

„... individuell, aber gemeinsam!“

Herausforderungen niedersächsischer Inklusionspraxis an Gymnasien und Konturen einer inklusiven Schnittpunktedidaktik

Der Autor

Christian Espelage ist Oberstudienrat am Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium in Hannover. Darüber hinaus ist er seit 2014 als Lehrbeauftragter und Gastdozent für Religionspädagogik und Religionsdidaktik an unterschiedlichen Hochschulen (Universität Hildesheim, Universität Osnabrück, Universität Vechta, Universität Kassel, Pädagogische Hochschule Heidelberg) und als Referent in der Religionslehrkräftefortbildung tätig. Er promoviert an der Universität Vechta im Fach Katholische Theologie. Seine Forschungsschwerpunkte sind Inklusion im Religionsunterricht, interreligiöse Bildung und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen.

Christian Espelage, OStR
Universität Vechta
Institut für Katholische Theologie
Driverstraße 22
D-49377 Vechta
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6949-5819>
e-mail: ch_espelage@web.de



„... individuell, aber gemeinsam!“

Herausforderungen niedersächsischer Inklusionspraxis an Gymnasien und Konturen einer inklusiven Schnittpunktedidaktik

Abstract

Eine wesentliche Gelingensbedingung inklusiven Unterrichts stellt eine Didaktik dar, die Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf in einen wechselseitigen Austausch bringt und bereits auf der Ebene der didaktischen Konstruktion von Unterricht binnendifferenzierte Lernwege so zusammenführt, dass gemeinsame Lernsituationen entstehen können. Ein solcher – hier als ‚Schnittpunktedidaktik‘ bezeichneter didaktischer Ansatz – stellt jedoch nach wie vor ein Desiderat dar. Er beansprucht – auch wenn der vorliegende Beitrag seinen Fokus auf eine spezifische Praxis inklusiver Beschulung, genauerhin: das Bedingungsgefüge an Gymnasien in Niedersachsen und hier dezidiert die Analyse einer Religionsunterrichtsstunde legt – nicht nur in religionsdidaktischen Kontexten, sondern im gesamten Fächerkanon des Regelschulsystems Relevanz.

Schlagworte

Inklusion – Religionsdidaktik – Zieldifferenz – Gemeinsamkeit – inklusive Schnittpunktedidaktik – Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf

„... individually, and yet together!“

Challenges of the inclusionary practice at grammar schools in Lower Saxony and contours of an approach of inclusive ‚crossroads didactics‘

Abstract

Successful inclusive teaching is dependent on the adequate didactics. However, inclusionary didactics encouraging the exchange between pupils with and without special educational needs and crossing – already on the level of the didactic construction of lessons – internally differentiated learning pathways in a way that may lead to common learning situations, still remains a desirable goal. Such an inclusionary didactic approach – to be referred to as ‚crossroads didactics‘ in the following – does not only claim to be relevant in contexts of religious teaching but proves to be compatible with all school subjects within the educational canon and all school types within the regular school system, even though the present contribution lays its focus on a specific practice of inclusive teaching, more precisely: on the conditions at grammar schools in Lower Saxony, and here specifically on the analysis of one religion lesson.

Keywords

Inclusion – didactics of religion – difference in learning targets – joint education – inclusive ‚crossroads didactics‘ – pupils with and without special educational needs

1. Einleitung

Inklusive Bildung im schulischen Kontext intendiert „das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen.“¹ Inklusion ist damit nicht einfach nur eine Frage inklusionsaffiner „Haltungen und Einstellungen aller an Schule Mitwirkenden“², sondern vor allem auch eine Frage der didaktischen Konstruktion von Unterricht. Das Gelingen eines inklusiven Unterrichts steht und fällt mit einer inklusiven Didaktik, die Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf in einen wechselseitigen Austausch bringt.³ Ein entsprechender didaktischer Ansatz, der bereits auf der Ebene der didaktischen Konstruktion von Unterricht binnendifferenzierte Lernwege so zusammenführt, dass gemeinsame Lernsituationen entstehen können, stellt jedoch immer noch ein Desiderat dar.

Welche grundsätzlichen unterrichtsbezogenen Problemlagen zeigen sich im Inklusionsdiskurs? Vor welchen spezifischen Herausforderungen gegenwärtiger Inklusionspraxis stehen Lehrkräfte an niedersächsischen Gymnasien? Welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich aus diesen Problemlagen und Herausforderungen für die Planung und Gestaltung von inklusivem Unterricht? Und wie muss letztlich eine inklusive Didaktik konturiert sein, die auf diese Probleme und Herausforderungen reagiert?

Der vorliegende Beitrag bewegt sich vor allem im propädeutischen Vorfeld einer inklusiven Didaktik, welche binnendifferenzierte Lernwege (Zieldifferenz) und gemeinsame Lernsituationen (Teilhabe) in ein komplementäres Verhältnis bringt. Ein solcher von mir als Schnittpunktedidaktik⁴ apostrophierter inklusiv-didaktischer Ansatz beansprucht nicht nur in religionsdidaktischen Kontexten Relevanz, sondern dürfte sich auch an sämtliche Fächer des schulischen Bildungskanons und an alle Schulformen des Regelschulsystems als anschlussfähig erweisen.

-
- 1 KULTUSMINISTERKONFERENZ: Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010), 3.
 - 2 KULTUSMINISTERKONFERENZ: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011), 7.
 - 3 Vgl. dazu auch MÜLLER-FRIESE, Anita / SCHWEIKER, Wolfhard: Inklusives Lernen im Religionsunterricht, in: ELSENBAST, Volker / OTTE, Matthias / PITHAN, Annebelle (Hg.): Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung, Hofgeismar: Gemeinschaftswerk der Ev. Publizistik 2013, 38–48, 40.
 - 4 Die konzeptionelle Idee einer inklusiven Schnittpunktedidaktik basiert auf einer unveröffentlichten Hausarbeit, die ich 2013 im Rahmen der Staatsprüfung am Studienseminar Hildesheim für das Lehramt an Gymnasien unter dem Titel „Im Spannungsfeld zwischen Zieldifferenz und Teilhabe – Planung und Reflexion einer inklusiven Deutschstunde in einer 7. Klasse innerhalb der Sequenz Inhaltsangabe“ eingereicht habe. Seitdem wurde diese Idee in zwei Aufsätzen entfaltet und an Unterrichtsbeispielen konkretisiert [siehe ESPELAGE, Christian: Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand – Inklusiven Religionsunterricht planen und gestalten, in: BAUMERT, Britta / WILLEN, Mareike (Hg.): Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Münster: Waxmann 2020, 101–111 & ESPELAGE, Christian: Im Spannungsfeld von Zieldifferenz und Teilhabe – Unterrichten in inklusiven Kontexten, in: KÜRSCHNER, Wilfried (Hg.): Heterogenität – Phänomene, Chancen und Probleme, Berlin: LIT 2020 (= Vechtaer Universitätschriften 42), 9–40].

Der Beitrag ist so strukturiert, dass auf der Basis einerseits grundsätzlicher unterrichtsbezogener Problemlagen im Inklusionsdiskurs und andererseits spezifischer Probleme gegenwärtiger Inklusionspraxis an niedersächsischen Gymnasien – exemplarisch veranschaulicht anhand einer Unterrichtsvignette und anhand von Zitaten aus einer kleinen nicht repräsentativen Fragenbogen-Erhebung – didaktische Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung abgeleitet und darauf aufbauend Konturen einer inklusiven Schnittpunktedidaktik entwickelt werden.

Die Pointe einer solchen Schnittpunktedidaktik (vgl. Kap. 6) besteht darin, dass – bedingt durch die Herstellung eines sich ergänzenden Zusammenhangs zwischen Zieldifferenz und Gemeinsamkeit – eine in der Inklusionspraxis häufig zu beobachtende dichotome Aufteilung der Lerngruppe in Regel- und Förderschüler*innen⁵ aufgehoben und damit der Gefahr eines Parallelunterrichts⁶ entgegengewirkt wird, womit der Inklusionsgedanke auf der Ebene des Unterrichts eine Ausschärfung und Stärkung erfährt. Eine inklusive Schnittpunktedidaktik reagiert dabei in ihrer konzeptionell-didaktischen Ausrichtung auf eine dichotome, kategorisierende Praxis der Inklusionsklassenbildung und nimmt Förderschüler*innen und gymnasiale Regelschüler*innen mit ihren jeweils individuellen Fähigkeiten, Lernvoraussetzungen und den daraus resultierenden individuellen Lernwegen als didaktische Planungskomponenten im Sinne von Subjektorientierung und didaktischer Passgenauigkeit bei der Konstruktion von inklusiven Lernumgebungen ernst. Sie verortet sich im Kontext eines engen Inklusionsbegriffs⁷, der eine auf pädagogischer Diagnostik basierende Kategorisierung von Schüler*innen im Sinne einer Differenzierung von Förderschüler*innen und gymnasialen Regelschüler*innen als zielführend für eine passgenaue didaktisch-konzeptionelle Anlage von inklusivem Unterricht versteht.

