

I Einführende Beiträge

1 Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung

Oliver Musenberg & Judith Riegert

1.1 Inklusion: Entwicklungslinien und Grenzziehungen

Vor zwanzig Jahren wurde von der UNESCO (1994) im spanischen Salamanca die »World Conference on Special Needs Education« einberufen und damit die europäische Diskussion um *Inklusion* langsam in Gang gesetzt. Im deutschsprachigen Fachdiskurs wird der Begriff nach der Jahrtausendwende sichtbar (Hinz, 2000; 2002; Sander, 2002), zunächst noch innerhalb der disziplinären Grenzen der Integrationspädagogik und Sonderpädagogik, um schließlich mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen eine bis dahin nicht gekannte, auch mediale Aufmerksamkeit zu erfahren. Inklusion ist seitdem Gegenstand politischer, pädagogischer, juristischer und ethischer Auseinandersetzungen, hat den Begriff der Integration weitestgehend abgelöst und ist zu einem internationalen Terminus der Bildungs- und Erziehungswissenschaften aufgestiegen.

Was in dieser chronologischen Skizze als kontinuierliche und kohärente Entwicklung erscheinen mag, ist ein im deutschsprachigen Raum von zahlreichen kontroversen Debatten begleiteter Prozess, der bis heute nicht in einem allgemeinen, konsensuellen Verständnis von Inklusion gemündet ist. Während das *Schlagwort* Inklusion überall zu hören und zu lesen ist, befindet sich der *Begriff* Inklusion weiterhin im Fluss diskursiver Auseinandersetzung (vgl. u. a. Feuser, 2012; Hinz, 2013; Jantzen, 2012; Katzenbach, 2012a; Tenorth, 2013; Wocken, 2011; 2013). So wird er z. B. gegen zu freundliche Umarmungen der Sonderpädagogik verteidigt (vgl. Hinz, 2013) und vor seinen »neokonservativen Kritikern« (Jantzen, 2012 mit Bezug auf Ahrbeck, 2012) in Schutz genommen (vgl. z. B. Katzenbach, 2012a).

Aus inklusiver Perspektive mag auch die Schwerpunktsetzung des vorliegenden Buches zumindest verdächtig sein, geht es doch im Folgenden primär um die Differenzlinie Behinderung und somit um nur eine von vielen Heterogenitätsdimensionen (vgl. Sturm, 2013, S. 19ff) bzw. um nur einen der »Standards der Inklusion« (Reich, 2014, S. 31), von denen Kersten Reich insgesamt fünf zusammenstellt:

1. »Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken«,
2. »Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen«,
3. »Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen auch in den sexuellen Orientierungen verhindern«,

4. »Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern« und schließlich
5. »Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen« (ebd., S. 32–36).

Damit nicht genug, nehmen wir eine weitere Fokussierung innerhalb dieser Differenzkategorie vor, indem wir die Bildungsansprüche von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und Lernen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Diese Personenkreiskonstrukte wurden mit der Einführung des Begriffs »Förderschwerpunkt« durch die Kultusministerkonferenz zwar sprachlich leicht »camoufliert«, bilden sich aber nach wie vor in der Ordnung des Schulsystems ab. Uns geht es hier aber weniger darum, die zurecht kritisierte ordnungspolitisch orientierte Einteilung und Zuschreibung zu tradieren, sondern um den Verweis auf eine didaktische Dimension, die sich mit den beiden so beschriebenen Personenkreisen verbindet, nämlich die Notwendigkeit eines *zieldifferenten* Unterrichts. Im Unterschied zu anderen Förderschwerpunkten werden hier nämlich – zusätzlich zu Fragen der Vermittlung – Fragen nach Curriculum, Inhalten und Lernzielen virulent, die gerade im Hinblick auf die (Weiter-)Entwicklung eines inklusiven *Fachunterrichts* von Bedeutung sind.

