive Praxis‘ kann die Chance beinhalten, Inklusionsforschung außerhalb einer programmatisch-isolierten Rahmung auf Schüler:innen mit zugeschriebenen Defiziten zu positionieren. Dies auch in dem Sinne, dass Inklusionsforschung aktuell Gefahr läuft, die Kategorie „Inklusion“, wie sie aktuell als Differenzmarkierung einer politischen und pädagogischen Praxis (u. a. Inklusion = Kind mit Förderbedarf) eingesetzt wird, durch die Verwendung ebendieser programmatischen Perspektive in empirischer Forschung zu reifizieren (vgl. kritisch Messiou 2017; Rosen et al. 2023). Auch wenn es im Fachdiskurs um schulische und unterrichtliche Inklusion höchst diverse empirische Zugriffe gibt – z. B. zwischen personenbezogenen, barriere-analytischen oder differenztheoretischen Konzeptualisierungen (vgl. Übersicht in Köpfer 2019) – kann konstatiert werden, dass gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse bislang keinen Wesenskern einer erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung darstellen.

Zwar beschäftigt sich die Lern- und Schulkultur sowie Interaktionsforschung rekonstruktiv mit der Herstellung von Gemeinschaft und gemeinsam geteilten Lern- und Erfahrungsräumen von Schüler:innen (z. B. Hackbarth 2017; auch: Hackbarth & Ludwig i. d. B.), dennoch ist eine empirische Perspektivierung des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand bislang ausgeblieben (vgl. Badstieber et al. i. d. B.). So bleibt die Frage offen und hier wird an Koller (2004) angeschlossen: Wie können Bildungsprozesse empirisch erfasst werden?

Dies ist insofern komplex, als Bildungsprozesse als dialogisch und ungewiss anzusehen sind und sich demnach – im methodologischen Sinne – einer personen-gruppenbezogenen isolierten Operationalisierung entziehen. Demnach greifen empirische Zugriffe, die askriptiv Merkmale Personengruppen zuschreiben (wie z. B. Förderbedarfe) als empirische Kategorie zu kurz, sondern es ist erforderlich,

die Verhandlungen und Praktiken der (dialogischen) Auseinandersetzung mit Lerngegensätzen empirisch in den Blick zu nehmen. Weiter finden diese Aushandlungen nicht in einem gesellschaftlichen Vakuum statt, sondern sind gerahmt in Bildungsorganisationen durch Normen und Erwartungen, die, z. B. in Curricula oder in professionalisiertem Personal, fortwährend an die Schüler:innen und ihre (dialogische) Auseinandersetzung gerichtet werden (vgl. Hackbarth & Ludwig i. d. B.). Dies führt zur vielzitierten „notorischen Diskrepanz zwischen Theorie und Handlungspraxis, zwischen Norm und Habitus“ (Bohnsack 2017, 56), in der auch die Kluft zwischen einer programmatischen Ebene des (Lern-)Angebots und der Erfahrungsräume der Schüler:innen eingeordnet werden kann. Gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse können als durch didaktische, schulorganisatorische und -kulturelle Maßnahmen bedingt werden – gleichzeitig aber nicht durch diese bestimmt werden. In diesem Sinne sind didaktische Konzeptionen, z. B. Projektarbeit im Sinne des Lernens und Arbeitens am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2013, Feuser i. d. B.) oder die Arbeit mit Differenzierungsmatrizen nach Sasse (vgl. Sasse & Schulzeck 2021; Sasse i. d. B.), konzeptionelle Beiträge einer normativen Rahmung, innerhalb derer gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse empirisch zu rekonstruieren wären, aber nicht per se vorausgesetzt werden können.

Trotz aller Unbestimmtheit zeigt sich – so die Annahme – eine gewisse Parallelität in Forschung und schulisch-unterrichtlicher Praxis, was den Umgang mit Struktur/Geschlossenheit und Freiheit/Ungewissheit anbelangt. Indem sich Georg Feusers Entwicklungslogische Didaktik mit der zentralen Figur der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand in erster Linie für einen durch die Schüler:innen initiierten und dialogisch ausgehandelten gemeinsamen Lernprozess ausspricht und somit auf der Ebene von Ungewissheit/Freiheit angesiedelt werden kann, können Ada Sasses Arbeiten zur Differenzierungsmatrix als Strukturierungsentwurf für eine Vorbereitung und Begleitung von gemeinsamen Lern- und Bildungsprozessen angesehen werden. Sie schließen sich in dem Sinne nicht aus, sind allerdings auf einem anderen Punkt auf dem Kontinuum angesiedelt.

