

Pregel, Annedore

Freiheit für individuelles Lernen. Eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive

Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]:
EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad
Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 22-32



Quellenangabe/ Reference:

Pregel, Annedore: Freiheit für individuelles Lernen. Eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive - In: Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 22-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291076 - DOI: 10.25656/01:29107; 10.35468/6078-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291076>

<https://doi.org/10.25656/01:29107>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Annedore Prengel

Freiheit für individuelles Lernen – eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive

Abstract

Maßgeblich für Orientierungen im Bildungswesen ist die Grundlage demokratischer Verfassungen: die unantastbare Menschenwürde. Sie kommt zum Ausdruck im universellen Prinzip der Freiheit, die jedem Menschen zusteht und die wechselseitig zuzugestehen und anzustreben solidarisch möglich ist (vgl. Geier 2024; Honneth 2011; Bielefeldt 1998). Auf dieser Basis widmet sich der vorliegende Beitrag der Frage: Was folgt aus dem Streben nach gleicher Freiheit jedes lernenden jungen Menschen für die Konzeption eines niemanden ausgrenzenden gemeinsamen Unterrichts? ¹ Der Beitrag umfasst drei Teile: Der erste Teil klärt erkenntnistheoretische Voraussetzungen des Nachdenkens über diese Frage. Im zweiten Teil werden Aspekte der Bedeutung von Individualität im Kontext bildungshistorischer Entwicklungen reflektiert. Um diagnostisch-didaktische Ansätze, die die Bedeutung von Individualität in inklusiven pädagogischen Settings berücksichtigen, geht es im dritten Teil.

1 „Solidarisch angestrebte gleiche Freiheit“ in der Bildung: erkenntnistheoretische Voraussetzungen

Was bedeutet es für Lehren und Lernen, wenn gleiche Freiheit jedes einzelnen Lernenden durch inklusiven Unterricht solidarisch angestrebt wird? Bei der Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung wurden und werden in der inklusiven Pädagogik einschließlich ihrer integrativ genannten Anfänge verschiedene Perspektiven eingenommen, in denen verschiedene Gesichtspunkte und Handlungsebenen berücksichtigt werden (vgl. Prengel 2014). Der Sozialpsychologen Carl F. Graumann (1960, 2002) klärt über die angesichts der Vielfalt der Perspektiven bedeutende erkenntnistheoretische Einsicht auf, dass kognitive Situationen perspektivisch begrenzt sind und dass ein Gleiten zwischen den verschiedenen, je

1 Wenn in diesem Beitrag von „Kindern“ die Rede ist, sind im Sinne der Kinderrechtskonvention 0 bis 18-jährige Personen gemeint.

limitierten Perspektiven erkenntnisförderlich ist. Aus dem weiten Spektrum inklusionsrelevanter Perspektiven seien im Folgenden fünf für das Verständnis von Individualität wesentliche Sichtachsen ausgewählt:

- Eine *universelle* Perspektive wird eingenommen, wenn es um Aussagen geht, die sich auf alle Menschen beziehen.
- In *kollektiven* und *intra-kollektiven* Perspektiven kommen große gesellschaftliche Gruppen sowie deren Teilgruppen und Überschneidungen in den Blick. Dazu gehören z. B. Unterscheidungen zwischen geschlechtlichen, ethnischen, sozio-ökonomischen, soziokulturellen, fähigkeitsbezogenen, generationalen Differenzen sowie deren intersektionale perspektivische Überschneidungen.
- Wenn man *individuelle* und *intraindividuelle Perspektiven* einnimmt, richtet sich die Aufmerksamkeit auf einzigartige Einzelpersonen einschließlich ihrer je heterogenen Persönlichkeitsanteile.
- *Dynamisch gleitende Perspektiven* werden durchlaufen, wenn die genannten, auf verschiedene Größendimensionen sozialer Kontexte bezogenen Sichtachsen hinsichtlich ihrer Veränderungen in der Zeit, ihrer Transitionen, geöffnet werden.
- Eine *relationale Perspektive* fragt nach der Bedeutung von Bezo-genheit. In dieser Sichtachse analysieren Relationentheorien, wie menschliche Gegebenheiten aller Art nicht nur stets von Beziehungen beeinflusst sind, sondern wie sie aus Beziehungen bestehen.