2. Inklusionspraxis im Spannungsfeld von individualisierten und gemeinsamen Lernsituationen

„Inklusiver Unterricht ist individuell, aber gemeinsam! Man muss immer differenziert und individualisiert mit den Schülern arbeiten, aber auch gemeinsames Lernen muss vorkommen. Leider findet gemeinsames Lernen, was sich auf den Inhalt bezieht, kaum statt. Gemeinsam bedeutet häufig nur, dass die Förder- und Regelschüler im selben Raum an unterschiedlichen Aufgaben ler-

5 Vgl. BUDDE, Jürgen u. a.: Inklusion als Professionalisierungsdilemma?, in: BAUMERT / WILLEN 2020 [Anm. 4], 45–61, 53.

6 Vgl. ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 11.

7 Vgl. dazu z. B. auch LÖSER, Jessica M. / WERNING, Rolf: Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?, in: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 17–24, 17f.

nen oder auf einer sozialen Ebene irgendwie in Kontakt sind. Ein Patentrezept, wie inklusiver Unterricht aufgebaut sein soll, kenne ich nicht, aber er muss auf jeden Fall individuell und gemeinsam sein.“⁸

In dieser Äußerung einer Lehrkraft einer niedersächsischen inklusiv arbeitenden Schule wird eine paradigmatische Problemlage umrissen, welche die Umsetzung von Inklusion an Gymnasien⁹ redundant begleitet und sich auf unterschiedlichen Ebenen manifestiert:

Angesprochen wird hier *erstens ein möglicher Hiatus zwischen präskriptiv-normativen Horizonten und deskriptiv-empirischen Ebenen von Inklusionskonzepten*: Die Häufung der Verwendung des Modalverbs ‚müssen‘ in dem angeführten Zitat verweist auf eine Signatur von Inklusion, die als Idee eine bestimmte ethisch konnotierte Form des didaktisch-pädagogischen Handelns einfordert und dabei an Werten wie zum Beispiel Teilhabe und Partizipation, Wertschätzung des Individuums, Anerkennung von Vielfalt, Gerechtigkeit oder auch Chancengleichheit orientiert ist. Inklusion als ethischer Wert in didaktische Kontexte übersetzt, müsste deshalb auf einen Unterricht zielen, der Schüler*innen einerseits ein Lernen auf individualisierten¹⁰, binnendifferenzierten, die individuellen Lernausgangslagen berücksichtigenden Lernwegen und andererseits ein Lernen auf gemeinsamen Lernwegen eröffnen will. Zieldifferenz und Gemeinsamkeit sollten dabei in einem ausgewogenen Maße berücksichtigt werden.¹¹ Was hier als Anspruch formuliert, in der obigen Äußerung der Lehrkraft allerdings indikativisch („Inklusiver Unterricht *ist* individuell, aber gemeinsam!“) konstatiert wird, stellt eine normative Setzung dar, die gegenwärtig vielfach in der Praxis inklusi-

8 Diese Aussage stammt aus einer Fragebogen-Umfrage (n=5), welche der Verfasser des Beitrages mit (Gymnasial-)Lehrkräften aus Niedersachsen im Schuljahr 2022/2023 durchgeführt hat. Es sollen an dieser Stelle lediglich Praxiseinblicke eröffnet werden, ohne dass sich hiermit der Anspruch auf eine methodisch geleitete qualitativ-empirische Studie verbindet.

9 Auch wenn die hier angesprochene Problemlage v. a. im Kontext von Inklusion an Gymnasien perspektiviert wird, betrifft sie zum Teil auch andere Schulformen, an denen inklusiv gearbeitet wird. Die hier dargelegte zweite und vierte Ebene der Problemlage zeigt sich zum Beispiel auch an Grund- und Gesamtschulen.

10 Im Blick auf das weite semantische Feld und die Polyvalenz des Individualisierungsbegriffs im allgemein- und religionspädagogischen Diskurs vgl. z. B. GRÜMME, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i.Br.: Herder 2017, v. a. 38–97; RABENSTEIN, Kerstin / WISCHER, Beate (Hg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?, Seelze: Klett 2016; HAEN, Sara: Überlegungen zum Individualitätsbegriff im Spannungsfeld von Heterogenität und Pluralität, in: GRÜMME, Bernhard / SCHLAG, Thomas / RICKEN, Norbert (Hg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart: Kohlhammer 2021 (= Religionspädagogik innovativ 37), 85–96, 85–90 oder BAUMERT, Britta / TESCHMER, Caroline: Konfessionell – kooperativ – pluralitätssensibel. Weichenstellungen einer Didaktik zum kokoRU 2.0, in: TUNA, Mehmet Hilmi / JUEN, Maria (Hg.): Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 71–85, 75f.

Dieser Beitrag folgt dem Individualisierungsverständnis RABENSTEINS / WISCHERS 2016 [Anm. 10], wonach Schüler*innen unterschiedliche Lernvoraussetzungen (z. B. kognitive Fähigkeiten, Lernstile, Vorwissen, Interessen) bzw. Heterogenitätsdimensionen (vgl. dazu auch die Ausführungen zum vertikalen Heterogenitätsbegriff bei BAUMERT / TESCHMER 2021 [Anm. 10], 75f.) aufweisen, auf die der Unterricht (zeitgleich) durch unterschiedliche Lernangebote und Lernwege reagiert, um eine Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernangeboten bzw. Lernwegen herzustellen.

11 Vgl. SCHWEIKER, Wolfhard: Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 219; vgl. ebenso ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 10.

ven Unterrichts noch nicht eingelöst ist. Dabei gilt es zu bedenken, dass in funktional differenzierten Gesellschaften gesellschaftliche Teilsysteme ebenso wie Organisationen nur eine „begrenzte bzw. an Bedingungen geknüpfte Inklusion [erlauben]. [...] Uneingeschränkte Inklusion erscheint aus dieser Perspektive illusorisch“.¹² Das Verständnis von Inklusion als normatives, die Unterrichtspraxis leitendes Prinzip wird dann besonders problematisch, wenn die Forderung nach uneingeschränkter Wertschätzung von Individualität und umfassender Teilhabe konträr zu tatsächlichen Unterrichtserfahrungen stehen und konkrete didaktische Realisierungsvorschläge für die Einlösung dieser normativen Forderungen fehlen.¹³

Auch die *zweite Ebene* der paradigmatischen Problemlage der Inklusionspraxis ist in dem Hiatus zwischen präskriptiv-normativer Inklusionsidee und häufig beobachtbarer Inklusionspraxis¹⁴ begründet; sie betrifft die *didaktische Ausgestaltung inklusiven Unterrichts* und zielt auf die Frage der *didaktischen Konstruktion inklusiver Lernumgebungen und deren Realisierung*: Inklusiver Unterricht steht unter den Bedingungen einer in ihm besonders stark ausgeprägten Heterogenität einerseits vor der didaktischen Herausforderung, eine Einzelperspektive einzunehmen und möglichst für jeden Lernenden individualisierte, binnendifferenzierte, zieldifferente Lernangebote und Lernphasen bereitzustellen. Andererseits darf er die Gruppenperspektive nicht unberücksichtigt lassen, um gemeinsame, die inklusive Lerngruppe verbindende, kooperative Lernphasen zu eröffnen. Auf dieses didaktische Spezifikum weist auch die interviewte Lehrkraft hin, indem sie herausstellt, inklusiver Unterricht sei ‚individuell, aber gemeinsam‘ [Hervorhebung durch C.E.]. Mit der Konjunktion ‚aber‘ markiert die Lehrkraft zurecht ein Spannungsverhältnis zwischen individualisierten und kooperativen Lernphasen: Didaktische Planungsentscheidungen einer Lehrkraft hinsichtlich der didaktischen Konstruktion von inklusivem Unterricht vollziehen sich immer

12 DEDERICH, Markus: Ethische Aspekte der Inklusion, in: https://www.inklusion-lexikon.de/Ethik_Dederich.pdf [abgerufen am 19.03.2024], 1; vgl. auch BÖTTINGER, Traugott: Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 21.

