

Differenzieren im Untergang

Stranger Things für die politisch informierte inklusive Didaktik

Sabine Krause, Michelle Proyer

1. Einleitend

Der Geografieunterricht dient u. a. dazu, Beschreibungen der Erde zur Verfügung zu stellen, die individuellen Erfahrungen der Lernenden abstrakt zu erweitern und die Verwobenheit von Menschen, Handlungen und Orten nachzuzeichnen. Dazu gehört auch, Veränderungen der Erdoberfläche zu thematisieren – und damit die Frage, wie der Mensch diese Veränderungen hervorbringt. Die Entwicklung des Aralsees dient in diesem Zusammenhang seit Langem als anschauliches Beispiel. Die einst viertgrößte Wasserfläche der Erde ist in ihrer Ausdehnung um 85 % und in Volumen um 92 % geschrumpft (Micklin u. a. 2013, 2). Die Transformation von einem großen Binnensee zu mehreren kleineren Restseen (vgl. Glantz 2007; Micklin u. a. 2013) ist visuell eindrücklich dokumentiert und didaktisch gut nutzbar.

Vergegenwärtigen wir uns, dass die Veränderungen im Aralseebecken nur *ein* Beispiel für dramatische ökologische Folgen menschlichen Handelns unter vielen sind, trifft die Feststellung »We are doomed« durchaus zu. In Zusammenhang mit inklusiv ausgelegter Didaktik ergibt sich daraus eine Reihe von Fragestellungen: Werden in unterrichtlichen Prozessen alle Lernenden gleich gut über Krisen und deren Auswirkungen informiert und darauf vorbereitet? Können sie ausgehend davon informierte Entscheidungen treffen, wie sie ihr Leben nachhaltiger gestalten können? Welche Auswirkungen haben Krisenszenarien auf diversifizierte unterrichtliche Angebote, welche können sie haben und wie werden welche möglichen Ausprägungen von Schutzmaßnahmen vermittelt? Der folgende Beitrag beleuchtet den Ansatz der Differenzierung in der inklusiven Didaktik aus kritischer Perspektive.

Im Anschluss an die Tagung »We are doomed« setzen wir uns mit Fragen inklusiver Didaktik unter Bedingungen multipler Krisen auseinander und greifen dabei zur Veranschaulichung auf das Beispiel des Aralsees zurück. Den Ausgangspunkt bildet die Beobachtung, dass die praktische Umsetzung inklusiver Didaktik zunächst an übermäßiger Vereinfachung orientiert scheint: Kann der Anspruch der Vermittelbarkeit von komplexen Inhalten nicht für alle gleichermaßen gewährleistet werden, erfolgt etwa via zunehmender Differenzierung der Materialien der Versuch einer Annäherung zumindest auf Ebene des vermeintlich kleinsten gemeinsamen Nenners, dem sogenannten »gemeinsamen Gegenstand«. Der Unterrichtsgegenstand wird allerdings selten seinem komplexen Zusammenhang oder einem komplexen Vermittlungsanliegen gerecht, denn es treten, so unsere These, an die Stelle komplexer fachlich orientierter Inhalte Beschäftigungsmethoden mit austauschbaren Themen. Wie sieht es mit der Kurvendiskussion, dem Komplex Klimawandel und erst recht mit der Apokalypse als Gegenstand für alle aus? Wie viel Komplexität kann wem zugetraut werden, und wer entscheidet darüber? Ist die Apokalypse (k)ein geeignetes Thema für alle?

Der erste Teil unseres Beitrags beschäftigt sich mit *dem Didaktischen* und seinen epistemologischen Einbettungen. Ausgehend von einer allgemeinen Vorstellung von Didaktik und ihrer Verbindung zu (schulischen) Lehr-Lern-Prozessen zeigen wir die darin eingewobenen Vorstellungen vom Menschen und seinen Verhältnissen zu anderen Menschen und zur Welt auf. Ziel ist es, zu verdeutlichen, wie tief bestimmendes und kategorisierendes Denken in diese Prozesse eingeschrieben ist, die schließlich in Hinblick auf eine inklusive Didaktik problematisiert werden. Deutlich wird dabei, dass bereits in diesen Verhältnisbestimmungen das Politische eine Rolle spielt.

Damit ist ein Rahmen für unsere Überlegungen abgesteckt: Auf der Grundlage wissenschaftlicher Betrachtungen zu Lehren und Lernen und deren Verwobenheit mit gesellschaftlichen Zielen wird eröffnet, wie die Neu-deutung didaktischer Rahmungen und daran anschließender Praktiken ein »dislodg[ing] of norms and habits« (Lysgaard u. a. 2019, 100) mit sich bringen kann, das schließlich zu einer inklusiven Didaktik beiträgt.

2. Andere schaffen: Allgemeine Didaktik und begrenzende Epistemologie

In der Bestimmung von Allgemeiner Didaktik folgen wir zunächst Hericks und Kunze: »Für uns ist Allgemeine Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Sie beschäftigt sich mit den Zielen, Inhalten und Methoden sowie den institutionellen Rahmungen des Lehrens und Lernens.« (Hericks/Kunze 2004, 721) Damit nehmen sie eine Definition von Meyer auf, in der er zwischen der traditionellen Aufgabenbestimmung der Didaktik im engeren Sinn, nämlich der Unterrichtsgestaltung mit dem »Ausweis der Zielsetzungen, der Inhalte, der Methoden und Medien und der Organisationsformen des Unterrichts« (Meyer 1996, 48), und der weiteren Einbettung des Unterrichts in gesellschaftliche Verhältnisse durch Steuerungsinstrumente wie Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien unterscheidet.