Warum die vorgenommene Fokussierung auch vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen notwendig ist, um ein gewisses kritisches Potenzial entfalten zu können, möchten wir im Folgenden skizzieren.

Im Kontext von Schule meint Inklusion zunächst die Zugehörigkeit aller Kinder und Jugendlichen zum allgemeinen *Bildungssystem*. Mit dieser normativen Setzung ist der Anspruch verbunden, den vielfältigen Ausgangslagen und Bedarfen von Schülerinnen und Schülern und allen Dimensionen von Heterogenität *im* allgemeinen Bildungssystem angemessen Rechnung zu tragen, seien es z. B. sozio-ökonomisch, geschlechter-, migrations- oder behinderungsbedingte Differenzen (vgl. Sturm, 2013, S. 130). Damit stellt Inklusion in der pädagogischen und primär schulpädagogischen Diskussion – und nur um diese geht es im Folgenden – eine normativ aufgeladene Programmatik und Zielperspektive dar. Ein solches Verständnis von Inklusion unterscheidet sich dann auch von einem Inklusionsbegriff, der als Beschreibungs- und Analyse-kategorie in einem system-theoretischen Kontext Verwendung findet (vgl. Luhmann, 1990; Moser, 2013).

Um die Anerkennung egalitärer Differenz (vgl. Prenzel, 2006) und die individuell notwendige Unterstützung aller Kinder und Jugendlichen in der allgemeinen Schule und nicht mehr in separierten Sondersystemen realisieren zu können, müsste sich die Forderung nach schulischer Inklusion auf der Ebene der Organisations-, Schul- und Unterrichtsentwicklung niederschlagen und letztlich einen radikalen, d. h. grundlegenden Umbau der »Regelschule« bedeuten (vgl. Katzenbach, 2010). Nicht nur etablierte Funktionen der Schule (z. B. Verteilung von im sozialen Vergleich gewonnener Noten und entsprechender Zertifikate, Selektion und Allokation) müssten durch den Anspruch einer inklusiven Schule kritisch in den Blick genommen werden, sondern auch die aktuellen Bemühungen um eine standardbasierte Kompetenzmessung. Bislang ist eine solche Wirkung allerdings kaum spürbar. Vielmehr scheinen beide – die bildungspolitisch

aufgegriffene Forderung nach schulischer Inklusion einerseits und der Erhalt des Status Quo des Regelschulsystems andererseits – noch weitestgehend parallel nebeneinander herzulaufen, immer in Sichtweite, aber ohne konkrete Bezugnahme (vgl. Feuser, 2013b; Katzenbach, 2012a): Die so entstehenden Widersprüche werden im bildungspolitischen *Diskurs* durch einen konturlosen und relativ beliebig ausgedeuteten Inklusionsbegriff kaschiert, durch den weder das etablierte Sonderschulsystem noch die Ausrichtung der Regelschule grundlegend infrage gestellt werden muss (vgl. KMK, 2011, S. 16). In der bildungspolitischen *Praxis* zeigt sich bundesweit eine Tendenz, schulische Inklusion in der konkreten Umsetzung auf die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung zu beschränken, während beispielsweise an der »Schule für Geistigbehinderte« bzw. »Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung« bis auf Weiteres festgehalten wird. Das gilt zum Beispiel für Berlin, wobei die Hauptstadt im bundesdeutschen Vergleich sogar noch als recht progressiv gelten kann. In Sachsen beispielsweise ist durch den Ausschluss lernzieldifferenter Integration in der Sekundarstufe der Besuch einer Regelschule nach Ende der Grundschulzeit für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bislang noch gar nicht vorgesehen (vgl. Eichfeld & Schuppener, 2011, o. S.).