13 Vgl. DEDERICH 2013 [Anm. 12], 1–6; vgl. auch DEDERICH, Markus: Inklusion und Emotion, in: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 6 (2018) 19–29. Vgl. ebenso DEDERICH, Markus: Schulische Inklusion: Grundannahmen, Probleme und Perspektiven, in: BAUMERT, Britta / WILLEN, Mareike (Hg.): Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2019, 17–32, 30: „Mit Blick auf die angesprochenen Dilemmata und auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Umsetzungsprobleme ist ein Inklusionsbegriff erforderlich, der zwei Funktionen hat: Zum einen muss er durch eine orientierende, pädagogisch ausgerichtete theoretische Konzeption unterfüttert sein, die u. a. schulorganisatorische, curriculare, didaktische und methodische Aspekte berücksichtigt; zum anderen muss er als kritisch-analytisches Instrument konzipiert werden, mit dessen Hilfe situativ eingebettetes, konkretes praktisches Handeln, institutionelle Ordnungsmuster, Zwänge und Dynamiken sowie gesellschaftliche Aspekte der Prekarisierung, Marginalisierung und Exklusion reflektiert und nötigenfalls abgebaut werden können.“

14 Empirische Befunde, die diesen Hiatus stützen, wurden von BLESS, Gerard: Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 68 (2017) 216–227, 217–219 zusammenfassend dargelegt. Sie beziehen sich v. a. auf die Auswirkungen schulischer Inklusion auf das Leistungsvermögen und auf psychosoziale Variablen (wie z. B. das Selbst- und Begabungskonzept) von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf.

schon im Spannungsfeld von Zieldifferenz und Gemeinsamkeit¹⁵, welches aus dem „Dilemma der Einzel- und Gruppenperspektive“¹⁶ resultiert. Eine ins Extrem getriebene Zieldifferenz im Sinne einer Subjektorientierung und Individualisierung des Lernens (Einzelperspektive) würde die Lerngruppe ‚atomisieren‘ und „die Vereinzelung im individuellen Lernen“¹⁷ die Idee eines gemeinsamen Unterrichts konterkarieren. Eine einseitige Fokussierung der Gruppenperspektive im Rahmen gemeinsamer Lernsituationen wiederum würde dem individuellen Lern- und Förderanspruch des Inklusionskonzeptes nicht gerecht.¹⁸

Inklusion als ethisches, an den Werten Teilhabe, Partizipation und Wertschätzung von Individualität orientiertes Gut¹⁹ kommt im Kontext der didaktischen Konstruktion von Unterricht vielmehr die Aufgabe zu, Regel- und Förderschüler*innen sowohl individualisierte als auch gemeinsame Lernphasen in einem ausgewogenen Verhältnis zu eröffnen.

Eine *dritte in den Blick zunehmende Problemlage* der Inklusionspraxis betrifft die *angestrebten Lernzieldimensionen und Lerngegenstände eines inklusiven Unterrichts*: Inklusiver Unterricht, der curricular orientiert ist und eine inhaltliche Auseinandersetzung an Lerngegenständen intendiert, kann sich nicht nur auf den Aspekt einer sozialen Interaktion von Regel- und Förderschüler*innen beschränken, sondern schließt notwendigerweise auch ein gemeinsames inhaltliches Lernen an einem gemeinsamen Lerngegenstand ein. Dies kann am Lernort ‚Gymnasium‘ eine besondere Herausforderung darstellen, da der Abstraktions- und Komplexitätsgrad der gymnasialen Unterrichtsinhalte – gerade in höheren Klassenstufen, z. B. in der Mittelstufe – das Finden gemeinsamer Lerngegenstände, die sowohl die Regel- als auch die Förderschüler*innen auf unterschiedlichen Niveaustufen²⁰ erschließen können, erschwert. Ein inklusives Curriculum, das z. B. gemeinsame Lerngegenstände für gymnasiale Regel- und Förderschüler*in-

15 Das hier angesprochene Spannungsfeld ist nahezu jeder Definition von Inklusion inhärent; vgl. dazu z. B. die Inklusionsdefinitionen von BAUMERT, Britta / VIERBUCHEN, Marie-Christine / TEAM BRIDGES: Inklusion im interdisziplinären Diskurs – die Entwicklung von Qualitätsmerkmalen in der Werkstatt Inklusion, in: BAUMERT / WILLEN 2020 [Anm. 4], 13–44, 13f. oder KAMMEYER, Katharina: Inklusion theologisch – Begründungen, Deutungen und Impulse, in: ELSENBAST / OTTE / PITHAN 2013 [Anm. 3], 15–27, 15; vgl. auch HINZ, Andreas: Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt-Diskurs über schulische Inklusion, in: Zeitschrift für Inklusion 1 (2013) 1–17, 5; DEDERICH 2019 [Anm. 13], 24; PITHAN, Anabelle: Art. „Inklusion“, in: WiReLex 2015, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100019/> [abgerufen am 21.03.2024], 6.

16 SCHWEIKER 2017 [Anm. 11], 219.

17 EBD.

18 Vgl. EBD.

19 DEDERICH, Markus: Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit, in: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 1 (2013) 33–42, 33f.

20 REIS, Oliver: Alles eine Frage des Mindsets?! Eine Ordnung des Inklusionsdiskurses und die Folgen für die inklusive Didaktik, in: BÜTTNER, Gerhard u. a. (Hg.): Heterogenität im Klassenzimmer, Babenhausen: LUSA 2018 (= JKR 9), 9–46, 32–35; vgl. ebenso GÄRTNER, Claudia / HANS, Anna: „Wenn Löwin und Elefant sich unterhalten“. Inkludierende und exkludierende Momente im ästhetischen Lernen, in: BÜTTNER u. a. 2018 [Anm. 20], 171–186, 180f.

nen ausweist, fehlt bislang. Dies führt in der inklusiven Unterrichtspraxis an Gymnasien dazu, dass gemeinsames inhaltliches Lernen von Regel- und Förderschüler*innen an einem gemeinsamen Lerngegenstand kaum stattfindet und soziale Dimensionen des Lernens in den Vordergrund gerückt werden (z. B. Lernen an unterschiedlichen Themen bzw. Lerngegenständen mit alternierenden Phasen von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, in denen die Regelschüler*innen in die Rolle von Lernhelfer*innen für die Förderschüler*innen einrücken). Die Insuffizienz eines solchen didaktischen Settings markiert auch die folgende Aussage der interviewten Lehrkraft: „Gemeinsam bedeutet häufig nur, dass die Förder- und Regelschüler im selben Raum an unterschiedlichen Aufgaben lernen“. Ein inklusiver Unterricht, der auf einen Austausch über unterschiedliche Vorstellungen und Perspektiven von Förder- und Regelschüler*innen zu einem gemeinsamen Thema bzw. Lerngegenstand abzielt und eine Perspektivenverschränkung intendiert, wird so verunmöglicht. Auch die Gefahr der oben dargestellten ‚Atomisierung‘ der Lerngruppe steigt.

Eine *vierte zu reflektierende Problemlage* inklusiver Unterrichtspraxis zeigt sich in der *Wahrnehmung der inklusiven Lerngruppe*: „Inklusion definiert sich nicht nur über den *Zugang zu einem System*, sondern auch“ – so eine vielfach im Inklusionsdiskurs vertretene These – „*über Ausmaß bzw. Qualität der Teilhabe an diesem System*“.²¹ Um diesen Anspruch einzulösen, müssten Kategorisierungen, die eine Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf vornehmen, grundsätzlich vermieden werden.²² Allerdings bleibt die Wahrnehmung der inklusiven Lerngruppe insofern dichotom, als zwischen Regel- und Förderschüler*innen weiterhin differenziert wird. Solch eine zweigeteilte Wahrnehmung der inklusiven Lerngruppe, die auch in der Aussage der interviewten Lehrkraft deutlich wird, kann einerseits Stigmatisierungstendenzen innerhalb der Lerngruppe befördern und Inklusionsprozesse ausbremsen; andererseits scheinen Kategorisierungen im Sinne einer Differenzierung zwischen Regel- und Förderschüler*innen geboten, um auf der Grundlage einer differenzierten pädagogischen Wahrnehmung die jeweiligen Lernausgangslagen zu erkunden, Förderbedarfe zu diagnostizieren und darauf aufbauend z. B. möglichst passgenaue individuelle Förderangebote und Binnendifferenzierungsmaßnahmen im inklusiven

21 BÖTTINGER, Traugott: Förderbedarf gleich Ausgrenzung? Ein systematischer Forschungsreview zur sozialen Dimension schulischer Inklusion in der Primarstufe in Deutschland, in: Empirische Sonderpädagogik 13 (2021) 216–237, 217.