Angelehnt an Comenius' Diktum, »alle alles [mit Rücksicht auf das Ganze] zu lehren«, wird bis heute häufig die Einführung in das engere Verständnis von Didaktik für pädagogisch Handelnde begründet (vgl. Mikhail 2016). Dahinter steht die Vorstellung eines Verhältnisses – als didaktisches Dreieck bezeichnet –, in dem es eine wissende, lehrende Person gibt, die einen Gegenstand für eine noch nicht wissende, noch lernende Person so vorbereitet, dass Lehren und Lernen möglich werden. Die knappe Formel verweist auf die paradigmatische Annahme, dass eine bestimmte, historisch hervorgebrachte Ordnung der Welt erkannt, strukturiert und für andere erkennbar gemacht werden kann. Die Welt erscheint hier in ihrer gegenwärtigen Form als (vorläufig) abgeschlossen und prinzipiell ordnungsfähig; Nichtwissen gilt als vorläufiger und abzuwendender Zustand. Kontingenzen und die Nichtbestimmbarkeit der Zukunft werden weitgehend ausgeklammert. Damit sind didaktische Entscheidungen immer auch Entscheidungen darüber, welche Ordnung der Welt gezeigt wird – und welche nicht, etwa ob ein ökologisches Desaster als politischer Zusammenhang oder als neutralisiertes Bildmaterial erscheint. Zudem werden sowohl soziale als auch sachbezogene Verhältnisse präformiert und objektiviert: die soziale (Macht-)Beziehung von Lehrenden und Lernenden sowie die jeweilige Beziehung zum (umrissenen) Gegenstand, der dem Lehrenden schon in seiner historisch gewordenen Formation zugänglich ist und dem Lernenden in der gleichen Tradition zugänglich gemacht werden soll. Dazu gehört auch, dass Lehrende, nicht Lernende, den Gegenstand der Aneignung und den Bewertungsmaßstab für gelungene Aneignung wählen.

Didaktische Formen zielen zumeist auf die Tradierung von Wissen und Wissensordnungen, die sozial und kulturell abgesichert sind und bestehende Formen fortschreiben. Das geschieht sowohl im engeren Verständnis des Didaktischen, wenn gesellschaftliche Sachlagen in Unterrichtsgegenstände transformiert werden (vgl. Benner 2010), als auch in einem weiteren Verständnis, das den Unterricht als Teil gesellschaftlicher Verhältnisse begreift. Bildende unterrichtliche Prozesse sind in dieser Perspektive Teil des Politischen: Indem bestimmte Inhalte ausgesucht, strukturiert und vermittelt werden, wird nicht nur darüber entschieden, *was* gelernt wird. Entschieden wird auch, welche Zukünfte für wen denkbar erscheinen – und welche Möglichkeiten des Handelns (Arendt 1958/2004) in ihnen sichtbar oder unsichtbar werden. Auf diese Weise werden soziale, kulturelle und politische Ordnungen stabilisiert oder verschoben (vgl. Veck/Gunter 2020). In unterrichtlichen Prozessen werden Zugehörigkeiten dabei häufig eindeutig gedacht. Aus generationellen Ordnungen und Zuschreibungen von Reflexions- und Urteilsfähigkeit werden Subjektpositionen abgeleitet, die Ein- und Ausschlüsse produzieren. Angesichts hochkomplexer, vernetzter Gesellschaften und einer aus multiplen Krisen hervorgehenden, unbestimmten Zukunft geraten solche Zuordnungen jedoch zunehmend unter Druck.

Der *Lernende*, als zentrale Bezugsfigur des Pädagogischen, erscheint als bildsam und prinzipiell unbestimmt in dem, was er lernen kann (vgl. Rousseau 1762/1991). Lernen vollzieht sich – so die implizite Annahme – entlang der Vermittlung der ›richtigen‹ Inhalte, die bestenfalls in der Übernahme bestehender Ordnungen und zugewiesener Orte mündet. Solche Vorstellungen von Lernen verschleiern die darin eingewobene Normativität (vgl. Fuchs u. a. 2013; Krause/Breinbauer 2015) kaum: Lehren als eine exemplarische Einführung in Ordnungen umfasst die Unterteilung in wertvolle und vernachlässigbare Sachen; Erlernen der Ordnungen führt zum Werden eines ›besseren‹ Menschen im Sinne der soziopolitischen, kulturellen, wissenschaftlichen Ordnung, d. h., es ist eine moralisierende Dimension eingeschlossen, die im Rahmen von Werteerziehung unterstrichen wird (vgl. Weyers 2013).

Der (methodisch geleitete) rationalisierte Vernunftgebrauch dient zudem als zentraler Maßstab legitimer Erkenntnis: Wissensformen, die diesem Maßstab nicht entsprechen, werden abgewertet. So werden Klassifizierungen von Menschen möglich und aktiv durchgesetzt: Lernende werden über die vermutete bzw. zugestandene Befähigung zum rationalen Vernunftgebrauch oder aufgrund zugeschriebener Bildungsmöglichkeiten eingeteilt und es wird ih-

nen ein (sozial-politischer) Platz in der Gesellschaft bzw. Weltgemeinschaft zugewiesen.