Keine der hier vorgestellten Perspektiven ist im Denkraum inklusiver Pädagogik verzichtbar, denn sie berücksichtigt universelle, kollektive, individuelle, dynamische und relationale Gegebenheiten menschlicher Existenz. Damit geht einher, dass sich inklusive Pädagogik – wie demokratisch und menschenrechtlich orientierte Pädagogik insgesamt – seit langem gegen etikettierende Zuschreibungen wendet und auf identifizierende Formen von Diagnostik zugunsten einer Offenheit für unbekannte Entwicklungsmöglichkeiten verzichtet (vgl. Kornmann 1995; 2019). Darum geht inklusive Pädagogik von der *Unbestimmbarkeit* von Personen aus und betont, dass Beschreibungen allgemein-anthropologischer, gruppenbezogener und individuumsbezogener Gegebenheiten stets hypothetischen Charakter haben und partiell und vorläufig gelten können (vgl. Prengel 2014; 2007).

Der in der Philosophie der Menschenrechte artikulierte Zusammenhang von Menschenwürde mit den Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität korrespondiert mit den skizzierten erkenntnistheoretisch und inklusionspädagogisch fundierten Einsichten: Personen können nicht endgültig identifiziert und definiert werden. Diese Offenheit passt dazu, dass es, wenn von der universellen Unantastbarkeit der Würde der Menschen die Rede ist, vor allem um ihre Freiheit geht – verstanden als *gleiche Freiheit*, die ausnahmslos allen zusteht. In dem Maße, in dem alle, vor allem auch bisher benachteiligte Gruppierungen, gleiche Freiheit in Anspruch nehmen können, können sich vielfältige Lebensweisen in gesellschaftlichen Teilbereichen und (sub)kulturellen Kollektiven entfalten. Indem

die einzelnen Personen in den Genuss ihrer Freiheitsrechte kommen, können sich ihre einzigartigen Lebenswünsche, Lebensformen und Lernweisen mit ihren unvorhersehbaren individuellen Potentialen entfalten.

Halten wir fest: Für die Konzeption Inklusiver Pädagogik sind die in den vorangehenden Abschnitten dargelegten Zusammenhänge grundlegend. In universeller Perspektive gilt, dass niemand ausgeschlossen werden soll. In kollektiver Perspektive gilt, dass differente Lebensweisen einschließlich ihrer intrakollektiven Transformationen respektiert werden sollen. In individueller Perspektive gilt, dass jedes Kind in seiner Individualität, die aus den dynamischen Beziehungsgeflechten hervorgeht, entwicklungs offen respektiert werden soll (vgl. Prengel 2021; Pianta 2014).

2 Existentielle und bildungshistorische Aspekte von Individualität

In diesem Abschnitt wird eine Perspektive eingenommen, in der wir das Konstrukt der Individualität vertieft untersuchen. Dabei werden wir auf die unhintergehbare Bedeutung des Individuellen aufmerksam. Überzeugend arbeitet der Philosoph Volker Gerhardt heraus, dass alles individuell ist: „Jedes Sandkorn, jeder Lichtreflex, jede Schaumkrone, jeder Flügelschlag und jeder Wassertropfen kommt so, wie er an dieser Stelle zu dieser Zeit ist, nur einmal vor. In dieser Einmaligkeit hat er sein Material und seine Gestalt, seinen Ort und seine Zeit. [...] Nur im Begriff, nicht aber bei den realen Vorkommnissen der Welt gibt es strikte Gleichheit“ (Gerhardt 2000, 147).² Wenn wir uns auf diesen Gedankengang einlassen, wird einsichtig, dass mit Individualität eine existentielle Dimension umrissen wird, die jede Person ebenso wie jede Lebenssituation bedingt. Das bedeutet aber nicht, dass Individualität mit Isolation einherginge, denn die einzigartigen Personen befinden sich stets in der Welt, sind Teil der Welt, gehen aus der Welt hervor, existieren in den Beziehungsgeflechten der Welt und beeinflussen die Welt. Im Lichte der Relationentheorien wird unübersehbar, dass die Einzigartigkeit des einzelnen Elements zustande kommt durch jeweils einzigartige relationale Verflechtungen (vgl. Prengel 2021), die in genau dieser Art von Bezogenheit nur einmal vorkommen, sich auch