22 Vgl. BÖTTINGER 2016 [Anm. 12], 25.

Unterricht bereitzustellen.²³ Potenziert wird diese Problematik noch einmal durch das sogenannte Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (vgl. Kap. 3), welches zudem dazu führt, dass die durch die begriffliche Differenzierung von Inklusion und Integration²⁴ markierten konzeptionellen Unterschiede nivelliert werden.

Letztlich gipfelt die hier angerissene paradigmatische Problemlage der Inklusionspraxis in dem grundlegenden Desiderat einer inklusiven Didaktik, welche die didaktische Konstruktion von inklusivem Unterricht im Spannungsfeld von Ziel-differenz und Gemeinsamkeit bedenkt.²⁵ Soll die Perspektive eingeholt werden, was Gemeinsamkeit auf der Ebene der didaktischen Konstruktion von inklusivem Unterricht bedeuten kann, dann bedarf es des Ausweises von Schnittpunkten binnendifferenzierter Lernwege, über die gemeinsame Lernsituationen entstehen können.²⁶

3. Spezifische Probleme gegenwärtiger Inklusionspraxis an niedersächsischen Gymnasien

Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma

Schule als Lernort und pädagogisches Handlungsfeld steht immer schon im Spannungsfeld von pädagogisch-didaktischen Entscheidungen einerseits und

23 Diskriminierung ist keine Signatur von pädagogischer Diagnostik als solcher, sondern entsteht allererst, wenn diese mit moralischen Wertungen supercodiert wird; vgl. TISCHLER, Björn: Themen- und erlebnisbasierte Inklusion – Ein Ausweg aus Missverständnissen und Widersprüchlichkeiten, in: BAUMERT / WILLEN 2019 [Anm. 13], 111–117, 112; vgl. ebenso FUCHS, Peter: „Keine Inklusion ohne Exklusion, keine Exklusion ohne Inklusion“, in: G.I.W. Info 2 (2011) 1–8, 4. Zur kontroversen Diskussion um das Stigmatisierungspotenzial von Kategorisierungen in inklusiven Unterrichtskontexten und daran anschließende Forderungen nach Dekategorisierung vgl. z. B. MUSENBERG, Oliver / RIEGERT, Judith / SANSOUR, Teresa (Hg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant?, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018 oder auch WOCKEN, Hans: Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 84 (2015) 100–112. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit von (De-)Kategorisierung scheint im Inklusionsdiskurs noch nicht abschließend geklärt: Dekategorisierung hat gewiss einen „sozialmoralischen Gewinn“ durch „die Vermeidung von Stigmatisierung durch den Verzicht auf negative Etikettierungen“ (DEDERICH 2019 [Anm. 13], 27). Auf der Ebene der Unterrichtsplanung und -durchführung hat Dekategorisierung „jedoch einen hohen Preis, weil [...] [sie] mit einem Verlust einer differenzierten pädagogischen Wahrnehmung, einer Verunmöglichung der begrifflichen Kennzeichnung spezifischer gruppenbezogener Problemlagen“ (EBD.) und folglich auch einer weniger passgenauen individuellen Förderung von Schüler*innen aufgrund einer mangelnden Beachtung individueller (diagnostizierter) Lernausgangslagen einhergeht; vgl. MÖBUS, Benjamin / VIERBUCHEN, Marie-Christine: Die Kritik an Diagnostik im inklusiven Schulsystem – Ein Plädoyer für (sonder-)pädagogische Diagnostik im Spiegel des RTI-Modells, in: BAUMERT / WILLEN 2019 [Anm. 13], 87–96, 91.

24 Vgl. BÖTTINGER 2016 [Anm. 12], 24–26.

25 Wocken wies darauf im Kontext einer Theorie gemeinsamen Unterrichts bereits 1987 hin: „Es gilt die Balance zu wahren zwischen individuellen Lernangeboten einerseits, damit jedes Kind zu seinen Möglichkeiten findet, und gemeinsamen Lernsituationen andererseits, damit die soziale Interaktion der Kindergruppe gefördert wird.“ (WOCKEN, Hans: Integrationsklassen in Hamburg, in: DERS. / ANTOR, Georg (Hg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen, Solms-Oberbiel: Jarick 1987, 65–90, 75.) Wockens Ansatz ist bislang im Hinblick auf die didaktische Konstruktion von inklusivem Unterricht nicht weiter konkretisiert worden. Tragfähige didaktische Konzeptionen, die die Konstruktion von inklusivem Unterricht im Rahmen eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen individualisierten und gemeinsamen Lernsituationen in den Blick nehmen, fehlen auch heute noch; vgl. ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 109; vgl. auch HEIMLICH, Ulrich: Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik, in: DERS. / WEMBER, Franz B. (Hg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 69–80, 69f. oder BLESS 2017 [Anm. 14], 223.

26 Vgl. ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 104.

schulorganisatorisch-strukturellen und ressourcenbedingten Erwägungen andererseits.²⁷ Dieses Spannungsfeld zieht sich auch durch die Umsetzung der Inklusion an niedersächsischen Gymnasien. Als Inklusionsklasse apostrophiert werden hier ausschließlich Klassen, die aus fünf Förderschüler*innen mit dem diagnostizierten Förderbedarf ‚geistige Entwicklung‘ (und nicht etwa Schüler*innen mit dem Förderbedarf ‚Hören‘ oder ‚Sehen‘) und aus ca. 20 gymnasialen Regelschüler*innen bestehen. Diese Zusammensetzung dürfte in der Regel nicht vorrangig pädagogisch-didaktisch begründet sein, sondern auf schulorganisatorisch-ressourcenbedingten Kausalitäten beruhen, die sich folgendermaßen spezifizieren lassen:

1. *Personelle Ressourcen:* Durch die beschriebene Klassenzusammensetzung wird der Schule eine Förderschullehrkraft mit vollem Lehrdeputat zugewiesen, die entweder in gemeinsamen Lernphasen im Team-Teaching mit den jeweiligen Gymnasiallehrkräften die gesamte Lerngruppe oder aber in binnendifferenzierten Lernphasen die Förderschüler*innen unterrichtet.²⁸ Darüber hinaus kommt es zur Bildung kleinerer Lerngruppen resp. Klassen mit insgesamt nur 25 Schüler*innen, da die Förderschüler*innen mit dem Förder-schwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘ doppelt in die Klassenstatistik eingerechnet werden.²⁹
2. *Finanzielle und materielle Ressourcen:* Des Weiteren werden niedersächsischen Gymnasien mit ‚Inklusionsklassen‘ auch finanzielle und materielle Ressourcen für notwendige sonderpädagogische Lernmittel und Räumlichkeiten bereitgestellt. Konkret bedeutet dies, dass Differenzierungsräume und Räumlichkeiten für lebens- und alltagspraktischen Unterricht (z. B. Schulküche, Werkraum) eingerichtet und Differenzierungsmaterialien (z. B. Plus-Minus-Laster, Einkaufssimulator, Anlaut-Ordner mit Anlautbildern, Symbolsysteme zur unterstützten Kommunikation [METACOM], Lesemagnetbox, Spectral Lernpalette) angeschafft werden können. Zudem können den Förderschü-

27 Vgl. VON SALDERN, Matthias: Kompetenz- und Standardorientierung – ganz neue Konzepte?, in: JANTOWSKI, Andreas / MÖLLERS, Rigobert (Hg.): Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung (= Impulse 61), Bad Berka: Thillm 2014, 12–25, 15f.; vgl. auch WISCHER, Beate: Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen, in: <https://www.lernende-schulen.at/mod/resource/view.php?id=146&forceview=1> [abgerufen am 21.03.2024] oder PITHAN 2015 [Anm. 15], 9f.