Dass schulische Inklusion nicht von einem Tag auf den anderen die Schließung sämtlicher Sondersysteme bedeuten kann, ist schon aus rein pragmatischen Gründen einleuchtend. Nicht selbsterklärend ist aber die als vorübergehend behauptete, dann aber voraussichtlich doch auf Dauer gestellte Beschränkung auf ausgewählte Personenkreise (vgl. Musenberg & Riegert 2013, S. 152ff). Katzenbach (2012b) sieht diese Tendenz zu einer »exklusiven Inklusion« der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und soziale und emotionale Entwicklung unter anderem darin begründet, dass der quantitative Anteil dieser Schülergruppen eine pauschalisierte Ressourcenzuweisung erleichtert. Darüber hinaus könne durch einen solchen Zuschnitt auf substanzielle Veränderungen der Lehrpläne verzichtet werden. »Unter dem Strich heißt das: Wir machen jetzt Inklusion, aber doch bitte *ohne die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung*« (Hervorhebung im Original, ebd., S. 110).

Eine solche Tendenz bildet sich auch in den Integrationszahlen ab: So ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Allgemeinen Schulen mit 3,8 % im bundesdeutschen Durchschnitt im Jahr 2012 (vgl. KMK, 2014, XIX) im Vergleich zu anderen Schülergruppen nach wie vor verschwindend gering. Darüber hinaus lässt sich noch eine weitere Entwicklungslinie erkennen: »Nur im Förderschwerpunkt Lernen führt die Zunahme der integrierten Schüler(innen) auch zu einer Reduktion der Sonderschüler(innen) [...]. Gleichzeitig wuchsen die anderen Förderschwerpunkte von 2,3 % (1999) auf 3,7 % (2010) um 61 %. [...] im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beträgt er (der Zuwachs, Anm. d. Verf.) 44 %« (Klauß, 2012, S. 162). Diese Zunahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung verweist auf Verlagerungen und Umgruppierungen von Personenkreisen innerhalb des Schulsystems, durch die die bildungspolitisch bekundete Zielrichtung schulischer Inklusion faktisch unterlaufen wird.

Will man solche Problemstellungen kritisch in den Blick nehmen, erscheint der semantisch breit aufgespannte und als mehrdimensional angemahnte Heterogenitätsbegriff wenig geeignet. Insofern ist Tanja Sturm zuzustimmen, dass eine Fokussierung bestimmter Personenkreise »weiterhin für theoretisch-analytische Betrachtungen notwendig (bleibt), um systematische Benachteiligungen zu beschreiben und zu erkennen« (ebd., S. 130).

1.2 Inklusive Didaktik

Nach einer Phase der Überwältigung didaktischer Reflexion durch bildungspolitische Emphase macht sich seit kurzem (wieder) die Erkenntnis breit, dass die Umsetzung schulischer Inklusion nicht zuletzt auch eine *didaktische* Aufgabenstellung ist (vgl. Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Klauß, 2014, S. 17f.). Lange Zeit hat sich der Eindruck vermittelt, das Gelingen schulischer Inklusion sei in erster Linie eine Frage der (richtigen) Haltung und Einstellung: ›Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt‹, ›Heterogenität als Chance‹, ›alle Kinder willkommen heißen‹ – diese oft schlagwortartig vorgetragenen und normativ aufgeladenen Forderungen an die Lehrkräfte heben insbesondere die ethische Nuance des Umgangs mit Heterogenität hervor (vgl. Trautmann & Wischer, 2011, S. 107). Ohne die Bedeutung der Einstellung von Lehrkräften für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen in Abrede stellen zu wollen, so geben solche Forderungskataloge noch keine befriedigende Antwort auf die Frage, wie man Unterricht in heterogenen Lerngruppen so gestalten kann, dass er den Bildungsansprüchen *aller* Schülerinnen und Schüler gerecht wird.

