

Bettina Amrhein, Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.)

Fachdidaktik inklusiv

Auf der Suche nach
didaktischen
Leitlinien für den
Umgang mit Vielfalt
in der Schule

BAND 3

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN

Hrsg. vom
Zentrum für LehrerInnenbildung
der Universität zu Köln

Band 3

Wie die Schule so ist auch das Feld der (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bewegung und in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess begriffen. Die Einsicht in die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Bildungsbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist gestiegen und erfordert eine Organisation der (Aus-)Bildung, die fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbestandteile stärker aufeinander bezieht und zu einem professionellen Habitus zusammenbinden lässt. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die Praxisphasen als roten Faden über die Ausbildungsphasen hinweg zu gestalten und die Kooperation der unterschiedlichen Akteure der grundständigen Bildung, des Vorbereitungsdiensts und der Fortbildung zu stärken. Die seit langem bekannte Forderung nach einer gelingenden Theorie-Praxis-Verzahnung ist in den letzten Jahren in eine neue Dynamik geraten und verlangt nach einem Ausbau wie auch neuen Akzentuierungen in der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung, um Unterrichts- und Schulentwicklung zu begleiten und zu unterstützen.

Die Reihe LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN setzt an diesem Entwicklungsprozess an und präsentiert Beiträge, die die Herausforderung einer neuen und innovativen (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern aktiv aufgreifen und Impulse für deren weitere Entwicklung setzen.

Bettina Amrhein, Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.)

Fachdidaktik inklusiv

Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien
für den Umgang mit Vielfalt in der Schule



Waxmann 2014
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN, Band 3

ISSN 2194-8429

Print-ISBN 978-3-8309-3017-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8017-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung

<i>Hans-Joachim Roth</i> Vorwort.....	7
<i>Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler</i> Fachdidaktik inklusiv	11
<i>Bettina Amrhein & Louisa Kürten</i> Ein Protokoll in Bildern – Expertinnen und Experten auf der Suche nach Leitlinien für eine inklusive Fachdidaktik	15
<i>Tony Booth & Bettina Amrhein</i> An interview with Prof. Tony Booth: Developing inclusion – a continuous process	25

Teil 1: Fächerübergreifende Aspekte einer noch zu entwickelnden Didaktik für heterogene Lerngruppen

<i>Bettina Amrhein & Kersten Reich</i> Inklusive Fachdidaktik.....	31
<i>Kerstin Ziemer</i> Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik	45
<i>Tony Booth</i> Structuring Knowledge for all in the 21 st Century.....	57
<i>Andreas Köpfer & Ursula Böing</i> Inklusive Schulentwicklungsprozesse unterstützen.....	71
<i>Harry Kullmann, Birgit Lütje-Klose & Annette Textor</i> Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik.....	89
<i>Franziska Hermanns</i> Der Inklusionsbegriff: Annäherung aus verschiedenen Blickwinkeln.....	109

Teil 2: Fachspezifische Aspekte einer Didaktik für heterogene Lerngruppen

Sebastian Barsch & Myrle Dziak-Mahler

Problemorientierung inklusive – Historisches Lernen im inklusiven Unterricht..... 119

Ulrike Meier & Martin Weber

Mit Musik(-unterricht) geht alles besser ... auch Inklusion?..... 133

Hildegard Ameln-Haffke

Inklusion und Kunstunterricht..... 153

Florian Becker

Heterogenität annehmen – inklusiv Sport unterrichten 169

Sylvia G. Hundenborn

Anteilnahme am Anderen..... 187

Mathias Hattermann, Kathrin Meckel & Christof Schreiber

Inklusion im Mathematikunterricht – das geht! 201

Philipp Krämer, Stefan Nessler, Kirsten Schlüter & Saskia Erbring

Lehramtsstudierendenprofessionalisierung für Inklusion und Didaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I durch kooperative Seminarstrukturen..... 221

Uwe Küchler & Bianca Roters

Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht 233

Andre Kagelmann

„Merizonterweiterungen“: Inklusive Potentiale für den Deutschunterricht in Andreas Steinhöfels Kinderroman *Rico, Oskar und die Tieferschatten*..... 249

Autorinnen und Autoren..... 265

Vorwort

Das Kölner Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) steht seit Herbst 2011 mit dem Start der neuen Lehramtsausbildung für die Studierenden offen. Seitdem ist das Zentrum gewachsen: an Aufgaben, an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und auch an Anerkennung. Diese Anerkennung resultiert nicht nur aus der Erledigung der vielfältigen Aufgaben in der Betreuung und Ausbildung der Lehramtsstudierenden und in der Koordination der Lehramtsausbildung, insbesondere hinsichtlich der zentral bedeutsamen Praxisphasen als Rückgrat der LehrerInnenausbildung an der Universität zu Köln. Sie ist eben auch darin zu sehen, dass das Kölner Zentrum von den ersten Überlegungen an immer auch übergeordnete Themen aufgegriffen hat, die für eine moderne LehrerInnenbildung bedeutsam sind und ohne deren Bearbeitung Lehrerinnen und Lehrer aktuell gar nicht mehr arbeiten können. Das Kölner Zentrum sieht auch darin seine Aufgabe, solche Themen aufzugreifen und ein Forum zu schaffen, in dem diese diskutiert, ausgehandelt und hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen wie praktischen Perspektiven ausgearbeitet werden können. Dabei besteht eine Leitlinie darin, alle relevanten Akteurinnen und Akteure zusammenzubringen und auf diese Weise LehrerInnenbildung von der Hochschule über den Vorbereitungsdienst bis in die Fortbildung als Kontinuum im Blick zu behalten. Das verlangt ein Forum, in das wissenschaftliche und didaktische Perspektiven eingebunden werden, in dem Forschung, Ausbildung, Schulorganisation und Unterrichtspraxis zusammengebracht werden.

Inklusion war von Anfang an ein zentrales Thema. Angesichts des in Köln breit ausgebauten Profils im Bereich der Sonderpädagogik und Rehabilitation lag es immer nahe, das Thema aufzugreifen, dessen Bedeutung in der Zwischenzeit auch bildungspolitisch anerkannt ist. Es lässt sich gut beobachten, dass gerade aus den Reihen derjenigen, die sich mit den zum Teil fein unterschiedenen Formen von Behinderung beschäftigen, das Unbehagen an genau dieser Ausdifferenzierung und ihrer auf schulischer und gesellschaftlicher Ebene segregierenden Wirkung formuliert wurde. Dem begegnete ein ähnlich gelagerter Diskurs z.B. in einigen Fachdidaktiken wie auch in den Teilen der Erziehungswissenschaft, die sich mit Schule und Unterricht intensiv befassen. In Köln entstand aus diesen Bewegungen eine Kooperation mit der Stadt als Schulträger, die für sich schon früh ein Inklusionskonzept entwickelte. Aus den gemeinsamen Ideen entstand die Planung einer inklusiven Universitätsschule (IUS), die Inklusion als Prinzip auf allen Ebenen verankert – bei der Bau- und Raumplanung angefangen, über die Schulorganisation, das Lernen in Clustern, die Einbindung des Fachunterrichts bis hin zur direkten Anbindung an die LehrerInnenbildung in Köln.

Der vorliegende Band geht auf eine Fachtagung des ZfL zurück, die im Kontext von Inklusion relevante Akteurinnen und Akteure einlud, sich an einer gemeinsa-

men Vermessung des Feldes der Inklusion zu beteiligen und dabei die Beiträge aus den verschiedenen Perspektiven und Arbeitsfeldern heraus zu sortieren, zu bündeln sowie Handlungsfelder für die LehrerInnenbildung abzuleiten; dabei bilden fachdidaktische Perspektiven einen besonderen Schwerpunkt. Dieser Band zeigt sehr schön, dass das gelingen kann. Inklusion ist dabei an ihrer Ursprungsbedeutung angekommen: die Einbeziehung unterschiedlicher Positionen in einen gemeinsamen sozialen Bezugsrahmen. Bedeutsam erscheint es, dass Inklusion hier nicht in einem engen Verständnis, sondern in einem weiten Sinne bearbeitet wird, wie es bereits in der Resolution von Salamanca 1994 gefordert und in der UN-Konvention von 2009 verbindlich wurde: als handlungsleitendes Prinzip in allen Bildungskontexten, um ganz generell alle von Ausgrenzung und Diskriminierung bedrohten Menschen einzubeziehen und nicht intern auszugrenzen – unabhängig von den Ausschlussgründen wie Behinderung, Geschlecht, soziale und kulturelle Zugehörigkeit o.a.

Inklusion ist also ein normatives Konzept, eine Programmatik mit dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit. Inklusion ist die Antwort auf die schulische Wirklichkeit gestiegener Heterogenität der Lernvoraussetzungen, Lebensbedingungen, Lebensformen und auch identitären Entwürfen. Inklusion als Prinzip von Bildung fordert das Bildungssystem heraus: „looking at education through an inclusive lens implies a shift from seeing the child as a problem to seeing the education system as a problem“ (UNESCO, 2006). Es geht also um zum Teil tiefgreifende Änderungen auf schulorganisatorischer Ebene, auf der Ebene des Unterrichts und eben auch auf der Ebene der LehrerInnenaus- und -fortbildung. Inklusion fordert auch die handelnden Personen heraus: Es geht eben nicht um „Farbenblindheit“ und das vermeintliche Angleichen von Unterschieden, sondern es geht um die Anerkennung von Differenzen als Ressourcen, die Menschen mit in den Bildungsprozess bringen. Inklusion braucht nicht nur neue Rahmenbedingungen und Ressourcen auf der systemischen Ebene, sondern auch pädagogische Haltungen auf der individuellen Ebene.

Die Herausforderungen, vor denen die Konkretisierung des Programms Inklusion steht, müssen ebenfalls klar gesehen werden. Hier soll auf zwei hingewiesen werden: Heterogenität erzeugende Differenzlinien wie soziale Lage, Behinderung, Kultur usw. sind keine festen Eigenschaften, sondern historische wie soziale dynamische Konstrukte, mit denen wir in unseren klassifikatorischen Rationalen arbeiten, die aber häufig auch nicht unbedingt die Selbstdefinition der von ihnen Betroffenen treffen. Diese immer wieder in den Prozess einzufädeln, ist eine permanente Aufgabe. Inklusion trifft im Bildungssystem nicht auf ein flächiges Feld, sondern auf einen über Machtverhältnisse strukturierten hierarchischen Raum mit gesellschaftlichen Teilsystemen, die ihrerseits nach unterschiedlichen Bedingungen gestaltet sind.

Inklusion ist also kein fertiges Konzept, sondern es ist ein Diskursfeld, dessen Vermessung und Gestaltung bei weitem nicht abgeschlossen ist. Von daher sind auch die gesellschaftlichen Debatten um Inklusion notwendig: ihre Möglichkeiten, aber auch die auftretenden Schwierigkeiten und Szenarien, wie diesen begegnet werden kann. Wichtig ist es, dabei diese Diskussionen an die verschiedenen fachlichen Ebenen rückzubinden und gleichzeitig gemeinsame Linien der unterschiedlichen Institutionen und Akteure im Bildungswesen auszuarbeiten. Es sollte vermieden werden,

dieses so wichtige bildungspolitische und pädagogische Feld in nach traditionellen Fachzugehörigkeiten parzellierte Claims abzustecken – die notwendige Vermessung benötigt eben auch Inklusion auf allen Ebenen: der fachlichen und fachdidaktischen Perspektiven, der kreativen Ideen, der Vernetzung, der wissenschaftlichen Forschung, der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Der notwendige curriculare Prozess kann wahrscheinlich nur unter Einbeziehung aller Ebenen erfolgreich geführt werden. Vielleicht sollte man sich in diesem auf ein altes Konzept von Curriculum besinnen, wie es Stenhouse vor 40 Jahren schon gedacht hatte: als gemeinsamen Entwicklungsprozess im Dialog. Ein solches Curriculum wird nur in seinen Leitlinien entworfen – eine Vorlage bietet der Index für Inklusion – und dann vor Ort konkretisiert, ausgearbeitet. Ein solches Curriculum wird somit erst vor Ort konstituiert und bezieht die dort herrschenden Bedingungen ein. Im deutschen Bildungssystem haben wir inzwischen stabile Erfahrungen mit der Autonomisierung von Schule und Hochschule; wir kennen die Vor- und Nachteile – vor allem aber verfügen wir auch über viele Erfahrungen, wie ein solcher Prozess überhaupt geführt werden kann, wie Vernetzung funktioniert, wie Zuständigkeiten definiert sein müssen und welche Strukturen eine gelingende Entwicklung benötigt. Sicherlich ist das immer zusätzliche Arbeit, aber es ist auch ein Freiheitsgewinn für die beteiligten Institutionen. Das gilt es anzupacken und in diesem Sinne heißt es LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN. Das stellt der vorliegende Band bereit: Er ist aus solch einem Dialog hervorgegangen und bietet an, dieses Gespräch weiterzuführen.

Ich bedanke mich bei allen Beitragenden und ebenso bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des ZfL, die sich mit dem Thema auf unterschiedlichen Ebenen auseinandersetzen und die Bündelung des Themas in diesem Band möglich gemacht haben.

Fachdidaktik inklusiv

Eine Aufgabe für die LehrerInnenbildung der Zukunft

*„Dem Gehenden schiebt sich
der Weg unter die Füße.“*
(Martin Walser)

In jüngerer Zeit haben die Regierungen vieler europäischer Länder Rechtsvorschriften erlassen mit dem Ziel, inklusive Bildung zu befördern. Trotz dieser politischen Reformen zeichnet sich national wie international sehr deutlich ab, dass die entsprechenden notwendigen Entwicklungen auf der Ebene der Unterrichtspraxis nicht so leicht erreicht werden können. Uns scheint eine Verpflichtung zur inklusiven Bildung jedoch nur von begrenztem Wert, wenn sie nicht in praktisches Handeln auf der Ebene des Unterrichts übersetzt werden und somit zukünftig (auch) zum erfolgreichen Lernen aller Schülerinnen und Schüler beitragen kann. Nationale wie internationale Studien zeigen, dass die Mehrheit der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer die Grundsätze inklusiver Bildung zwar prinzipiell befürwortet, gleichzeitig sind sie jedoch besorgt über die Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer, die die Arbeit mit diesen heterogenen Klassen mit sich bringt. Insbesondere glauben Lehrkräfte, dass sie nicht über die notwendige Expertise verfügen, um den Bedürfnissen der unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

Wenn man eine inklusive Schule als einen Lern- und Lebensort verstehen möchte, an welchem kein Kind ausgeschlossen und jedes Kind angemessen gefordert und unterstützt wird, dann hat dies bestimmte Folgen für die Entwicklung von Unterricht. So macht etwa Georg Feuser deutlich (Feuser, 2013), dass es die Aufgabe der Schule ist, die besonderen Fähigkeiten und die daraus resultierenden pädagogischen Bedarfe angemessen zu berücksichtigen, damit sich alle Kinder möglichst optimal zu autonomen, selbstsicheren und mündigen Personen entwickeln können, die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu ihrem Wohle und dem Wohle der Gemeinschaft entsprechend einbringen (Feuser, 2013). Er ist der Ansicht, dass auf *allen* Ebenen entsprechende Transformationshandlungen gesetzt werden müssen, damit sich Schulen nachhaltig zu inklusiven Schulen entwickeln können. Eine der wichtigsten Transformationshandlungen findet dabei sicherlich auf der Ebene des Unterrichts statt. Der durch die inklusive Bildungsreform gestellte Auftrag an die Schulen besteht darin, den Unterricht didaktisch-methodisch so zu verändern, dass individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft mit allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird.

Die Entwicklung einer solchen Unterrichtspraxis stellt demnach ganz neue Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrkräften: Dazu gehört es beispielsweise, neue Formen der multiprofessionellen Zusammenarbeit zu etablieren; Norm- und Werthaltungen müssen in reflexiven Prozessen neu überdacht werden;

pädagogische und fachliche Kenntnisse und Kompetenzen müssen im Hinblick auf die veränderten Anforderungen einer neuen Heterogenität der Schülerschaft entwickelt werden. Unter dieser Perspektive kommt der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer eine Schlüsselfunktion im Kontext dieser inklusiven Bildungsreform zu. Nicht unproblematisch erscheint in dieser Situation, dass bisher nur wenige nationale Ergebnisse für den Aufbau einer solchen inklusionsorientierten Lehrerbildung vorliegen. Die Wege, die beim Aufbau an einer an den Notwendigkeiten der inklusiven Bildungsreform orientierten Lehrerbildung beschritten werden, müssen erst noch entstehen.

Das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln widmet sich mit zwei Arbeitsbereichen dem an Inklusion und auf Umgang mit Heterogenität ausgelegten Professionalisierungsprozess angehender (aber auch bereits erfahrener) Lehrerinnen und Lehrer. Zentrale Bausteine des Arbeitsbereiches bilden Praxis, Forschung und Netzwerkarbeit. In unterschiedlichen Projekten befasst sich das ZfL mit der Ausgestaltung von Konzepten einer an Inklusion orientierten Lehrerbildung für die Zukunft. Allen Aktivitäten rund um Inklusion am ZfL liegt ein auf alle Heterogenitätsdimensionen bezogener Inklusionsbegriff zugrunde: Inklusion als einen willkommen heißen Umgang mit Vielfalt in jeglicher Richtung.

Mit der Tagung „Fachdidaktik inklusiv“ im September 2012 gestaltete das ZfL einen Rahmen für den Einstieg in einen Entwicklungsprozess, an dem Akteurinnen und Akteure aus Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, Schulaufsicht, Ministerium und Hochschule teilnahmen. Die Tagung war dem Grundgedanken verpflichtet, Diskurs zu ermöglichen, Perspektiven auszutauschen, Fragen zu entwickeln und erste Ideen zu fixieren.

Das hier vorliegende Buch ist das Produkt dieser sehr erfolgreich verlaufenen Tagung: Die Ideen, die auf der Tagung entstanden sind, die Gedanken, die sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf der Tagung gemacht haben, finden sich in diesem Tagungsband.

Die Buchbeiträge stammen daher zu einem großen Teil von Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Tagung und lassen sich grob in zwei Bereiche untergliedern:

Teil 1: Fächerübergreifende Aspekte einer noch zu entwickelnden Didaktik für inklusive Lerngruppen,

Teil 2: Fachdidaktischspezifische Blickwinkel auf den jeweiligen Fachunterricht für inklusive Lerngruppen.

Die Auswahl der Fächer ist dem Zufall der Zusammensetzung der Tagung geschuldet und ein Ergebnis der Abfrage unter den Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern. Zusätzlich konnten jedoch noch weitere Expertinnen und Experten aus einzelnen Fachbereichen gewonnen werden.

Da wir wissen, dass zurzeit überall im Land und weit darüber hinaus um Konzepte für einen inklusiven Unterricht gerungen wird, haben wir großes Interesse daran, mit Ihnen als Leserinnen und Lesern unseres Beitrages zu dieser Entwicklung in Kontakt zu treten. Uns erscheint die theoretisch wie praktisch zu lösende Aufga-

be so groß und bedeutend, dass dies wohl nur in einer gemeinschaftlichen Anstrengung gelingen kann.

Wir freuen uns auf Ihr Feedback!

Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler
Köln, im September 2013

Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln
bettina.amrhein@uni-koeln.de
myrle.dziak-mahler@uni-koeln.de

Literatur

Feuser, G. (2013). Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* Gießen: Psychosozial-Verlag.