28 Besteht eine inklusive Lerngruppe an niedersächsischen Schulen nicht aus mindestens 5 Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf, wird die Förderschullehrkraft folglich nicht mit vollem Unterrichtsdeputat in der Lerngruppe eingesetzt und muss ggf. mehrere Förderschüler*innen in unterschiedlichen Lerngruppen – gelegentlich sogar an unterschiedlichen Schulen – betreuen. Diese Praxis führt dazu, dass Förderschüler*innen an inklusiven Schulen (z. B. Gymnasien) in einigen Stunden – aufgrund des oben skizzierten Unterrichtsstundenverteilungsschlüssels von inklusiv arbeitenden Förderschullehrkräften – anstatt von Förderschul- von Regelschullehrkräften (z. B. Gymnasiallehrkräften) ohne spezielle sonderpädagogische Ausbildung unterrichtet werden.

29 Die durchschnittliche Klassengröße bei Einschulung in Jahrgang 5 an niedersächsischen Gymnasien beträgt in der Regel ca. 30 Schüler*innen.

ler*innen durch diese zusätzlich bereitgestellten Ressourcen auch außerschulische Angebote zum Erwerb sogenannter „Lebenskompetenzen“ (z. B. Einkaufen auf dem Wochenmarkt, berufsbezogene Lernsituationen) ermöglicht werden.

Im (religions-)pädagogischen Inklusionsdiskurs wird solch eine an Labeling-Prozesse geknüpfte ressourceneröffnende Realisierung und Ausgestaltung von Unterricht als ‚Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma‘ oder ‚Labeling-Dilemma‘ bezeichnet. Die Gymnasien „stecken insofern in einem ‚Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma‘“, als sie „genötigt [sind], möglichst viele Kinder als ‚beeinträchtigt‘ zu etikettieren, weil die Maßnahmen zum gemeinsamen Unterricht aller Kinder [...] chronisch unterfinanziert sind.“³⁰ So „[sind] die finanziellen und personellen Zuwendungen für inklusiv arbeitende Schulen an das einzelne Kind gebunden [...] und von der Attestierung eines Förderbedarfs“³¹ abhängig. Möller et al. verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass die ‚Inklusionsquote‘ (= prozentualer Anteil der Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf im Regelschulsystem) in Deutschland von 18,4% im Schuljahr 2008/2009 auf 31,4% im Schuljahr 2013/2014 signifikant gestiegen, die ‚Selektionsquote‘ (=prozentuale Anzahl der Schüler*innen mit Beeinträchtigungen, die im Förderschulsystem unterrichtet werden) aber in diesem Zeitraum mit 4,8% bzw. 4,7% nahezu konstant geblieben ist.³²

Durchbrechung der ‚natürlichen‘ Heterogenität

„In jeder Schulklasse in Deutschland findet sich eine breite Vielfalt von menschlichen Eigenschaften.“³³ Die Heterogenität³⁴ einer Lerngruppe gilt schon längst im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als „reale Bedingung, vielleicht sogar als wünschenswerter Ausgangspunkt von Unterricht und Erziehung“³⁵; homo-

30 MÖLLER, Rainer / PITHAN, Annebelle / SCHÖLL, Albrecht / BÜCKER, Nicola: Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften, Münster: Waxmann 2018, 15.

31 EBD.

32 Vgl. EBD.; zur Kritik an der Inklusionsquote vgl. WOCKEN, Hans: Die verführerische Faszination der Inklusionsquote. Ein Aufschrei gegen die Etikettierungsschwemme und den Separationsstillstand, in: https://magazin-auswege.de/data/2016/02/Wocken_Etikettierungsschwemme.pdf [abgerufen am 21.03.2024], 10–12. Wocken betont den Desinformationscharakter der Inklusionsquote: „Die Inklusionsquote ist als alleiniger Parameter kein valider und vertrauenswürdiger Indikator für Fortschritte der Inklusionsreform, sie bedarf dringend der Ergänzung durch die Separations- und Förderquote. Allein diese Trias von Inklusions-, Separations- und Förderquote vermag ein informatives, zuverlässiges und interpretationsfähiges Bild über die Wirklichkeit der Inklusionsentwicklung zu vermitteln“ (EBD., 10).

33 VOCK, Miriam / GRONOSTAJ, Anna: Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Berlin: Brandt 2017, 13.

34 Vgl. dazu auch die Ausführungen zum vertikalen Heterogenitätsbegriff in Abgrenzung zum horizontalen Pluralitätsbegriff nach BAUMERT / TESCHMER 2021 [Anm. 10], 75f.

35 TILLMANN, Klaus-Jürgen: Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem, in: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/schulnang/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230_1_.pdf [abgerufen am 21.03.2024], 1.

gene Lerngruppen bleiben eine „Fiktion“³⁶. Eine Lerngruppe weist eine ‚natürliche‘ Heterogenität auf, da „sich Individuen [nun einmal] in vielfältiger Weise voneinander unterscheiden“³⁷. Dies gilt – trotz äußerer Differenzierung – für alle Schulformen eines gegliederten Schulsystems, auch für Gymnasialklassen.³⁸ Dabei sind die Heterogenitätsdimensionen bzw. die Differenzkategorien (z. B. Leistungsvermögen, Sprache, Kultur, Religion, Charaktereigenschaften, Lernvoraussetzungen, körperliche und geistige/kognitive Fähigkeiten, Geschlecht, soziale Bindungen, Körpergröße) nahezu unendlich³⁹ und in einer Lerngruppe in der Regel unterschiedlich stark ausgeprägt vorhanden.⁴⁰ Durch die oben skizzierte vornehmlich ressourcenorientierte Klassenzusammensetzung im Rahmen schulischer Inklusion an niedersächsischen Gymnasien wird die ‚natürliche‘ Heterogenität in einem gewissen Maße (v. a. hinsichtlich kognitiver, sozial-emotionaler und z. T. auch sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten) durchbrochen: Einerseits findet eine Fokussierung auf den Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘ statt, andererseits werden für die Bildung solcher ‚Inklusionsklassen‘ vor allem gymnasiale Regelschüler*innen ausgewählt, die häufig ein überdurchschnittliches Notenbild und ein Arbeits- und Sozialverhalten aufweisen, welches in der Regel mindestens den ‚Erwartungen in vollem Umfang‘ (Stufe B) entspricht. Dies soll die folgende Aussage eines Koordinators eines niedersächsischen Gymnasiums, der für die Umsetzung der Inklusion an seiner Schule zuständig ist, exemplarisch veranschaulichen: „Die Inklusionsklassen bilden wir an unserer Schule natürlich nicht irgendwie. Wir bekommen die fünf GE-Kinder⁴¹ von der Landesschulbehörde zugeteilt, und dann sind da noch die Regelschüler. Bei den Regelschülern wird darauf geachtet, dass wir schon eher leistungsstarke Schüler und Schülerinnen aus den Grundschulen mit mindestens einem B im Arbeits- und Sozialverhalten für die Inklusionsklasse auswählen, da Inklusionsklassen auch hohe Sozialkompetenzen von den Schülerinnen und Schülern abverlangen“.⁴²

36 Vgl. dazu EBD., 10.

37 TRAUTMANN, Matthias / WISCHER, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS 2011, 37.

38 Vgl. TILLMANN 2007 [Anm. 35], 10.

39 Vgl. TRAUTMANN / WISCHER 2011 [Anm. 37], 37.

40 Um valide Aussagen über den Grad der Heterogenität einer Lerngruppe zu machen, „müsste also näher bestimmt werden, welche Unterschiede in den Blick zu nehmen sind“ (EBD.). Darüber hinaus sollte dabei auf einer Metaebene der soziale Konstruktionscharakter von Differenzen und Heterogenität stets reflektiert werden; vgl. dazu z. B. BUDDE, Jürgen: Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 522–540, 522–525.

