

## Das didaktische Pendel im inklusiven Nawi-Unterricht: Betrachtungen

### Vorüberlegungen

In Schule werden Aspekte der Wirklichkeit mit und unter Lernenden verhandelt. Lehrkräfte gestalten diesen Prozess. Perspektiven kritischer Bildung (Bernhard, 2014) sowie Gütekriterien subjektorientierten inklusiven Unterrichts (Feuser, 1989; Ziemer, 2018) lassen vermuten, dass tradierte Lehr-Lerninteraktionen zu häufig exklusiv aus der Objektperspektive angedacht werden. Das *didaktische Pendel* (Milker & Steffens, i.V.) soll als Denkinstrument das dialektische Verhältnis von Subjekt und Objekt in Schule verdeutlichen und beim Planen wie Evaluieren von Unterricht unterstützen, beide Perspektiven in einem iterativen, *schwingenden* Prozess auszugleichen. Damit steht das didaktische Pendel in der Tradition kulturhistorischer Schule (Jantzen, 2019; Vygotskij, 1992) und entwicklungslogischer Didaktik nach Leitsatz eines ganzheitlichen Menschenbildes (Lanwer, 2006). Klafkis kategoriale Bildung (1964) ist dabei in der Ideengeschichte der Analyse o.g. Dialektik in seiner Relevanz hervorzuheben.

### Das didaktische Pendel zwischen Subjekt und Objekt

*Subjektorientierung* basiert auf vier Leitsätzen (Milker & Steffens, i.V.). Lernen muss dabei:

- die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 1992), adressieren – also den Möglichkeitsraum (Feuser, 2013), bei dem Kinder mit Entwicklungspartner\*innen etwas können, was sie alleine noch nicht können. Einen humanistischen Bildungsbegriff vernachlässigend, arbeitet Schule zu häufig durch Lehrplanvorgaben, Prüfungsdruck und wiederholtes Abfragen bereits interiorisierter Lerninhalte in der Zone der übernächsten bzw. Zone der aktuellen (Ziemer, 2018) Entwicklung.
- auf Bindungsstrukturen und Beziehung bauen. Die Relevanz von bindungsbasiertem resonanten Dialogen lässt sich besonders an frühkindlicher Entwicklung verdeutlichen, da die sonst auftretende Isolation schwerwiegende Folgen auf die biopsychosoziale Entwicklung des Individuums hat (Steffens 2019). Bindung ist dabei der dialogisch entstandene Raum von Bestätigung, Sicherheit und Vertrautheit (Lanwer, 2006) und unterstützt die Emotionsregulation (vgl. Kap. 2.3 in Steffens, 2020). An der deutschen Schulkultur lässt sich erkennen, dass Bindungsaspekte eher auf den familiären Verantwortungsbereich delegiert werden (Reich, 2020), obgleich Schule nachhaltige Lernprozesse nur initiieren kann, wenn sie Lernenden ein bindungsgeladenes Umfeld schafft (Milker & Steffens, i.V.).
- Dialog und Kooperation voraussetzen, wobei sich letztere nur an einer Sachstruktur orientieren kann (Jugel & Steffens, 2019).
- nicht nur auf gesellschaftliche Bedeutung von Wirklichkeitsaspekten verweisen, sondern die individuelle Entfaltung von Sinnstrukturen ermöglichen, sodass eine subjektive Bedürfnisrelevanz entsteht (Lanwer, 2006, S. 50f.). Das Individuum kann die Bedeutung des Lerngegenstandes kennen (z.B. technisch-industrielle Relevanz des Hochofenprozesses für gesellschaftlichen Entwicklungsstand) und muss trotzdem für sich keinen Sinn hinter der Auseinandersetzung mit dem Objekt erkennen (Milker & Steffens, i.V.).