2 Im Rahmen dieses Beitrags sei hier nur auf wenige weitere herausragende Auseinandersetzungen mit Fragen der Individualität hingewiesen: In ihrem Werk „Einzigartigkeit. Das romantische Individualitätskonzept“ zeichnet Undine Eberlein (2000) geistesgeschichtliche Grundlagen der Aufmerksamkeit für Individualität nach. „Die Gesellschaft der Singularitäten“ nennt der Soziologe Andreas Reckwitz (2019) seine Studie, in der er Formen der Individualität in aktuellen gesellschaftlichen Trends untersucht. Gerhardt (2018, 492 f.) diskutiert die herausragende Bedeutung von Individualität für Selbstbestimmung und die zugleich gegebene Unhintergebarkeit sozialer Zusammenhänge. Über die geistesgeschichtlichen Bedeutungen von Individualität in der Moderne informiert das Historische Wörterbuch der Philosophie (Borsche 1976).

unablässig neu in Beziehung zueinander setzen und so auch in jedem Augenblick schon wieder anders sind.

Für die Pädagogik ist die Aufmerksamkeit für das Individuelle unter Berücksichtigung seiner unhintergehbaren Bezogenheit bedeutsam. So kann sich die Entwicklung jeder einzigartigen Person (vgl. Largo 2000) im Sinne grundlegender Bildung nur ereignen, indem jedes einzelne Kind sich basale Kompetenzen in gestischer, mündlicher, schriftlicher, mathematischer und ästhetischer Kommunikation aneignet. Wenn die je einzelnen Angehörigen junger Generationen sich der persönlichen Anstrengung unterziehen, ihre Fähigkeiten auszubilden, sind sie auf intersubjektive Beziehungen in ihrem Umfeld angewiesen, die diese individuellen Bemühungen unterstützen. Entwicklung ereignet sich also sowohl individuell als auch relational (vgl. Kornmann 1996).

Betrachten wir Individualität bildungshistorisch, fallen sofort aufschlussreiche Vorgänge ins Auge, die zugleich existentiell relevant sind (vgl. Prengel 2019a, 88-93; Prengel 2022, 51-59). Holzschnittartig vereinfachend können drei aufeinanderfolgende Phasen unterschieden werden, die sich teilweise gleichzeitig überschneiden: ständische, moderne und spätmoderne Entwicklungen. Die Möglichkeit des Aufstiegs durch Bildung im historischen Prozess der (nach wie vor unabgeschlossenen) Demokratisierung von Bildungssystemen in sich modernisierenden Gesellschaften, eröffnet individuelle Mobilität. Damit gehen Prozesse der Überwindung feudaler Gegebenheiten einher, in denen die soziale Zugehörigkeit der einzelnen geburtsständisch festgelegt war. Soziale Verhältnisse dynamisieren sich derart, dass einzelnen Personen das Verlassen ihrer Herkunft verbunden mit dem Einstieg in ein anderes, privilegierteres soziales Milieu möglich wird. Soziale Aufstiege ereignen sich je individuell. Aber sie sind weder getrennte noch einmalige Ereignisse. In einem etwas weiteren Horizont werden sie vielmehr auch als relational und kollektiv hervorgebrachte Prozesse, die durch soziale Bewegungen wie Arbeiter- und Frauenbewegungen angestrebt werden, erkennbar. Zugleich machen sozialpsychologische Studien bewusst, dass die Ansätze egalitärer meritokratischer Chancen, die Personen in demokratischen gesellschaftlichen Verhältnissen genießen, auch mit Verlustseiten einhergehen. So zeigen zum Beispiel Untersuchungen, des Soziologen Alain Ehrenberg (2011), dass die ständische Begrenzungen überwindende Leistungsgesellschaft auch Bildungsverlierer hervorbringt, die im Konkurrenzkampf derart quälende Kränkungen erleiden, dass Depressionen zunehmen. Schon vor dreißig Jahren wurde beklagt, dass das je individuell erlebte Leiden an gesellschaftlichen und schulischen Deklassierungen, Gewaltbereitschaft begünstigt (vgl. Hurrelmann 1993). Im meritokratischen System laufen wir Gefahr, dass den als weniger erfolgreich wahrgenommenen Personen ausreichend Anerkennung vorenthalten wird. Sie gelten im Bildungssystem als „auffällige Kinder“ und „schlechte Schüler“ oder arbeiten in schlecht bezahlten Berufen. Individuell erleben benachteiligte Personen in psychischer und materieller Hinsicht schmerzhafteste Anerkennungsmängel.