Ein Protokoll in Bildern – Expertinnen und Experten auf der Suche nach Leitlinien für eine inklusive Fachdidaktik



Einleitung

Am 29.09.2012 veranstaltete das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung sowie dem Bildungsraumprojekt *school is open* die Arbeitstagung „Fachdidaktik inklusiv“. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus allen Phasen der Lehrerbildung (Schule, ZfsL, Universität) sowie der Ausbildungsregion Köln und darüber hinaus kamen zusammen, um ihre Reise auf der Suche nach Ideen, Anregungen und Leitlinien einer inklusiven Fachdidaktik zu beginnen. Während zwei Arbeitsphasen konnten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über bevorstehende Herausforderungen, Wünsche, Ängste etc. in Bezug auf ihr Fach austauschen. Hierbei wurden sie von den Reiseleiterinnen und Reiseleitern des ZfL begleitet. Visuell wurde die Arbeitstagung durch die „Kommunikationslotsen“¹ unterstützt, um die Ergebnisse auch im Anschluss an die Tagung allen Interessierten für die Weiterarbeit zugänglich und transparent zu machen.

Begrüßung

Zur Begrüßung widmete sich Professor Dr. Hans-Joachim Roth von der Universität zu Köln der Diskussion um die bildungspolitische Verkürzung der Inklusionsdebatte auf die eine Differenzlinie der sogenannten „Behinderung“. Er vertritt die Ansicht,

¹ <http://www.kommunikationslotsen.de>. Grafiken in diesem Beitrag von Kirsten Reinhold/Kommunikationslotsen.

dass das Konzept der Inklusion weit über die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen in das Allgemeinbildende Schulsystem hinausgehe.

Zentrale Leitziele einer inklusiven Gesellschaft sind:

- das bedingungslose Verbot jeglicher Form von Diskriminierung,
- das unbedingte Recht auf Selbstbestimmung,
- und das uneingeschränkte Recht auf Teilhabe.

Ziel inklusiver Bildung ist somit Vermeidung von Ausgrenzungen, Zuschreibungen sowie Auf- und Abwertungen auf Grund individueller Merkmale wie Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, soziale Milieus, Religionen, körperliche Bedingungen und anderer Aspekte. Inklusion wendet sich damit der Vielfalt positiv zu mit dem Ziel, eine offene und „barrierefreie“ Gesellschaft zu gestalten. Sie akzeptiert Unterschiede und erkennt diese als Chance. Dieses breite begriffliche Verständnis von Inklusion und die aktuell stattfindenden inklusiven Bildungsreformen im deutschen Schulsystem stellen insbesondere die Lehrerbildung vor große Herausforderungen.



Einstimmen auf die Reise

Allgemein angenommen wird, dass gute Kooperationsbeziehungen zwischen den Professionen eine zentrale Gelingensbedingung für inklusive Bildung sind. Daher bereitete die Geschäftsführerin des ZfL, Frau Myrle Dziak-Mahler, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem Input zum Orientieren und Kennenlernen auf die bevorstehende „Reise“ vor. Unter dem Motto „take care“ gab sie ihnen mit auf den Weg, den verschiedenen aufkommenden Sichtweisen wertschätzend und zukunftsorientiert zu begegnen.



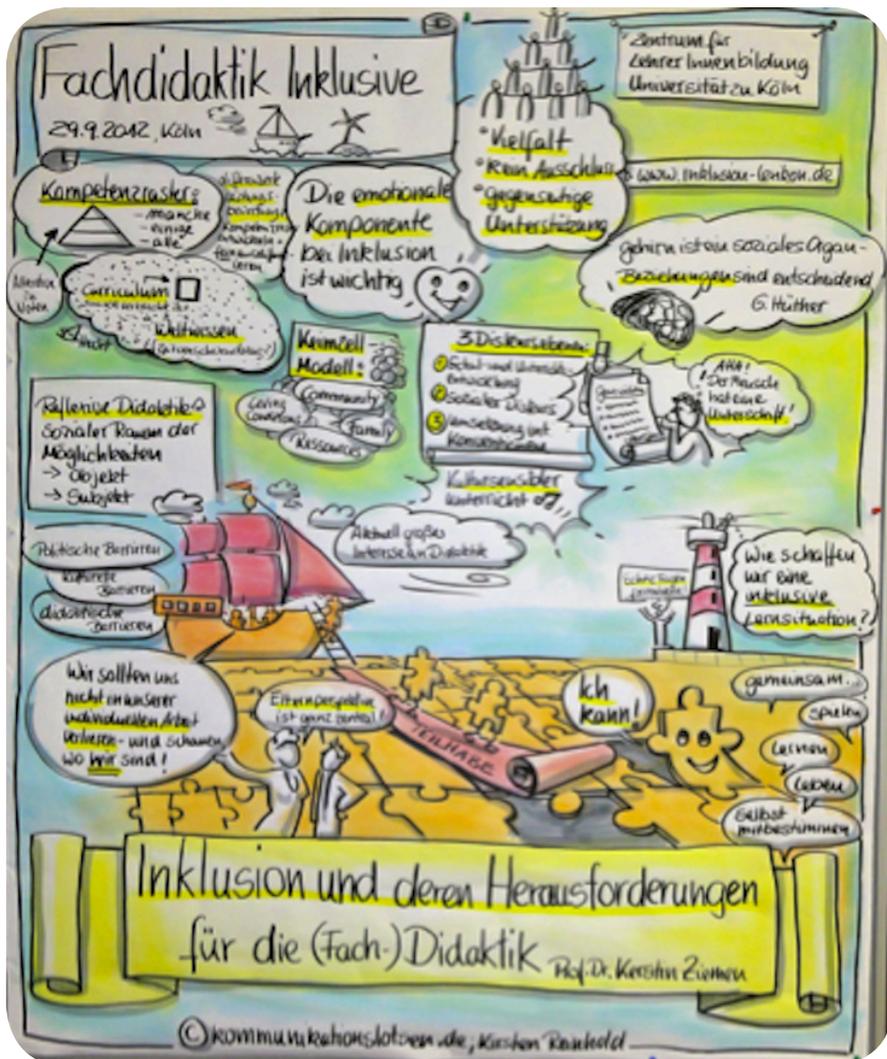
Erste Beiträge von Professor Kersten Reich und Professorin Kerstin Ziemer von der Universität zu Köln sowie Professor Tony Booth von der University of Cambridge, stimmten die Teilnehmenden zudem auf den bevorstehenden Tag ein.

So präsentierte Professor Kersten Reich zunächst seine fünf Standards für Inklusion (Reich, 2012).



Professorin Kerstin Ziemer beleuchtete die Frage, welche Herausforderungen Inklusion für die (Fach-)Didaktik birgt. Im Hinblick auf diese Fragestellung präsentierte sie drei zentrale Diskursebenen:

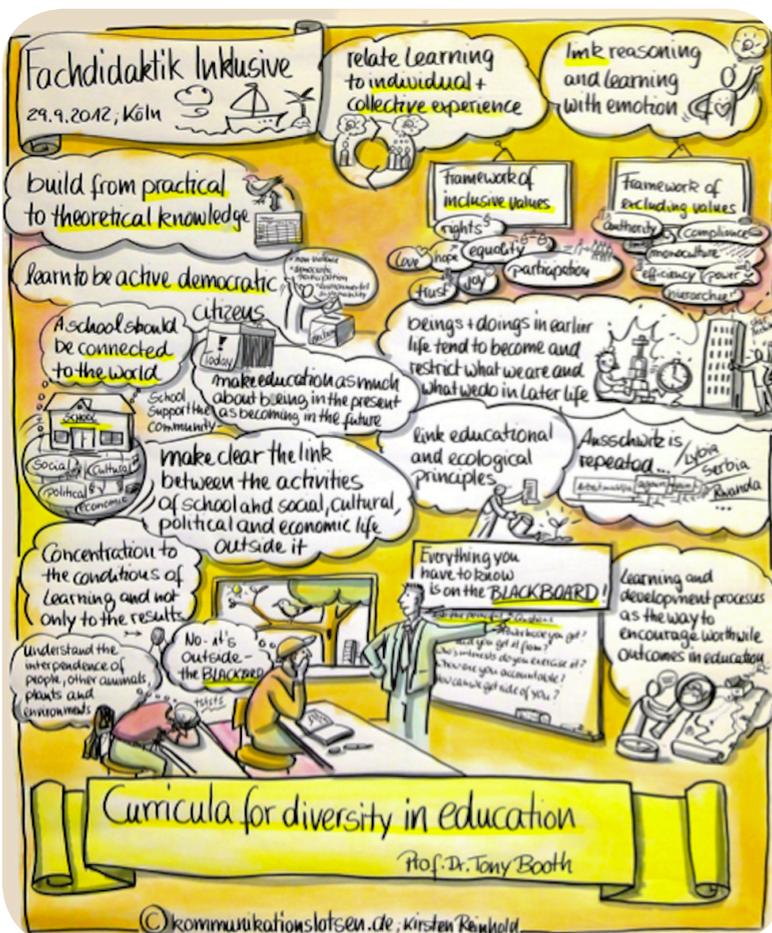
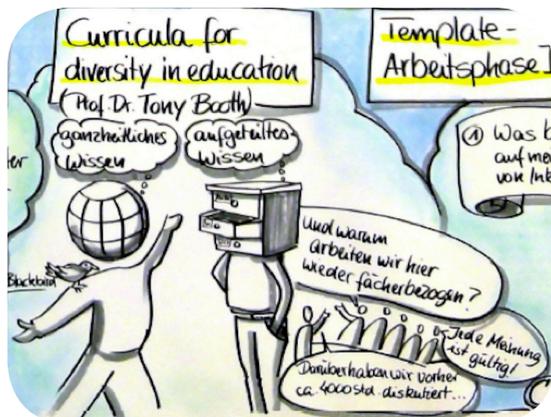
1. Schul- und Unterrichtsentwicklung
2. Sozialer Diskurs
3. Umsetzung internationaler Konventionen



Professor Tony Booth beendete die Einstimmungsrunde mit seinem Vortrag „Curricula for diversity in Education“.

Hier arbeitete er vor allem den Lebensweltbezug eines noch zu entwickelnden inklusiven Curriculums heraus.

Er betonte abschließend, dass sich ein Zusammenbringen unterschiedlicher konzeptueller Traditionen in England und Deutschland sehr produktiv auf das Curriculum auswirken kann.



Die Reise beginnt

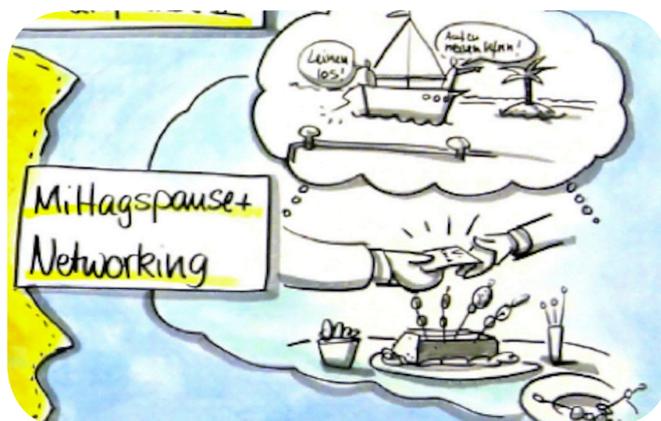
In die erste Arbeitsphase starteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung gegen 11 Uhr mit ihren Reiseleiterinnen und Reiseleitern. In neun verschiedenen, in sich fächerhomogenen Arbeitsgruppen reflektierten sie zunächst über die Wirkung der zuvor gehörten Impulse der Expertinnen und Experten auf ihre eigene Sicht und Praxis von Inklusion. Mit der zweiten Frage widmeten sich die Arbeitsgruppen dann den Chancen und Herausforderungen einer inklusiven Fachdidaktik, um abschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Bezug auf die einzelnen Nennungen zu sammeln.

Sehr bewusst fiel die Entscheidung in dieser ersten Arbeitsphase auf das Arbeiten in zunächst nach Fächern getrennten Arbeitsgruppen. Dieser Entscheidung lag die Annahme zugrunde, dass es womöglich zielführender sei, die Akteurinnen und Akteure vorerst da abzuholen, „wo sie momentan stehen“.

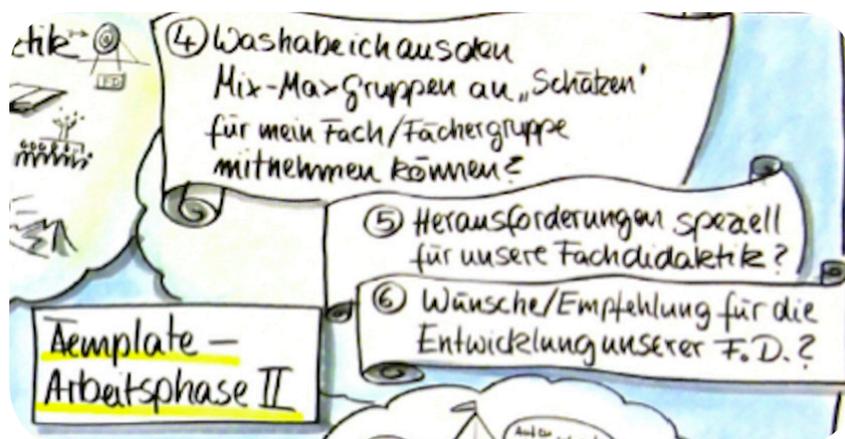
Die Zusammenarbeit in diesen Fächergruppen ergibt, dass die Aspekte *Kooperation und Vernetzung*, *Vision vs. Realität* sowie die Frage nach einem *ressourcenorientierten Herangehen* an die Thematik zentral diskutiert werden. Auch hier zeigt sich in Bezug auf die eigene Fachdidaktik, dass *Haltungs- wie Ressourcenfragen* die entscheidende Herausforderung sind. Auch die Überarbeitung des eigenen Curriculums stellt eine sehr zentrale, noch zu bewältigende Aufgabe dar. Die Ergebnisse zu den Wünschen und Empfehlungen für die Entwicklung der eigenen Fachdidaktik ergaben besonders häufige Nennungen für die Bereiche *Kooperation* sowie *Fort- und Weiterbildung*.



Mit dem Ziel, Vernetzung und Austausch auch über die einzelnen Gruppen hinaus zu fördern, stellte die Mittagspause ein wichtiges Etappenziel auf der Reise dar. So kommunizierten und reflektierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer miteinander und konnten in direkten Dialog mit den anwesenden Expertinnen und Experten treten. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer fanden in ihren Tagungsunterlagen persönliche Visitenkarten, die sie in dieser Phase des informellen Gesprächs während der Mittagszeit und darüber hinaus miteinander austauschten.



In der zweiten Arbeitsphase (Mix-Max-Gruppen) tauschten sich die Expertinnen und Experten zunächst über ihre individuellen Eindrücke und den Zugewinn für ihr Fach aus der ersten Arbeitsphase aus. Sie gingen der Frage nach, mit welchen Herausforderungen sie sich in ihrer Fachdidaktik konfrontiert sehen und äußerten diesbezüglich ihre Wünsche und Empfehlungen für die Zukunft. Auch in dieser Phase wurden alle Ideen, Überlegungen und Gedanken der Gruppenmitglieder durch die jeweiligen Reiseleiterinnen und Reiseleiter schriftlich festgehalten. Folglich konnten am Ende des Tages alle Teilnehmenden die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen einsehen.



Zentrale Ergebnisse dieser gemischten Arbeitsphase

In allen Arbeitsgruppen wurde deutlich, dass eine inklusive Haltung die Basis aller Veränderungen hin zu einem „Miteinander“ bildet und der Weg dorthin als gesellschaftlicher Prozess verstanden werden muss. Diese Erkenntnis spiegelt allerdings genauso wider, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als große Herausforderung empfinden: Inklusion als Teil einer werteorientierten Gesellschaft anzuerkennen.

Akzeptanz und eine inklusive Haltung im Alltag scheinen in vielen Bereichen noch immer problematisch. Als wünschens- und empfehlenswerte Entwicklungen in den Fachdidaktiken wurden die *Förderung eines institutionen- und fächerübergreifenden Austausches* sowie die *Förderung von Fort- und Weiterbildungsangeboten* bewertet.

Was nun – was tun? Ein Ausblick

Am Ende der Expertentagung stand die Frage im Raum: Wie geht es nach der Tagung weiter? Wie kann ich die Vielzahl an Informationen verarbeiten und für mich nutzen? Wo wird diese Reise hinführen? Auch nach der Tagung möchte das ZfL seine Reiseleiterfunktion wahren und alle Interessierten an den Entwicklungen in der Lehrerbildung teilhaben lassen. Mit einem Ausblick auf die Veranstaltung *Fokus Fachdidaktik* sowie weiteren Tagungs- und Vortragsankündigungen endete die Reise *Fachdidaktik inklusiv* für diesen Tag. Die Beiträge des in Anlehnung an diese Tagung entstandenen Buches, für welches das ZfL verschiedene, an der Lehrerbildung beteiligte Autorinnen und Autoren gewinnen konnte, finden Sie nun in dieser Veröffentlichung.



An interview with Prof. Tony Booth: Developing inclusion – a continuous process

B. Amrhein:

How would you evaluate actual developments concerning inclusion in the German school system?

T. Booth:

There is more interest in putting inclusion into practice in Germany, in schools and communities, than any other country that I know. People across the country are being very creative in thinking about making education and other aspects of German society more responsive to, and respectful of, diversity. This book is a good example of such actions.

But of course, it is very difficult to discuss inclusion without agreeing what we mean by it. There is a default position that inclusion is about the participation in the mainstream of children with impairments. I have spent some decades arguing that despite its popularity this view makes little sense. Like curriculum subjects it has become institutionalised in universities for example, in the form of courses on 'special educational needs and inclusive education' as if they belong together. Yet the special needs view of inclusion is excluding, treating whole people, who may face all sorts of excluding pressures in education as if adjustments should be made to them only with respect to an impairment. It sits alongside other single-issue inclusions around gender, sexual orientation, and ethnicity though the parallels are rarely acknowledged. Advocacy around all single-issue inclusion is important as long as there is a willingness to join forces against all forms of discrimination so that they are not seen as in competition with each other or seen to require separate systems of support. But this is never enough if participation is to be sustained. Inclusion has to be about everyone in education, adults as well as children. Those who work in schools are rarely going to be motivated to support the participation of children if they have no sense of their own active involvement in their working lives. We also have to change systems and settings so that they are responsive to diversity in ways that value people equally. And even further we have to foster the deep beliefs that will drive inclusion. So most importantly inclusion has to be about putting into action a framework of inclusive values. I discuss this in my chapter and in the Index for Inclusion. In this way, inclusion becomes a philosophy for education, not an aspect of it.

When we evaluate German education we need to ask about all these matters not just focus on the large number of breaches of the UN Convention on the Rights of Disabled People. Though it should be said that the very great majority of children excluded into special schools in Germany do not have an impairment. On the positive side this investment in one of the largest segregated sectors in Europe can be seen as savings in the bank that could be transferred to support mainstream schools to be responsive to all people within their communities.

So inclusion in German education is complex. It involves exploring the reduction of all forms of exclusion, the extent to which schools are responsive to their surrounding communities and the values which underpin the system. There is a particular issue in Germany around what has been described to me as ‘the sacred covenant of the Gymnasium’ which means that most secondary schools are selective. But of course Higher Education tends to be relatively exclusive in all countries and those promoting inclusion have to think about that, too.

B. Amrhein:

Do you see any similarities compared to the situation in England?

T. Booth:

England has its particular excluding threads in education and society. Attitudes expressed by government and popular newspapers towards new immigrants or those seeking asylum are not good. We have a worse record than Germany in accepting people from the current conflict in Syria.