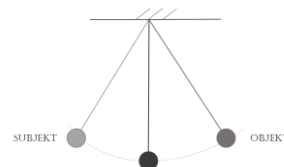
Die *Objektperspektive* gebietet eine Standortbestimmung bzgl. der Relevanz sachbezogenen Wissens für Individuum und Gesellschaft. So definiert den Menschen das Wechselspiel aus Kultur und Natur, Veranlagung und Umwelt: „Als Naturwesen werden wir Menschen nicht zum Menschen, da uns unser Menschsein als Mensch nicht von Natur aus gegeben ist“ (Lanwer, 2014, S. 77). Menschliche Entwicklung basiert demnach nicht nur auf persönlichen Erfahrungen, sondern wird auch über kulturhistorische Aspekte über andere Menschen entfaltet (Steffens, 2020, S. 86). Zivilisation ist auf die Vermittlung nicht vererbbares Wissen angewiesen. Das nicht nur rein utilitaristische Gebot nach einem Recht auf Teilhabe *aller* an kulturhistorischem Wissen, sondern auch humanistisch geprägte Verständnis von der Relevanz des Lernens im Kontext individueller Selbstentfaltung prägte Humboldt zumindest theoretisch mit seinem Bildungsbegriff.

Die Notwendigkeit von Schule für Bestand und Entwicklung der Gesellschaft führte zur ihrer Institutionalisierung. Das heißt, dass über das intersubjektive Ordnung und Regeln der Institution entstehen, die weitergetragen werden und für außenstehende Individuen als objektive Realität erscheinen (Berger & Luckmann, 2000; vgl. Milker & Steffens, i.V.). Historisch gewachsene tradierte Normen, die schnell als gesetzt und sinnvoll, da schließlich über die Jahre unverändert geblieben, erscheinen, finden sich vielzählig in Schule. Die Sozialform ist noch immer primär auf Frontalunterricht beschränkt (Götz et al., 2005, S. 350), Raumausstattungen und Sitzordnungen diktiert sie oft vorgeschaltet. Die 45-minütige Unterrichtsstunde wurde 1911 eingeführt, ohne dass die Entscheidung auf didaktischen Begründungsmustern beruhte (Wackermann & Hater, 2016, S. 2).

Schule obliegt als Institution u.a. der Erziehungs- und Bildungsauftrag. Ersterer ermöglicht das Fortführen und die Neuproduktion von Gesellschaft (Bernhard, 2014, S. 30), letzterer hingegen soll das rationale Subjektdenken entfalten und als Grundlage seines Handelns dienen (ebd., S. 53). Lehrpläne sollen diese Prozesse über Fächerauswahlen, Stundenzuweisungen und Inhaltsauswahl steuern. Diese bilden freilich nur bedingt eine der Wirklichkeit innewohnende Sachlogik ab, sondern sind von diversen gesellschaftlichen Referenzsystemen (Criblez & Manz, 2015, S. 205) abhängig. Wenn Schule unflexibel und in ihrem Handeln kaum auf die Lernenden synchronisiert wirkt, so lässt sich dies sicher mit Fends (2008) Funktionen von Schule begründen, bei denen der Gesellschaftsauftrag von Schule verdeutlicht wird. Zu enkultrierende Inhalte einer Gesellschaft wirken dabei z.B. eher starr und entbehren der Mitsprache von Individuen. Zusätzlich gebietet die Ökonomisierung von Bildung, also die Effektivierung der Ressourcen, Minimierung der Verweildauern und Spezialisierung der Wissensgesellschaft, dass die Objektperspektive in Schule Dominanz beweist.

Nachdem die Legitimation beider unterrichtlicher Bezugspunkte (Subjekt, Objekt) für Inklusion, Gesellschaft und Entwicklung nachgewiesen wurde, bedarf es praktischer Denkhilfen, die Dialektik zwischen Subjekt und Objekt zu verdeutlichen und für die Relevanz des Bedienens beider Seiten zu sensibilisieren.