In einer dritten historischen Phase, die mit „Spätmoderne“ umschrieben wird, erleben wir, dass Aspekte pluraler Individualitäten stärker betont werden. Menschenrechtlich basiert macht das Streben nach Inklusion in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, vor allem auch im Bildungsbereich, deutlich, dass es möglich ist, jeder einzigartigen Person - über welche Fähigkeiten auch immer sie verfügt oder eben auch nicht verfügt - Anerkennung zukommen zu lassen. Die Philosophin Julia Kristeva und der Sonderpädagoge Charles Gardou (2012, 47) fragen nach der daraus folgenden Herausforderung und antworten:

„Sie ist einfach, sie ist immens: der Einzigartigkeit gerecht zu werden, sogar in ihren mitunter extremen Ausdrucksformen; jedem zu gewähren, seine ureigenste Biographie dem Gemeinwohl beizusteuern, sich gegenseitig durch das soziale Band eine Teilhabe am Universalen zu verschaffen, zuzugestehen, dass die Vulnerabilität sich an der Wurzel, im Zentrum, im Innersten eines jeden Daseins und einer jeden Existenz befindet“.

Die Perspektiven des Universellen und des Individuellen werden miteinander verstrickt, indem jede Person ihren individuellen Beitrag zum Zusammenleben der Menschen leisten darf und darin Anerkennung erfährt. Wir können davon ausgehen, dass mit der Stärkung von derart universell anerkennenden pädagogischen Lebensformen meritokratische Konkurrenz nicht verschwinden wird, aber dass sie deutlich eingedämmt und mit ihren destruktiven Auswirkungen begrenzt werden kann.

3 Individualität in diagnostischen und didaktischen Ansätzen inklusiver Pädagogik

Inklusive Pädagogik findet bewusst und absichtlich mit heterogenen Lerngruppen statt, denn es wird auf den Versuch verzichtet, die individuelle Verschiedenheit der Lernenden durch Hierarchisierung, Selektion und Ausgrenzung zu regulieren. Daraus ergibt sich die Frage, wie Individualität inklusionsdiagnostisch wahrgenommen werden kann und was inklusionsdidaktisch daraus folgt. Und: Wie kann inklusive Pädagogik versuchen, der relational und dynamisch bedingten sowie unbestimmbaren Individualität der Lernenden gerecht zu werden?

Beim Bemühen, falsche Alternativen zu vermeiden, hat sich herausgestellt, dass es sinnvoll ist, ein Zwei-Säulen-Modell inklusiver Diagnostik und Didaktik zu entwerfen (vgl. Prengel 2022, 83 ff.). Die eine Säule ist einem sowohl verbindlichen als zugleich auch individualisierungsfähigen Kerncurriculum verpflichtet: Erwachsene verantworten aufgrund ihres erfahrungsbedingten Informationsvorsprungs verbindliche Curricula, die kulturelle Errungenschaften früherer Generationen an die neuen Generationen vermitteln, um ihre Partizipationsmöglichkeiten in überkommenen kulturellen Kontexten zu gewährleisten. Die zweite Säule ist der Offenheit für Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen

verpflichtet, um ihrer Freiheit beim Lernen zu dienen. Beide Säulen können analytisch mit Gewinn unterschieden werden, um weder wichtige und legitime Ziele des von Erwachsenen zu verantwortenden individualisierungsfähigen Kerncurriculums noch wichtige und legitime Ziele des für Wünsche offenen freiheitlichen Kindercurriculums aus den Augen zu verlieren. Zugleich können beide curricularen Ausrichtungen sich in gemeinsame Lernaktivitäten münden, sie überschneiden und vermischen sich zum Beispiel, wenn während freigewählter Aktivitäten elementare Kulturtechniken eingeübt werden.