Die Asymmetrie, in der Lernende und *Lehrende* sich befinden, wird noch deutlicher, wenn die soziale und institutionelle Machtposition der Lehrenden näher betrachtet wird. Lehrende weisen Ziele, Inhalte, Methoden und Medien des Lernens aus und beurteilen stellvertretend für die Gesellschaft Lernende in Bezug auf das Erreichen der Ziele. Lehrpersonen sind damit aktiv daran beteiligt, Lernenden den gesellschaftlichen Platz zuzuweisen oder einen möglichen Platz in Aussicht zu stellen. Mit Hannah Arendt (1958/2004) gesprochen übernehmen sie so die Mitverantwortung für die gewordene Welt und das (künftige) soziale Miteinander. Diese Mitverantwortung umfasst nicht nur die Auswahl und Ordnung von Gegenständen, sondern auch die Entscheidung darüber, welche Stimmen gehört werden und welche nicht. Da ältere Generationen jedoch nicht nur für die Welt Verantwortung tragen, sondern auch für die nachfolgenden Generationen (vgl. Arendt 1958/2004) und damit zukünftige Gestaltungsmöglichkeiten von soziopolitischem, kulturellem, ökologischem Miteinander, besteht Hoffnung auf veränderte Verhältnisse. Voraussetzung ist allerdings, dass Lehrpersonen die Notwendigkeit der Veränderung einsehen und pädagogische Prozesse in einer Form öffnen, die Vermittlung von Wissen und unbeantworteten oder nicht beantwortbaren Problemlagen kombinieren (vgl. Schluß 2023; Stonebridge 2024). Ihr spezifisches Professionswissen hilft Lehrenden folglich nicht nur in der Beurteilung der Lernenden, sondern auch in der Auswahl und Vermittlung der Ordnung und Gegenstände, die sie inhaltlich und strukturell ›beherrschen‹ und die für Zukünfte bzw. zukünftiges Handeln wertvoll sein können. Dieser Vorstellung entspricht der Fokus auf die Lehrenden in der inklusiven Didaktik, denen die Aufgabe der differenzierten Darlegung scheinbar allein zukommt, wie in Abschnitt 3 aufgezeigt wird.

Die Deklaration eines *Gegenstandes* oder eines gesellschaftlichen Anliegens als Unterrichtsgegenstand schließt die Transformation dieses Gegenstandes ein (vgl. Benner 2010, 103 ff.). Die Reduktion der Komplexität des Gegenstandes wird angestrebt und der Gegenstand wird pädagogisch so aufbereitet relevant gemacht, dass möglichst alle Lernenden einen Zugang finden. In der Transformation des Gegenstandes wird bestimmt, welche Aspekte eines Gegenstandes bzw. komplexen Zusammenhangs als relevant gelten. Didaktische Konzepte unterscheiden hier altersgemäß, orientieren sich im Grad der Abstraktion an den vermeintlichen kognitiven Fähigkeiten der Lernenden und sind darauf ausgelegt, das noch nicht Bekannte oder Bedachte zu einem begreifbaren Gegenstand zu machen. Das spezifische Vorbereiten des Gegen-

standes in Lehr-Lern-Prozessen, seine Transformation, impliziert zudem eine stetige *Veränderung* (sic!) der Lernenden: Sie sind (Noch-) Nicht-Wissende, d. h. sie weisen in diesem Bereich ein Defizit auf und üben sich am transformierten Gegenstand. Ihr Werden wird in Differenz zum Sein der Wissenden gedacht, deren Reflexivität und moralische Positionierung zugleich mögliches zukünftiges Sein zur Schau stellt und damit eine spezifische Vorstellung von gelingender Zukunft normiert.

Dass diese einseitige Orientierung problematisch ist, darauf wies Käte Meyer-Drawe bereits 1984 hin und erinnerte an die Differenz zwischen Lernenden und Lehrenden in der Sicht auf die Dinge, derer sich die Lehrenden immer wieder gewahr werden sollten und die für den weiteren Argumentationsverlauf wesentlich wird: »Der *Lernende sieht nicht nichts*, er sieht die Dinge *anders*. Diese andere Sicht der Dinge wiederzugewinnen ist eine schwierige und unabschließbare Aufgabe auf allen Stufen des Lernens« (Meyer-Drawe 1984, 72; Herv. d. A.). Meyer-Drawe machte mit ihrem Beitrag darauf aufmerksam, dass die Lehrenden sich erinnern sollten, dass sie es mit Menschen zu tun haben, die sich mit ihrer Sicht bereits in der Welt verstehen, in der Welt werden und sich zu ihr positionieren. D. h. Lernende sind keine »unbeschriebenen Blätter« oder unwissenden Menschen, sie sehen die Welt und sich in der Welt bereits – vermutlich aber anders als Lehrende. Damit schreibt Meyer-Drawe den Lehrenden auch zu, Wege zu finden, die (notwendige) Veränderung der Lernenden so zu wenden, dass eine breite Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen möglich wird. Wie steht es nun aber um didaktisierende Bemühungen in einer Situation, in der die Teilhabe *aller* sozialpolitisch proklamiert – wenn auch unterschiedlich hergeleitet – wird und die Forderung einer Vorbereitung zur politischen Beteiligung explizit auf alle Gesellschaftsmitglieder ausgedehnt werden soll?

3. Inklusive Didaktik oder der Umgang mit dem Schwierigen

Vor dem Hintergrund des Zugangs zu Wissen werden sowohl die Auswahl als auch die Vermittlungsarten von Inhalten relevant. Denn die Auswahl der Inhalte ist – die breitere Einordnung der Didaktik wieder aufgreifend – nicht allein Aufgabe der Lehrenden. Auch politisch gesetzte Strukturen von Curriculum, Schulform und bildungspolitischem Selbstverständnis rahmen, welches Wissen als schulisch relevant gilt und welche handlungsleitenden Perspektiven hervorgehoben werden. Welche Themen werden in Curricula aufgenommen –

und welche nicht? Und wer gilt als adressierbar für welche Inhalte und Komplexitätsgrade?

Die Auswahl von Themen und konkret zu vermittelnden Inhalten ist nicht neutral, sondern von Vorstellungen geleitet, welche Lernenden welche Qualifikationen erreichen sollen, dürfen oder müssen. Über Formen äußerer und innerer Differenzierung, also über die Regulierung des Zugangs und die Unterteilung von Lerngruppen, werden spezifische Ausprägungen der Diversität der Lernenden aufgegriffen und zugleich stabilisiert. Bei der inneren Differenzierung, zu der die Differenzierung von Materialien entlang des Bedarfs der Lernenden gehört, sind Auswahl, Zuschnitt und Komplexitätsgrad der Gegenstände überwiegend dem Wissen, Geschick und Interesse der Lehrperson an Gegenstand und Vermittlungsaufgabe überlassen.