Das *didaktische Pendel* (Milker & Steffens, i.V.) stellt das oben dargestellte Wirkgemenge dar. Jeder Planungsschritt und unterrichtliche Moment tendiert stets zu einer Seite. Das Pendel verdeutlicht, dass inklusiver Unterricht nur gelingen kann, wenn die Lehr-Lernangebote gleichmäßig zwischen den beiden Polen *umherschwingen*. Schwingt das Pendel zum Subjekt, werden die individuellen Bedürfnisse der Lernenden adressiert,



verstehend analysiert (Langner & Jugel, 2019) und individualisiert didaktisiert (Milker, 2020). Lehr-Lernangebote werden de-standardisiert und de-institutionalisiert, was zu einem demokratischen, bindungsgeladenen und kooperativ-individualisierten Unterricht führt. Objektschläge des Pendels kalibrieren die Lernumgebung auf Errungenschaften und Notwendigkeiten kulturhistorischen Erbes. Der institutionalisierten Funktionalisierung von Schule wird durch Rahmenlehrpläne, Basiskonzepte, Tests usw. Rechnung getragen.

Nur ein schwingendes Pendel vermag Ansprüche inklusiven Unterrichts zu erfüllen. Wenngleich sich Schule institutionsbedingt an der Objektperspektive orientiert, findet auch in tradiertem Unterricht eine Pendelbewegung statt. Erstarre Pendel defunktionalisieren Schule: Hängt es beim Subjekt, werden Individuen wesentliche Zugänge zu kulturhistorischem Erbe verwehrt, die bedingungslos freie Betätigung der Lernenden ohne Rekurs zu kulturhistorischen Referenzpunkten kann Gesellschaft weder funktional noch entwicklungsbereit halten und ließe sich als Dekulturation betrachten. Beim Objekt erstarren Pendel verkommt Unterricht durch Verzicht auf Bedürfniserfüllung zu einem Macht- oder gar Herrschaftsinstrument (Milker & Steffens, i.V.).

Da domänenspezifische Perspektiven maßgeblich den Aushandlungsprozess manipulieren können, was Prämisse aller Fachdidaktiken sein muss, lohnt sich eine Analyse des Pendels im Kontext der *Nawi-Bildung*. Folglich verbietet das Experiment als methodischer Kern der Erkenntnisgewinnung ein beim Subjekt hängendes Pendel: Hier ist kulturhistorisches Wissen sicherheitsbestimmend. Völlig freies Experimentieren würde Subjekte sicherlich ansprechen, doch wäre es fahrlässig, kulturhistorisch geerbtes Wissen z.B. über explosionsartige Reaktionen oder toxisch, kanzerogene Stoffe auszublenden. Die freie interessengeleitete Themenwahl der Lernenden mag Verständnisbarrieren beinhalten, weil sie die inhärente Sachlogik des Gegenstands ignoriert, also relevantes Vorwissen überspringt. Lässt man Lernende Phänomene selbstständig ihre Erkläransätze (ko-)konstruieren, könnte man alternative Theorien kaum kontrollieren, die dem rationalen Leitbild von Schule und Wissenschaft evtl. diametral widersprechen könnten (Animismus, Verschwörungstheorien o.ä.). Ohne Lehrende, die thematische und motivationale Impulse setzen, sehen sich Lernende außerdem alleine mit ihren Vorkonzepten konfrontiert. Rollenerwartungen, Genderstereotype und popkulturelle, unkonkrete Fachvorstellungen könnten nicht aufgefangen werden. Auf der anderen Seite verleitet die Nawi-Objektstruktur evtl. dazu, beruflich-industrielle Perspektiven der Fächer überzubetonen. Ebenso wie die asynchrone Kontextauswahl, die an den Lernenden vorbeigeht und nur der Sachlogik entspricht (z.B. Rohrreiniger beim Thema Basen) verhindert dies Sinnentfaltung bei Lernenden (Milker & Niethammer, i.V.). Wird Unterricht auf Grund fehlender Sensibilisierung für Hürden der Fachsprache für Lernende unverständlich, verdeutlicht dies ebenfalls eine zu starke Objektorientierung.