41 Die Sigle ‚GE‘ bezieht sich auf Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘.

42 Diese Aussage stammt aus einer kleineren Fragebogen-Umfrage (n=5), welche der Verfasser des Beitrages mit (Gymnasial-)Lehrkräften aus Niedersachsen im Schuljahr 2022/2023 geführt hat. Es sollen durch die Aussagen lediglich Praxiseinblicke eröffnet werden, ohne dass sich hiermit der Anspruch auf eine methodisch geleitete qualitativ-empirische Studie verbindet. Auch in anderen Gesprächen mit inklusionsverantwortlichen Koordinator*innen an niedersächsischen Gymnasien wurden ähnliche Praxen der Klassenbildung deutlich.

Beförderung eines ‚Zwei-Gruppen-Denkens‘

Solch eine eher dichotome Klassenbildung befördert ein ‚Zwei-Gruppen-Denken‘, welches zwischen Förderschüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘ und gymnasialen Regelschüler*innen, zwischen beeinträchtigten und nicht-beeinträchtigten Schüler*innen unterscheidet⁴³, obwohl dieses im Kontext eines weiten Inklusionsbegriffs⁴⁴ strikt zurückzuweisen wäre, weil es der interindividuellen Unterschiede sowohl der Förder- als auch der Regelschüler*innen nicht gerecht wird.

Auseinanderklaffen der Lernausgangslagen

Durch die oben beschriebene Praxis der Bildung von Inklusionsklassen kommt es zu einer ausgeprägten Spannweite heterogener Voraussetzungen, die zu einem Auseinanderklaffen der Lernausgangslagen der Schüler*innen führen können, was ebenfalls ein ‚Zwei-Gruppen-Denken‘ begünstigen kann.

4. Didaktische Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und –gestaltung

Die oben beschriebenen Probleme gymnasialer Inklusionspraxis wirken sich auch auf die didaktische Anlage bzw. Konstruktion von inklusivem Unterricht aus: Das durch die Bildung von Inklusionsklassen begünstigte ‚Zwei-Gruppen-Denken‘ führt in der Unterrichtspraxis häufig dazu, dass Unterricht von zwei Extrempunkten (d. h. Gruppe der Förderschüler*innen und Gruppe der gymnasialen Regelschüler*innen) aus wahrgenommen, gedacht und geplant wird. Diese zwei Schüler*innengruppen werden zu Eckpfeilern der Unterrichtsplanung. Im Kontext des Spannungsfeldes von Zieldifferenz und Gemeinsamkeit und im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit der Spannweite der heterogenen Voraussetzungen in einer Inklusionsklasse rückt auf der Planungsebene von inklusivem Unterricht die Frage in den Mittelpunkt, „wie sich inklusive Lernsettings zieldifferent anlegen lassen (differentielle Lernsituationen) und zugleich Teilhabesituationen (gemeinsame Lernsituationen) entstehen“⁴⁵, sodass ein inhaltsbezogenes inklusives Lernen an einem gemeinsamen Lerngegenstand möglich wird: „Das Hauptanliegen eines inklusiven Unterrichts muss eben darin bestehen, einen zieldifferenten – entsprechend den Lernvoraussetzungen der Förder- und der Regelschüler/-innen konzipierten – und zugleich auf Teilhabe

43 Vgl. PITHAN 2015 [Anm. 15], 3.

44 Vgl. BAUMERT / VIERBUCHEN / TEAM BRIDGES 2020 [Anm. 15], 13f.

45 ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 11.

ausgerichteten Lernprozess, der die Arbeit einer inklusiven Lerngruppe an einem gemeinsamen (!) Stundenthema und Unterrichtsgegenstand ermöglicht, zu initiieren.“⁴⁶ Zieldifferenz und Gemeinsamkeit müssen dabei ausbalanciert werden. Wird Teilhabe als didaktische Planungskategorie fokussiert, werden die individuellen Lernausgangslagen nicht hinreichend berücksichtigt, sodass es zu Über- oder Unterforderungen der Schüler*innen kommt. Wird hingegen Zieldifferenz aufgrund der auseinanderklaffenden Lernausgangslagen als didaktische Planungskategorie ins Zentrum gerückt, kann sich schnell ein ‚Parallelunterricht‘ entwickeln, der durch ein isoliertes Lernen und ein ‚Abarbeiten‘ individualisierter bzw. binnendifferenzierter Aufgabenstellungen gekennzeichnet ist, in dem wechselseitige bzw. gemeinsame Lern- und Aushandlungsprozesse zwischen den Schüler*innen nicht vorkommen.⁴⁷ In der gegenwärtigen inklusiven Unterrichtspraxis an Gymnasien sind z. B. solche Lernumgebungen häufig zu beobachten, in denen Förderschüler*innen isoliert von den Regelschüler*innen in Differenzierungsräumen lernen, wohingegen gemeinsame Lernprozesse eine Seltenheit bleiben. Die notwendige Unterschiedlichkeit der Zugänge und die Verschiedenheit der Aufgabenstellungen dürfen daher „in ihrer Ziel- und Materialdifferenz [nicht] inkommensurabel bleiben“⁴⁸, damit eine Gemeinsamkeitsorientierung im Lernprozess möglich bleibt.

Formen offenen Unterrichts, die unterschiedliche Zugangs- und Aneignungsweisen (basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich, abstrakt-begrifflich) berücksichtigen⁴⁹, und Freiarbeit in Verbindung mit der Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand gelten im gegenwärtigen Inklusionspädagogischen Diskurs oftmals als das „Vorzeige-Konzept des individualisierten und binnendifferenzierten Unterrichts“⁵⁰ bzw. als „didaktische Schlüssel-Idee“⁵¹ für inklusiven Unterricht. Dass auch sie keine in sich kohärenten inklusiven Unterrichtskonstruktionskonzepte darstellen, die „ein ausgewogenes dialektisches Verhältnis [...] [zwischen] Individualisierung und Kooperation [ermöglichen und dieses] in einen sich ergänzenden komplementären Zusammenhang [...] bringen“⁵², wird häufig im Diskurs ausgeblendet. Ebenso häufig werden Probleme offener Unterrichtsformen in inklusiven Kontexten verschwiegen:

46 EBD.

47 Vgl. EBD.

48 REIS 2018 [Anm. 20], 31.

49 SCHWEIKER, Wolfhard / MÜLLER-FRIESE, Anita: Inklusion in Schule und Religionsunterricht – Herausforderungen und mögliche Konkretionen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011) 80–84, 82f.

50 SCHWEIKER, Wolfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Grundstufe und Sekundarstufe I, Stuttgart: Calwer 2012, 35.

51 EBD., 30.

52 SCHWEIKER 2017 [Anm. 11], 219.

„Freilich lassen sich in offenen Unterrichtsformen Lernwege eher zieldifferent gestalten (z. B. durch unterschiedliche Niveausetzungen an den einzelnen Lernstationen im Rahmen eines Stationenlernens). Jedoch ist es in der Praxis häufig schwierig, in diesen offenen Unterrichtskontexten zieldifferent angelegte Lernwege wieder zusammenzuführen, um so Teilhabesituationen zu realisieren, in denen Regel- und Förder-SuS in den Austausch [...] über ein gemeinsames Thema kommen und so im Gespräch voneinander lernen.“⁵³

Auch für Reis stellen Formen offenen Unterrichts nicht die Lösung der didaktischen Herausforderungen inklusiven Unterrichts dar. So seien, wie er kritisch anmerkt, offene Lernsettings „vielleicht deshalb das Mittel der Wahl der Inklusionpädagogik, weil sie als Technik das didaktische Dilemma zwischen Förderung für alle und der gemeinsamen thematischen Mitte im scheinbar differenzierten Gewimmel am besten verbergen können“⁵⁴.

5. Ein Einblick in die Unterrichtspraxis

Anhand des folgenden Ausschnittes aus einem Praxisbeispiel, welches aus einer gymnasialen Inklusionsklasse (Jahrgang 7) im Rahmen des Religionsunterrichts zum Stundenthema ‚Weihnachten – interkulturell und interreligiös‘⁵⁵ stammt, lassen sich die oben skizzierten Probleme niedersächsischer Inklusionspraxis an Gymnasien veranschaulichend bündeln.