Zur ersten Säule: Diagnostische Ansätze hinsichtlich der obligatorischen Säule des Erwachsenencurriculums sind Kompetenzstufenmodelle, die sich an kriterialen Bezugsnormen orientieren. Dabei geben diagnostische Aussagen Antworten auf folgende drei Fragen, die sich nach einzelnen Lernschritten spiralförmig vielfach wiederholen:

1. Was kann das Kind jetzt?
2. Was ist das langfristige Ziel und was ist die nächste Stufe auf dem Weg dahin?
3. Welches pädagogische Angebot (welches Lernmaterial, welche Lerngelegenheit) trägt dazu bei, dass das Kind die anstehende nächste Stufe erreichen kann?

Fachdidaktisch gut ausgebildete Lehrkräfte finden fundierte Arbeitshypothesen als Antworten auf die Frage, was das Kind jetzt kann – und zwar anhand der vielfältigen Aktivitäten, Äußerungen und Produkte der einzelnen Lernenden in den alltäglichen Unterrichtssituationen. Die präzise fachlich-kriteriale und immer vorläufige Antwort auf die Frage „Was kann das Kind jetzt?“ kann auf identifizierende Festlegungen, entwertende Defizitaussagen ebenso verzichten wie auf sozialvergleichende Benotungen und auf anhand von Tests ermittelbare Prozentränge in altersbezogenen Normalverteilungskurven. Hilfsmittel dazu bieten Kompetenzstufenmodelle, die fachdidaktisch fundiert, konkret, feinstufig und verständlich Formulierungen für kindliches Können anbieten (vgl. zum Beispiel REMI 2023). Da die Stufen vielfach aufeinander aufbauende Lernwege abbilden, enthalten sie auch Vergleichsmöglichkeiten zwischen verschiedenen erreichten Lernständen einzelner Kinder. Solche Kompetenzmodelle sind differenziert gefasst im Sinne des Assessment for Learning. Die verständlich formulierten Stufen bieten informative Hilfsmittel zur Bildung von Arbeitshypothesen zu idealtypisch konzipierten Lernwegen, während reale Lernwege von Kindern immer auch individuelle Umwege, Rückschritte, Sackgassen und Sprünge beinhalten können.

Durch die Fokussierung auf in individuellen Lernprozessen schon erreichte Kompetenzen können in inklusiven Settings Hierarchisierungen verblassen, aber nicht etwa völlig aus der Welt geschafft werden, denn die Beteiligten – Lernende, Lehrende, Eltern und andere – können sich der vergleichenden Wahrnehmung individuell verschiedener Potentiale und Beeinträchtigungen kaum entziehen. Kompetenzstufenmodelle zu wesentlichen Kulturtechniken können auch als hierarchische

Folge aufeinander aufbauender Lernschritte gelesen werden. Daraus folgt: Auch in inklusiven Lerngruppen finden bei allen Beteiligten Auseinandersetzungen sowohl mit je individuellen Möglichkeiten als auch mit je individuellen Grenzen statt. Dabei ist Inklusivpädagogik der Ansatz im Bildungswesen, der sich wie kein anderer der Bedeutung von Trauerarbeit gewidmet hat (vgl. die Würdigung der Inspirationen von Adriano Milani-Comparetti (1920-1986) in Herm 2007 und Prengel 2019b). Schmerzliche Einsichten in die individuell stets gegebene eigene Begrenztheit seien notwendig, bevor wir bereit sind uns fürs Lernen anzustrengen - das postulieren Fritz Oser und Maria Spychiger (2005), die ihr Buch zu diesem Thema „Lernen ist schmerzhaft“ nennen. Angesichts dieser existentiell relevanten Anerkennungsarbeit an jeweils erfahrbaren individuellen Grenzen, einschließlich der Offenheit für anstehende individuelle Verschiebungen, bietet Inklusivpädagogik existentiell relevante Quellen der Anerkennung individueller Potentiale.