1.2.1 Problemverkürzungen

Neben den beschriebenen ›weißen Flecken‹ des Inklusionsdiskurses im Hinblick auf die Didaktik sind unseres Erachtens weitere Leerstellen – oder genauer gesagt *Problemverkürzungen* – zu erkennen:

Grundsätzlich wird im Zusammenhang mit schulischer Inklusion auf die Bereicherung des Unterrichts durch Heterogenität hingewiesen. So bestehe in einem gemeinsamen Unterricht die Chance, nicht nur die Kompetenzen jedes Einzelnen zur Entfaltung zu bringen, sondern durch diese Vielfalt auch die Qualität von Unterricht zu steigern: Das gemeinschaftlich erarbeitete Ergebnis sei »stets umfassender und facettenreicher als die je individuelle Leistung« (Ziemen 2014, S. 47). *Heterogenität ist jedoch nicht nur Bereicherung, sondern auch Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung* – und zwar insbesondere im Hinblick auf fachliche Unterrichtsangebote, die einerseits für alle Schülerinnen und Schüler individuelle, subjektiv sinnvolle Aneignungsmöglichkeiten bieten (vgl. Klauß, 2011, S. 71) und andererseits einen Lernkontext schaffen, in

dem z. B. auch basale Lernzugänge von Schülerinnen und Schülern mit geistiger und schwerer Behinderung bei der gemeinsamen Beschäftigung mit einer Sache zur Geltung kommen können (vgl. Korff, 2012, S. 152f.).

Eine weitere Problemverkürzung besteht unseres Erachtens im *globalen Verweis auf reformpädagogische Prinzipien*. Geht es um die Gestaltung inklusiven Unterrichts, wird in vielen Veröffentlichungen schon fast gebetsmühlenartig auf reformpädagogische Ansätze einer Individualisierung und Öffnung von Unterricht Bezug genommen – auch in Verbindung mit der Einschätzung, dass aufgrund dieser bereits hinlänglich bekannten pädagogischen Prinzipien über inklusive Didaktik nichts wirklich Neues mehr gesagt werden könne (vgl. Graumann, 2012, o. S.). Sind aber didaktische Ansprüche an einen inklusiven Unterricht mit dem Verweis auf reformpädagogische Unterrichtsprinzipien und Intuitionen (z. B. *vom Kinde aus, handlungsorientiert und anschaulich, lebensnah und projektbezogen, individualisierend und differenzierend*) schon realisiert? Ein Blick in die unterschiedlichen Unterrichtsfächer macht schnell deutlich: Mit dem globalen Verweis auf die Notwendigkeit von Differenzierung ist noch nicht genug darüber ausgesagt, *wie genau* sich z. B. eine Schülerin, die auf konkrete und gegenständliche (zieldifferente) Lernangebote angewiesen ist, im Geografieunterricht mit dem Aralsee-Syndrom oder im inklusiven Politikunterricht mit dem Thema Menschenrechte auseinandersetzen kann.

Auch pauschale *Verweise auf konstruktivistische Ansätze* und das Lernen als aktiven subjektgesteuerten Aneignungsprozess umgehen die Frage nach dem Vermittlungsverhältnis von Sache und Subjekt eher, als dass sie zu ihrer Klärung beitragen. In radikal-konstruktivistischen Ansätzen droht die »Sache« hinter der Subjektivität komplett zu verschwinden. Wird der Sachanspruch für alle Inhaltsbereiche und Schulstufen radikalkonstruktivistisch aufgelöst, dann werde, so Terhart (1999, S. 642), schulisches Lernen entmaterialisiert, im schlechten Sinne formal und am Ende beliebig.

Um die vorrangige Stellung des Subjekts gegenüber der Sache deutlich zu machen, wird auch Comenius und sein Begriff der Mathetik als »vergessene Schwester der Didaktik« (Boban et al. 2014, S. 187) in den Zeugenstand gerufen: Mathetik wird dabei als durchweg positiv konnotierte »Kunst des Lernens« einer Didaktik als »Kunst des Lehrens« polarisierend gegenübergestellt. Letztgenannte münde in einem defensiven Lernen, das die Fragen des Lernenden ignoriere und zu einem reaktiven Prozess auf Stimuli des Lehrenden gerate (vgl. ebd., S. 188). Ebenfalls aus integrationspädagogischer Perspektive verweist Knauer (2008, S. 127) auf die Mathetik. Hier mündet die Betonung der subjektiven Perspektiven der Lernerinnen und Lerner in der etwas überpointierten Frage: »Unterrichtest Du noch Fächer oder schon Schüler?« (ebd., S. 112).