In terms of educational hierarchies, schools are pushed to engage in a popularity contest through the testing and inspection systems and this produces selection between schools. There is also an encouragement for schools to divest themselves of the influence of local municipalities by becoming ‘academies’ or setting up as ‘free’ schools. We now have a national curriculum which only applies to the remaining schools, seen by government as 2nd class. So when schools which are not academies or free schools are inspected, through our privatised inspection system it has become more difficult for them to achieve the highest grades.

The dominant view of education in England owes much to the global acceptance of ‘neoliberal values’ which are close to the excluding values I depict in my chapter. In Germany people might think very carefully before they go too far down the route of increasing and punitive surveillance of schools, teachers and children. They might reflect on the connection between such moves in education and the global surveillance that led to revelations about the tapping of Angela Merkel’s phone by the US. Both arise from an acceptance of particular values to guide action in which no one is to be trusted and means are not separately evaluated from ends.

B. Amrhein:

What do you think are the greatest problems in Germany in terms of developing an inclusive school system?

T. Booth:

I think the problems are similar for all our countries. We have to understand how schools are affected by global and national social and economic circumstances. A financial system which reproduces poverty and undermines the environment is never going to be a friend of inclusion. Inclusive education policy is also about creating living conditions whereby everyone has a home they like in a neighbourhood they want to live in as well as there being good local schools for everyone. I find it encouraging that a number of cities in Germany are at least considering what it would mean to become an inclusive city. But inclusion is always about trying to do what we

think is right at the moment in our places of work and for the settings over which we have influence rather than waiting for the global system to right itself. The American philosopher Michael Sandel has described the process of putting our values into action as like a muscle that wastes away with disuse. And in exercising our values we need to link together with others who share them, multiplying our efforts and giving up our desires for personal glory or our fears of institutional death when we have to change the cherished titles of our courses.

B. Amrhein:

Is there any European country or a country around the world that is, in your opinion, on “the right track”?

T. Booth:

In every country there are people who are pushing and pulling in the direction of greater inclusion with whom to make common cause and with whom we can gain an understanding of what needs to be done. In every country there are people on the right track according to my values. Many of these people live nearby so we do not have to travel far to find people with a wealth of ideas. That's why I stress the resources that exist in all schools and their surrounding communities for developing inclusion. I am not a great fan of league tables, but course, there are countries where human rights abuses are more flagrant than in others and places where years of conflict have eroded hope for a better future for adults and children. But alongside criticising the worst features of other countries it is wise to think what parallels exist in one's own country. So when I heard that child soldiers in Uganda were made to kill members of their own communities and tried to understand how this could possibly happen, I reflected on how we allow the mistreatment of old people in my own country in homes for the elderly and hospitals as revealed in a number of scandals in the last years. This too is a kind of extreme self-harm.

B. Amrhein:

In terms of an inclusive curriculum: What are the main things to change within the school system?

T. Booth:

We need to recognise that we learn from the way schools are organised, and the nature of relationships within them and with their surrounding communities and environments as well as the content of more formal teaching and learning activities and the way these are conducted. In the Index for Inclusion I have addressed all these aspects. I have followed through the implications of inclusive values for all elements of a school. We teach powerful lessons by making schools places that model how we want to live together in our societies.

Schools currently teach a curriculum so outmoded that its function in sorting people has become even more emphasised than previously. We pretend that by comparing levels of attainment between countries in literacy, mathematics and science in OECD's PISA tables we are saying something about their relative potential for economic performance. Yet if we really wanted to make accessible to all children the

knowledge and skills needed for them all to be economically innovative in our societies we would start from a curriculum which more closely reflects their lives and futures and gives them greater control over them; something closer to the curriculum that I have set out in my chapter.

B. Amrhein:

What is an inclusive curriculum in your opinion?

T. Booth:

What I mainly want to reinforce is that any highly prescriptive curriculum cannot be inclusive because it insufficiently reflects the creativity and interests of children and adults. So I am not trying to replace an old with a more modern prescription. A curriculum is a way of dividing up knowledge, and I am proposing a resource, a framework for exploration, with explicit origins. Some people argue that teaching and learning activities should be built entirely on the interests of children as if the world of knowledge can be rediscovered anew by each generation. But without consideration of strongly reasoned alternatives to dominant ways of dividing knowledge a child-centred curriculum in otherwise democratic schools, is likely to reproduce a traditional curriculum eventually.

B. Amrhein: What does the implementation of an inclusive curriculum mean for teacher education?

T. Booth:

If we agree with them, the inclusive principles that we apply to schools need to be applied in teacher education and its institutions. As well as being prepared for promoting inclusive cultures, policies and practices in schools and their communities, teacher education students need to learn through approaches and settings that are also moving towards inclusion. We need to break down the separation between faculty and students, so that they share in learning and research opportunities. I am tempted to say that the division between knowledge and experience, theory and practice, is particularly marked in Germany, but it is certainly an issue shared by educators in England. There is often a high status attached to work in education departments that has little relevance or accessibility for working teachers.

We need to mount a robust challenge to the idea of evidence-based practice and the gold standard of randomised controlled trials that involve expensive research projects with limited applicability and fragile results dependent on the particular contexts in which they are derived. They mimic hard science yet fail to apply the simplest empirical observation that they do not (and cannot) produce robust findings. For me policy and practice are led by values and informed by evidence and experience.

Inclusion requires a challenge to the special needs education which reduces the idea of inclusion from a principled approach to the development of education and society to a technology for adjusting schools and children seen as impaired or otherwise deficient as I and colleagues such as Susan Hart have long argued. The con-

tinued separation of special and mainstream teacher education reinforces the role of special needs education in perpetuating segregating practices in the mainstream.

B. Amrhein:

What does an inclusive curriculum mean for collaboration between professionals?

T. Booth:

We need to rethink how we deploy the people who are available to support schools to respond in inclusive ways to the diversity of the children and adults within them and the communities that surround them and of which they are part. Teaching and learning with diversity, inclusive pedagogy draws inspiration from many generations of educators who have shared a common purpose. As teacher education is reconsidered so that it better supports the education of all within communities, it needs to build closer connections with health, social and community work. And there should be a stronger recognition of the resources for inclusion that lie outside the professions within children, their families and others in neighbouring communities as well as in other schools. New networks are being formed through the internet and these will also have an impact on the nature of collaboration to improve our schools and curricula.

B. Amrhein:

In 20 years, how will we know that we now made the right decisions for an inclusive school system?

T. Booth:

Inclusion is a continuous moral process. I know there is some hesitation to describe it as such in Germany. But the antidote to being swept along by hidden values is to make them explicit and take responsibility for what they mean in action. I find chilling the idea that the pursuit of efficiency rather than humanity is seen by many as the essential driving force for education. So over the next twenty years we have no choice but to continually struggle to make the right decisions. The more fearful prospect is that we will look back and say we did not face up to the challenges presented within our societies now, that we tinkered at the margins, and left the solutions to those who would create metaphorically and literally gated and walled communities to protect a narrow range of interests.

Cambridge/Cologne, 30. October 2013

Inklusive Fachdidaktik

Abstract

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland zu einem „inclusive education system at all levels“ verpflichtet (UN 2006, Article 24). Mit dieser rechtlichen Vorgabe stellt sich auf der Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung die Frage nach pädagogisch-didaktischen Konzeptionen in inklusiven schulischen Settings. Kersten Reich und Bettina Amrhein heben vier Aspekte hervor, die für die Grundlegung einer noch zu entwickelnden inklusiven Didaktik wesentlich sind. (1) Sie beschreiben notwendige Standards einer chancengerechten Didaktik. (2) Sie zeigen auf, weshalb Beziehungen und Haltungen hierbei entscheidend sind. (3) Sie geben Rahmenbedingungen der Inklusion an, die hierbei erforderlich werden und (4) sie nähern sich einer möglichen Rolle sonderpädagogischer Förderung im inklusiven Unterricht an.

Eine inklusive Didaktik ist in Deutschland erst noch im Entstehen. Eine erste Version legt Reich (2014) mit einem Ansatz vor, der konsequent auf neueren konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorien aufbaut. Dieser Ansatz ist stark am englischen Sprachraum und an internationalen Entwicklungen orientiert. Inklusive Didaktik wird hier meist unter den Stichwörtern *inclusive teaching* oder *inclusive education* entwickelt, wobei gegenüber der deutschen Situation vier markante Unterschiede in sehr vielen Ländern, die bereits in der Inklusion fortschrittlich im Sinne einer hohen Inklusionsquote arbeiten, auffallen:

- 1) Inklusive didaktische Ansätze sind in solchen Ländern überwiegend lerntheoretisch begründet und folgen hier neueren Ansätzen der pädagogischen Psychologie, die von der Methodologie her konstruktivistisch ausgerichtet sind (vgl. Ormrod, 2004, 2006; Slavin, 2006; Woolfolk, 2008). Die lerntheoretische Orientierung wird in der Ausbildung aller Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte von der KITA bis zur Hochschule breit genutzt und methodologisch in konstruktivistischer Orientierung vertreten.¹ Didaktik wird dabei nicht überwiegend inhaltlich aufgefasst, wie es in der deutschen Tradition bis heute vor allem auch in den Fachdidaktiken üblich ist, sondern deutlich breiter in Richtung auf gelingende Beziehungen, Kommunikation und Kooperation in einer partizipativen Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden theoretisch wie praktisch entwickelt.
- 2) Ein weltweit vorherrschender möglichst langer Schulbesuch aller Lernenden erfolgt nach klaren Standards, die einer Diskriminierung vorbeugen sollen. Solche Standards definieren eine chancengerechte Teilhabe, die unabhängig von ethnokulturellen Unterschieden, Geschlecht, Lebensorientierung, sozio-ökonomi-

¹ Dabei gibt es den Begriff Didaktik weniger, sondern in der Regel Begriffe wie Unterricht, Lernen (in verschiedenen Formen und Ansätzen), Lernumgebung, Erziehung usw.

schem Status und Behinderung sein sollen (vgl. Reich, 2012b). Vor dem Hintergrund der Menschenrechte wird der Inklusionsbegriff dabei breit aufgefasst und nicht nur auf die Bedürfnisse von Behinderten bezogen. Aus einer internationalen Sicht verstößt das deutsche Schulsystem gegen Inklusion bisher insbesondere durch kostenpflichtige Kindergärten und nicht hinreichend qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher, eine frühe Selektion bereits nach der Grundschule, ein Sonderschulwesen, das Exklusionspraktiken festschreibt und sich als wenig effektiv für höhere Schulabschlüsse und gerechte Chancen erwiesen hat, insbesondere aber dadurch, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg so stark wie in keinem anderen Industrieland wirkt.² Mit dem Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention hat sich auch Deutschland verpflichtet, Inklusion in Zukunft insbesondere für Menschen mit Behinderung wie auch für die anderen benachteiligten Gruppen – also auch und vor allem aufgrund von Armut, Geschlecht (und sexueller Orientierung) sowie Migration – zu ermöglichen und in naher Zukunft gemeinsamen Unterricht für alle Heranwachsenden in heterogenen Gruppen anzubieten. Heterogenität im Schulsystem dient dabei dem Ziel, benachteiligten und behinderten Menschen besonders zu helfen, ohne dass dabei leistungsstarke Heranwachsende übergangen werden (vgl. z.B. Degener, 2009).

- 3) Inklusion kann nur in einem ganzheitlich aufgefassten Erziehungs- und Bildungssystem hinreichend gelingen, was eine konzeptionelle Orientierung über alle Formen (vom Kindergarten bis in die Hochschulen) und Lebensalter hinweg in möglichst einer Verantwortlichkeit (international sind hier meist die lokalen Kommunen zuständig) erforderlich macht. Der deutsche Föderalismus, insbesondere aber die Zersplitterung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Blick auf Schulen, führt dazu, dass zu wenig die Selbstverantwortung vor Ort, die Freiheit und Flexibilität der lokalen Schulen, die Unabhängigkeit und kritische Evaluation der Erfolge vor Ort im Zentrum stehen, sondern eine Bürokratie des *Geht-Nicht* bei gleichzeitiger Verknappung von Ressourcen vorherrschen.
- 4) Die Fachdidaktiken stehen vor der Herausforderung, Inklusion auch in den Schulfächern zu ermöglichen. Dabei stehen sie in einem Spannungsverhältnis, das in Deutschland besonders extrem ausfällt: Einerseits sind sie an den Inhalten und Methoden der Fachwissenschaften ausgerichtet, die traditionell in der deutschen Lehramtsausbildung dominieren und deren didaktischer Anteil im Vergleich zum Ausland deutlich geringer ausfällt. Andererseits sollen sie in allen Schulfächern Theorien und Praktiken entwickeln, die auf eine heterogene Schülerschaft passen, obwohl die fachbezogene wissenschaftliche Ausbildung sich eher am Nachabiturstoff und den schwierigen wissenschaftlichen Fragen orientiert, so dass die Lehrkräfte in hoher Eigenleistung eine Elementarisierung und Didaktisierung ihrer Fachkenntnisse persönlich anstreben müssen. Dies überfordert die Lehrkräfte nicht selten schon im herkömmlichen Unterricht, wird jedoch in der Inklusion zu einer besonderen Schwachstelle des Systems.

2 Dies sind wesentliche Kritikpunkte, wie sie im Bericht des UN-Sonderberichterstatters Vernor Muñoz bereits 2006 festgehalten wurden. Eine genaue und umfassende Analyse zu Chancengerechtigkeit findet sich in Reich (2013).

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung von inklusiven Fachdidaktiken keine einfache Aufgabe. Es verwundert nicht, dass diese bisher besonders gut im eher überschaubaren Inhaltsbereich der Grundschule mit vielen fachübergreifenden Aspekten gelingt. Hier besteht bereits der heterogene Erprobungsraum einer Schule für alle ohne äußere Differenzierungen, wie es die Inklusion für alle Schulstufen erfordert. Nachfolgend wollen wir insbesondere vier Aspekte hervorheben, die für die Grundlegung einer inklusiven Didaktik und konkrete Umsetzungen wesentlich sind.

- (1) Wir beginnen mit den notwendigen Standards einer chancengerechten Didaktik.
- (2) Wir zeigen auf, weshalb Beziehungen und Haltungen hierbei entscheidend sind.
- (3) Wir geben Rahmenbedingungen der Inklusion an, die hierbei erforderlich werden.
- (4) Wir nähern uns einer möglichen Rolle sonderpädagogischer Förderung im inklusiven Unterricht an.

1. Inklusive Standards

Eine inklusive Fachdidaktik kann nicht isoliert operieren, sondern macht nur Sinn in einem ganzheitlich orientierten inklusiven Modell. Dieses ist grundsätzlich vom Willen getragen, die Chancengerechtigkeit im Erziehungs- und Bildungssystem zu erhöhen und Diskriminierungen zu vermeiden. Insbesondere die fünf Standards der Inklusion (ethnokulturelle Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Antihomophobie, Gerechtigkeit für Menschen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und mit Behinderung) (vgl. dazu Reich, 2012b, 48ff.) sind dabei umfassend zu beachten. Die inklusive Schule geht auf Verpflichtungen im Blick auf die Standards der Inklusion ein, indem sie vor allem ein inklusives Leitbild partizipativ mit allen Beteiligten entwickelt, die Kommune mit einbezieht (vgl. Montag Stiftung, 2011), für die Aufnahme einer heterogenen Schülerschaft sorgt, die Lehrpläne und Unterrichtsinhalte entsprechend der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen aufbereitet, Wissen über Inklusion und Inklusionsprozesse an alle Beteiligten, insbesondere die Lehrkräfte, vermittelt, Hindernisse gegen die Durchsetzung von Chancengerechtigkeit in der Schule identifiziert und Pläne erstellt, um diese zu beseitigen. Sie verhält sich in der eigenen Personalentwicklung inklusiv, bezieht die Eltern umfassend mit ein, erkämpft möglichst gute Ressourcen und klagt Versäumnisse ein. Die inklusive Fachdidaktik steht dabei in der besonderen Rolle, sich einerseits mit den Fachwissenschaften und ihrem Hang zu immer größerer Spezialisierung und Verwissenschaftlichung, auch des Lehramtsstudiums, kritisch auseinanderzusetzen, andererseits hinreichend Lern- und Kommunikationstheorien, Verfahren pädagogisch-psychologischer Diagnostik, Modelle guter Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht, ebenso einzubeziehen wie Methoden der Differenzierung, Beratung und Beurteilung. Aus internationalen Erfahrungen mit effektiv durchgeführter Inklusion wissen wir, dass dies besonders dann gut gelingen kann, wenn die pädagogischen und psychologischen Grundlagen an die Seite der fachlichen treten und ihnen nicht durchgehend nachstehen.

2. Inklusive Fachdidaktik benötigt Beziehungen und Haltungen als Ausgangspunkt von Inklusion³

Die inklusive Didaktik ist immer auch eine Beziehungsdidaktik (vgl. dazu Reich, 2012a). Sie geht von der Einsicht aus, dass Lehrende in ihren Beziehungen mit den Lernenden, wie auch die Lernenden in ihren Beziehungen untereinander, hauptsächlich zum Erfolg einer gelingenden Schule beitragen. Von positiven Beziehungen, die den Selbstwert, die Selbstbestimmung und -verantwortung stärken, hängt es immer wieder entscheidend ab, wie erfolgreich Lernende in der Schule agieren und sich entwickeln. Diese empirisch umfassend erforschte These (vgl. Hattie, 2012, S. 22ff.) sollte auch in einer inklusiven Fachdidaktik fokussiert werden. Der Unterrichtserfolg ist in starkem Maße von den Haltungen und Erwartungen der Lehrkräfte abhängig. Besonders wichtig ist es hier, dass sie gezielt auf den Fortschritt aller Lernenden im Unterricht achten, dabei die Effekte ihres Unterrichts stets beobachten und erheben, um Mängel sofort zu beseitigen (vgl. ebd., S. 23). Erfolgreiche Lehrende führen grundsätzlich gute Beziehungen mit den Lernenden und dem Lehrteam. Sie sind engagiert, achten auf die emotionale Qualität von Beziehungen und das Lernklima, haben aber auch ein gutes Verständnis von den Lerngegenständen, die sie anschaulich und in ihren wichtigen Punkten zielorientiert und strukturiert vermitteln (ebd., S. 24ff.). In der inklusiven Fachdidaktik sind solche Erfordernisse immer idealtypisch konstruiert, aber sie zeigen ein Leitbild an, an dem sich sowohl Studien- als auch Personalauswahl künftig stärker orientieren müssen. Berühmt ist die deutsche Fachausbildung in den wissenschaftlichen Fächern, die auf die Schulfächer abgebildet werden. Aber fachwissenschaftliche Kenntnisse, die in den Schulfächern zum Einsatz kommen, werden in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern deutlich überschätzt. Sie sind von geringerer Bedeutung, als vielfach angenommen wird.