Ebenso verhält sich dies in der Inklusionsforschung, welche entweder mit der askriptiven und personengruppenbezogenen Zuweisung von Kategorien oder mit einer auf die Praxis und durch diese hervorgebrachte Herstellung von Gemeinschaft bzw. Differenz fokussiert: erstere mit dem Primat der Struktur, Operationalisierung und Messbarkeit, letztere mit dem Fokus auf Praxis und gemeinsame Erfahrungsräume, die durch die Akteur:innen mit hergestellt werden.

Wichtig erscheint somit die Reflexion kategorialer Setzungen und Zuschreibungen – auch mit Blick auf das didaktische Material, welches in der Professionalisierung zur Schulung eines ‚inklusiven Blicks‘ eingesetzt wird (Häcker & Heyden i. d. B.), damit Inklusion mit einem transformativen Anspruch – im Sinne einer Weiterentwicklung von Schule und Unterricht mit der Prämisse des gemeinsamen Lernens von Schüler:innen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungs-



ständen – verbunden wird und nicht innerhalb einer kindbezogenen Förderkategorie statisch gemacht, externalisiert und somit auf Distanz gebracht wird zu einer Unterrichtsentwicklung bezogen auf *alle* Schüler:innen (vgl. Florian & Beaton 2017).

#### 4 Spannungsfeld: Fach(lichkeits)perspektive vs. Entwicklungsperspektive

Neben den oben besprochenen Reflexionen bezüglich Kooperation und Gemeinschaft können Überlegungen ausgemacht werden, die das konkrete Lehr-Lernarrangement betreffen: Die Beitragenden des Bandes erachten – in unterschiedlicher Intensität – die Interaktion der Schüler:innen mit dem Lerngegenstand als eine Kategorie, die für einen inklusiven Unterricht beachtenswert und auszuloten ist. Kerstin Ziemer (i. d. B., 12; 2018, 93) räumt dieser Relation gar eine eigene Dimension in ihrer Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik ein (‘Verhältnis Schüler:innen und Lerngegenstand/Sache’).

Diese exponierte Stellung ist überzeugend, sind die individuellen Entwicklungsstände der Lernenden doch insofern eng mit dem Lerngegenstand verknüpft, als dieser für *alle* Schüler:innen der Klasse, ganz gleich welche momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen vorliegen (siehe Feuser i. d. B.), zugänglich sein bzw. gemacht werden soll. Ziel ist es also, die unterschiedlichen Zonen aktueller und nächster Entwicklungen der Schüler:innen am Lerngegenstand zu realisieren. Konzeptionelle Zugänge, wie dies ermöglicht werden kann, stellen die Autor:innen der vorliegenden Beiträge vor: Mithilfe von Differenzierungsmatrizen (Sasse i. d. B.) und Kompetenzstufenmodellen (Grimm et al. i. d. B.) können Bearbeitungen des Gegenstandes auf verschiedenen Abstraktionsniveaus ermöglicht werden. Die Inhalte werden bei diesen Planungsinstrumenten sowohl aus pädagogisch-psychologischer als auch fachwissenschaftlicher Perspektive tabellarisch ausdifferenziert. Letzterer Bezugspunkt speist sich oftmals aus den oben bereits angesprochenen, die Lernprozesse rahmenden Normen bzw. Erwartungen: aus den domänenbezogenen Bildungsstandards und anderen Curricula. Auf diese Weise können individualisierte Lernangebote bereitgestellt werden, auch wenn Sasse hierbei berechtigterweise anmerkt, dass „menschliche Entwicklung [...] [aber] so dynamisch und die menschliche Umgebung [...] so komplex [ist], dass sich die Zonen aktueller und nächster Entwicklungen nicht aus einer Tabelle ablesen lassen“ und dass „die individuelle Entwicklung [...] individuell im Wechselspiel zwischen persönlichen Dispositionen und den Anregungen aus der Umwelt“ bleibt (Sasse i. d. B., 43). Silvia Greiten setzt sich diesbezüglich dafür ein, anstatt Mikroplanungen auf Einzelstundenebene vorzunehmen, konzise, langfristige Reihenplanungen, die individuelle und kollektive Entwicklungen der Lerngruppe in den Fokus nehmen, zu verfolgen (siehe Greiten i. d. B.).