Derartige holzschnittartige Gegenüberstellungen operieren aus unserer Sicht mit einem verkürzten Didaktikbegriff, dessen Erkenntniswert im Hinblick auf die besonderen Anforderungen der Vermittlung von Sache und Subjekt in heterogenen Lerngruppen als eher gering einzuschätzen ist.

Verweise auf die zentrale Rolle der Subjektperspektive sind zwar notwendige, aber keinesfalls hinreichende Antworten auf die didaktische Frage, wie Unterrichtsangebote so gestaltet werden können, dass sie die einzelnen Schüler-

innen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen des Unterrichts unterstützen, dabei sehr unterschiedlichen Lernausgangslagen Rechnung tragen und gleichzeitig dem Anspruch an Gemeinsamkeit im ›gemeinsamen Unterricht‹ gerecht werden. Diese Frage nach der Vermittlung zwischen Sache und Subjekt stellt sich besonders deutlich in der Sekundarstufe, weil die mit jeder Klassenstufe steigenden fachlichen Ansprüche in den einzelnen Unterrichtsfächern – auch im Rahmen offener Unterrichtsformen – grundlegende didaktische Herausforderungen mit sich bringen, die nur vordergründig durch eine Abkehr vom Fachunterricht, wie es Marianne Wilhelm (2009) beispielsweise mit Bezug auf reformpädagogische Ansätze fordert (vgl. ebd., S. 16f.), als gelöst gelten können.

1.2.2 Didaktische Theoriebildung im Hinblick auf inklusiven Unterricht

Wie die aktuelle Diskussion um die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts zeigt, steht einer großen Anzahl normativ aufgeladener Konzepte (*Individualisierung, innere Differenzierung, adaptiver Unterricht, Schülerzentrierung etc.*, vgl. Trautmann & Wischer, 2011, S. 120ff.) eine überschaubare Anzahl an theoretisch fundierten didaktischen Theorien und Modellen gegenüber.

Wir möchten im Folgenden zwei dieser didaktischen Ansätze kurz aufgreifen: Zum einen die entwicklungslogische Didaktik Georg Feusers (1989; 2009, 2013a) und seine Vorstellung einer Kooperation am gemeinsamen Gegenstand, zum anderen den explizit fachdidaktisch orientierten Ansatz von Simone Seitz (2005; 2006), den sie exemplarisch am Thema »Zeit« für den Sachunterricht argumentativ entwickelt. Beiden didaktischen Theorieansätzen ist dabei gemein, dass sie das didaktische Vermittlungsverhältnis zwischen Sache und Subjekt differenziert in den Blick nehmen. Inwieweit sie sich dabei auch als anschlussfähig an die fachdidaktischen Ansprüche und Konzepte der unterschiedlichen Unterrichtsfächer erweisen, ist aus unserer Sicht eine bislang noch ungeklärte und auch in der theoretischen Diskussion um eine inklusive Didaktik wenig beachtete Frage.

Feusers Ansatz einer entwicklungslogischen Didaktik bezieht sich auf zwei zentrale Begriffspaare, mit denen er theoretisch an die kulturhistorische Lern- und Entwicklungspsychologie anschließt: Zum einen geht es um die durch (entwicklungsbezogene) »*Individualisierung*« zu realisierende »*Innere Differenzierung*«. Grundlegend ist dabei das Vermittlungsverhältnis von drei Perspektiven oder Dimensionen: *Erstens* geht es »um die Einschätzung der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- Handlungskompetenzen (›aktuelle Zone der Entwicklung‹) sowie der anzustrebenden ›nächsten Zone der Entwicklung‹ der Kinder und Schüler (Vygotskij 1987) im Sinne einer entwicklungsbezogenen ›*Tätigkeitsstrukturanalyse*« (Feuser, 1989, S. 30). *Zweitens* geht es unter Einbezug der ermittelten Tätigkeitsstruktur, »im Sinne der ›*Handlungsstrukturanalyse*« um das Aufzeigen und die Gestaltung eines adäquat strukturierten Lern- und Handlungsfeldes« (ebd.). *Drittens* geht es innerhalb dieses Handlungsfeldes