„Trotz der scheinbaren Plausibilität der Behauptung gibt es keine breit begründeten Beweise, um sie zu verteidigen. Wenn es eine große Anzahl und einen konsistenten Belegbereich von Studien gäbe, die die Kraft der Bedeutung des Fachwissens und pädagogischen Wissens im Blick auf die daraus folgenden Lernergebnisse der Schüler/innen nachweise, dann wären diese Belege stets zitiert und nicht schwer zu erreichen.“ (Hattie, 2009, S. 113)

Es gibt Untersuchungen, wie die von Ahn und Choi (2004), die z.B. herausfanden, dass es nur einen sehr geringen Zusammenhang zwischen mathematischer Fachkenntnis und Lernerfolgen von Schülerinnen und Schülern bei Lehrenden in Relation zu diesen Kenntnissen gibt. Damit wird deutlich, dass ein bevorzugter Weg über das Fachwissen nicht erfolgreich sein kann, wenn Schule gelingen soll. Dies gilt auch für ein spezialisiertes pädagogisches Fachwissen. Eine inklusive Fachdidaktik benötigt hingegen ein wirksames Handlungswissen, für das insbesondere drei Aspekte maßgebend zu sein scheinen:

3 Der nachfolgende Textteil entnimmt Argumentationen aus Reich (2014, Kapitel 4.1).

- 1) Lehrkräfte müssen in der Inklusion ihre eigenen Erfahrungen mit Schule aus ihrer Schulzeit ablegen und überwinden, weil sie überwiegend exklusive Praktiken erlebt haben. Sie müssen aktiv an einem neuen, inklusiven Welt- und Menschenbild arbeiten, das ihnen eine fördernde Haltung ermöglicht, die für alle Lernenden persönliche Exzellenz anstrebt, und für den gemeinsamen Unterricht ein hinreichendes Bewusstsein für Differenzierungen ermöglicht.
- 2) Lehrkräfte verlieren ihren autonomen Status als Hauptbezugsperson in der Klasse und werden notwendig zu Teammitgliedern. Sie sind in der Lage, sich in multi-professionellen Teams einzubringen und Unterricht gemeinsam mit anderen vorzubereiten, differenziert zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Es ist empirisch umfangreich nachgewiesen, dass die Lernenden in Teams deutlich bessere Ergebnisse erzielen (vgl. Hattie, 2012, S. 186f.).
- 3) Lehrkräfte müssen Widersprüche zwischen Fachwissen mit hohem stofflichem Druck im Unterricht und pädagogischer Grundlegung des Handelns positiv bewältigen. Vom Fachwissen her scheinen alle Schülerinnen und Schüler gleich behandelt werden zu können, von ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen her aber sind sie unterschiedlich. Nur Lehrkräfte, die umfassend gelernt haben, wie sie für eine heterogene Lerngruppe relevanten Stoff differenzierend und für alle Lernenden effektiv vermitteln können, werden in der Lage sein, inklusive Anforderungen wirksam und hinreichend gerecht zu bewältigen.

3. Rahmenbedingungen einer inklusiven Didaktik

Inklusion benötigt inklusionsförderliche Strukturen, wenn sie gelingen soll. Aus der Sicht der inklusiven Didaktik (vgl. z.B. Peterson & Hittie, 2010; Reich, 2014) gehören dazu z.B. folgende Aspekte:

- Eine inklusive Schule ist eine Schule, die Diversität schätzt und Heterogenität bei den Schülerinnen und Schülern erwartet und als Chance zu persönlichen Entwicklungen sieht. Die Schule sollte auch versuchen, sich in der Kommune/dem Stadtteil mit der vorhandenen Diversität zu beschäftigen bzw. Brücken in die äußere Lebenswelt zu schlagen. Als chancengerechte Schule sieht sie sich auch als demokratische Schule, in der mittels Klassenrat und parlamentarischen Formen alle an Entscheidungsprozessen partizipativ in einer Demokratie im Kleinen beteiligt werden. Eine inklusive Schule fordert in einer Gesellschaft, die stark exkludierend ist, Ungehorsam heraus, den wir nutzen sollten, eine Schule für alle zu gestalten (vgl. Stähling & Wenders, 2011).
- Die Schule entwickelt sich als Teamschule in positiven sozial-emotionalen Beziehungen und ermöglicht im Ganzttag umfassende Erziehungs- und Bildungsprozesse auch jenseits (ungünstiger) häuslicher Verhältnisse.
- Die inklusive Schule versucht die Unterrichtsräume so umzugestalten, dass ein Lernen in sehr unterschiedlichen Sozial- und Aktionsformen möglich wird. Je

nach Lage der Dinge sollten dazu Raumgrenzen aufgelöst, Räume zusammengelegt, Zwischenräume genutzt werden (vgl. Beispiele in Montag Stiftung, 2012).

- Inklusive Fachdidaktik hat das Ziel, alle Lernenden zu höchster persönlicher Exzellenz und zu bestmöglichen Abschlüssen (auch Empfehlungen für weiterführende Schulen) zu bringen.
- Eine förderliche Lernumgebung wird didaktisch geplant, gestaltet und in ihren Wirkungen kontinuierlich evaluiert.
- Der Unterricht wird didaktisch inklusiv aufbereitet, was nur mittels einer inklusiven Didaktik gelingen kann. Eine solche Didaktik (vgl. Reich, 2014) löst den Gleichschritt und gleiche Ziel- und Rangvorstellungen auf der Basis durchschnittlicher Vergleiche von Schülerinnen und Schülern auf und individualisiert nach den diagnostisch ermittelten und reflektierten Unterschieden und Interessen der Lernenden. Ausgangspunkt sind Basisqualifikationen für alle in der bestehenden heterogenen Lerngruppe, die individuell erweitert werden.
- Die Beurteilung wird auf Zielvereinbarungen umgestellt, in denen die Voraussetzungen der Lernenden eingehen, individuelle Ziele vereinbart und kontrolliert werden, kontinuierliches Feedback über Lernfortschritte festgehalten und dokumentiert werden (vgl. Reich, 2012a, S. 297ff.). Ein solches Verfahren kann auch für die Feststellung von Förderbedarf genutzt werden.
- Inklusion bedarf der durchgehenden Evaluation und einer Supervision und Beratung durch externe Expertinnen und Experten, um das Erreichte zu dokumentieren und kontinuierliche Verbesserungsprozesse zu initiieren.

4. Rolle der sonderpädagogischen Förderung

Obwohl wir uns bei der Suche nach Leitlinien für eine inklusive Fachdidaktik an einem internationalen begrifflichen Verständnis von Inklusion orientieren, welches nicht auf die eine Heterogenitätsdimension der sogenannten „Behinderung“ fokussiert ist, nimmt die Frage nach der Rolle der sonderpädagogischen Förderung im inklusiven Unterricht, nicht zuletzt auch aufgrund der vielfältigen bildungspolitischen Aktivitäten rund um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land, eine sehr zentrale Rolle ein. Daher soll diese Dimension im Rahmen unseres Textes etwas mehr Raum bekommen.

Grundfragen der Ausrichtung sonderpädagogischer Förderung

Zahlreiche Autorinnen und Autoren beschäftigen sich aktuell mit der Frage, wie eine zeitgemäße sonderpädagogische Förderung aussehen kann, die sich mit den Standards inklusiver Bildung (Reich, 2012b) in Übereinstimmung bringen ließe. Allgemein kann durch die inklusiven Bildungsreformen im Land von einer starken Verunsicherung im sonderpädagogischen Selbstverständnis gesprochen werden. Christian Lindmeier spricht in einem Aufsatz von zwei widerstreitenden Paradigmen – das der besonderen Lern- und Entwicklungserfordernisse und das der Teilhabe

und Inklusion als Menschenrecht (Lindmeier, 2012). Dabei besteht u.a. das grundsätzliche Dilemma der Sonderpädagogik in den aktuellen inklusiven Bildungsreformen darin, dass Konzepte einer inklusiven Pädagogik eine äußerst kritische Position zu allen administrativen Prozessen von Etikettierung einnehmen, denn sie halten sie für einen Ausdruck von Diskriminierung, der die Teilhabe am öffentlichen Leben mindert. So lehnt eine inklusive Pädagogik neben individuellen Curricula auch Begriffe wie Lernstörung und geistige Behinderung ab und strebt ein *schooling without labels* an (Campbell & Trotter, 2007). Unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der Lernenden strebt inklusive Pädagogik die Bekämpfung diskriminierender Haltungen, die Schaffung wertschätzender Gemeinschaften, die Verwirklichung einer Pädagogik für alle ebenso wie die Verbesserung der Qualität und Effektivität der Pädagogik für den Mainstream der Lernenden an (Lindmeier, 2012, S. 38).

Andreas Hinz übte in Anlehnung an die deutlich früher geführte Diskussion um inklusive Bildung im angloamerikanischen Sprachraum schon 2002 Kritik an den sogenannten Förderplänen. Da diese in der Praxis häufig exklusiv von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern geschrieben würden, sei nach seiner Ansicht davon auszugehen, dass diese letztlich doch eher von Defiziten ausgingen, auf einer eher linearen Vorstellung von kleinschrittigem Lernen basierten, die Verteilung von Aktivität und Passivität zwischen Förderern und Geförderten einseitig festlegten und somit den Prozess des gemeinsamen Lernens eher behinderten, indem sie sehr stark personenzentriert seien. Unter diesen Gesichtspunkten seien sie eher kontraproduktiv für Inklusion (Hinz, 2002). Hier wollen wir anfügen, dass sich an vielen Standorten die Arbeit mit den Förderplänen in den letzten 10 Jahren stark weiterentwickelt hat und oft nicht mehr allein durch die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung erstellt wird.

Die Kritik am Paradigma der besonderen Lern- und Entwicklungsförderung verweist auf ein Grundproblem des personenbezogenen bildungspolitischen Legitimationsbegriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“, da dieser nicht ausreichend berücksichtigt, dass die sogenannte Behinderung in der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO als ein Merkmal einer Handlungssituation aufgefasst wird und nicht mehr als ein Merkmal einer Person (Lindmeier, 2012). Auch machen Forschungsergebnisse aus dem englischsprachigen Raum deutlich, dass sich das Bilden sogenannter pseudo-homogener Lerngruppen (in unterschiedlichen Schulformen) nachteilig auf die Lernleistung auswirken kann. So konnte nachgewiesen werden, dass oft eine als *ability labelling* bekannte Praxis die Sicht der Lehrkräfte auf Schülerinnen und Schüler formt und ihre Erwartungen an die Lernleistungen dieser Kinder limitiert. Die Lehrkräfte stimmen dann ihren Unterricht auf diese reduzierten Erwartungshaltungen ab und gingen unterschiedlich mit Kindern um, die sie als *bright, average or less able* titulierten (Riecke-Baulecke, 2012; Borns, 2012; Dubs, 2012; Klein, 2012). Die Schülerinnen und Schüler lernten dann, sich diesen Erwartungen entsprechend zu verhalten (Faber, 2012; Klein, 2012; Breinl, 2012).

Schon 1993 schlug Uditsky den umgekehrten Weg vor. Statt individuelle Curricula in individuellen Förderplänen festzulegen, wird ein gemeinsames Curriculum

für alle entwickelt, das unter verschiedenen Aspekten in Teilbereichen individualisiert werden muss, damit alle Beteiligten sinnvoll mit und an ihm lernen können – aufgrund von spezifischen Kommunikationswegen, Erstsprachen, kulturellen Hintergründen etc. (Uditsky, 1993). Wenn wir dieser Idee eines zunächst für alle gültigen Curriculums folgen, welches dann erst vor dem Hintergrund individueller Entwicklungslagen von Lehrkräften flexibel und differenziert entwickelt wird, stellt sich die Frage, inwieweit sich eine mögliche neue Rolle sonderpädagogischer Förderung im inklusiven Unterricht definieren ließe.

Auch hier hat Andreas Hinz bereits vor 10 Jahren auf eine mögliche Richtung sonderpädagogischer Förderung aufmerksam gemacht, wenn er vorschlägt, dass Inklusion nicht den Inklusionspädagogen oder die Inklusionspädagogin braucht, sondern eher verschiedene pädagogische Professionen (Schul-, Sonder-, Sozialpädagogik) mit ihren spezifischen – allerdings im Hinblick auf das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen deutlich veränderten – Blickwinkeln (Hinz, 2002). Hinter diesem Vorschlag verbirgt sich die Überzeugung, dass erst die vorhandenen Spannungsfelder aus verschiedenen Perspektiven einen weiten Blick auf inter- und intraindividuelle Verschiedenheiten und Unterschiede ermöglicht (Largo, 2010). Schon vor zehn Jahren machte er damit den Vorschlag, dass eine veränderte, integrationsunterstützende Sonderpädagogik auch in einem inklusiven Umfeld gebraucht wird – als gemeinsam beratende und als gemeinsam unterrichtende Berufsrolle, die einen klar zugewiesenen und hinreichenden Zeitrahmen benötigt.

In einer kürzlich erschienenen Studie zu *Inclusion in Canada* (2013) hat Andreas Köpfer die Berufsrolle des *Methods & Resource Teams* näher untersucht. Er kommt zu dem Ergebnis, dass diese Rolle eine vollständige Neudefinition der sonderpädagogischen Rolle erfordert und nicht als bloße Neubesetzung verstanden werden kann (ebd.). Damit sie nicht in den Aufbau bloß „additiver Strukturen“ (Hinz, 2006, S. 156) mündet, ist es notwendig, dass sie sich vom Spektrum allein sonderpädagogischer Zuständigkeiten löst. Sie fungiert besser als Reflexionsfläche für didaktisch-methodische Fragestellungen von Lehrpersonen sowie als koordinative und kommunikative Rolle zur Kreation einer *Professional Learning Community* im Sinne inklusiver Schulorganisation (Köpfer, 2013, S. 232ff.). Als Fazit hält er fest, dass sich die kanadische inklusive Schulpraxis⁴ weder durch eine allumfassende inklusive Didaktik auszeichnet, noch ein hohes Maß an offenen Unterrichtsformen aufweist, „sondern letztlich eine Balance aus individuellen und gemeinschaftlichen Lernphasen, sowie offenen und geschlossenen Unterrichtsformen implementiert hat, die auf Basis einer pragmatisch-flexiblen Classroom Practice umgesetzt wird“ (ebd.). Ein Hauptcharakteristikum der dort beobachteten Unterrichtspraxis stellte die personelle Unterstützungsstruktur für die Lehrpersonen dar. Dabei wird ein enger Zusammenhang gesehen zwischen der Herausforderung der Unterrichtung einer heterogenen Schülerschaft und dem Maß an benötigter Unterstützung für die Lehrperson, um dieser Aufgabe gerecht zu werden (Köpfer, 2013, S. 229).

4 Hier bezieht er sich nur auf die drei von ihm untersuchten Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Quebec.

Bei dieser Einschätzung ist allerdings zu beachten, dass im angloamerikanischen Sprachraum ohnehin eher die inklusive Haltungsfrage diskutiert wird und anstelle einer Didaktik umfassend Grundlagen der pädagogischen Psychologie genutzt werden. Für Deutschland hingegen erscheint im Sinne der bisherigen allgemeinen Didaktik die Forderung nach einer besonderen inklusiven Didaktik (Reich, 2014) durchaus als sinnvoll. Der Verweis auf das kanadische Schulsystem soll auch nicht mit der Schlussfolgerung verbunden werden, die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung in einem inklusiven Unterricht zu reinen Unterstützerinnen und Unterstützern der Regelschullehrkraft zu machen. Ein solcher Vorschlag würde Untersuchungsergebnisse zur *Teacher Assistance* ignorieren, die nachweisen konnten, dass durch die Präsenz und das Einwirken eines *Teaching Assistants* unterdurchschnittlicher akademischer Fortschritt leicht entstehen könnte (Blatchford et al., 2011).

Im Zusammenhang dieses Buches steht die Frage im Raum, wie sich in einer inklusiven Fachdidaktik das herstellen lässt, was mit Verweis auf Andreas Hinz weiter oben als die Kooperation der Professionen bezeichnet wurde. Ganz allgemein wollen wir hier betonen, dass die sonderpädagogische Expertise für die Umsetzung der inklusiven Schule zwar ein wichtiger Ausgangspunkt ist, sich aber im Sinne der Standards der Inklusion und vor allem inklusiver positiver Erfahrungen auf internationaler Ebene deutlich zu verändern hätte. Die von vielen befürchtete Abschaffung der Sonderpädagogik halten wir für übertrieben, aber eine Neuausrichtung nach erfolgreichen inklusiven Modellen zugleich für notwendig. Als Herausforderung gibt es vor allem drei Aspekte:

- 1) Die Sicherung einer inklusiven Lehramtsausbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen.
- 2) Grundlagenforschung und Beratungsangebote für alle in den inklusiven Standards genannten Bereiche.
- 3) Vermeidung einer Reduzierung der Sonderpädagogik nur auf Lehrerbildung, weil das Aufgabenfeld über die Schule hinausreicht.

Heinrich, Urban & Werning (2013) unterscheiden in ihrer Expertise zwei grundlegend differente Muster der Implementierung inklusiver Prozesse:

Eine erste Grundform basiert auf einer Rekonstruktion der vormalig in Sonderinstitutionen lokalisierten Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule. Inklusion definiert sich hier primär über eine Zugehörigkeit auch von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu der jeweiligen allgemeinen Schule. In der praktischen Umsetzung dieser Form gemeinsamen Lernens kommt es jedoch häufig nicht zur Auflösung der getrennten Zuständigkeitsbereiche von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung.

Die zweite Grundform der Realisierung einer inklusiven Schule basiert hingegen primär auf einer Integration von Prozessen sonderpädagogischer Förderung in einen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler, „der didaktisch so aufgebaut ist, dass er einen effektiven Kompetenzerwerb bei heterogenen Lerngruppen ermöglicht“ (Heinrich et al., 2013, S. 81). Diese zweite Grundform nutzt sonderpädagogische Ressourcen primär im Kontext von Teamstrukturen und bezogen auf Unter-

richtsprozesse und pädagogische Interventionen, die sich im Interaktionssetting der Lerngruppe vollziehen.

Die Autoren machen auch deutlich, dass der aktuelle Stand der empirischen Forschung zeigt, dass es nicht den einen richtigen Weg bzw. das eine richtige Organisationsmodell der Förderung aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der inklusiven Schule gibt und merken an, dass dies zukünftig sehr sorgfältig untersucht werden muss. Die Frage besteht allerdings auch, warum die deutschen Verhältnisse gegenüber denen des erfolgreichen Auslands so konservativ im Blick auf die Möglichkeiten der Inklusion ausgelegt sind. Die Autoren betonen immerhin auch, dass inklusive Bildung, wenn sie als zentrales Ziel die Partizipation aller in einer demokratischen Gesellschaft verfolgt, das zweite Modell bevorzugen muss. Sie stützen sich dabei u.a. auf John Hattie (2009, 2012), der in seiner Meta-Analyse zeigen konnte, dass ein Mainstreaming-Setting (eine Schule für alle) für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Formen sonderpädagogischen Förderbedarfs im Hinblick auf unterschiedliche Fächer und Kompetenzbereiche und in verschiedenen Klassenstufen jeweils bessere Lernerfolge als das Vergleichssetting zeigen kann (Heinrich et al., 2013, S. 81).