Als Einstieg in die Stunde, die als gemeinsame Lernsituation von Förder- und Regelschüler*innen im Unterrichtsentwurf ausgewiesen wird, erzählt die Förderschullehrkraft die biblische Weihnachtsgeschichte, unterstützt durch Symbole und Bildkarten, und unterbricht die Geschichte an prägnanten Stellen, um die Förderschüler*innen wesentliche Aspekte ergänzen zu lassen. Die Förderschüler*innen hatten die Weihnachtsgeschichte vorab binnendifferenziert – im Sinne einer Vorentlastung – auf einer konkret-inhaltlichen bildlichen Handlungsebene erarbeitet. Es folgt ein Gesprächsausschnitt aus dieser Einstiegssituation:

Förderschullehrkraft: „Es war einmal eine Frau und ein Mann ...“ (*zeigt Bildkarten von Mann und Frau*) „..., die hießen ...!“

⁵³ ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 102.

⁵⁴ REIS 2018 [Anm. 20], 32.

⁵⁵ Die Unterrichtsstunde mit Förderschüler*innen mit dem Förderbedarf ‚geistige Entwicklung‘ und gymnasialen Regelschüler*innen wurde im Schuljahr 2022/2023 an einem niedersächsischen Gymnasium im Team-Teaching (Gymnasiallehrkraft und Förderschullehrkraft) durchgeführt, unterstützt durch zwei Schulbegleiter*innen. Der hier skizzierte Unterrichtsausschnitt eröffnet lediglich Praxiseinblicke, ohne dass sich hiermit der Anspruch auf eine methodisch geleitete qualitativ-empirische Studie verbindet. Das Unterrichtsbeispiel wird im Folgenden nicht unter fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Gesichtspunkten, sondern ausschließlich im Hinblick auf Inklusionsprozesse analysiert.

Förderschüler*in 1: „Maria und Josef!“

Förderschullehrkraft: „Genau! Die wohnten in einer kleinen Stadt namens“
(zeigt eine Bildkarte mit der Stadt Nazareth)

Förderschüler*in 2: „Nazareth!“ (sagt den Namen der Stadt sehr leise und undeutlich)

Förderschullehrkraft: „Kannst du das einmal laut sagen?“

Förderschüler*in 2: „Nazareth!“ (mit lauter und deutlicher Aussprache)

[...]

*Die Regelschüler*innen sind Rezipient*innen der Einstiegserzählung. Sie hören interessiert, wertschätzend und aufmerksam zu. Sie haben aber keine aktiv-handelnde Rolle.*

Im weiteren Verlauf der Stunde (Erarbeitung und Ergebnissicherung) geht es dann um einen binnendifferenzierten, aspektorientierten, tabellarischen Vergleich (bzgl. Feiergründe, Merkmale/Traditionen, Gegenstände/Symbole) der zentralen Feste (Chanukka, Weihnachten und Zuckerfest) in den abrahamitischen Religionen (Judentum, Christentum und Islam). Die Förderschüler*innen erarbeiten diesen Vergleich anhand einer Zuordnung von Bildkarten und Symbolen; die Regelschüler*innen nehmen den Vergleich auf der Grundlage eines Sachtextes zu den Festen vor. In dieser Phase arbeiten die Förder- und Regelschüler*innen zwar in gemeinsamen Gruppen an einem Tisch. Es findet aber keine Interaktion zwischen den Regel- und Förderschüler*innen statt.

In einer vertiefenden gemeinsamen Bündelungsphase nach der Erarbeitung und Ergebnissicherung setzt sich das Unterrichtsgespräch – wie folgt – fort:

Gymnasiallehrkraft: „Ist euch sonst noch etwas aufgefallen, als ihr die Tabelle ausgefüllt habt? War da viel gleich oder unterschiedlich?“

Regelschüler*in 1: „Ich glaube so – äh – die Familiensachen waren gleich. So die Geschenke und auch das Essen mit der Familie [...].“

Gymnasiallehrkraft: „Ja, richtig. Also auf jeden Fall sehr zentrale Aspekte, dass es in allen Religionen viel mit der Familie zu tun hat. [...] Sind euch noch weitere Unterschiede oder Gemeinsamkeiten aufgefallen?“

Förderschüler*in 1: „Ja, dass man fasten muss!“

Gymnasiallehrkraft: „Wie meinst du das? Ist das eine Gemeinsamkeit oder ein Unterschied?“

Förderschüler*in 1: „Unterschied! Beim Zuckerfest müssen die ja fasten erstmal!“

Regelschüler*in 2: „Ja das ist ein Unterschied, es gibt auch nicht überall eine vorausgehende Fastenzeit. Das ist – glaube ich – äh – traditionell so entstanden. Im Christentum haben wir ja vorher die Adventszeit.“

Gymnasiallehrkraft: „Ja, genau. Ich weiß nicht, ob ihr das wisst, aber wisst ihr, was der Advent im Christentum für eine Bedeutung hat?“

Regelschüler*in 3: „Das sind die vier Sonntage vor Weihnachten. Also der Countdown zu Weihnachten.“

Gymnasiallehrkraft: (*lacht*) „Ja, so kann man das auch sehen.“

Regelschüler*in 4: „Also Advent heißt ja Ankunft – ähm also Ankunft von Jesus – äh – also man soll sich auf Weihnachten vorbereiten und auch schon in der Vorweihnachtszeit son bisschen das tun, wofür das Weihnachtsfest steht, also Nächstenliebe und den anderen helfen.“

[...]

Hinsichtlich der Inklusionsprozesse in der Unterrichtsstunde lassen sich folgende Aspekte anmerken:

1. Gemeinsame Lernsituationen von Regel- und Förderschüler*innen, in denen die Förder- und Regelschüler*innen in ‚echte‘ Aushandlungs- und Kooperationsprozesse kommen, finden – trotz der Arbeit an einem gemeinsamen Lerngegenstand („Weihnachten – interkulturell und interreligiös“) – kaum statt, da binnendifferenziert angelegte Lernwege nicht didaktisch-methodisch miteinander verschränkt werden: Der von den Förderschüler*innen vorbereitete Einstieg isoliert die Förderschüler*innen von der Lerngruppe, gibt ihnen nur sehr begrenzte Handlungs-, Darstellungs- und Artikulationsmöglichkeiten und versetzt die Regelschüler*innen in eine passive Rezipienten- bzw. Zuschauerrolle. Es gibt keinerlei Austausch- und Kooperationsmöglichkeiten in dieser Unterrichtsphase. Auch in den sich anschließenden Unterrichtsphasen der Erarbeitung und Ergebnissicherung besteht das gemeinsame Lernen nur in der räumlichen Koexistenz von Regel- und Förderschüler*innen. Selbst in der Gruppenarbeit kommen die Förder- und Regelschüler*innen – trotz einer ähn-

lichen Aufgabenstellung (Vergleich der religiösen Feste) – nicht in kooperative Arbeitsprozesse, sodass die Förderschüler*innen letztlich losgelöst von der Gruppe der Regelschüler*innen mit Unterstützung der Schulbegleiter*innen lernen. Dies liegt v. a. daran, dass keine aufeinander bezogenen, komplementären und/oder verschränkten Aufgabenstellungen angeboten werden; auch ein gemeinsames Gesamtergebnis als Folge einer komplementären Erarbeitung von Regel- und Förderschüler*innen ist von den Lehrkräften nicht intendiert.

2. Im Verlauf der Unterrichtsstunde wird mehrfach ein Zwei-Gruppen-Denken in dem in Kap. 3 beschriebenen Sinne bei den Schüler*innen evoziert. Gerade in der Einstiegsphase werden die Förderschüler*innen durch die Lernsituation in eine exponierte Position gehoben, in der v. a. für die restliche Lerngruppe ihre Beeinträchtigungen sichtbar werden. Zudem wird in dieser Unterrichtsphase allein auch durch die räumliche Aufteilung und die Funktionszuschreibungen der Lerngruppe (Förderschüler*innen als Akteur*innen vorne im Klassenraum; Regelschüler*innen als passive Zuschauer*innen im hinteren Bereich des Klassenzimmers) eine dichotome Gruppenbildung begünstigt.
3. Anhand der dargestellten Unterrichtsstunde werden auch die Grenzen der Ressourcenzuteilung deutlich: Zwar werden durch die oben dargelegte Klassenbildung Ressourcen u. a. in Form der Zuteilung einer vollen Förderschullehrkraftstelle pro Inklusionsklasse zur Verfügung gestellt, die dann im Team-Teaching mit der Gymnasiallehrkraft inklusives Lernen realisieren soll. Das Unterrichtsbeispiel zeigt jedoch eindrücklich, dass Team-Teaching-Prozesse, in denen die Lehrkräfte gemeinsame Lernprozesse gemeinsam initiieren und die Förder- und Regelschüler*innen als *eine* Lerngruppe wahrnehmen, nicht umgesetzt werden.⁵⁶ Auch wenn auf sprachlicher Ebene keine *Othering*-Tendenzen ersichtlich sind, so wird doch allein durch die oben skizzierte räumliche Aufteilung der Lerngruppe und das Lernsetting v. a. in der Einstiegsphase der Unterrichtsstunde sowie die dargelegte dichotome Zuständigkeitsverteilung der Förderschul- und Gymnasiallehrkraft ein *Othering* im Sinne eines ‚Wir und die Förderschüler*innen‘ evoziert.⁵⁷

⁵⁶ Dass solche Beobachtungen keine Ausnahmen darstellen, zeigt z. B. die ethnographische Studie zur Kooperationspraxis im inklusiven Unterricht (KoPra) von BUDDE u. a. 2020 [Anm. 5], 53f.