Zur zweiten Säule: Die zweite Säule bezieht sich auf die Freiheit der Lernenden, ihre individuellen Lernwünsche wahrzunehmen und sich ihnen zu widmen. Damit geht unterrichtliche Offenheit für ein fakultatives Kindercurriculum einher. Entsprechende diagnostische Ansätze können im ersten Schritt offene Beobachtungen und offene Befragungen sein, in denen die Lernenden unterstützt von ihren Lehrpersonen ihre ureigensten Themen und Interessen erkunden. Dann können Kinder Materialien, die sie für ihre selbstgewählten Aktivitäten brauchen, beschaffen und dabei bei Bedarf Hilfe von ihren Peers und ihren Lehrkräften erfahren. In mündlichen Vorträgen und kreativen Aktivitäten sowie in Inszenierungen und in Portfolios mit Sammlungen aus Text- und Bildmaterialien können die Lernenden ihre Lernwege und ihre Lernergebnisse dokumentieren und reflektieren (vgl. Drews & Wallrabenstein 2002; Lähnemann 2008; Schule im Aufbruch o.J.).

Beiden Säulen entsprechen didaktische Handlungsmöglichkeiten. Die altbekannte didaktisch-methodische Form, in der gewährleistet werden kann, dass jedes Kind zu der auf seiner jeweiligen Lernausgangslage aufbauende Lernaktivität hinsichtlich der Aneignung von Inhalten des individualisierungsfähigen Kerncurriculums angeleitet wird, ist die *Freiarbeit*. Sie baut auf der elementarpädagogischen Aktivität des Freispiels auf und lässt sich vor allem in Klassen der Sekundarstufe I in der *Lernbüroarbeit* fortsetzen. Freiarbeit und Lernbüroarbeit zeichnen sich dadurch aus, dass sie in Räumen stattfinden, die mit Lernmaterialien vieler Lernbereiche ausgestattet sind. Kinder wählen jeweils individuell ein Lernmaterial, um in einem jeweils selbstgewählten Gebiet des Kerncurriculums weiterzukommen. Also wird zur gleichen Zeit in einem Raum an individuell verschiedenen Lernbereichen und Schulfächern gearbeitet.

Die didaktisch-methodische Form für individuelles Lernen an Themen und Interessen von Kindern und Jugendlichen ist die Projektarbeit. Dabei sind – je nach Interessen von Kindern und Jugendlichen – individuelle Projekte, Projekte in

Partner- oder Gruppenarbeit sowie Projekte für ganze Schulklassen oder sogar mehrere Schulklassen möglich. Die getrennte Aufmerksamkeit für die beiden Säulen dient eher einer analytischen Unterscheidung, denn beide Säulen können sich wechselseitig stützen. Das geschieht zum Beispiel, wenn ein Kind sich bemüht einen Text zu entziffern, auf den es neugierig ist.

Angesichts der herausragenden Bedeutung von Individualität für das Lernen in heterogenen Lerngruppen kommt der inneren Differenzierung in Form von Individualisierung herausragende Beachtung zu. Dabei können gelingende und problematische Formen unterrichtlicher Individualisierung vorkommen, zum Beispiel, wenn soziale Dimensionen von Freiarbeit vernachlässigt werden (vgl. Breidenstein & Lipowski 2022). Wie oben erläutert ist es unerlässlich, dass Individualität in ihrer relationalen Verfasstheit ernst genommen und nicht etwa als Isolation fehlgedeutet wird. Darum ist individuelles Lernen in der Freiarbeit, Lernbüroarbeit und Projektarbeit eingebettet in die intensive Pflege anerkennender sozialer Beziehungen. Regeln der wechselseitigen Rücksichtnahme, der sorgsamten Pflege der Lernmaterialien, der intensiven Peer-Kommunikation und der verbindlichen pädagogischen Beziehungen werden in inklusiven Reformschulen verbindlich vereinbart. Darüber hinaus bemühen sich inklusive Schulen in der Regel in gemeinsamen kreativen Vorhaben, zum Beispiel Civic Education, Assemblys und Schülervertretungen um soziales und politisches Lernen sowie demokratisches Zusammenleben (Schulverbund Blick über den Zaun o.J.; Piezunka 2020).