Ein weiteres Beispiel für diese zweite Grundform der Realisierung einer inklusiven Schule findet sich bei L. Florian und K. Black-Hawkins (Florian & Black-Hawkins, 2010). Sie machen einen interessanten Vorschlag, den sie „The inclusive pedagogical approach“ nennen und grenzen diesen bewusst von einem „individualised approach to inclusion“ ab. Unter ihrem inklusiven Ansatz verstehen Florian und Black-Hawkins eine Praxis der Unterrichtsentwicklung, die sich gegen die stigmatisierende Einteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne zusätzlichen Unterstützungsbedarf wendet. Diesem Ansatz steht aus Sicht der beiden Wissenschaftler der „additional needs approach to inclusive practice“ kontrastiv gegenüber, der in etwa mit dem vergleichbar ist, was Heinrich, Urban & Werning als die erste Grundform (Rekonstruktion der vormals in Sonderinstitutionen lokalisierten Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule) bezeichnen. L. Florian und K. Black-Hawkins beschreiben in ihrer Arbeit, dass diesem „individualised approach to inclusion“ oft ein Denken in Gaußscher Normalverteilung mit der klassischen Glockenkurve zugrunde liegt. Solche Rangverteilungen in vorgeordneten Rangvergleichen sind mit zahlreichen Fehlern verbunden, weil sie auf der Basis scheinbarer Gleichheit legitimiert sind und die unterschiedlichen Voraussetzungen der Betroffenen überhaupt nicht berücksichtigen. Im schulischen Kontext sind solche Rangzuweisungen national wie international noch weit verbreitet (Florian & Black-Hawkins, 2010), weil sie besonders geeignet erscheinen, Aufrückungen und Zulassungen großer Menschengruppen unabhängig von Fragen der Chancengerechtigkeit zu organisieren (vgl. dazu ausführlich Reich, 2013). Inklusive Pädagogik im schulischen Kontext bedeutet jedoch, sich als Team bzw. als ganze Schule bewusst gegen eine solche vereinfachende Rangzuweisung nach Glockenkurven von wenigen guten und schlechten und vielen Schülerinnen und Schülern in der Mitte zu entscheiden, um zu verhindern, dass durch reduzierte Erwartungshaltungen der Lehrkräfte mögliche Potentiale ungenutzt bleiben (Grüne-Rosenbohm, 2012; Fendler & Muzaffar, 2008; Bos et al., 2010; Hart, 2004).

Wichtige Umsetzungsfragen und Hindernisse

Wie lässt sich die Rolle der sonderpädagogischen Förderung im Rahmen der Nutzung sonderpädagogischer Ressourcen im Kontext von Teamstrukturen und bezogen auf gemeinsame Unterrichtsprozesse konkreter beschreiben?

Die Entwicklung multiprofessioneller Teamarbeit in inklusiven Settings scheint auf der Grundlage heutiger Erkenntnisse eine zentrale Gelingensbedingung für diesen Transformationsprozess sonderpädagogischer Förderung im Regelschulsystem zu sein. Dabei wissen wir auch, dass es im komplexen Kontext inklusiver Bildungsreformen eher nicht ausreicht, wenn Einzelne ihr Können verbessern (Amrhein & Badstieber, 2013). Um langfristig der Umsetzung der inklusiven Bildungsreformen eine Richtung geben zu können, wird es ganz entscheidend darauf ankommen, wie der Wissenstransfer ins Kollegium hineinorganisiert wird. Hier geht es vor allem um die Frage, wie beide Professionen von Lehrerinnen und Lehrern und Sonderpädagoginnen und -pädagogen, denn als solche werden sie zur Zeit noch ausgebildet, zu einer gemeinsamen Unterrichtsverantwortung kommen. Dabei geht es nicht darum, zukünftig zum Allrounder oder wie Andreas Hinz es ausdrückt zu *dem* Inklusionspädagogen oder zu *der* Inklusionspädagogin zu werden, sondern es ist die Aufgabe einer geschickten Steuerung, hier den Aufbau neuer Kooperationsbeziehungen unterschiedlicher Professionen zu ermöglichen.

Zahlreiche Best-Practice-Beispiele zeigen (Amrhein & Badstieber, 2013), dass dies dann gelingen kann, wenn schulische Unterrichtskonzepte verbindlich mit einer inklusiven Grundhaltung verbunden werden, die sich an der Definition von Inklusion der UNESCO (Mittendrin, 2012) orientiert und nicht Gefahr läuft, inklusive Pädagogik als Kontinuum bisheriger Heil- oder Sonderpädagogik zu konstruieren (UNESCO, 2005). Dies erzwingt allerdings eine umfassend veränderte Schul- und Unterrichtskultur in der Regelschule (UNESCO, 2005; Avenarius, 2012).

Eine Schlussfolgerung aus den hier zusammengetragenen Erkenntnissen ist, dass die Rolle der sonderpädagogischen Förderung im inklusiven Unterricht neu zu definieren ist. Dabei könnte die Vorstellung handlungsleitend sein, dass es sich im Rahmen einer notwendigen Reform nicht um das Bilden einer einfachen Schnittmenge zwischen alten integrativen und neuen inklusiven Ansätzen handelt, sondern eher um die Modellierung eines ganz neuen Umgangs mit Vielfalt im Kontext schulischer Förderung sowohl auf einer fachübergreifenden Ebene als auch auf der Ebene des Fachunterrichts.

Davis und Florian kommen in ihrem Survey „Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study“ zu dem Ergebnis, dass es keine spezifische sonderpädagogische Didaktik gibt, sonderpädagogisches Wissen aber als ein zentrales Moment von Didaktik betrachtet werden muss. Folgt man dieser Sicht, stellt sich die Frage wie folgt: Wie lässt sich das sonderpädagogische Wissen in ein didaktisches Konzept für inklusiven Fachunterricht transformieren? Umgekehrt gilt aber auch, dass aus der Sicht der bisherigen Didaktik Ansätze zu entwickeln sind, die sich als inklusive Didaktik verstehen. Reich (2014) versucht beide Ansätze zu verbinden und macht in seiner Arbeit deutlich, dass die inklusive

Didaktik nur gelingen kann, wenn sie in einer inklusiv gestalteten Schule mit entsprechenden Verpflichtungen realisiert wird. Hier ist insbesondere zu fordern, dass der Staat hierbei Ressourcen bereitstellt, die international vergleichbar nach Personal- und Sachausstattung gehalten sind.

Die zu lösende Aufgabe auf dem Weg zu einer inklusiven Fachdidaktik besteht aber auch darin, aus den einzelnen Fachdidaktiken heraus die Rolle der Sonderpädagogik bzw. einer inklusiven Didaktik im jeweiligen Fachunterricht neu zu definieren. Hier eröffnet sich ein dringendes Forschungs- und Ausbildungsfeld, denn über die Verknüpfung von fachlichem, fachdidaktischem, inklusiv didaktischem und sonderpädagogischem Wissen für die Umsetzung eines Unterrichts in inklusiven Lerngruppen liegen für den deutschen Sprachraum noch zu wenige Forschungsergebnisse oder umfassende und in die Breite entwickelte Praxismodelle vor. Erschwerend kommt in der aktuellen Situation hinzu, dass die Konzepte aktuell von Lehrkräften bei laufendem Betrieb und unter oft sehr schwieriger Versorgungslage entwickelt werden müssen, da die Anforderungen an den Umgang mit Vielfalt im Unterricht ungeachtet der noch zu entwickelnden (fach-)didaktischen Konzepte in den Klassen immer weiter zunimmt, obwohl weder eine hinreichende Qualifikation vor Ort, ein guter Personalschlüssel oder umfassend ausgebildete multiprofessionelle Teams vorhanden sind. Die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit der handelnden Kolleginnen und Kollegen im traditionellen exkludierenden Paradigma der besonderen Lern- und Entwicklungsförderung professionalisiert wurden, erschwert ohnehin die Umsetzung inklusiver Bemühungen. Zudem haben bisher Lehrkräfte noch wenig Gelegenheit, sich mit dem Paradigmenwechsel in der Heil- und Sonderpädagogik in Richtung Inklusion vertraut zu machen. In dieser unsicheren und vielfach auch paradoxen Unterrichtsentwicklungssituation liegt es nicht zuletzt an dem geschickten Operieren von Schulleitungen, hier gemeinsam mit dem Kollegium nach richtungsweisenden Konzepten zu suchen (Amrhein, 2013b).

Literatur

- Ahn, S. & Choi, J. (2004). *Teachers' Subject Matter Knowledge as a Teacher Qualification: A Synthesis of the Quantitative Literature on Students' Achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (Hrsg.) (2013a). *Lehrerfortbildung zu Inklusion – Eine Trendanalyse. Eine Expertise von Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. In Druck: Bertelsmann.
- Amrhein, B. (2013b). *Professionalisierung von Schulleitungen für Inklusion. PraxisWissen SchulLeitung (PWSL)*. In Druck: Wolters Kluwer.
- Avenarius, Hermann (2012). *Auf dem Weg zur inklusiven Schule? Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 66–69.
- Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (Hrsg.) (2011). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants. How Research Challenges Practice and Policy*. Routledge.
- Borns, E. M. & Pillich-Krogoll, A. (2012). *Eigenverantwortliche Schule. Einführung einer mittleren Führungsebene. Schulmanagement Online*, 12–15.

- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen. Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375–397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breinl, W. (2012). Kooperative Leitung. *Schulmanagement Online*, 21–23.
- Campbell, C. & Trotter, J. (2007). 'Invisible' young people: The paradox of participation in research. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 2, 32–39.
- Davis, P. & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. DfES Publications.
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *RdJB* 2/2009, 200–219. *Empfehlungen des Beirats (2013): Inklusive Schule Berlin*. Berlin (Senatsverwaltung). Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/inklusive-schule/beiratsempfehlungen_endfassung.pdf.
- Dubs, R. (2012). Projektmanagement. Gelingensbedingungen. *Schulmanagement Online* (1), 16–17.
- Faber, A. (2012). Governance in der Schulpolitik. *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen* (11), 295–297.
- Fendler, L. & Muzaffar, I. (2008). The History of the Bell Curve: Sorting and the Idea of Normal. *Educational Theory*, 58 (1), 63–82.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828.
- Grüne-Rosenbohm, R. (2012). Schulen entwickeln – aber systematisch. Ein aktuelles Unterstützungssystem für Schulen im Rahmen der Fortbildungsinitiative NRW. *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen* (11), 290–291.
- Hart, S. (2004). *Learning without limits. 1. publ.* Maidenhead: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. London and New York: Routledge.
- Heinreich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Hinz, A. (2006). Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149–158). Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klein, H. E. & Stettes, O. (2012). Führungsstrukturen ohne geteilte Normen bringen wenig. Die Vor- und Nachteile verschiedener Organisationsformen. *Schulmanagement Online* (1), 18–20.
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada – Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Quebec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Largo, R. H. & Beglinger, M. (2010). *Schülerjahre: Wie Kinder besser lernen*. München: Piper.
- Lindmeier, C. (2012). Heilpädagogik als Pädagogik der Teilhabe und Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 1, 25–44.
- McCartan, C., Schubotz, D. & Murphy, J. (2012). The self-conscious researchers. Post-modern perspectives of participatory research with young people. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13 (1), 18 S.

- Mittendrin (2012). *Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. [Geeignet für die Klassen 5–13]*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2011). *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2012). *Schulen planen und bauen*. Berlin: Jovis.
- Ormrod, J.E. (2004⁴). *Human Learning*. Columbus, Ohio: Pearson.
- Ormrod, J.E. (2006⁵). *Educational Psychology. Developing Learners*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Peterson, J.M. & Hittie, M.M. (2010). *Inclusive Teaching. The Journey Towards Effective Schools for All Learners*. Boston: Pearson.
- Reich, K. (2010⁶). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2012^{5a}). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2012b). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2013). *Chancengerechtigkeit und Kapitalformen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Riecke-Baulecke, T. (2012). Leitungs- und Kooperationsstrukturen. Merkmale erfolgreicher Schulen. *Schulmanagement Online*, 8–11.
- Slavin, R. E. (2006⁸). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston: Pearson.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2011²). *Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg einer Schule für alle*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. In R. Slee (Hrsg.), *The politics of integration*. Brisbane, Queensland: Falmer Press.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Woolfolk, A. (2008¹⁰). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson.

Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik¹

Abstract

Die Umsetzung der inklusiven Idee erfordert, sich im schulischen Kontext mit didaktischen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

Der Beitrag bezieht sich auf ausgewählte didaktische Modelle und Ideen, die die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an Bildungs- und sozialen Prozessen in das Zentrum rücken. Die damit verknüpften Anforderungen an die Fachdidaktik(en) werden diskutiert und geben damit einen ersten Überblick.

1. Einführung

Mit der zunehmenden Etablierung des Begriffes Inklusion in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften besteht auch in den Fächern (insbesondere den Fachdidaktiken) ein Interesse, sich im Kontext von Inklusion mit didaktischen Fragen auseinanderzusetzen.

Zu den weitreichendsten Aufgaben der Gegenwart gehört es, die inklusive Idee umzusetzen (vgl. Feuser, 2010).

Verschiedene Diskursstränge können derzeit ausgemacht werden:

1. „im erziehungswissenschaftlichen Sinne als das zu erreichende Ziel, ausgehend von einer auf Selektion und Ausgrenzung basierenden Schul- und Unterrichtswirklichkeit;
2. im soziologischen Diskurs, welcher die Exklusions- und Inklusionsverhältnisse, die Ein- und Ausschlussprozesse von Menschen aus und in die unterschiedlichsten funktional differenzierten Bereiche wahrnimmt;
3. im Bereich internationaler Konventionen, wobei es um den Transfer in „nationale Sprachräume“ (geht, d.V.), mit dem dann im Feld der Politik gehandelt werden muss“ (Feuser, 2010, S. 18).

Auch wenn Georg Feuser konstatiert, dass diese „Bereiche nicht beliebig ineinander übersetzt werden können und der Begriff (Inklusion, d.V.) eine je eigene Funktion hat“, so kann als das Verbindende eine „auf Anerkennung und Differenz basierende menschliche Gemeinschaft ohne Ausgrenzung“ (vgl. ebd.) herausgestellt werden.

Inklusion als gesamtgesellschaftliches Vorhaben und „Fernziel“ (Stein & Lanwer, 2006, S. 88) muss ALLE gesellschaftlichen Mitglieder einbeziehen, tangiert unterschiedliche Lebensphasen und alle gesellschaftlichen Bereiche, in denen Men-

¹ Vortrag auf der Tagung „Fachdidaktik inklusiv“, 29.9.2012, Universität zu Köln, ZfL.

schen leben. Die gesellschaftlichen Verhältnisse zu analysieren wäre eine notwendige Voraussetzung dafür, Inklusionschancen und Exklusionsrisiken zu erkennen. Mit Blick auf den schulischen Kontext betrifft dies die Analyse des bestehenden Schul- und Bildungssystems. Eine deutliche Kritik am segregierenden und separierenden deutschen Bildungssystem (vgl. Feuser, 1995) liegt längst vor. Eine grundlegende Reform des Bildungs-, Unterrichts- und Schulsystems und die seit langem geforderte „Synthese von Heil- und Sonderpädagogik und der [...] als Regelpädagogik bezeichneten allgemeinen Pädagogik (und, d.V.) deren Transformation auf ein in der Geschichte der Pädagogik neues Qualitätsniveau“ (Feuser, 2008, S. 2) ist bis heute ausgeblieben.

Barrieren, die Inklusion verhindern sind folgende:

- „politische Barrieren (z.B. widersprüchliche Bestimmungen)
- kulturelle Barrieren (z.B. Einstellungen)
- didaktische Barrieren“ (Melero, 2011, S. 38).

Hier soll der Blick auf didaktische Barrieren bzw. deren Abbau gerichtet werden. Didaktische Rahmenbedingungen mit Blick auf Inklusion basieren auf der Erkenntnis, dass Entwicklung und Lernen selbstbestimmte, konstruktive, soziale und entwicklungslogische Prozesse sind und jedes Kind auf Anerkennung, Dialog, Kommunikation und Kooperation angewiesen ist. Damit werden die Lehrpersonen zu individuellen Lernbegleitern der Schülerinnen und Schüler (vgl. Panel „Behinderung“: Tagung „Inklusion und Diversität als Herausforderung an Erziehung, Schule und LehrerInnenbildung“, 11./12.10.2011 an der Universität zu Köln, unveröff. Manuskript).

Eine übergreifende und fundamentale Herausforderung ist es, Heterogenität als Ressource zu betrachten, Lehr- und Lernprozesse gemeinschaftlich zu organisieren und zu gestalten, dabei jedoch der Individualität jedes Einzelnen Rechnung zu tragen. Es geht um die Balance von individualisierten und gemeinschaftlichen Angeboten.

Das Gehirn ist ein soziales Organ, d.h. die

„wichtigsten Erfahrungen, die einen heranwachsenden Menschen prägen sind solche, die in lebendigen Beziehungen mit anderen Menschen gemacht werden [...]. Dabei macht jedes Kind zwei Grunderfahrungen, die tief in seinem Gehirn verankert werden: Die Erfahrung engster Verbundenheit und die Erfahrung eigenen Wachstums und des Erwerbs eigener Kompetenzen. Diese beiden Grunderfahrungen bestimmen als Grundbedürfnisse seine zukünftigen Erwartungen [...]. Wenn eines dieser Grundbedürfnisse nicht gestillt werden kann, leidet das entsprechende Kind und später der betreffende Erwachsene an einem Mangel“ (Hüther, 2011, S. 44ff.).

Noch größeren Mangel erleidet ein Mensch unter isolierenden Bedingungen. Isolation zeigt sich darin, nicht verbunden zu sein mit anderen. Unter diesen Bedingungen bilden sich Kompetenzen, die auf sich selbst beschränkt bleiben, so z.B. Auto- bzw.

Fremdaggressionen, Rückzug, Depression u.a.m. Für „Behinderung“ ist dies bereits aufgearbeitet: die Kernkategorie von Behinderung ist Isolation (vgl. Jantzen 1990, 1992).

Menschen sind

„begeisterte und einander begeisternde Entdecker und Gestalter einer miteinander geteilten und miteinander geschaffenen gemeinsamen Lebenswelt. Und wir Menschen haben eben diese Fähigkeit, unsere Aufmerksamkeit gemeinsam auf etwas zu richten, besonders weit entwickelt. So können wir als Gemeinschaft etwas entdecken und aufklären, wenn einer von uns einen Anfang für eine solche Entdeckung gemacht hat. Ebenso gut können wir gemeinsam etwas gestalten, etwas bauen oder entwickeln, was sich einer von uns ausgedacht hat. Und wir können uns auch gemeinsam um etwas kümmern, wenn einer von uns bemerkt hat, dass etwas unsere Unterstützung braucht. Deshalb sind wir die einzigen Lebewesen, die in einer individualisierten Gemeinschaft verborgene Potentiale der einzelnen Mitglieder wie auch der gesamten Gemeinschaft zur Entfaltung bringen können. Wir sind wie keine andere Lebensform in der Lage, in einer Gemeinschaft über uns hinauszuwachsen, unsere gemeinsam gesammelten Erfahrungen, die von einzelnen Mitgliedern erworbenen Fähigkeiten und Erkenntnisse und die von einer Gemeinschaft entwickelten Vorstellungen und Ideen an nachfolgende Generationen weiterzugeben“ (Hüther, 2011, S. 49).

Schule bzw. Unterricht mit Blick auf Inklusion bietet die große Chance, etwas gemeinsam zu tun, dabei die Fähigkeiten und Kompetenzen jedes Einzelnen zu nutzen und zur Wirkung zu bringen. Das gemeinschaftliche Ergebnis ist stets umfassender und facettenreicher als die je individuelle Leistung. Zugleich bietet das gemeinschaftliche Ergebnis die Möglichkeit, sich zukünftig weiterhin darauf zu beziehen, ggf. daran weiterarbeiten zu können.

Neben dem Gemeinschaftlichen ist der Einzelne mit seinen Bedürfnissen, Kompetenzen und Interessen wertzuschätzen. Die Herausforderung besteht darin, Schülerinnen und Schüler mit Behinderung nicht als „Opfer der Förderung“ (vgl. auch Zimpel, 2012) zu betrachten, sondern ihnen gleichberechtigt die Möglichkeit zu geben, Unterrichtsthemen und Lerninhalte zu bestimmen, Verantwortung zu übernehmen, als Expertinnen und Experten anerkannt zu werden. Z.B. kann eine Schülerin/ein Schüler, die/der unterstützt kommuniziert, Expertin oder Experte in alternativer oder argumentativer Kommunikation sein. Alle Schülerinnen und Schüler haben nun die Chance, sich mit dieser Art der Kommunikation auseinanderzusetzen.