An die Vorstellung einer längerfristig angelegten thematischen Bearbeitung von Fachinhalten schließt auch Feuser an, dessen Pädagogik sich zugleich stark „an den Lebens-, Lern- und Entwicklungsprozessen des Menschen orientiert“ (Feuser i. d. B., 82). Feusers Perspektive setzt an der Dialogizität von Bildung und der individuellen Persönlichkeitsentwicklung an und stellt den Lerngegenstand erst dann zentral, wenn er aus den Relevanzsystemen der Kinder emergiert. Partikularisierte, fachbezogene Überlegungen treten in den Hintergrund zugunsten der universalen Entwicklungsperspektive, bei der beziehungspsychologische Momente den kognitionspsychologischen mindestens gleichgesetzt werden (vgl. ebd., 87ff.). Nicht fachliche Standards, die übergeordnet festgesetzt sind, sollten den Unterricht strukturieren, sondern die beteiligten Akteure, allen voran die Lernenden und ihre „Bildungsbedürfnisse“ (ebd., 92). Daher verwundert es nicht, dass er projektorientierten Unterricht statt Fachunterricht als das geeignete Lehr-Lernarrangement erachtet. Greiten (i. d. B., 53) resümiert hierzu treffend: „[D]as Konzept der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand führt in der theoretischen Fundierung zur Kritik an Bildungsstandards“.

Damit kristallisiert sich ein weiteres Spannungsverhältnis heraus: Bei der Planung und Gestaltung inklusiven Unterrichts stehen einerseits *die Entwicklungsperspektive der Schüler:innen* im Fokus und sind andererseits *die fachlichen Anforderungen* einzubinden, die sich in verbindlichen Standards und Curricula niederschlagen und maßgeblich unser derzeitiges Regelschulsystem in Form von Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen prägen. Um beiden Polen gerecht werden zu können, lohnt es unseres Erachtens, dem Konstrukt von ‚Fachlichkeit‘ genauer nachzuspüren (vgl. auch Amrhein & Reich 2014; Dexel & Witten 2022).

Zum einen kann gefragt werden, welchen Stellenwert ‚Fachlichkeit‘ in einem inklusiven Unterricht zukommen sollte: Wie bedeutend ist (durchgängige) fachliche Korrektheit, wie viel ist (auch bereits zu Beginn des Lernprozesses) von den Schüler:innen einzufordern? Denn wenn – wie Feuser es fordert – die Subjektebene und das gemeinsame Lernen im Ausgangs- wie Mittelpunkt des Unterrichts stehen, sind zuvorderst die Setzungen und Erfahrungsräume der Lernenden, weniger objektive Aspekte relevant. Das kann bedeuten, dass nicht alle eingebrachten Sichtweisen sowie Kompetenzstände dem Lerngegenstand ‚gerecht werden‘ können. Besonders zu Beginn einer Auseinandersetzung, aber für manche Schüler:innen eventuell auch bis zum Abschluss des Lernprozesses, sind lebensweltliche, intuitive und affektiv-emotionale Zugänge erkenntnisbestimmend. Doch diese vermögen den Lerngegenstand nicht immer in seiner vollen Komplexität aufzuschlüsseln; kognitionsbasierte Vorgänge wie logisches Schließen sind oftmals auch von Nöten.