### **Ausblick**

Die Allegorie des Pendels gehört weiter theoretisch diskutiert, bietet aber auch Potentiale für die Praxis. Lehrkräfte können für ihre Rolle innerhalb der Dialektik sensibilisiert werden. Unterricht könnte zielgerichteter geplant, evaluiert und diskutiert werden. Letztlich sehe ich auch ein Potential für die empirische didaktische Forschung, da m.H. des Pendels Forschungsskizzen geprüft werden können. Manche Interventionen werden m.E. niemals die erhofften Resultate erzielen, da sie exklusiv aus der Objektperspektive konzipiert wurden (z.B. Vermittlungsoptimierung) und die ganzheitlichen Bedürfnisse der Lernenden ausblenden.

## Literatur

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (17. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verl.
- Bernhard, A. (2014). *Pädagogisches Denken: Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (6. Aufl.). Pädagogik und Politik: Bd. 1. Schneider Hohengehren
- Criblez, L. & Manz, K. (2015). Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(2), 200–214
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *BEHINDERTENPÄDAGOGIK*, 28. Jg., Hef 1/1989, Seite 4-48., 28(1), 4–48
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Eds.): *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart.: Kohlhammer Verlag, 282–293
- Götz, T., Lohrmann, K., Ganser, B. & Haag, L. (2005). Einsatz von Unterrichtsmethoden - Konstanz oder Wandel? *Empirische Pädagogik*, 19(4), 342–360
- Jantzen, W. (2019). Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft: Sozialwissenschaftliche und methodologische Erkundungen. *Dialektik der Be-Hinderung*. Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837974812>
- Jugel, D. & Steffens, J. (2019). Didaktische Leitgedanken für die Entwicklung inklusiver Lernumgebungen. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Eds.), *Inklusive Bildung forschend entdecken: Das Konzept der kooperativen Lehrer\*innenbildung* (S. 77–112). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2> (05.10.2022)
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (4. Aufl.). Julius Beltz
- Langner, A. & Jugel, D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln - Diagnostik im Kontext von Inklusion. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Eds.), *Inklusive Bildung forschend entdecken: Das Konzept der kooperativen Lehrer\*innenbildung* (S. 133–150). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2> (05.10.2022)
- Lanwer, W. (2006). *Diagnostik: Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege* (1. Aufl.). Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. Bildungsverl. EINS
- Lanwer, W. (2014). Philosophisch-anthropologische Perspektiven auf Bildung für alle. In W. Lanwer & V. Affeln-Altert (Eds.), *edition psychosozial. Bildung für alle: Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem; für Peter Rödler zum 60. Geburtstag* (S. 57–86). Psychosozial-Verl.
- Milker, C. (2020). Förderung der diagnostischen Kompetenz in der Lehrer\*innenbildung. In S. Habig (Eds.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen: Tagungsband Jahrestagung in Wien 2019* (S. 274–277). Universität Duisburg-Essen. [https://gdcp-ev.de/?page\\_id=3368](https://gdcp-ev.de/?page_id=3368) (05.10.2022)
- Milker, C. & Niethammer, M. (i.V.): Chemie und Teilhabe. Fachbezogene Perspektiven auf Inklusion im und durch Schulunterricht. In SING (Eds.), *Studienbuch des Projekts „Schule inklusiv gestalten (SING)“*, o.A.
- Milker, C. & Steffens, Jan (i.V.): Das didaktische Pendel. Sinnbildung im Unterricht als Spannungsfeld zwischen Subjekt- und Objektorientierung. In SING (Eds.), *Studienbuch des Projekts „Schule inklusiv gestalten (SING)“*, o.A.
- Reich, K. (2020). Inhalte oder Beziehungen? – Überlegungen zu einer inhaltsdominanten deutschen Schulkultur. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/557> (05.10.2022)
- Steffens, J. (2020). *Intersubjektivität, soziale Exklusion und das Problem der Grenze: Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft. Dialektik der Be-Hinderung*. Psychosozial-Verl.
- Vygotskij, L. (1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Fortschritte der Psychologie*: Bd. 5. Lit.
- Wackermann, R. & Hater, J. (2016). Der Einfluss der Stundenlänge (45 vs. 60 Minuten) auf ausgewählte Aspekte der Unterrichtsqualität im Physikunterricht am Gymnasium. *Perspectives in Science*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.pisc.2015.12.009>
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion* (1st ed.). Vandenhoeck & Ruprecht