Die spezifische Ausrichtung der Didaktik, die sich dieser Herausforderung widmet, wird als inklusive Didaktik bezeichnet. Inklusion ist dabei – anders als in der Fachdidaktik – nicht Gegenstand, sondern wird als politischer Anspruch in die institutionellen Settings der Schule getragen. Die Definition von inklusiver Didaktik bleibt oft offen und zeichnet sich letztlich durch eine fragmentierte Auflistung von möglichen Bausteinen aus (vgl. z. B. Reich 2014), die eben nicht nur, aber doch faktisch für spezifische Gruppen ausgerichtet sind. Kullmann u. a. (2014, 95 ff.) benennen in diesem Zusammenhang fünf Leitlinien:

- »1. Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität
2. Didaktische Integration individualisierter Curricula
3. Adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung
4. Herstellung von Gemeinsamkeit durch Kooperation der Schülerinnen und Schüler
5. Co-Teaching und Kooperation der Lehrkräfte.« (ebd., 91)

Auffällig ist, dass die Leitlinien primär strukturelle Bedingungen und professionelle Dispositionen der Lehrpersonen adressieren. Die Perspektiven der Lernenden selbst erscheinen vor allem als Objekt von Akzeptanz, Diagnostik und Anpassung.

Der Erfolg inklusiver Didaktik wird häufig an der Haltung der Lehrpersonen oder an Kooperationsformen wie Co-Teaching festgemacht (vgl. Gasterstädt/Urban 2016; Trapp/Ehlscheid 2018). Kullmann u. a. (2014) unterstreichen darüber hinaus die besondere Bedeutung der Sonderpädagogik in der Kooperation für gelingende Inklusion. Die Betonung der Sonderpädagogik in Hin-

blick auf Inklusion reproduziert jedoch die Logik der Verbesonderung, indem sie die Aufmerksamkeit auf einen eng gefassten ausgewählten Teil der Lernenden konzentriert und damit die Betonung des Gemeinsamen in der Inklusion ad absurdum führt. Damit verschiebt sich die Aufmerksamkeit auf professionelle Rahmenbedingungen, während die Frage, wie Lernende selbst an der Bestimmung von Gegenständen und Deutungen beteiligt sind, weitgehend unbeantwortet bleibt.

Aspekte wie adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung sowie die Herstellung von Gemeinsamkeit beziehen sich auf die Gestaltung von Unterricht durch die Lehrpersonen. Differenzierung und individualisierte Curricula, gern als ›Förderinstrument‹ aufgefasst, versprechen Passung und maßgeschneiderte Lernerfolge, schreiben jedoch bereits vor der Begegnung mit dem Gegenstand fest, wer als förderbedürftig, wer als leistungsfähig und wer als normabweichend gilt. Die Zuschreibung von Bedarf ist damit nicht nur unterstützend, sondern auch kategorisierend. Ableistische Annahmen über Fähigkeiten und Entwicklungswege werden in der Struktur der Differenzierung reproduziert, selbst wenn sie wohlmeinend intendiert sind.

Zugleich gerät die soziale Dimension gemeinsamen Lernens unter Druck, d. h. Schüler*innen erfahren in der Klasse immer weniger, wie andere einen Gegenstand anschauen, wie sie sich ihn erschließen, was Mitschüler*innen interessiert usw. Am Beispiel des Aralsees zeigt sich dies deutlich: Während einige Lernende ökologische, politische und historische Zusammenhänge bearbeiten, ordnen andere lediglich Bildmaterial nach Größenverhältnissen oder Zeitabfolgen. Der Gegenstand bleibt derselbe, doch seine politische und epistemische Dimension wird unterschiedlich zugänglich gemacht. Lehrpersonen stehen, wenn sie die soziale Dimension der Schule ernst nehmen (vgl. Dewey 1916/2024) nun zusätzlich vor der Aufgabe, hochgradig differenzierte Darstellungen und Umgänge mit einer Sache wieder in soziale Beziehungen einzuordnen, ohne Orientierung an Klassifikationen zur permanenten Grundlage sozialen Miteinanders zu machen. Wird Schule als Teil gesellschaftlicher Prozesse aufgefasst, stellt sich die Frage, ob Binnendifferenzierung und Verbesonderung einzelner aufgrund von Fähigkeiten nicht genau jene Ordnungen stabilisieren, die inklusive Bildung eigentlich überwinden möchte (vgl. Döniges u. a. 2015).

Die curriculare Einbettung wird in den Leitlinien zudem mit einer engen Verknüpfung von Didaktik und Diagnostik begründet: »Didaktik und Diagnostik werden dementsprechend in einem engen, unmittelbar aufeinander bezogenen Verhältnis gesehen.« (Kullmann u. a. 2014, 96) Differenz wird damit

nicht nur wahrgenommen, sondern institutionell erfasst und in pädagogisches Handeln übersetzt. Der Zusammenhang zwischen diagnostizierter Behinderung oder festgestelltem Bedarf und einer darauf zugeschnittenen didaktischen Perspektive birgt jedoch ein strukturelles Paradox: Inklusion zielt auf Teilhabe, operiert aber über die Stabilisierung von Kategorien, die sie überwinden möchte. Bedarfe werden benannt, fixiert und in Maßnahmen überführt – weiterführende oder sich ändernde Perspektiven geraten aus dem Blick.