Zum anderen, mit dem ersten Punkt eng zusammenhängend, kann noch grundlegender nach der Relevanz sowie Aktualität heutiger Bildungsstandards und fachspezifischer Inhalte, die laut Rahmenpläne zu vermitteln sind, gefragt werden. In

Hinsicht auf die Aktualität fachlicher Anforderungen überprüft bspw. Daniela Frickel (i. d. B.) etablierte literaturdidaktische Konzeptionen, die vornehmlich um kognitiv-analytische und verbalsprachliche Fähigkeiten kreisen und sich an ‚Normal‘-Entwicklungen orientieren. In ähnlicher Stoßrichtung, aber (fächer-) übergreifend schlagen Booth & Ainscow (2019) in ihrer Neufassung des Index‘ für Inklusion ein alternatives, auf das 21. Jahrhundert angepasstes Curriculum vor. Dabei stellen sie auch die Frage nach der Wichtigkeit von Lerninhalten angesichts gegenwärtiger globaler Herausforderungen. Mit den Zielen, diesen zu begegnen, an die Erfahrungswelt der Lernenden anzuschließen und vernetztes Denken anzuregen, bieten sie Lernbereiche wie ‚Leben auf der Erde‘, ‚Literatur, Kunst und Musik‘ oder ‚Arbeit‘ als Alternative zu den traditionellen Fachlehrplänen an (ebd., 21). Diese Oberthemen weisen in Richtung von Feusers Projektunterricht (sowie Klafkis epochaltypischer Schlüsselprobleme). Dass Booth & Ainscow und auch Feuser die Entwicklung von Lern- und Bildungsprozessen aus der Lebensrealität der Akteure heraus erwarten, geht einher mit Katja Scheidts Forderung in diesem Band, „dass eine Weiterentwicklung der Fachdidaktiken hin zu mehr Partizipation im Kontext Inklusion angebracht ist“ (70). Denn nur, wenn die Schüler:innen ihre Relevanzen, Erfahrungen, Fragestellungen und Bedürfnisse in den Unterricht einbringen können, also *inhaltlich* mitbestimmen dürfen, kann ein genuin inklusiver, d. h. die Perspektiven aller berücksichtigender und auf Partizipation zielender Unterricht verwirklicht werden.

Eine Möglichkeit, Fach- und Schüler:innenperspektive auszutarieren, könnte darin bestehen, tatsächlich ‚vorliegende‘ domänenspezifische Wissenskonstrukte, Fähigkeiten und Fertigkeiten von heterogenen Schüler:innenschaften mittels rekonstruktiver Unterrichtsforschung zu modellieren (bottom-up), statt diese alleinig auf dem Reißbrett vor dem Hintergrund normativer Idealvorstellungen zu entwerfen (top-down). (Fach-)Wissenschaftliche Überlegungen, die heute in allgemeingültige Kompetenzformulierungen münden (können), und schulische Praxis können auf diese Weise abgeglichen werden, sich ergänzen oder gegenseitig berichtigen, wie Matthias Martens (2010) es anhand historischer Verstehensprozesse beispielhaft (jedoch nicht im inklusiven Kontext) zeigt. Damit ist die Verbindung zum zweiten Spannungsfeld gezogen; die drei identifizierten Diskurslinien hängen, teilweise sehr eng, zusammen.

## 5 Ab- bzw. aufschließende Gedanken

Die Bilanzierungen, die wir als Herausgebende des Bandes hier in diesem Artikel abschließend verschriftlicht haben, sind weder erschöpfend noch ‚vollständig‘ oder gar abgeschlossen. Sie müssen auch unabgeschlossen bleiben, da doch jener aufgespannte, konstitutiv unabschließbare Inklusionsdiskurs sonst seinen essenziellen Grundcharakter als vielstimmiges, multiperspektivisches Handlungs- und

Aufgabenfeld einbüßen würde. Vielmehr dienen sowohl der Sammelband als ganz als auch dieser Versuch einer Zuspitzung relevant erscheinender Spannungsfelder dazu, nach wie vor drängende Fragestellungen inklusiver Bildung in sich ständig verändernden gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Ausgangssituationen immer wieder neu zu reflektieren und zu diskutieren. Denn auch wenn derzeitige Entwicklungen daraufhin deuten, dass Inklusion eher mittels Individualisierung denn über Gemeinschaft perspektiviert wird, zeigen die vorliegenden Beiträge eindrucksvoll, dass bereits verschiedene Konzeptionen vorliegen und weiterentwickelt werden können. Diese vielseitigen Konzeptionen ermöglichen es also durchaus, *gemeinsame* Lern- und Bildungsprozesse und somit EINEN Unterricht für Alle im Sinne des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven zu planen, gestalten und fortwährend auszubauen.