»um die tätige Konfrontation der Kinder und Schüler mit den im Sinne der ›*Sachstrukturanalyse*‹ aufbereiteten (exemplarischen) Bildungsinhalten« (ebd.).

Das andere zentrale Begriffspaar bildet die »*Kooperative Tätigkeit*« an einem »*Gemeinsamen Gegenstand*«. Bei dem Begriff des Gemeinsamen Gegenstandes handelt es sich nach Feuser »um einen feststehenden synthetischen und symbolhaften Begriff und nicht um die Attribuierung von ›Gegenstand‹ durch das Wort ›gemeinsam‹ [...], was, bedingt durch diese Schreibweise, auch assoziative Verknüpfungen mit dem ›Unterrichtsgegenstand‹, dem ›Bildungsinhalt‹ oder den ›Themen des Unterrichts‹ im Sinne klassischer didaktischer Vorstellungen nahelegt« (Feuser, 2013a, S. 284f.). Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand ist laut Georg Feuser ein Erfordernis im Sinne »funktionsteiliger Abstimmung individueller Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin« (ebd., S. 287) und zwar im Hinblick auf zwei Richtungen: Zum einen hinsichtlich der sich in Affekten und Emotionen ausdrückenden Bedürfnisse nach Anerkennung, denen durch soziale Einbettung und Teilhabe und auf basaler Ebene durch reziproke, dialogische Kommunikation entsprochen werden kann; zum anderen bezüglich kooperativer Prozesse im Sinne Klafkis Ansatz der doppelseitigen Erschließung. Diese Prozesse erschließen »den Menschen für diese seine Welt als Voraussetzung, sich dieser unter Aspekten kognitiver Dimensionen von Wahrnehmen, Denken und Handeln annähern und Hindernisse durch willensgeleitetes Handeln überwinden zu können« (ebd., S. 287).

Simone Seitz schließt an Feusers Begriff des Gemeinsamen Gegenstands an, geht aber davon aus, dass dieser nicht im Hinblick auf eine feste Stufenfolge der Entwicklung, sondern als dynamische Größe zu verstehen ist, die sich aus den Perspektiven der Schülerinnen und Schüler auf das Thema ergibt. Dabei bezieht sie sich auf den Ansatz der *Didaktischen Rekonstruktion* (vgl. Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997) und verortet die didaktische Aufgabe in der Vermittlung zwischen den *fachlichen Perspektiven* auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand auf der einen Seite, die sich aus der Fachwissenschaft ableiten, und den *Perspektiven der Kinder* auf der anderen Seite. Bezogen auf die Perspektiven der Kinder identifiziert Seitz im Rahmen ihrer empirischen Studie zum Thema »Zeit« sogenannte selbstähnliche Strukturen: Bei allen Kindern lasse sich Zeit als integraler Teil ihrer Identität erkennen, auch wenn sich individuelle Ausformungen der Schemata von Zeit finden lassen. Aus diesem Ergebnis leitet sie die didaktische Schlussfolgerung ab: »Entsprechungen dieser Art ermöglichen daher Kindern im Unterricht – vorangehend zu allen Individualisierungen – ihr eigenes Lernen im Gegenüber ›gespiegelt‹ zu finden und sich sozial eingebunden mit einem für alle herausfordernden Lernangebot auseinanderzusetzen« (Seitz, 2006, o.S.). Die *selbstähnlichen Strukturen* innerhalb der Kinderperspektiven dienen dabei als Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung, um von dort aus weitere didaktische Ausdifferenzierungen vorzunehmen und die Kinderperspektiven schrittweise mit fachwissenschaftlichen Ideen zusammenzubringen.