Zwar betonen Autor*innen wie Kullmann u. a., dass inklusive Didaktik Unterschiede nicht »ignorieren oder unterdrücken, sondern sie bewusst wahrnehmen, akzeptieren und reflektieren« (2014, 89) sowie wertorientiert bearbeiten müsse. Kullmann u. a. setzen damit spezifische Ankerpunkte von inklusiver Didaktik im Wissen um Schüler*innen und die Relevanz von Werten. Zusätzlich wird in kritischeren und breiteren Perspektiven auf inklusive Didaktik auch die Gestaltung von Lern- und Lehrumgebungen, die für jede*n Schüler*in geeignet sind und Möglichkeiten zur Beteiligung bieten, gelenkt. Die Autor*innen benennen bspw. die Auswahl und Nutzung unterschiedlicher oder zusätzlicher Tools, angepasster Arbeitsformen oder Adaptionen von Inhalten. Die Anliegen von inklusiver Didaktik fallen hier mit denen einer allgemeinen Didaktik zusammen, lassen allerdings auch die Herausforderungen einer allgemeinen Didaktik unhinterfragt, wie sie zuvor angesprochen wurden. Dazu gehört bspw. die Frage, wer Differenzen und Bedarfe definiert und nach welchen epistemischen Maßstäben sie bestimmt werden.

Diese Frage betrifft nicht nur allgemeindidaktische Konstellationen, sondern verschärft sich insbesondere dort, wo Unterricht explizit politische Inhalte behandelt. Am Beispiel des Aralsees wurde bereits angedeutet, dass politische und ökologische Zusammenhänge unterschiedlich zugänglich gemacht werden. Statt von einer didaktisch begründeten Komplexitätsreduktion kann mitunter von einer Komplexitätsverweigerung gesprochen werden, die exkludierend wirkt. Gerade unter Bedingungen apokalyptischer Zeitdiagnosen wird diese Verweigerung politisch brisant: Wer von komplexen Zukunftsfragen ausgeschlossen bleibt, bleibt auch von deren Bearbeitung ausgeschlossen. Diese strukturelle Exklusion wird insbesondere in der inklusiven Politikdidaktik aufgezeigt.

Verschränkte Perspektiven auf inklusive Didaktik und politische Bildung münden einerseits in die inklusive Politikdidaktik, die sich der inklusiven Fachdidaktik (vgl. Riegert/Musenberg 2016) zuordnen lässt und in der inklusive Vermittlungswege von fachspezifischen Inhalten entwickelt werden. Ein

Blick in vorhandene inklusive politikdidaktische Materialien zeigt Tendenzen der Vermittlung fokussiert auf spezifische Schulstufen und Behinderungen, wobei gilt: Je höher die Schulstufen, desto weniger sind Adaptionen der Materialien, breite Auswahlmöglichkeiten oder alternative Zugangsweisen gegeben. Dies verweist andererseits auf systemische Engpässe: Menschen mit spezifischen Behinderungen oder Bedarfen werden in bestimmten Schulstufen gar nicht verortet. Statt didaktischer Überlegungen stehen damit die grundlegenden Fragen, wem welches Wissen zugänglich gemacht wird oder zusteht und wer welches Wissen für die Gestaltung eines autonomen Lebens benötigt, im Zentrum. Beides wird an standardisierten Vorstellungen orientiert und mit Leistungsvorstellungen verwoben.

Dönges u. a. (2015) illustrieren in ihrem Band zur inklusiven Politikdidaktik, dass zwar die Notwendigkeit von Zielgruppenorientierung bei der Gestaltung von Inhalten und der Fokus auf Menschenrechte angesprochen wird, der Umgang mit Komplexität jedoch – und damit ›the elephant in the room‹, nämlich Lernende, für die bestimmte Inhalte gar nicht vorgesehen sind – unteradressiert bleibt. Zudem ist der Band – aus gutem Grund – an einer spezifischen Gruppe ausgerichtet:

»In dieser Publikation wird [inklusive politische Bildung] mit dem Fokus auf Menschen mit Lernschwierigkeiten (bevorzugte Selbstbezeichnung der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung) diskutiert. Diese Schwerpunktsetzung erfolgte, weil es sich um eine Gruppe handelt, die von der politischen Bildung bislang kaum in den Blick genommen wurde.« (ebd., 9)

Die Autor*innen verorten ihre didaktischen Anliegen, nämlich dass auch politische Bildungsprozesse und entsprechend die Didaktik der Politischen Bildung inklusiv gedacht und umgesetzt werden müssen, in einem soziopolitischen Rahmen und positionieren sich selbst damit deutlich im Diskurs:

»Menschen mit Lernschwierigkeiten leben zumeist in für sie geschaffenen Strukturen (Werkstätten, Heime etc.) oder werden auch als Erwachsene familiär betreut. Die sozialstaatliche Intervention und die familiäre Fürsorge schaffen für sie zwar Orte, die sie in einer wettbewerbsorientierten Gesellschaft schützen. Aber diese Strukturen haben auch zur Folge, dass sie wie kaum eine andere Gruppe gesellschaftlich separiert sind. Zudem erschwert das weit verbreitete Vorurteil, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten keinerlei politische Bildungs- und Urteilsfähigkeit besitzen, ihre Teilnahme am politisch-gesellschaftlichen Diskurs. Deshalb sind Bestrebungen, mit denen

Menschen mit Lernschwierigkeiten unterstützt werden, am politisch-gesellschaftlichen Geschehen teilzunehmen, nur spärlich vorhanden.« (ebd.)