Angesichts der Betonung von Individualität ist zu fragen, welche Bedeutung der in der Inklusionspädagogik vertretenen Konzeption des „Lernens am gemeinsamen Gegenstand“ zukommt. Diese wird so verstanden, dass ein für alle verschiedenen Angehörigen der heterogene Lerngruppe verbindliches gemeinsames Thema hinsichtlich der individuellen Lernausgangslagen differenziert angeboten wird (vgl. Feuser 2024 i. d. B.). Anhand dieser Form der Individualisierung, können in Schulstunden, fachlichen Unterrichtsreihen, Epochen und Projekten zum je gemeinsamen Thema individuell passende Lernzugänge angeboten werden. Allerdings wäre es ein Problem, wenn inklusiver Unterricht auf die didaktisch-methodische Form des Lernens am gemeinsamen Gegenstand reduziert würde. Mit einem Verzicht auf das Lernen einzelner Heranwachsender an verschiedenen Gegenständen würden Verlustseiten einhergehen: die Freiheit der Lernenden, sich aufgrund individueller Bedürfnisse ganz verschiedenen persönlich bedeutsamen Gegenständen zu widmen, würde unnötig beschränkt. Die verantwortungsvolle Aufgabe der Lehrenden, individuelle Lernausgangslagen fachspezifisch zu analysieren und darauf aufbauende individuelle Lernmöglichkeiten für unterschiedliche Fachgebiete zu konzipieren, würde zu wenig beachtet. Ich schlage stattdessen vor, dass ausgehend von individuellen Lernwünschen und Lernausgangslagen plurale methodisch-didaktische Formen angewandt werden, zu denen – neben dem Lernen am gemeinsamen Gegenstand unverzichtbar Freiarbeit und Lernbüroarbeit an fachlich verschiedenen Gegenständen sowie individuelle Projekte gehören.

4 Anerkennung gleicher Freiheit

Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Vielfalt ist solidarisch angestrebter gleicher Freiheit im Geiste der menschenrechtlichen Prinzipien verpflichtet. In einem solchen Verständnis kommt Gemeinsamkeit nicht aus Angleichung, sondern aus der intersubjektiv verstandenen gleichen Freiheit, aus der plurale Lebensformen und Lernweisen hervorgehen. Wenn Kristeva und Gardou (2012, 47), wie oben zitiert, formulieren, dass es notwendig und angemessen sei „jedem zu gewähren, seine ureigenste Biographie dem Gemeinwohl beizusteuern“, so entspricht diese Formulierung der Einsicht, dass sich Gemeinsamkeit gerade durch tiefgehende wechselseitige Anerkennung der Individualität der vielfältigen einzigartigen Personen³ entwickelt.

Literatur

- Becker, U. (2023): Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bielefeldt, H. (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos. Darmstadt: Primus Verlag.
- Borsche, T. (1976): Individuum, Individualität, III. Neuzeit. In: J. Ritter & K. Günder (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Spalten 310–323.
- Breidenstein, G. & Lipowsky, F. (2022): Individualisierender Unterricht – Probleme der Praxis und Herausforderungen für die Forschung. Ein Dialog zwischen qualitativer und quantitativer Unterrichtsforschung. In: I. Naumann & J. Storck-Obaşi (Hrsg.): Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung. Weinheim: Juventa, 122–137.
- Drews, U. & Wallrabenstein, W. (2002): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Eberlein, U. (2000): Einzigartigkeit. Das romantische Individualitätskonzept der Moderne. Frankfurt/Main.: Campus.
- Ehrenberg, A. (2011): Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Feuser, G. (2024): Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle?. Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. Druckversion, S. 78–103
- Geier, M. (2024): Vorwort. In: J. Overhoff (Hrsg.): Immanuel Kant - Über Pädagogik: Anleitung zur Freiheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

3 Zahlreiche Konzeptionen einer Pädagogik der Anerkennung, auch in schwierigen pädagogischen Situationen, haben sich seit langem entwickelt (vgl. z. B. Hehn-Oldiges 2021, Becker 2023). Dazu gehören zum Beispiel auch die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (2017) mit zehn Leitlinien, die sich an Lehr- und Fachkräfte wenden sowie das daraus abgeleitete Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder (Prengel & Maywald 2020). Vergleiche auch Prengel 2020.