## Literatur

- Amrhein, B. & Reich, K. (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.) (2014): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 31–44.
- Badstieber, B.; Köpfer, A. & Amrhein, B. (2024). Empirische Rekonstruktionen des Gemeinsamen in unterrichtlichen Schüler:innenpraktiken. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169–192.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019): *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung*, hrsg. v. u. adapt. für deutschsprachige Bildungssysteme von B. Achermann, D. Ahrandjani-Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dexel, T. & Witten, U. (2022): *Inklusive Fachdidaktik. Ein Überblick*. In: T. Dexel. (Hrsg.): *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe*. Münster: Waxmann, 88–101.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation Band 7 (1. Aufl.), 282–293. Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2024): Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 78–103.
- Florian, L. & Beaton, M. (2018): Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child, *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), 870–884.
- Frickel, D. (2024): Literatur im Möglichkeitsraum – die Entwicklungslogische Didaktik als Grundlage für einen inklusionsorientierten Unterricht mit Literatur. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107–119.

- Greiten, S. (2024): Unterricht für inklusive Lerngruppen planen – (Lern-)Optionen für alle eröffnen. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlw & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–64.
- Grimm, M., Scheid, J., Winter, B. & Frach, S. (2024): Das ILZNAWI-Modell: Inklusive Lernzugänge im naturwissenschaftlichen Unterricht – zur Planbarkeit von Individualisierung und Kooperation am gemeinsamen Gegenstand. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlw & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134–153.
- Häcker, Th. & Heyden, F. (2024): Der ‚inklusive Blick‘ in Materialien für heterogene Lerngruppen: eine method(olog)ische Spurensuche. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlw & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 206–220.
- Hackbarth, A. (2017): Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. & Ludwig, J. (2024): Der (Zu)Fall des Gemeinsamen. Rekonstruktionen von aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen in heterogenen Lerngruppen. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlw & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 193–205.
- Hoffmann, Thomas (2008): Gegenstand und Motiv - Vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik. In: Ziemer, Kerstin (Hrsg.): Reflexive Didaktik. Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle, Oberhausen: Athena, 173–194.
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Köpfer, A. (2019): Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In: J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 143–164.
- Martens, M. (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historisches Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen: V&R unipress.
- Messiou, K. (2017): Research in the field of inclusive education. Time for a rethink? In: International Journal of Inclusive Education, 21 (2), 146–159.
- Prengel, A. (2024): Freiheit für individuelles Lernen – eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlw & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 22–32.
- Rosen, L. & Köpfer, A. (2023, im Ersch.): Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung - (Inter-)nationale Einblicke und Perspektiven. In: L. Rosen, P. Bastian, J. Friedrich, E. Gericke, B. Hopmann, S.-M. Köhler & A. Köpfer (Hrsg.): Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung. Tagungsband der 5. Jahrestagung der AG Inklusionsforschung in der DGfE. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021): Die thematische Komplexität des gemeinsamen Lerngegenstands. Differenzierungsmatrizen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–77.
- Sasse, A. (2024): Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen – Grundlagen inklusiven Unterrichts. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlw & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35–50.

- Scheidt, K. (2024): Zur Planbarkeit von inklusivem Unterricht – oder die Kröte im Kompost. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65–77.
- Slee, R. (2001): Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113–123.
- Ziemen, K. (2024): Didaktische Grundorientierung – die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–21.

## **Autor:innen**

*Häcker, Thomas*, Prof. Dr.

Universität Rostock/Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung  
Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik  
und empirischen Bildungsforschung  
thomas.haecker@uni-rostock.de

*Köpfer, Andrea*, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg/Institut für Erziehungswissenschaft  
Schwerpunkt Inklusionsforschung  
andreas.koepfer@ph-freiburg.de

*Granzow, Stefanie*

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Institut für Schulpädagogik und  
Grundschuldidaktik Arbeitsbereich Deutsch  
stefanie.granzow@paedagogik.uni-halle.de

*Rühlow, Daniel*

Universität Rostock/Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung  
Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik  
und empirischen Bildungsforschung  
daniel.ruehlow@uni-rostock.de