Während die inklusive Politikdidaktik damit wichtige Impulse setzt und politische Teilhabe explizit adressiert, bleibt die strukturelle Frage nach der Verteilung von Komplexität und epistemischer Autorität bestehen. Konsequenterweise wird der Sammelband dann mit einem Beitrag eröffnet, in dem Kronauer »Politische Bildung und inklusive Gesellschaft« (2015) verbindet. Der Beitrag wendet sich in der Argumentation jedoch nicht nur der gesellschaftlichen Seite zu und fordert politische Teilhabemöglichkeiten, vielmehr wird mit der politischen Bildung streng ins Gericht gegangen, wenn deren Zielsetzungen befragt werden. Man kann konstatieren, dass »grundlegende soziale und materielle Voraussetzungen« (ebd., 23) für eine inklusive demokratische Gestaltungsmacht *gesellschaftlich* geschaffen werden müssen. Politische Bildung darf sich nicht darauf beschränken, soziale Anpassung oder Konformität anzustreben (vgl. Stonebridge 2024). Auf der Suche nach einer »inklusiveren«, somit demokratischeren Gesellschaft« müssen Reichweite der Inklusion, »ihre Legitimität, aber auch notwendige Durchlässigkeit von äußeren Grenzen (Migration)« (Kronauer 2015, 26 f.) sowie soziale Schließungen thematisiert werden. Neben einer Verständigung darüber, wie eine inklusive Didaktik gelingen kann, muss Kronauer folgend eine sozialpolitische Diskussion über (zugeschriebene) Ungleichheiten geführt werden, die sich in Bildungsinstitutionen wiederfinden.

Es zeigt sich somit, dass inklusive Didaktik – auch in ihrer politikdidaktischen Ausprägung – zwar Differenz sichtbar macht und Teilhabe intendiert, jedoch innerhalb einer Logik verbleibt, in der Zugänge, Komplexitätsgrade und epistemische Maßstäbe weiterhin von außen definiert werden. Die Ordnung der Wissensproduktion selbst bleibt weitgehend unangetastet. Genau hier liegt der blinde Fleck, der im Folgenden anhand des Zugangs zu Informationen rund um den von Menschen vorangetriebenen Klimawandel veranschaulicht wird.

4. Preppen Inklusive – Didaktische Perspektiven auf die Fehlenden

Gibt es jenseits immer weiterführender Differenzierung und Verbesonderung Wege, eine inklusive Didaktik zu entwerfen, die auch dem Anspruch einer inklusiven politischen Didaktik genügt und die über die Adressierung spezifischer Gruppen hinausgeht? Wie kann der didaktische Umgang mit dem

Fehlenden gestaltet werden – jene Perspektiven und Zugänge eingeschlossen, die in bestehenden Ordnungen nicht vorgesehen sind? Bleiben spezifische Gruppen (zum Beispiel Schüler*innen mit komplexen Lernbedarfen) oder bestimmte Komplexitätsgrade und Zugänge ausgeschlossen – etwa durch Binnendifferenzierung, standardisierte Leistungsbewertung oder durch die implizite Orientierung an normierten Lebensrealitäten – so bleibt auch das didaktische Selbstverständnis exklusiv, eingeschränkt und unvollständig.

Der erste Ansatzpunkt für Änderungen ist die Veränderung in pädagogischen Prozessen selbst neu zu denken. Die *alien phenomenology* von Bogost (2012) verweist darauf, dass gängigen Lernvorstellungen eine platonische Vorstellung von Wissen zugrunde liegt: Dieses könne hervorgebracht, geordnet und weitergegeben werden – eine Vorstellung, auf die sich auch viele Didaktiken stützen. In Zeiten radikaler Kontingenz und ungewisser planetarer Zukunft wird diese Annahme brüchig. Wo Gegenstände – etwa globale ökologische Krisen oder apokalyptische Zukunftsvorstellungen – nicht mehr vollständig durchdrungen und geordnet werden können, ist auch die Vorstellung einer pädagogischen Einführung in ein geschlossenes Wissenssystem nicht mehr plausibel. Auch Lehrpersonen gehören nun zur Gruppe der Unwissenden und soziale Positionen müssen neu verhandelt werden: Die deutliche Hierarchie zwischen Wissenden und (Noch-)Nicht-Wissenden gerät ins Wanken und mit ihr das didaktische Dreieck in seiner herkömmlichen Form. Überpädagogisierung und -didaktisierung verkennen diesen Umstand. Wurde in der inklusiven Didaktik zunächst die Gruppe der Lernenden erweitert, so zeigt sich, dass die Kategorien Lernender und Lehrender insgesamt fluide werden. Aber auch die Inhalte bedürfen in diesem Zusammenhang einer Neudefinition: Ein Verständlichmachen des Unverständlichen kann nicht länger als Reduktion auf ein »beherrschbares Maß« verstanden werden, sondern erfordert die Entwicklung neuer Modalitäten des gemeinsamen Fragens, Suchens und Aushaltens von Unbestimmtheit.

Die gegenwärtigen planetaren Problemlagen, bspw. die Folgen eines menschengetriebenen Klimawandels, lassen sich in ihrer Komplexität weder von einzelnen Menschen so umfassend und abschließend durchdringen noch als Lerngegenstand so übersetzen, dass am Ende eine Lösung erarbeitet werden kann. Sie stellen vertraute Wissensordnungen in Frage und bestehende pädagogische Vorstellungen scheitern daran, dass in ihnen der Gegenstand nicht mehr vollständig abbildbar ist. Statt einer Einführung in ein in sich konsistentes Wissenssystem tritt eine Konfrontation mit der Möglichkeit, dass Fragen keine abschließende Bearbeitung erfahren – auch wenn diese Problematik

pädagogisch mitunter in eine Hoffnung auf eine gute Zukunft überführt wird (vgl. Schluß 2023). In diesem Zusammenhang lässt sich mit Lear (2006) besser von einer »radikalen Hoffnung« sprechen: einer Hoffnung, die nicht auf die Wiederherstellung bestehender Ordnungen zielt, sondern auf die Möglichkeit eines Guten, dessen Gestalt noch unbekannt ist. Pädagogisch verschiebt sich damit der Fokus von der Sicherung bekannter Zukunftsbilder hin zur Offenheit gegenüber noch nicht bestimmbareren Formen gemeinsamen Handelns.