- Gerhardt, V. (2000): Individualität. Das Element der Welt. In: Ders. (Hrsg.): Individualität Akademievorlesungen. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Berlin, 145–162. Online unter: https://edoc.bbaw.de/files/3215/BBAW_BA8_Gerhardt.pdf.
- Gerhardt, V. (2018): Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität (2. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Graumann, C. F. (2002): Toleranz und Perspektivität. In: F. Heinzel & A. Prenzel (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In: Jahrbuch für Grundschulforschung Band 6. Opladen: Leske u. Budrich, 22–30.
- Graumann, Carl F. (1960): Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin: de Gruyter.
- Hehn-Oldiges, M. (2021): Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen. Weinheim: Beltz.
- Herm, S. (2007): Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Entwicklungsbegleitung von Kindern mit und ohne Behinderung im Kindergartenalltag (3. Aufl.). Berlin u. a.: Cornelsen.
- Honneth, A. (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Hurrelmann, K. (1993): Der politische Protest des ‚unteren Drittels‘. Gedanken über die Ursachen der Gewalt gegen Ausländer. In: Pädagogik, 2, 39–44.
- Kornmann, R. (1996): Auf Individualität achten. Beurteilen im gemeinsamen Unterricht. In: Friedrich-Jahresheft, 14, 62–63.
- Kristeva, J. & Gardou, C. (2012): Behinderung und Vulnerabilität. In: O. Braun & U. Lütke (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung und Partizipation“. Kohlhammer: Stuttgart, 39–48.
- Lähmemann, C. (2008): Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag.
- Largo, R. H. (2000): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Piper.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim & Basel: Beltz.
- Pianta, R. C. (2014): ‚Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships‘. Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: A. Prenzel & U. Winkelhofer (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen Band 2. Opladen: Budrich, 127–141.
- Piezunka, A. (2020): Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Partizipation ermöglichen. In: I. Boban & A. Hinz (Hrsg.): Inklusion und Partizipation als Herausforderung für Schule. Weinheim: Beltz Juventa. 82–91.
- Prenzel, A. (2007): Im Schwebezustand: Schulen und transgressive Lebenswelten. Ansätze in Forschung und Lehre. In: Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 29 (3), 363–378.
- Prenzel, A. (2014): Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In: H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.): Heterogenität - Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 45–67.
- Prenzel, A. (2019a): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2019b [1993]): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik (4. Aufl. mit aktuellem Vorwort zu dieser Neuaufgabe). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Beltz: Weinheim.
- Prenzel, A. (2021): Relationentheorien und ihre Bedeutung für die Pädagogikethik. In: M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.): Denken in wechselseitiger Beziehung: Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Velbrück, 259–285.
- Prenzel, A. (2022): Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten. Opladen: Babara Budrich.

- Prengel, A. & Maywald, J. (2020): Handreichung für Teams zur pädagogischen Arbeit mit dem „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ – Leben und Lernen mit den Kinderrechten. Reckahn: Rochow-Akademie. Online unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/01/Handreichung_ReReKids-Erwachsenen-Leitfaden_zu-ueberarbeiten_012021.pdf (Abrufdatum: 18.02.2023).
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017): Rochow-Akademie: Reckahn. Online unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu> (Abrufdatum: 08.07.2021).
- Reckwitz, A. (2019): Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- REMI (2023): Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung. Online unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/inklusive-didaktik/> (Abrufdatum: 18.5.2023).
- Schule im Aufbruch (o.J.): TOOLKIT Lernbüro“ Berlin: Schule im Aufbruch. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Initiativprogramm_BB/TK_Lernbuero.pdf (Abrufdatum: 14.08.2023).
- Schulverbund Blick über den Zaun (o.J.): Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. Online unter: https://blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2023/05/BueZ_Was-ist-eine-gute-Schule-Leitbild-und-Standards.pdf (Abrufdatum: 27.6.2023).

Autorin

Prengel, Annedore, Universität Potsdam, Professorin im Ruhestand.
Schwerpunkte: Heterogenitätstheorien, Inklusive Pädagogik, Diagnostik und Didaktik, Pädagogikethik, Pädagogische Beziehungen und pädagogisches kulturelles Gedächtnis.
prengel@uni-potsdam.de