⁵⁷ Zu *Othering*-Prozessen in schulischen Inklusionskontexten vgl. z. B. WOLFGARTEN, Tim: *Othering* bzw. *Veränderung*, in: http://www.inklusion-lexikon.de/Othering-VerAenderung_Wolfgarten.pdf oder EMMERICH, Marcus / HORMEL, Ulrike: *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*, Wiesbaden: Springer 2013.

6. Ausblick: Konturen einer inklusiven Schnittpunktedidaktik

Im Horizont der in diesem Beitrag skizzierten Problemfelder niedersächsischer Inklusionspraxis an Gymnasien stellt sich in aller Dringlichkeit die Frage nach einem angemessenen Umgang mit den hier beschriebenen Herausforderungen auf einer didaktisch-konzeptionellen Ebene.⁵⁸ Genauerhin gilt es einen inklusiven didaktischen Ansatz zu entwickeln, der mit Blick auf die aktuell vorherrschende Unterrichtspraxis auf zentrale didaktische Herausforderungen in der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung reagiert und im Folgenden in seinen wesentlichen Konturen skizziert werden soll.

1. *Schnittpunkte von binnendifferenzierten Lernwegen in der Lernprogression als Realisierung eines ausgewogenen, komplementären Verhältnisses von Zieldifferenz und Gemeinsamkeit:*

Eine inklusive Schnittpunktedidaktik bedenkt bei der didaktisch-konzeptionellen Konstruktion von inklusivem Unterricht das Spannungsfeld von Zieldifferenz und Gemeinsamkeit bzw. Teilhabe, indem sie sowohl die Perspektive des Einzelnen als auch die Perspektive der Gruppe berücksichtigt.⁵⁹ Den zentralen Eckpfeiler der Unterrichtsanlage stellt die Konstruktion individualisierter, binnendifferenzierter Lernwege von Förder- und gymnasialen Regelschüler*innen dar, die an einem gemeinsamen Lerngegenstand bzw. Thema arbeiten (differentielle Lernsituationen). Die binnendifferenzierten Lernwege sind dabei so angelegt, dass sie sich im Verlauf einer Unterrichtsstunde bzw. in der Lernprogression mehrfach schneiden. An den Schnittpunkten der Lernwege in der Lernprogression kommen die Förder- und Regelschüler*innen in gemeinsame inhaltliche bzw. themenbezogene und soziale Kooperations- und Austauschprozesse.⁶⁰

2. *Die Frage der Schnittpunkttauglichkeit von Lernumgebungen und Lerngegenständen als zentrale Frage für die Auswahl geeigneter inklusiver Lerngegenstände und die Gestaltung angemessener inklusiver Lernumgebungen:*

Der gemeinsame Lerngegenstand, der die inklusive Lerngruppe in einer inklusiv gestalteten Lernumgebung verbinden soll, gilt als didaktischer Dreh- und Angelpunkt inklusiven Unterrichts.⁶¹ Welche Lerngegenstände und Lernumgebungen jedoch Inklusionspotenzial aufweisen und sich sowohl für binnendifferenziertes

58 Vgl. dazu auch MÜLLER-FRIESE / SCHWEIKER 2013 [Anm. 3], 40.

59 Vgl. ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 11; vgl. ebenso SCHWEIKER 2017 [Anm. 11], 219.

60 Vgl. ESPELAGE 2020 [Anm. 4], 12f.; vgl. auch SCHWEIKER 2017 [Anm. 11], 219.

61 Vgl. BAUMERT / VIERBUCHEN / TEAM BRIDGES 2020 [Anm. 15], 23; vgl. auch SCHWEIKER 2012 [Anm. 50], 30.

als auch gemeinsames Lernen in inklusiven Kontexten eignen, ist in der Unterrichtspraxis oftmals nicht klar. Auch ein Kerncurriculum für die inklusive Schule, welches gemeinsame Lerngegenstände und Lernumgebungen ausweist, fehlt.⁶² In der Unterrichtspraxis führt dies dazu, dass Gymnasial- und Förderschullehrkräfte zumeist keine eindeutigen Indikatoren kennen, anhand derer sie gemeinsame Lerngegenstände und Lernumgebungen erkennen und für ihren inklusiven Unterricht begründet auswählen können. Eine inklusive Schnittpunktedidaktik kann solche Indikatoren bereitstellen, indem sie die Frage nach der Schnittpunktauglichkeit von Lerngegenständen und Lernumgebungen in den Fokus didaktischer Planungsentscheidungen rückt. Hierbei gilt es eine Kriteriologie zur Schnittpunktauglichkeit von Lerngegenständen und Lernumgebungen zu generieren, um das Inklusionspotenzial von Lerngegenständen und Lernumgebungen einschätzen und prüfen zu können.⁶³

*3. Etablierung von Team-Teaching-Prozessen und Zuständigkeitsverschränkung; Förderung der Lehrkräftewahrnehmung von Schüler*innen in inklusiven Unterrichtskontexten als eine gemeinsame Lerngruppe:*

Eine inklusive Schnittpunktedidaktik lässt sich schließlich nur zielführend durch eine Etablierung von Team-Teaching-Prozessen zwischen Förderschullehrkraft und Gymnasial- bzw. Regelschullehrkraft realisieren, da die kontinuierliche Verschränkung von binnendifferenzierten Lernwegen in der Lernprogression und die dadurch entstehenden gemeinsamen Lernsituationen auch eine Zuständigkeitsverschränkung von Förderschullehrkraft und (gymnasialer) Regelschullehrkraft erfordert. Team-Teaching im Kontext einer solchen Zuständigkeitsverschränkung kann letztlich auch dazu führen, dass die Lerngruppe trotz aller notwendigen Binnendifferenzierung und Individualisierung im Lernprozess ganzheitlicher wahrgenommen wird. Dies setzt natürlich voraus, dass in der Lehrkräfteausbildung einerseits Team-Teaching-Strukturen verstärkt implementiert, vermittelt und erprobt werden. Andererseits erfordert ein inklusives Team-Teaching auch ein differenziertes Wissen über Lernspezifika und Lernvoraussetzungen der unterschiedlichen Schüler*innengruppen: So sollten z. B. (gymnasiale) Regelschullehrkräfte im Studium und Referendariat intensiver auf Besonderheiten bezüglich des Lernens von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten vorbereitet werden. Förderschullehrkräfte hingegen benötigen in ihrer Ausbildung dann auch vertiefte Kenntnisse bezüglich der Lernbesonderheiten von z. B. (gymnasialen) Regelschüler*innen und Expertise im Bereich

⁶² Dederich führt die Probleme und Herausforderungen, die mit der Konzeption gemeinsamer inklusiver Curricula zusammenhängen, unter dem Begriff ‚curriculum dilemma‘ aus; vgl. dazu DEDERICH 2019 [Anm. 13], 28.

⁶³ Solch eine Kriteriologie wird in Folgebeiträgen ausgearbeitet resp. ausgewiesen werden.

‚Umgang mit hochbegabten Schüler*innen‘. Das Gelingen von Inklusionsprozessen ist insofern wesentlich an die Voraussetzung geknüpft, dass über die zuletzt angeführten allgemeinen Rahmenbedingungen inklusiver Unterrichtspraxis hinaus exemplarisch der Frage nach der Schnittpunkttauglichkeit von konkreten Lerngegenständen und Lernumgebungen nachgegangen wird.