Inklusiv ausgerichtete didaktische Modelle und Ideen

Im deutschsprachigen Raum gibt es eine Vielfalt didaktischer Modelle (vgl. Markowetz, 2012, S. 147). Markowetz stellt jedoch heraus, dass „gegenwärtig nur noch wenige Modelle und Positionen die didaktische Landschaft“ bestimmen (ebd., S. 146). Er trifft eine Auswahl (vgl. ebd., S. 147) von 10 Modellen, denen er „entstigmatisie-

rende Kraft durch Bildung für alle und Teilhabe am Gemeinsamen Unterricht“ be-
misst. Zugleich fordert er mit Blick auf die einschlägige didaktische Literatur die Er-
ziehungswissenschaften auf, darüber zu diskutieren, „ob und welche Dimensionen
und Aspekte dieser Theorien, Konzepte und Modelle einen Beitrag für die Analyse,
Planung, Durchführung und Reflexion des gemeinsamen Unterrichts leisten“ (ebd.).
An dieser Stelle sollen didaktische Konzepte und Ideen, die bislang weniger promi-
nent die didaktische Landschaft mitbestimmen, aufgenommen werden.

1. *Partizipationsmodell für Inklusion* (Beukelman & Mirenda; nach Bollmeyer &
Hüning-Meier: Handbuch der Unterstützten Kommunikation 2010, S. 08.018.022)

Die vier folgenden Komponenten der Inklusion bestimmen dieses Modell: „Teil-
habe durch Bildung und Erziehung, soziale Teilhabe, individuelle Unterstützung und
(physische) Integration“ (vgl. ebd.). Diese Komponenten dienen der Analyse, aber
auch der Planung des Prozesses.

Im Sinne des „Universal Design of learning“ (UDL) fokussieren die Ziele auf:

- den Erwerb von Sachkenntnissen durch vielfältige Methoden
- die Entwicklung von Lernstrategien – vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten zulassen
- soziales und emotionales Lernen (vgl. ebd.).

Beukelman und Mirenda empfehlen entsprechend der Planungspyramide für den
Unterricht eine grobe Differenzierung, so beispielsweise zu bestimmen, was alle
Schülerinnen und Schüler lernen sollen (am Bsp. der „Gesteine“: Gesteine unter-
scheiden sich), was die meisten Schülerinnen und Schüler lernen sollen (z.B. den
Kreislauf der Gesteinsbildung und Erosion zu erkennen), was einige Schülerinnen
und Schüler lernen sollen (z.B. den Unterschied zwischen Gesteinen, Kristallen und
Mineralien herausarbeiten) (vgl. ebd.). Mit der „Planungspyramide“ kann damit eine
erste grobe Differenzierung vorgenommen werden.

Innere Differenzierung gilt als Kernkriterium für „inklusive Unterricht“. Auf fol-
gende Differenzierungen bzw. Adaptationen fokussieren Beukelman und Mirenda.

Differenzierungen und Adaptationen nach:

- Size: Umfang und Anzahl der Aufgaben anpassen
- Time: zur Verfügung stehende Zeit anpassen
- Level of support: personelle oder technische Unterstützung
- Input: Art der Instruktionen anpassen
- Output: Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler ihr Wissen präsentieren
sollen
- Difficulty: Schwierigkeitsgrad anpassen
- Participation: Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler in eine Aktivität
einbezogen werden (vgl. ebd.).

2. „Keimzellmodell“ oder die Arbeit mit der Ausgangsabstraktion

Im Kontext „kulturhistorischen“ Denkens sind verschiedene Projekte und Konzepte erarbeitet worden, die die Gesamtzusammenhänge von Themenfeldern und deren Erarbeitung auf der Basis lebensweltlicher und biographischer Aspekte der Schülerinnen und Schüler in das Zentrum der didaktischen Arbeit rücken.

Eine Projektstudie wurde beispielsweise in New York/East Harlem von Hedegaard und Chaiklin zum „Radikal-Lokale[n] Lehren und Lernen“ (Bielefeld, 2012, S. 62) durchgeführt. Ziel der Studie mit 15 Grundschulkindern mit puerto-ricanischen Wurzeln war es, „an die Lebenswelt (der Kinder, d.V.) anzuknüpfen und im besonderen Maße ihren kulturellen sowie historischen Hintergrund (zu, d.V.) berücksichtigen“ (Bielefeld, 2012, S. 63). Unterrichtsinhalt war das Thema Puerto Rico und die Migration nach New York sowie das Leben in der puerto-ricanischen Gemeinde im Stadtteil East Harlem. Mit der theoretischen Fundierung des Unterrichtskonzeptes nach der „Kulturhistorischen Schule“ wird davon ausgegangen, so Vygotskij, dass der Aufbau wissenschaftlicher Begriffe und Begriffssysteme Aufgabe der Schule ist und somit durch den Aufbau und das Operieren mit wissenschaftlichen Begriffssystemen abstraktes Denken möglich wird. Sogenannte „Keimzellmodelle“ sollen für die Kinder Ordnungsgrundlage sein; diese sollen ein Verständnis für Begriffsbeziehungen entwickeln. Die „Keimzellmodelle“ sind elementare Relationen eines Gegenstandes und stellen eine Ausgangsabstraktion dar, wobei sich diese Modelle während des Prozesses verändern, ggf. präzisieren können.

Ein Beispiel für das erste „Keimzellmodell“ zur Planung und Durchführung der Lerntätigkeit war die Beziehung zwischen „Community – Living Conditions – Family – Ressourcen“ (ebd., S. 94) als Basis für die Entwicklung eines Verständnisses der Relationen zwischen diesen.

Im Verlauf des Unterrichts entwickelten die Kinder eigene Modelle. Erst hatten die Kinder Schwierigkeiten, den Zusammenhang von Lebensbedingungen und Familie zu erkennen, später ergaben Klassen- und Gruppendiskussionen jedoch wachsende Erkenntnis.

„Durch das Erarbeiten der begrifflichen Relationen (haben die Kinder, d.V.) zunächst das Wesen des zu untersuchenden Problemgebiets erfasst und sind vom Abstrakten zum Konkreten des Problems übergegangen [...]. Radikal-lokales Lehren und Lernen (erfordert, d.V.) von der Lehrperson einerseits ein theoretisches Verständnis von Unterrichtsstoffkonzepten und andererseits ein kulturhistorisches Verständnis von den kindlichen Lebensbedingungen“ (ebd., S. 108).

Anzumerken ist, dass sich trianguläre Darstellungen von Ausgangsabstraktionen hervorragend eignen, um Relationen zu untersuchen und sich entwickelnde Prozesse und ggf. Widersprüche herauszuarbeiten (ebd., S. 404). Am Beispiel eines For-

schungsprojektes zur „Literalisierung indianischer Völker“ (ebd.) zeigt Wolfgang Jantzen (vgl. Jantzen, 2012, S. 404) dieses ausführlich auf.

Beispiel: Ökologische Umwelt (Wasser) – Fische (Nahrungsmittel) – Gemeinde/Dorf

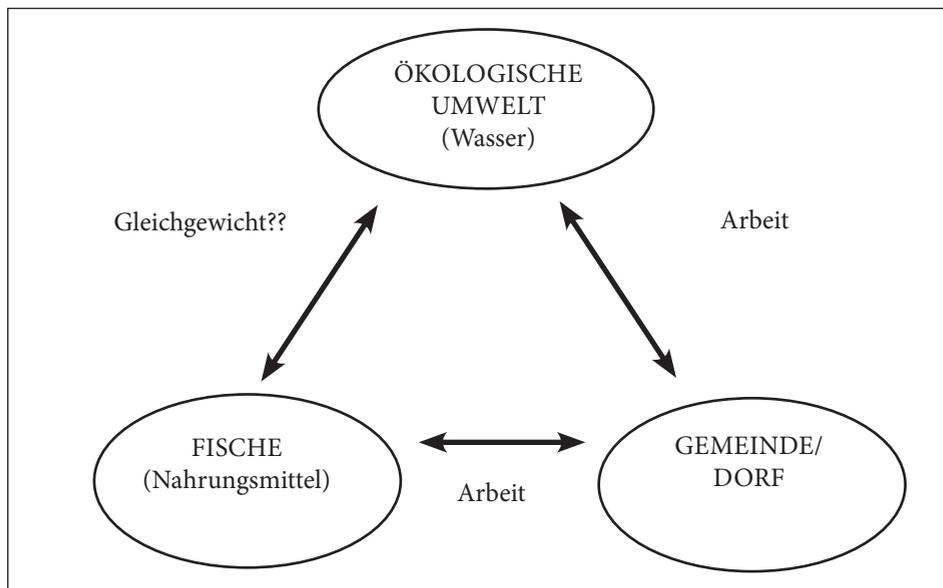


Abb. 1: Ökologisches Dreieck aus: Jantzen, W. (2012). Kulturhistorische Didaktik. Berlin: Lehmanns Media, S. 405.

Anfangs wird eine Idee modellhaft entwickelt, die erst am Ende der Bearbeitung gesichert werden kann (vgl. ebd.). „Der Grundgedanke, dass Kulturhistorische Didaktik sich jeweils auf die soziale Lebenssituation zurück beziehen muss, ist von höchster Bedeutung“ (ebd., S. 411). Die Arbeit mit Ausgangsabstraktionen bietet die Möglichkeit, Beziehungen zu erkennen und Gesamtzusammenhänge zu verstehen.

Auch die im Rahmen einer Dissertation (Wünsch, 2008) ausgearbeitete Unterrichtseinheit für den Biologieunterricht der 6. Klasse (für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen) zu „Wechselbeziehungen zwischen den Lebewesen in einem Lebensraum“ (Umfang: 18 Unterrichtsstunden) zeigt deutlich, dass über die Arbeit mit Ausgangsabstraktionen „Denken provoziert“ werden kann. Nach der Evaluation des Projektes kann konstatiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler deutliche Veränderungen im deklarativen Wissen aufweisen und auch anwendungsbezogene Schlussfolgerungsaufgaben besser bewältigen können (vgl. ebd.).

Die Herausforderung an die Fachdidaktiken besteht darin, relevante Themenschwerpunkte und Gesamtzusammenhänge im Sinne von Ausgangsabstraktionen zu eruieren und Modelle zu entwickeln, die eine Umsetzung bzw. Überführung in konkrete Anwendungsbezüge ermöglicht.

3. Reflexive Didaktik

Reflectere (lat.) im Sinne von Rückwendung meint, sich „das in die wissenschaftlichen (hier didaktischen, d.V.) Werkzeuge und Operationen eingegangene soziale und intellektuelle Unbewusste“ (Waquant, 1996, S. 63) bewusst zu machen.

Pädagogisches Handeln setzt Reflexion voraus. Für die Didaktik gilt dies in besonderem Maße, da sie keine Technik darstellt und auch nicht festgelegten „Rezepten“ folgt. In didaktische Modelle und Konzepte gehen bestimmte (auch unterschiedliche) Vorstellungen über Lernen und Entwicklung und über soziale Prozesse ein. Didaktik, die mit Blick auf Inklusion keine Schülerin, keinen Schüler ausschließt, muss in die Analyse und Reflexion stets Teilhabe- und Teilnahmekancen an Bildungs- und sozialen Prozessen sowie Exklusionsrisiken für Bildung und soziale Kontexte aufnehmen.

Die reflexive Didaktik (Ziemen, 2008) ist eine allgemeine Didaktik, die mit Blick auf Inklusion keinen Lernenden ausschließt. Dabei bezieht sie sich beispielsweise auch auf das Modell der „entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser, 1995) und deren drei Ebenen, die Sachstruktur bzw. die Tätigkeits- und Handlungsstruktur. Sie nimmt darüber hinaus die reflektierenden Lehrpersonen/Teams explizit auf, die die Schülerinnen und Schüler, die den Lerngegenstand, die Institution Schule und die politischen, rechtlichen, sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Blick nehmen, sich aber auch im Sinne von Selbstreflexion auf sich selbst rückbeziehen. Die Reflexionsebenen stehen nicht isoliert voneinander, sondern in Beziehung zueinander. Die unterschiedlichen Ebenen stellen sich wie folgt dar:

Die Ebene der Schülerinnen und Schüler (Subjektseite) berücksichtigt (1):

- Vorwissen, Erfahrungen, Emotionen und Wahrnehmungen („Zone der vergangenen Entwicklung“, d.V.);
- Motive, Interessen, Bedürfnisse; Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen („Zone der aktuellen Entwicklung“, Vygotskij);
- Handlungs- und Tätigkeitsmöglichkeiten („Zone der aktuellen Entwicklung“, Vygotskij);
- die soziale und persönliche Situation („Zone der aktuellen Entwicklung“, Vygotskij);
- die Beziehung von Lehrpersonen/Teams zu den Schülerinnen und Schülern und
- die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander;
- Bewertung und Beurteilung.

Explizit werden Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten an konkreten Bildungsangeboten ausgemacht, zugleich Barrieren bzw. Störungen der Teilhabe und Teilnahme.

Darüber hinaus werden Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten bzw. Barrieren und Störungen in sozialen Kontexten analysiert und reflektiert.

Auf dieser Basis entstehen Ideen für die Gestaltung des individuellen und gemeinschaftlichen Möglichkeitsraumes für das Lernen und die Entwicklung ALLER Schülerinnen und Schüler.

Die Ebene der Sache/des Lerngegenstandes (Objektseite) berücksichtigt (2):

- die Komplexität und das Wesen (Invariante) der Lerninhalte;
- die tragenden Begriffe und Zusammenhänge;
- die gesellschaftliche, politische, soziale Bedeutung und Aktualität der Lerninhalte;
- die Präsenz in verschiedenen Wissenschaften bzw. Fächern;
- Relevanz in Curricula;
- Zugang, Vorwissen und Bedeutungsgehalt des Gegenstandes aus Sicht der Lehrpersonen/Teams.

Mit Blick auf die Teilhabe und Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler an allen Bildungs- und sozialen Angeboten sind Differenzierungen des Lerngegenstandes vorzunehmen und didaktische Konzepte und Modelle auszuwählen, die Lernen und Entwicklung für jede Schülerin und jeden Schüler ermöglicht.

Beispiel: Beurteilung und Bewertung: Hier müssen sowohl Ebene 1 als auch 2 reflektiert werden. „Schulnoten sind umstritten, da sie Objektivität nur vortäuschen [...] über Bildungskarrieren und Zukunftschancen entscheiden“ (Zimpel, 2012, S. 185). Eine „Alternative zu Zensuren sind sogenannte Kompetenzraster“ (ebd., S. 186). In der Regel sind sie als Matrix dargestellt, „mit der in der Senkrechten die (Teil-)Lernbereiche eines Faches und in der Waagerechten in aufsteigender Linie – meist in sechs Stufen – die Kompetenzlevels aufgeführt werden [...]. Das tabellarische Raster steckt Entwicklungsziele ab, die i.d.R. in Form von „Ich kann ... Sätzen“ aufgelistet sind“ (ebd., S. 186): „Ich kann allein ...“; „Ich kann mit Hilfe ...“ usw. Wenn im inklusiven Kontext alle Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden sollen, sind die Kompetenzbereiche beispielsweise nicht nur an den Curricula auszurichten, sondern haben den Gesamtbereich des Faches zu berücksichtigen, z.B. in Mathematik neben dem numerischen auch den pränumerischen Bereich, beim Schriftspracherwerb den „erweiterten Lesebegriff“ oder die Berücksichtigung der sogenannten „Vorläuferkompetenzen“.

Derzeit werden Kompetenzraster von interessierten und engagierten Lehrpersonen/Teams an Schulen selbst erstellt. Zukünftig besteht die Herausforderung der Fächer darin, entsprechend deren Fachlogik und Systematik Kompetenzbereiche ausweisen, die neben den abstrakt-logischen ebenso die basalen Kompetenzen ausweist.

Die Ebene der Institution Schule und Schulsystem berücksichtigt schulorganisatorische, curriculare und gesetzliche Vorgaben (3):

- Rahmenbedingungen (personell, baulich, räumlich, strukturell, zeitlich, sächlich, rechtlich);
- kulturelle und sprachliche Rahmenbedingungen;
- Schulkonzept;
- Curricula;

- Kooperation mit den Eltern;
 - Öffentlichkeitsarbeit und Einbindung in Stadt und Gemeinde.
- Die Analyse und Reflexion bezieht sich auf Teilnahme- und Teilhabechancen und Exklusionsrisiken auf der Basis angeführter Kriterien.

Die Ebene der Lehrpersonen/Teams (Subjektseite) berücksichtigt (4) neben der Analyse der Ebenen 1–3:

- Einstellungen und Überzeugungen zu Schülerinnen und Schülern;
- Beziehungen im Team;
- Kenntnisse bzw. Fähigkeiten;
- Theorien, Erklärungen und Zugänge;
- Befürchtungen;
- ungeklärte Fragen;
- Möglichkeiten der Unterstützung.

Insgesamt betrachtet ist die reflexive Didaktik ein Raum der Möglichkeiten des Lehrens und Lernens, des gemeinsamen Tätigseins und gemeinsamen Erlebens unter Berücksichtigung der Potentiale und Ressourcen jedes Einzelnen.

„Professionelles (pädagogisches, d.V.) Handeln ist zum einen entwicklungsbegleitendes, d.h. längerfristiges Handeln (mit schwer bestimmbareren Grenzen), zum anderen Handeln in Organisationen. Damit unterliegt es institutionalisierten Regeln, mit denen die Intentionen und die Praxis des professionellen Pädagogen kollidieren können“ (Hierdeis, 2009, S. 7f.).

4. Herausforderungen an die Didaktik (einschließlich Fachdidaktiken)

Zusammenfassend sind die didaktischen Herausforderungen mit Blick auf Inklusion folgende:

- individualisierte und gemeinschaftliche Angebote eruieren;
- Analyse von Schlüsselthemen, Schlüsselfragen und Zusammenhängen („Keimzelle“);
- Ausgangsabstraktionen und Konkretisierungsbeispiele;
- Kompetenzbereiche für Lern- und/oder Fachinhalte entwerfen (Kompetenzraster).

Zukünftig werden auch die Curricula in den Fokus rücken bzw. das Verhältnis von „Weltwissen und Curriculum“ (vgl. Boban & Hinz, 2008, S. 85f. mit Verweis auf Yaacov Hecht). Wenn der Individualität der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werden soll, muss es möglich sein, dass sie sich Lerninhalte auswählen und aneignen können, die außerhalb des Curriculums liegen.

Vielleicht gelingt es uns zukünftig, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, auf der Basis dessen, was sie wissen, echte Fragen zu formulieren, an denen sie arbeiten, zu denen sie forschen und Neues entdecken. Und dazu sind interessante Themenfelder, die nach Möglichkeit mit dem Leben, der Kultur, der Religion und Weltanschauung, der Sprache, der Biographie der Kinder, mit dem Zugang und den Fähigkeiten, sich diese zu erschließen, Verbindungen haben. Vor allem aber setzt es das Vertrauen in die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten jeder Schülerin und jeden Schülers voraus.