Sowohl Georg Feuser als auch Simone Seitz setzen mit ihren didaktischen Überlegungen – anders als beispielsweise Hans Wocken (1998) – am Unterrichtsgegenstand an, wenn es um die Frage geht, was das Gemeinsame in einer

heterogenen Lerngruppe ausmacht und wie trotz notwendiger Individualisierung Gemeinsamkeit gestiftet werden kann. Dazu wählen sie unterschiedliche theoretische Bezugspunkte und akzentuieren auch »das Gemeinsame« des gemeinsamen Gegenstandes jeweils etwas anders: Feuser verortet das Gemeinsame – im Anschluss an Klafki – näher am Gegenstand, Seitz stärker auf der Seite der Schülerinnen und Schüler. Beiden Ansätzen ist dabei aber gemein, dass sie Didaktik grundsätzlich als Vermittlungsaufgabe zwischen Sach- und Tätigkeitsstruktur, zwischen Fach- und Kindperspektive, allgemein könnte man sagen: zwischen Sache und Subjekt konzipieren. Und gerade was diese Vermittlungsbeziehung betrifft, bleiben bei beiden Ansätzen aus unserer Sicht Fragen offen, die perspektivisch weiterverfolgt werden müssten:

- Wie kann zwischen der Sachstruktur und der Tätigkeitsstruktur genau vermittelt werden, d. h. auf welchem Weg, mit welchen Methoden und Medien können beispielsweise die rekonstruierten Kinderperspektiven mit fachwissenschaftlichen Perspektiven auf den Gegenstand zusammengebracht werden?
- Wie stellt sich diese Vermittlungsaufgabe zwischen Sache und Subjekt bei unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen und in unterschiedlichen Unterrichtsfächern dar, beispielsweise bei sprachgebundenen Gegenständen wie literarischen Texten, bei mathematischen Begriffen oder historischen Themen?
- Bieten die durch die Lehrkräfte rekonstruierten Gemeinsamkeiten tatsächliche Anknüpfungspunkte für die Gestaltung gemeinsamer Lernsituationen – im Sinne eines gemeinsamen Austauschs über die Sache – oder bleiben sie letztendlich eine abstrakte ›Planungsgröße im Kopf‹ der jeweiligen Lehrkraft?

1.2.3 Empirische Forschung im Hinblick auf inklusiven Unterricht

Die empirische Auseinandersetzung mit diesen und weiteren originär (fach-)didaktischen Fragestellungen ist im Hinblick auf inklusiven Unterricht methodisch anspruchsvoll. Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Unterricht sind kaum unmittelbar beobachtbar oder abfragbar. Sie müssen z. B. aus den mit Hilfe teilnehmender Unterrichtsbeobachtung gewonnenen Daten rekonstruiert werden und sind zudem jeweils in zahlreiche, sich wechselseitig beeinflussende Größen des Unterrichtsgeschehens eingebunden. Das mag ein Grund dafür sein, warum die *empirische* Forschung zu didaktischen Fragen inklusiven Unterrichts nach wie vor überschaubar ist und noch übersichtlicher wird, wenn es um empirische Untersuchungen zu einem *inkluisiven Fachunterricht* geht. Wie wird zu inklusiver Didaktik (im weitesten Sinne) geforscht? Unseres Erachtens lassen sich hier, neben den von Seitz empirisch rekonstruierten Schülerperspektiven (auf das Lernfeld Zeit), drei Schwerpunkte erkennen:

Der erste Schwerpunkt ist die empirische Forschung zu *Einstellungen, Haltungen und Beliefs* im Kontext integrativen/inkluisiven Unterrichts. Mit Kuhl,