Für veränderte und marginalisierte Gruppen sind Zukünfte schon ohne weiterführende globale Katastrophen von Prekarität bestimmt. Ihre Lebensrealitäten sind häufig auch ohne apokalyptische Szenarien von Unsicherheit und Ausschluss geprägt. Wenn pädagogische Diskurse von Krise oder Polykrise sprechen, ohne diese Perspektiven systematisch einzubeziehen, reproduzieren sie implizit eine Normalitätsannahme, die für viele nie gegolten hat. Im Bemühen um inklusive, demokratische Teilhabe besteht also der Bedarf, Phänomene wie die Polykrise auch um die komplexen Herausforderungen meist Nicht-Repräsentierter zu erweitern. Eine inklusive Perspektive muss daher die Vielfalt der Auswirkungen planetarer Krisen auf das Leben von (fehlenden) Schüler*innen explizit in den Blick nehmen.

Ansätze wie die *dark pedagogy* (Lysgaard u. a. 2019) drängen auf ein Andersverstehen des Pädagogischen: Der Fokus wird von der Rettung hin zur Selbstverunsicherung verschoben. Die *dark pedagogy* stellt infrage, ob eine Lösung im »bewussteren« Fortführen des Gegenwärtigen liegen kann und verweist auf die »Ironien« menschlichen Seins, wie bspw. den Versuch, Überkonsum durch weiteren, »grünen« Konsum zu kompensieren. Die Autoren unterstreichen, »[a]n ironic stance thus can be seen as an open and vulnerable position that has the *potential to dislodge norms and habits* in order to engage with issues through different vocabulary and in a pedagogical sense through other practices« (Lysgaard u. a. 2019, 100; Herv. d. A.). Andersverstehen beginnt also mit der Einsicht in die eigenen Vulnerabilitäten und das Suspendieren von Gewissheiten, die einfachen Klassifizierungen von »uns und denen«, Wissenenden und Unwissenden, Retter*innen und Betroffenen zuwiderlaufen. Der Anspruch kann daher nicht geringer sein als eine »Verbesserung« des Künftigen, die nicht in einer Hoffnung, die sich aus der Vergangenheit speist, aufgeht (vgl. Bloch 1985, 161 ff.), sondern in neu gedachten Verhältnissen Andersheiten zulässt.

Wenn jedoch weder Lehrende noch Lernende epistemisch souverän sind und pädagogisch vermittelte Rettungsnarrative brüchig werden, genügt es nicht, Perspektiven zu erweitern oder Differenz sensibel zu bearbeiten.

Notwendig ist eine wissenspolitische Verschiebung, die die Ordnung der Wissensproduktion selbst infrage stellt.

Ist es nun also das Ziel, statt einer hierarchischen generationalen Ordnung und kategorisierenden Zuschreibungen in Lehr-Lern-Prozessen andere Wissensordnungen zu bedenken, dann hilft der Rückgriff auf wissenstheoretische Modelle, die von Vorstellungen alternativer, bestenfalls gleichrangiger sozialer Ordnungen der beteiligten Personen ausgehen. Diese wissenspolitische Verschiebung wird mit Einsätzen von Gloria Ladson-Billings sowie Rozana Carducci und Penny A. Pasque deutlich. Ladson-Billings richtet sich grundlegend gegen die epistemische Position des Außen: Nicht nur sollen andere Perspektiven gehört werden; vielmehr wird die Annahme zurückgewiesen, dass Wissen von einem übergeordneten Standpunkt aus organisiert werden könne. Statt einer Distanznahme ist ihr Einsatz, gemeinsam zu fragen (vgl. Ladson-Billings 2024, 43). Die Vorannahme der Ungleichheit der Subjekte bzw. die ungleiche Bewertung der Subjektstandpunkte muss entsprechend bearbeitet und aufgelöst werden. Ein erster Schritt ist, die Perspektive der A/anderen sichtbar werden zu lassen, d. h. zuzulassen, dass veränderte Personen ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen.

Die grundlegende Machtdifferenz bleibt so jedoch bestehen: Das Zeigen wird *zugestanden*, ein Beitrag *darf* geleistet werden. An der Ordnung im Hintergrund wird nicht gerüttelt. Folgt man Carducci und Pasque (2024), so ist das durch methodische Schritte in unterrichtlichen Settings nicht zu erreichen, egal wie kritisch und eröffnend ein Einsatz gedacht wird, vielmehr wird ein methodologischer Shift notwendig. Dieser wird von den Autor*innen in »wissenden« bzw. »verständigen doings« gesehen, in denen die moralische Überlegenheit einer an der Aufklärung orientierten rationalen Wissensform aufgelöst wird und die Vielheit von situated knowledges im *gemeinsamen Tun* miteinander verschränkt wird.

Wenn selbst das Austrocknen ganzer Lebensräume – wie im Aralseebecken – nicht mehr als Ausnahme, sondern als Vorbote künftiger Ordnungsverschiebungen gelesen wird und wir »we are doomed« als Zeitdiagnose ernst nehmen, stellen wir uns auf apokalyptische Zukunftsvisionen ein. Damit verschiebt sich auch die Frage danach, welches Streben noch relevant ist. Fehlendes diversitäts-informiertes politisches Intervenieren und Verdrängung stabilisieren jene Ordnungen, die die Fragilität mit hervorgebracht haben. Die wenig kreativen und halbherzigen Vorbereitung auf das Ende garantieren, dass wir uns in der Falle des neoliberalen Ideals weiter einrichten. Es sei denn, die »sweet si-

de« of darkness« (vgl. Lysgaard u. a. 2019), das heute Abwegige und die »stranger things« werden, wonach wir streben.