Literatur

- Bielefeld, T. (2012). Radikal-Lokales Lehren und Lernen – Die Konzeption von Mariane Hedegaard & Seth Chaiklin. In W. Jantzen (Hrsg.), *Kulturhistorische Didaktik* (S. 62–113). Berlin: Lehmanns Media.
- Boban, I. & Hinz, A. (2008). „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In K. Ziemien (Hrsg.), *Reflexive Didaktik* (S. 71–98). Oberhausen: Athena.
- Bollmeyer, H. & Hüning-Meyer, M. (2012). Teilhabe an Erziehung und Bildung in der Schule – Das Partizipationsmodell für Inklusion von Beukelmann und Mirenda. In v. Loeper Literaturverlag/ISAAC_Gesellschaft für VK e.v. (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*, 08.018022-08.18.029. Karlsruhe.
- Bourdieu, P. (1989). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. & Waquant, L.J.D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Castel, R. (2000). Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. *Mittelweg* 36, 3/2000, 11–25.
- Dederich, M. (2006). Exklusion. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 11–27). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche – zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: WBG.
- Feuser, G. (2008). *Erkennen und Handeln. Integration muss gründlich gedacht und umgesetzt werden*. Vortrag im Rahmen der Tagung „Erkennen und Handeln – eine Region stellt sich der Herausforderung: Integration“ am 01.03.2008 in Reutte.
- Feuser, G. (2010). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In A. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen, Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5/2009, 171–179.
- Hierdeis, H. (2009). „Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität“. Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck am 26.10.2009 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Hüther, G. (2011). *Was wir sind und was wir sein könnten*. Frankfurt a.M.: Fischer.

- Jantzen, W. (1990, 1992). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Band 1 und 2. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (2012). *Kulturhistorische Didaktik*. Berlin: Lehmanns media.
- Kronauer, M. (2002). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Lebenshilfe (2009). Ein Positionspapier der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Gemeinsames Leben braucht gemeinsames Lernen in der Schule. *Schulische Bildung im Zeitalter der Inklusion*. Marburg: Lebenshilfe.
- Markowetz, R. (2012). Inklusive Didaktik (k)eine Neuschöpfung!? In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 141–160). Oberhausen: Athena.
- Mängel, A. (2009). *Endstation Sonderschule*. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/maengel-sonderschule.html> [25.06.2013].
- Melero, M. (2011). Träume einer Gesellschaft der Inklusion. *Behinderte Menschen* 6/2011, 32–43.
- Nassehi, A. (2000). „Exklusion“ als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? *Mittelweg* 36 (9), 5, 18–25.
- Stein, A. & Lanwer, W. (2006). Von der Möglichkeit zur Wirklichkeit – Anmerkungen zum Studium „Inclusive Education“. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 86–97). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Wacquant, L. J. D. (1996). Für eine wissenschaftstheoretische Reflexivität. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 62–76). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wünsch, H. (2008). Denken provozieren im Biologieunterricht. In K. Ziemer (Hrsg.), *Reflexive Didaktik* (S. 195–214). Oberhausen: Athena.
- Ziemer, K. (2002). *Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz – Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder*. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Ziemer, K. (2002). Pierre Bourdieu oder auf die Unterschiede kommt es an. *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft* 2/2002, 53–58.
- Ziemer, K. (2003). *Integrative Pädagogik und Didaktik*. Aachen: Shaker.
- Ziemer, K. (2004). Das integrative Feld im Spiegel der Soziologie Pierre Bourdieus. In R. Forster (Hrsg.), *Soziologie im Kontext von Behinderung* (S. 264–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziemer, K. (2006). Bilder, Vorstellungen, Konstruktionen um Behinderung. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 2/2006, 3–12.
- Ziemer, K. (2002). Eine Chance für alle Kinder und Jugendlichen – die „Vermittlung“. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 4/2002, 134–138.
- Ziemer, K. (2008). *Reflexive Didaktik*. Oberhausen: Athena.
- Ziemer, K. (2011). Inklusion und „kulturhistorisches“ Denken. In K. Ziemer, A. Langner, A. Köpfer, & S. Erbring (Hrsg.), *Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (S. 9–20). Hamburg: Dr. Kovac.
- Ziemer, K. (2012). Inklusion. In K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion-Lexikon*. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-lexikon.de/index1.html> [27.06.2013].
- Zimpel, A. (2012). *Einander helfen. Der Weg zur inklusiven Lernkultur*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Structuring Knowledge for all in the 21st Century

In this chapter I discuss my attempt to provide a 21st century restructuring for education of what we learn and know. I was encouraged in this effort by writing for the readers and users of a new edition of the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011). I wanted to set out the implications of adopting inclusive values for all aspects of schools in classrooms, staffrooms, playgrounds, and in relationships between and amongst adults and children and with surrounding communities and environments. I wanted to fill a gap in previous editions that had made claims to being comprehensive but fell short of addressing the sacred garden of school subjects. I recognise that others have challenged traditional curricula over the years. However, I claim that there is a particular degree of coherence and practicality to what I have attempted. The positive reaction of some thousands of people to my scheme, while acknowledging resistance to change, encourages me to continue to refine it in dialogue with those in schools who are beginning to respond to it in practice.

I start by commenting on the language I use to frame my efforts and why I see it as important to change how we structure knowledge in education. I then set out the foundations for this restructuring in a framework of values, a set of principles and a series of imperatives, all of which inform the new structure and content of subjects or disciplines. I indicate too how the outline was shaped by a pragmatic examination of what is significant in the knowledge contained within traditional curricula and give due recognition to the role played by conversations with colleagues. I set out the scheme and relate it to the ideas of others. I suggest, in particular, that it can provide a bridge into the heart of education for the ‘capabilities approach’ of Amartya Sen and Martha Nussbaum. I end by suggesting that we need to create a broad alliance for challenging and changing what is taught and learnt in schools.

A comment on language

In the Index for Inclusion I call the structure and content of formal learning opportunities: ‘Curricula for All’. However, I now think it better to see it as structuring ‘Knowledge for All’ since there should not be a special way of thinking of knowledge, a special epistemology, for schools. Using a distinctive terminology has served to dislocate schools from lives outside them. Further the word ‘curriculum’ does not translate easily for an international audience with different traditions for thinking about the content of teaching and learning in schools. In England the word curriculum has both a narrow and a broad meaning applying to the structuring of learning experiences in classrooms but also to the total of intended and unintended learning that takes place in schools. In my work I have tried to connect the two so that what is learnt through the experience of being in schools is consistent with what is learnt in more formal lessons and is at least partly under the conscious control of adults and children whose lives are shaped by both. I appreciate the German no-

tion of 'Fachdidaktik' which links together the chapters in this book and refers to the headings we choose to label areas of knowledge. However it does not carry the implication that this is to be made consistent with wider experiences of adults and children in education. A glaring example of the divergence between formal and informal curricula in England is the way that citizenship lessons encourage children to believe that they are active citizens in a democracy when their schools encourage them and their teachers only minimal participation in their lives at school. Lessons are thus provided in hypocrisy rather than democracy. The adherence to a narrow view of 'curriculum', defined in terms of teaching requirements and plans, has also promoted a misunderstanding of the differences between teaching and learning. It has been increasingly assumed by governments in the UK that what is learnt is a direct consequence of what is set down in regulations as required teaching. This has added to the pressures on many teachers charged with meeting learning targets for children. But it has also encouraged others in the confidence that sustained development of the learning capacity of children will only be achieved by attention to improving conditions for teaching and learning.

A need for change

It is a peculiarity of the education provided in schools in countries around the world that the guidance given to teachers would commonly be recognisable to people at all periods over the last one hundred and forty years. Mass education was derived during the industrialisation of countries of the North to serve a narrow range of interests; to reproduce elites. It was designed to separate knowledge from experience and thus give success to the few who make this transition with ease and guarantee failure to those who do not wish to do so, or otherwise find it difficult. So without addressing the nature of what is taught in schools we can only reduce to a very limited extent obstacles to the learning of those who experience educational difficulties.

While much is made by governments of the wish for education to feed economic competitiveness it is remarkable how little relationship is evident in learning activities with the occupations of the families of the majority of children or their own future working lives. In my scheme there is a requirement for all children to acquire financial literacy and to understand the connections between learning and earning. The evident disjunction between the education that the mass of people need and what they are served is revealed most starkly when traditional teaching requirements are applied to rural settings in economically poor circumstances in countries of the South. I have offered a new possibility for sharing an approach to education around the world based on the possibility for identifying common needs and shared values that can be related to local contexts while recognising global inter-connections.

I emphasise, then, that knowledge should be restructured *for all* because there is a need to transform the social function of schools from places which divide people, and prioritise the learning of some over others, to places that bring people together and value everyone's contributions. The separation of learning from experience is a malign process for other reasons too. When education is viewed primarily as the cultivation of the life of the mind, it reinforces the delusions of a mind-body distinc-

tion. This cuts people off from an understanding of the conditions that sustain their lives and the life of their planet. In this way education has contributed to the Holocene extinction whereby humankind is progressively eroding the habitats of other creatures and ultimately destroying its own. Such an analysis leads to an imperative to involve education in forging a new relationship between people, their bodies and the natural world.

Building foundations on values, principles and imperatives

I had begun to consider the consequences of deriving subject headings from new principles for education in the early 1980s. I was writing courses, at the time, for the Open University which attempted to answer the questions: ‘How should schools respond to the diversity of children within their communities? How can education reflect the needs and interests of all?’ I started to consider if detailed curriculum proposals could be based on people’s fundamental and shared needs for food, clothing, shelter, health and care and engagement with their physical and natural world. Yet this was also a period of increasing rigidity about curriculum planning in schools culminating in the National Curriculum in England in 1988. It seemed impossible to counter the weight of government determination of what should be taught and I did not take the ideas further at that time. Now at the end of my career I am responding to the same questions but it seems to be even more urgent to propose an alternative to traditional curricula. The need for education to connect people locally and globally with each other and their environments has been multiplied by environmental deterioration, global conflict, large-scale migration and continuing preventable inequality, poverty and disease. There is also a feeling for me personally: ‘if not now, when?’ I have built the foundations for a restructuring of teaching and learning activities on a framework of values, pedagogical principles and a sense of imperatives for change.

Developing a framework of values

Elaborating a framework of values happened gradually. This was a task begun in the late 1970s where I identified two principles as the foundation of inclusion; a principle of equality of value of all; and a comprehensive principle. The latter involved the development of schools for everyone within their communities so that schools and communities contributed to each other’s development. This was the English cultural version of the idea of ‘the School for All’ in Norway and elsewhere. However, I wanted to further build a framework of values that fulfilled two purposes. Firstly, it had to respond to the question: How should we live together? This is an age-old philosophical question which in its earlier form might have asked ‘How should a man live in Athens or Rome?’ In its inclusive form it is about all of us on this earth which under the guidance of a value of sustainability is extended to include animals and other life forms. The second purpose was to make a framework of values that would be

sufficiently rich in meaning so as to guide action to develop every aspect of education within and beyond schools.

I have carefully pieced together my framework by testing out ideas with countless people in many countries. This has resulted in a list of headings concerned with *equality, rights, participation, community, respect for diversity, sustainability, non-violence, trust, compassion, honesty, courage, joy, love, hope/optimism, beauty and wisdom*. This last heading, *wisdom*, has been added to the list since the publication of the Index for Inclusion and reflects its continuous development in dialogue with others.

It is important to point out that the headings themselves are not values. Values are deep-seated beliefs that prompt action. They give us a sense of direction and help us to do the right thing. The headings become values when they are connected to their detailed meanings. So while it may be relatively easy to assume agreement on a set of values headings exploring the extent of shared understandings of notions of *equality, participation and community*, for example, can reveal considerable differences in value positions.

In recognising differences in values positions it is clear that I do not see any set of values as universally held or recognised. Since all social actions are underpinned by values, making them explicit provides coherence to ideas of educational development and personal action. My scheme is an invitation to others to consider the nature of their own frameworks and to share in the development of values literacy, whereby we learn to make explicit the values which underpin our actions and the actions of others. We can learn to deliberately connect our actions to the values we wish to promote and to disconnect them from values embedded in the policies we inherit or feel pressured to adopt.

A values framework can be illustrated as a web or universe of interwoven meanings in four dimensions, including time. Over time the aspects of a value that seem most important may shift. Education systems not only reflect inclusive values but also entirely different sets of values that involve treating children as commodities in an education market. Possible headings for such excluding values lying behind and always on the point of replacing inclusive values, are given alongside inclusive values in the figure below.

While several values headings that I have designated as excluding, such as *family* or *efficiency*, might seem attractive they may appear less so when set against the inclusive value they replace. So a notion of *family* involving concern for a single generation nuclear family appears excluding when compared with the idea of *community* in which family sentiments are extended into ideas of wider solidarity involving local, national and global citizenship. An excluding framework of values might be seen to dominate many of our societies in the 21st century. It may have become the default setting for our values and so for determining our actions. We may not notice the extent to which this has happened and may have to work hard to reconnect our actions to inclusive values.

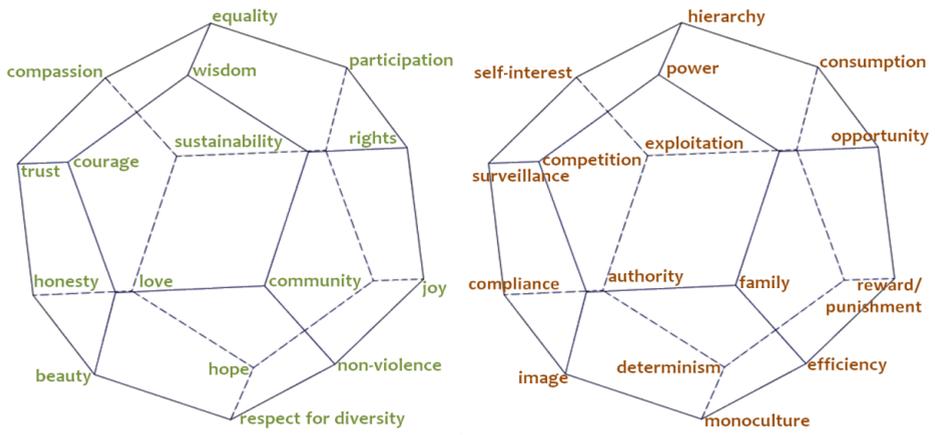


Figure 1: Headings for Inclusive and Excluding Values

I have offered more detailed meanings of a framework of inclusive values in the Index for Inclusion and an abbreviated version is available at indexforinclusion.org, so the task will not be repeated here. The detailed framework seems to be fulfilling its purposes. When teachers or school governors examine the detailed implications for action in their schools that can arise from a consideration of a particular value they reveal very different starting points. They may begin with the implications of *beauty* or *courage* or *love* and then connect these to other values in the framework. Sometimes they may then say that ‘all you need is *love*’ or *trust* since for them this carries the whole set of meanings within the framework, but this makes it less communicable to others with different starting points. There continues to be suggestions to shorten the list by identifying values headings that are most important for educational development but I resist creating such a hierarchy. For what could an education be like without *beauty*, *joy*, *courage* or *trust*?

Adding principles to values?

As well as a framework of values my ideas for structuring learning activities have been shaped by a set of closely related principles which build from my experience of exploring what it means to encourage participation for everyone in education. In a distant echo of John Dewey in his 1897, ‘My Pedagogic Creed’, I have embraced a series of recommendations for an education that conforms to my values. I have listed a set of pedagogic principles in Figure 2. Like my framework of values these are incomplete; always in the process of formulation and reformulation. This is partly because values and principles overlap as injunctions to act in education so that I spell out principles as additions to values only where I find it necessary for completing my thinking. So ideas that education should reflect the importance of *joy* and *beauty* are pedagogical principles that are not in the list. I have included the last entry that invites the use of ecological principles as an overarching frame for education following, Fritjof Capra (2005), though I am still reflecting on its viability in those schools that

used them as organisational principles (Stone and Barlow, 2009). I have specified the absence of ability labeling in recognition of the important and influential work of a team of researchers and teachers in England (Hart et al, 2007, Swann et al, 2012). Inclusive values and principles, derived from the ideas of educators over more than a century can be seen to define ‘an inclusive pedagogy’ or ‘pedagogy for diversity’.

Education should:

- build learning from personal and shared experiences.
- connect learning with emotion.
- emphasise practical activities as the foundation for academic study.
- recognise being in the present as much as becoming in the future.
- avoid ability labelling.
- reflect that what is learnt in earlier life restricts who we are and what we do in later life.
- focus on conditions for play, learning and teaching rather than outcomes.
- encourage active, democratic, local and global citizenship.
- help us to link our present with our past and our future.
- make links between school activities and social, cultural, political and economic life outside schools.
- attend to the interdependence of people, other animals, plants and environments.
- reflect the organisation of other living systems as they arise in nature.

Figure 2: Principles for putting inclusive values into action in education

Adding imperatives?

Values can seem like gentle exhortations so I stress that some ideas that should inform educational development have the status of imperatives. Whether or not we should see ecological principles as pedagogical principles, the idea that we should bring people into a new relationship with their environment, if the sources of their lives are to be preserved, has to be an imperative for education. It is as compelling as the need to respond in an inclusive way to migration, the avoidance of racism and the violent conflicts that it fuels. Conflicts over the control of finite resources, of land, oil, gas and water have been implicated in the wars in Iraq, Afghanistan and Libya and the simmering occupation in Israel/Palestine. But in an interconnected world, that is to retain any shred of compassion, resource grabs can only stave off the thinking and action necessary to limit global warming and the adaptation of people to a life beyond oil and the lure of maximum consumption. We need to learn how to live within the means of our biospheres and ecosystems, and to pay back what we have spent of the inheritance of others living in economically poor countries, and in future generations.

The nature of the scheme

I have drawn on my framework of values, pedagogical principles and imperatives in developing a knowledge outline to structure teaching and learning. *If values are about how we should live together, then our structuring of knowledge is concerned with what we can learn in order to live together well.* It is a scheme for us all not one confined to schools. It builds from experience, is values- and rights-based, is local and global, engages with sustainability and roots us in the past, present and future. It avoids divisions between academic and vocational study and theoretical and practical knowledge. It is a scheme that relates to both practical and theoretical learning at kindergarten, school, university and in life outside educational institutions. My proposed subjects are shown in figure 3.

- Food cycles
- Water
- Clothing and the decoration of the body
- Housing and the built environment
- Mobility, trade and transport
- Health and relationships
- The earth, the solar system and the universe
- Life on earth
- Sources of energy
- Communication and communication technology
- Literature, arts and music
- Work, interests and activity
- Ethics, power and government

Figure 3: New subjects for education

This looks very different from a list of traditional list of subject headings such as: *Mathematics; Physics; Chemistry; Biology; Native Language(s) and Literature; Foreign Languages; Geography; History; Art; Music; Religion; Design and Technology; Physical Education; Personal, Health and Social Education.* However it is not difficult to see how *Physics* and *Chemistry*, for example, can be translated into an understanding of ‘the earth, the solar system and the universe’ in way that makes sense to children from a very young age and reflects connections made in higher education. *Biology* arises in understanding food cycles and health but more coherently in an understanding of life on earth or biodiversity. Of course any school will wish children to be literate and numerate. In my scheme, literacy is given attention in the communication area and *across* other curriculum areas. Perhaps the most noticeable absence is *Mathematics*. In most countries it is at the top of the hierarchy of subjects to be taught in schools. Yet even more than other subjects, it is commonly taught in a way that separates it from experience and creates barriers to learning for many

young people. Mathematics may be best learnt across the curriculum as it arises in investigations in other areas, fostering real needs to acquire facility with numbers and mathematical concepts and applications. In my scheme mathematics can still be learnt at the highest levels, for example in understanding astronomy and the universe, or in traffic control systems where I found a use for imaginary numbers during the writing of the Index that my teachers in schools had failed to inform me about.