Wird Inklusion hingegen nicht als Integration in bestehende Ordnungen und simplifizierende didaktische Reduktion verstanden, verändert sich, was als relevant gilt. Versteht sich eine inklusiv interpretierte politische Bildung an Menschenrechten orientiert, kann sie nicht an bekannten Inhalten und normierten Leistungsmaßstäben stehen bleiben. Ihre Aufgabe ist vielmehr, bisher unbekannte Inhalte mit nicht einbezogenen Gruppen und noch nicht gestaltete methodologische Einsätze ins Zentrum zu rücken. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit apokalyptischen Zeitdiagnosen verlangt entsprechend, Wissensordnungen selbst zum Gegenstand didaktischer Reflexion zu machen. Werden die Lebenswirklichkeiten einer erweiterten Lerner*innengruppe systematisch einbezogen, verschiebt sich auch die Frage danach, welche Inhalte und Kompetenzen als relevant gelten (werden). In dem Maß, in dem gesellschaftliche Ordnungen im Kontext andauernder Krise fragiler werden, werden an Stelle ableistisch normierter Ansprüche (der Kenntnisse oder Leistungsfeststellung) Fähigkeiten notwendig, mit Unsicherheit, Abhängigkeit und Nicht-Souveränität umzugehen. Wird nun der Begriff des Überlebens neu definiert, verkehren sich auch Verhältnisse: Wer bisher kein Teil der Lernendengruppe war und wessen Lebensrealität bisher ausgespart blieb, könnte künftig Avantgarde sein.

Literatur

- Arendt, Hannah 1958/2004: Die Krise in der Erziehung. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Herausgegeben von Ursula Ludz. München, S. 255–276.
- Benner, Dietrich 2010: Allgemeine Pädagogik. Weinheim.
- Bloch, Ernst 1985: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt a. M.
- Bogost, Ian 2012: Alien phenomenology, or, what it's like to be a thing. Minneapolis.
- Carducci, Rozana/Pasque, Penny A. 2024: Critical Advocacy Inquiry. In: McMillian, Rhodesia/Pasque, Penny A. (Hg.): Advancing Qualitative Inquiry Toward Methodological Inclusion. New York, S. 53–73.
- Dewey, John 1916/2024: Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. New York.

- Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.) 2015: Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn.
- Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hg.) 2013: Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg.
- Gasterstädt, Julia/Urban, Michael 2016: Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik. 8/1, S. 54–66.
- Glantz, Michael H. 2007: Aral Sea Basin: A Sea Dies, a Sea Also Rises. In: AM-BIO: A Journal of the Human Environment. 36/4, S. 323–327.
- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid/Meyer, Meinert A. 2004: Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 721–752.
- Kullmann, Harry/Lütje-Klose, Birgit/Textor, Annette 2014: Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, Bettina/Dziak-Mahler, Myrle (Hg.): Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, S. 89–107.
- Krause, Sabine/Breinbauer, Ines Maria (Hg.) 2015: Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV. Würzburg.
- Kronauer, Martin 2015: Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 18–29.
- Ladson-Billings, Gloria 2024: It Turns Out 8 is Enough: The Power of Small Scale, Qualitative Research to Transform the Field. In: McMillian, Rhodessa/Pasque, Penny A. (Hg.): Advancing Qualitative Inquiry Toward Methodological Inclusion. New York, S. 42–52.
- Lear, Jonathan 2006: Radical hope: Ethics in the face of cultural devastation. Cambridge.
- Lysgaard, Jonas Andreassen/Bengtsson, Stefan/Laugesen, Martin Hauberg-Lund 2019: Dark pedagogy: Education, Horror and the Anthropocene. Cham.
- Meyer, Meinert A. 1996: Allgemeine Didaktik: Riskante Theorie mit Bezug auf Curricula, Ziele und Inhalte, didaktische Prinzipien und den Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler. In: Marotzki, Winfried/Meyer, Meinert A./Wenzel, Hartmut (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim, S. 38–78.

- Meyer-Drawe, Käte 1984: Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden. Fragen an den Primat des pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein i. Ts., S. 63–73.
- Micklin, Philip/Aladin, N. V./Plotnikov, Igor 2013: The Aral Sea: The Devastation and Partial Rehabilitation of a Great Lake. Berlin.
- Mikhail, Thomas 2016: Pädagogisch handeln. Paderborn.
- Reich, Kersten 2014: Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim.
- Riegert, Judith/Musenberg, Oliver 2015: Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart.
- Rousseau, Jean-Jacques 1762/1991: Emile oder Über die Erziehung. Paderborn.
- Schluß, Henning 2023: Pädagogik der Hoffnung im ausgehenden Anthropozän? Plädoyer für eine Pädagogik der Hoffnung innerhalb der Grenzen der bloßen Prognosen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 99/3, S. 337–355.
- Stonebridge, Lyndsey 2024: We Are Free to Change the World: Hannah Arendt's Lessons in Love and Disobedience. Hogarth.
- Trapp, Sven/Ehlscheid, Michael 2018: Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver Schulentwicklung. In: Dziak-Mahler, Myrle/Hennemann, Thomas/Jaster, Svenja/Leidig, Tatjana/Springob, Jan (Hg.): Fachdidaktik inklusiv II: (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen. Münster, S. 101–119.
- Veck, Wayne/Gunter, Helen M. 2020: Introduction: Hannah Arendt and the promise of education in dark times. In: Gunter, Helen M./Veck, Wayne (Hg.): Hannah Arendt on Educational Thinking and Practice in Dark Times. London, S. 1–14.
- Weyers, Stefan 2013: Werteerziehung zwischen sozialer Anpassung und Pluralisierung, universeller Moral und dem guten Leben. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg, S. 105–120.