I was helped in sorting out the subject areas by conversations with colleagues. One addition arose serendipitously when I discussed with a colleague in Hong Kong my idea of relating the curriculum to basic needs for food, water, clothing, shelter, health and care. She told me that Confucius had said that basic human needs were for food, clothing, shelter *and transport*¹, meaning movement rather than modes of travel. We later found that the suggestion was from Sun Yat-sen, a mid 20th century political leader, and he probably did mean forms of transport. Nevertheless through this conversation transport has been incorporated as an essential curriculum subject broadened to encompass, 'when, why and how people move around their locality and the world'. It includes modes of transport, trade and migration within and between countries.

I have proposed that each subject should be linked *locally* and *globally*, relate, where possible, to the world of work, investigate *ethical* questions and interrelate the *present*, with the *past* and *future*. This last idea has been inspired by curriculum discussions that have taken place in Norway among the colleagues of Kari Nes (Nes, 2003) to whom I am very grateful. It neatly draws an understanding of history into all areas and reflects a concern that history may be best absorbed when it connects with an archeology of the present. I have fleshed out each subject through a series of headings and questions as starting points for the investigations of others which can be adapted to the circumstances of any school. Examples of sets of subject subheadings are given in figures 4 and 5.

1 Heung, V. (2009), personal communication.

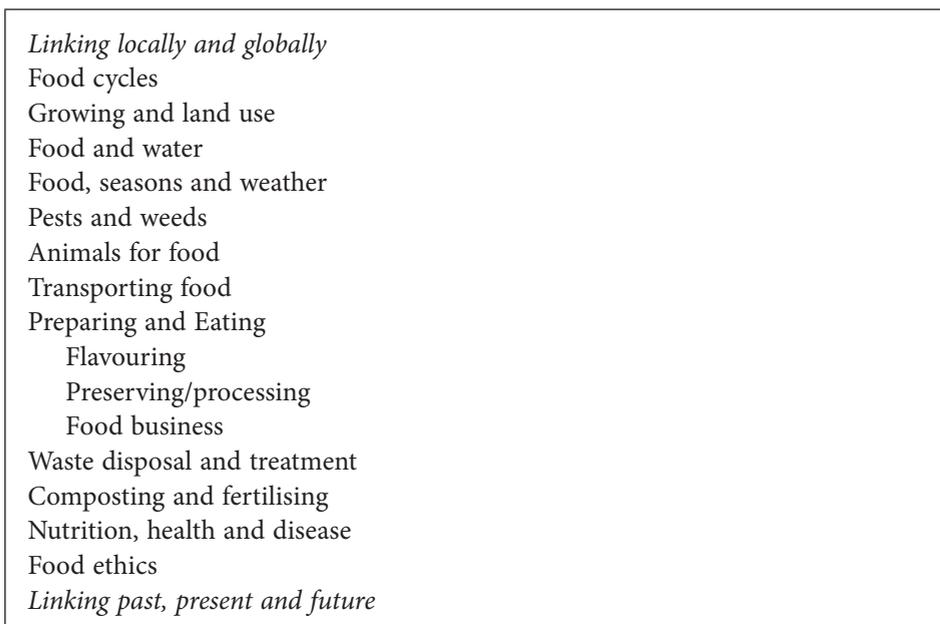


Figure 4: Cycles of food production and consumption

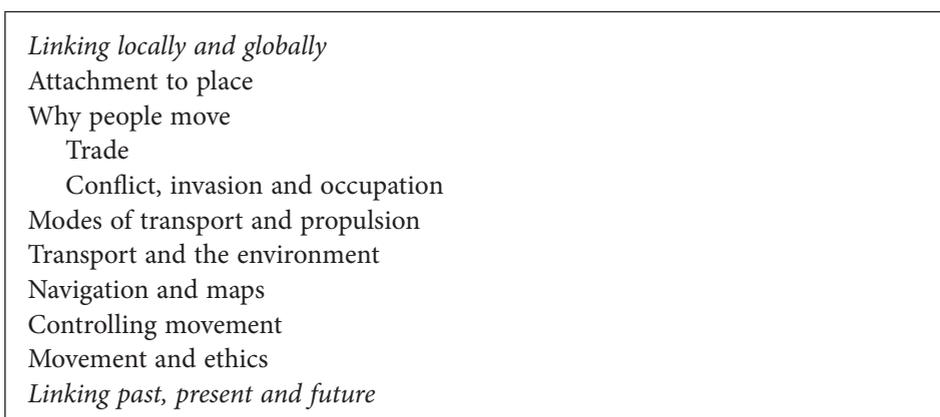


Figure 5: Mobility, trade and transport

While the questions make it clear that each subject can be taken to any level I have not set out guidelines for progression. It may be useful in the future to outline the way the scheme can connect with kindergartens, schools and higher education but I do not see my proposals as a new prescribed national curriculum. Rather they are an international resource to inform teaching and learning in the 21st Century. They are work in progress to be refined through dialogue in the coming years though they are beginning to inform the learning in schools, particularly in primary schools.

A central place is given to the understanding of the environment, the physical and natural world, and how it can be nourished. Fresh water may be the most im-

portant global resource at this time. I suggest that every school might link itself to a water source: a local stream or river and also to a river in another part of the world.² An understanding of the rivers of others provides insights into their lives, their climates and perhaps to the origin of their conflicts. Such simple moves can immeasurably enhance the curriculum.

I am not expecting schools to suddenly throw out their existing approach to teaching and learning and adopt mine, not least because of government constraints acting on them. I recognise that my subjects may be seen as topics and used as a source of ideas for cross-curricular work, particularly in important but neglected areas such as clothing/body decoration, building and mobility/transport. People may find it helpful to use my resource to relate a traditional curriculum more closely to the lives and experience of children and young people. But the scheme is intended to be understood as a whole, as a contribution to creating a different kind of education. It can also provide a new kind of unifying text since with its injunction to connect locally and its foundation in rights and human needs, it seems to be applicable to people whether they live in a city or village in Mali or Germany.

Most people agree that my proposals make sense although some are disturbed by them, seeing them as a radical break with cherished tradition. Yet what seems radical to some seems commonplace to others. A thirteen-year-old boy sitting with his mother in the café where I was writing, asked what I was doing. After I told him about my curriculum suggestions he said: ‘that makes much more sense than what I do in school, it’s more related to Maslow’s hierarchy of needs.’ I have met with a similar view of it being sensibly ordinary in England, Germany, Mexico, Hong Kong and Kosovo. In the Netherlands a woman listened to what I had to say and then said: ‘I used to think I was really stupid at school but now I am beginning to think I may be clever after all. If he caught me looking out of the window, my teacher would say, why can’t you pay attention, everything you need to know is in here on the blackboard. I would think: no, no! Everything I need to know is out there with the blackbird. Now, after listening to you, I am beginning to think I was right.’

As I mentioned at the start of this chapter it is important to see a seamless continuity between learning activities in lessons and what is learnt through the relationships, cultures and fabric of schools. So in adopting my proposals for schools as a whole, schools also implement my knowledge framework as they reform themselves, cooperatively, as organisations.

Relating to the work of others

There is one response to my work that is voiced relatively regularly by one or more person in an audience. People will refer to someone’s writing and tell me that it covers similar ideas to mine. So for example I have been told that Wolfgang Klafki embarked on a similar quest. I can see that he explores the relationship between education content (*Bildungsgehalt*) and principles and argues that an important part of the

2 The idea for connecting to a local river comes from ‘Ecological Literacy’ (Stone & Barlow, 2005) and also pays due respect to the Maori practice of identifying one’s river, a source of one’s life, as a first move in formal introductions between people.

analysis of the value of education content (*Bildungswert*) concerns how it relates to the experience of learners (Klafki, 1995). I have not yet found a set of proposals for the restructuring of knowledge. Others have claimed a similarity of my scheme to the topic based ‘international primary curriculum’ though it is hard to discover the values and pedagogical principles that lie behind it (<http://www.greatlearning.com/ipc/>). Further, these commercial curriculum proposals share with reviews of primary schools in England the idea that primary schools prepare children for an unchanged secondary curriculum based largely around traditional subjects.

Nel Noddings is part of the chorus of people who have argued over the years that a traditional ‘liberal [academic] education’ lacks relevance for many children and has proposed instead tracking to allow different students to engage with different curricula (Noddings, 2005). She has also emphasised a collection of issues around which an alternative curriculum could coalesce, such as: the psychology of war, house and home, other people, parenting, animals and nature, advertising and propaganda, making a living, gender, religion (Noddings, 2007). As I have suggested, I find toxic an academic curriculum separating the practical and theoretical and the mind from the body. My suggestions are for everybody inside and outside schools. They are distinctive in their detail and the way they form a more or less complete and coherent framework for restructuring how to approach our knowledge of our worlds.

There is one set of influential ideas growing out of the ‘capabilities approach’ of Amartya Sen (1999) with which I am attempting to connect my own work. This interest arose too from the comment at a lecture that ‘Martha Nussbaum, [who has promoted the capabilities approach of Sen], had already set out a curriculum for all’. Amartya Sen had proposed that freedom to achieve capabilities – what people want to be and do – should be the aim of societal development and hence education. Martha Nussbaum (2003), concerned about the relativity in such proposals and the weakness of the link between capabilities and rights, has proposed a set of fundamental capabilities that should be accorded to all as shown in figure 6.

While such concerns may result from similarities in our quests there is limited overlap when seen as structures of knowledge. But I find it helpful to think about the extent to which my values-led proposals give freedom to children and adults over what they can know, do and be. Further I believe that there is sufficient overlap in values and principles to mean that my proposals for the development of education could be seen as a translation into education of Sen’s and Nussbaum’s ideas for social development.

- Experiencing longevity
- Enjoying bodily health
- Being in control of one's own body
- Freely exercising senses, imagination and thought
- Developing and expressing emotions
- Engaging in reasoned decisions for oneself
- Relating with other humans
- Relating to other species
- Playing
- Exerting political and material control

Figure 6: Central Human Capabilities, adapted from Nussbaum (2003)

Building an alliance for change

Sometimes it is not easy to combine the efforts of work that arises in different traditions and uses different concepts. Mainly this is not because the task of translation is too difficult but because people very quickly settle into institutional and intellectual silos and take an interest only in people who badge themselves in similar ways. Yet if we sincerely believe in promoting inclusive changes in our education systems then this will be best achieved by joining with others who share similar values. An attempt to build alliances is bearing fruit in the work we are doing with the Index in England as Unions and other secular and non-secular organisations supporting schools recognise that they share a common concern with those working with us in promoting values-led educational development. I hope that the discussions within this book will also help to create a wider group who recognise that the structure of teaching and learning in schools can create major barriers for education; that current ways of dividing up knowledge are impeding our societies from grappling with the most important issues of our times.

References

- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *The Index for inclusion; developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- Capra, F. (2005). Speaking nature's language; principles for sustainability. In M. Stone & Z. Barlow (Eds.), *Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world*. San Francisco: Sierra Club Books.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal* (54), 77–80.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. & McIntyre, D. (2006). *Learning without limits*. Buckingham: Open University Press.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27 (1), 13–30.

- Nes, K. (2003). Why does education for all have to be inclusive education? In J. Allan (Ed.), *Inclusion, Participation and Democracy: What is the purpose?* London: Kluwer Academic Publishers.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2006). *Critical lessons; what our schools should teach*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics* 9(2–3), 33–59.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Alfred Knopf.
- Stone, M. (2009). *Smart by Nature: schooling for sustainability*. Headburg: Watershed Media.
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S. & Drummond, M. J. (2012). *Creating Learning without Limits*. Buckingham: Open University Press.

Inklusive Schulentwicklungsprozesse unterstützen

Chancen inklusiver Schulbegleitforschung

Abstract

In diesem Beitrag wird ein Ansatz inklusiver Schulbegleitforschung vorgestellt, in dem Studierende als Akteurinnen und Akteure zur Begleitung und Erforschung von (fach-)didaktischen Fragestellungen in integrativen Settings fungieren. Sie erhalten dabei ein praktisches Anwendungs- und Forschungsfeld innerhalb ihres Lehramtsstudiums und bilden gleichzeitig eine Reflexionsfläche für die Bedürfnisse und Problemstellungen der Schulen.

Die exemplarische Bearbeitung einer Forschungsfrage im Rahmen inklusiver Schulbegleitforschung ermöglicht die Zusammenführung von Inhalten aus den unterschiedlichen Bereichen des Lehramtsstudiums (Sonderpädagogik, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft) und bildet die Komplexität der Schul- und Unterrichtswirklichkeit ab (vgl. Böing & Köpfer, 2012, S. 4). Der Artikel fokussiert dabei auf die Relevanz der fachdidaktischen Perspektive für Schulbegleitforschung und stellt Möglichkeiten der interinstitutionellen Kooperation vor.

1. Inklusive Schulentwicklungsprozesse

Im Kontext der aktuellen Inklusionsdebatte rücken Schulentwicklungsprozesse in den Fokus von Bildungspolitik und Bildungswissenschaft. Der durch die UN-Behindertenrechtskonvention angestoßene Umbau des Bildungssystems hin zu einem inklusiven System wirft auf unterschiedlichen Ebenen Fragen nach dem „wer“, „wohin“, „wie“ und „durch wen“ inklusiver Schulentwicklung auf.

Schulreformen, d.h. Strategien, Impulse und Ideen zur Veränderung des Schulsystems wurden in der Vergangenheit vielfach initiiert. Ein Blick in die Historie erhellt die aktuellen Fragen und zeigt mögliche Fallstricke und erfolgversprechende Verfahrensweisen. Schulreformen waren zunächst vorwiegend als Top-down-Strategien angelegt, die auf eine Veränderung des Bildungssystems im Ganzen zielten. In diesem Zusammenhang ist die Einführung der Gesamtschulen zu sehen, die in den 1960er und 1970er Jahren wesentlich von „oben nach unten“ in das Schulsystem implementiert wurden. Ausgelöst u.a. durch den sogenannten Sputnikschock wurde das Bildungssystem einer kritischen Analyse unterzogen, welche zu dem Schluss führte, dass sozioökonomische Ursachen von Bildungsungleichheit beseitigt und das Bildungssystem leistungsfähiger und gerechter werden müsste (vgl. Heitmann, 2013, S. 141f.). Gesamtschulen sollten das Bildungssystem durchlässiger machen, individualisierter Unterricht zu mehr Chancengleichheit führen. Um dieses Ziel zu realisieren, setzte man auf äußere Reformen, auf die Entwicklung neuer Curricula und

Organisationsformen. Der einzelnen Schule wurde in dieser Reformphase kaum Bedeutung für den Schulentwicklungsprozess zugemessen, vielmehr wurden die Schulen und die in ihr tätigen Akteurinnen und Akteure angehalten, die aufoktroyierten Veränderungen umzusetzen. Innovationen wurden von außen in die Schule hineingetragen und nicht aus ihr heraus entwickelt (Heitmann, 2013, S. 142f.).

Hans-Günter Rolff, Leiter der 1972 gegründeten Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Ruhr (später Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund), formuliert das Verständnis von Schulentwicklung in dieser Zeit wie folgt:

„Sie [Dortmunder Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung] verstand in den 1970er Jahren unter Schulentwicklung überwiegend Schulentwicklungsplanung, also die Planung der sogenannten äußeren Schulangelegenheiten wie des Standorts, vor allem der sogenannten äußeren Schulreform. [...] Sie antwortet auf die Frage: Welcher Schulraum muss an welchem Standort in welchem Umfang bereitgestellt und wie ausgestattet werden?“ (Rolff, 2013, S. 11).

Letztendlich sind aus heutiger Sicht diese Reform und die anvisierten Ziele als gescheitert zu betrachten: Die Gesamtschule hat das dreigliedrige, hierarchische Schulsystem nicht ersetzt, sondern führte als zusätzliche Schulform zu einer weiteren Ausdifferenzierung des bestehenden Systems. Das intendierte Ziel einer höheren Bildungsgerechtigkeit – dies haben spätestens die vergleichenden Schulleistungstudien PISA und TIMMS gezeigt – hat sich nicht erfüllt.

Die Gründe für dieses Scheitern sind heute vielfach untersucht (Berman & McLaughlin, 1978; Miles, 1998; Fend, 1986; Rolff, 2013, S. 12ff.; Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2009, S. 732).

Zusammenfassend lässt sich belegen, dass schulische Reformbemühungen immer dann scheitern, wenn sie die innerschulische Realität der Einzelorganisation, ihre Komplexität und Prozesshaftigkeit und die Bedürfnisse der in ihr tätigen Akteurinnen und Akteure nicht berücksichtigen. Schulentwicklungsprozesse lassen sich nicht durch äußere Reformen in Schulen implementieren. Die von den Reformen betroffenen Institutionen zeigen sich gegenüber aufoktroyierten Veränderungen resistent. So identifiziert Graf (2013) einen Veränderungswiderstand von Bildungsinstitutionen in Bezug auf rechtlich-normierte Gesetzesvorgaben. Auch Bürli (vgl. 2009, S. 46) sieht Grenzen in der praktischen Effizienz von internationalen Direktiven. So unterstützen diese zwar die politische Umsetzung immens, führen aber nicht zwangsläufig zu einer pädagogisch-konzeptionellen Weiterentwicklung (ebd.). Innerhalb der Einzelorganisation verläuft ein durch rechtliche Rahmungen angestoßener Veränderungsprozess oft sogar in umgekehrter Richtung: Schulen und die in ihr tätigen Akteurinnen und Akteure neigen dazu, Reformen an das eigene System anzupassen, Passendes in selektiver Weise an bestehende Strukturen und eigene Erfahrungen zu binden und nicht – wie von den Initiatoren der Reform intendiert – Innovationen zielgetreu zu übernehmen (vgl. Rolff, 2013, S. 14; Heitmann, 2013, S. 143).

Wie eingangs erwähnt, steht das Bildungssystem gegenwärtig erneut vor einer entscheidenden Wegmarke: dem Umbau des separierenden Schulsystems hin zu einem inklusiven System. Das historische Beispiel und die daraus resultierenden Erkenntnisse sind für die aktuellen Schulentwicklungsbemühungen und Reformen von wesentlicher Bedeutung. Die Erfahrungen zeigen, dass Top-down-Strategien als alleiniges Mittel untauglich sind, um Schulentwicklungsprozesse erfolgreich voranzutreiben. Äußere und innere Reformen müssen miteinander verzahnt werden. Administrative Rahmenbedingungen sind durch autonome Prozesse auf der Ebene der einzelnen Schule zu ergänzen. Rechtliche Vorgaben und Erlasse bilden lediglich den Rahmen für innerschulische Veränderungsprozesse, initiiert durch die handelnden Akteurinnen und Akteure (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen).

Um die Unzulänglichkeit politisch-administrativer Transformationsprozesse im Rahmen der aktuellen inklusiven Reformbemühungen zu unterstreichen, bezeichnet Hinz (2013) dieses Vorgehen als „De-Segregation“, nicht jedoch als Integration oder gar Inklusion. Er fordert für eine gelingende Inklusion autonome Schulentwicklungsprozesse, die die individuellen Bedarfe der jeweiligen Schule und der in ihr handelnden Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen.

Resümierend kann festgehalten werden,

„dass Schulentwicklung [gegenwärtig] einen geplanten und zielgerichteten Entwicklungsprozess von Schulen bezeichnet, der die Weiterentwicklung der Organisation, des Personals und des Unterrichts umfasst. Die der Weiterentwicklung der Einzelschule übergeordnete Zielstellung von Schulentwicklung besteht darin, lernende Schulen zu etablieren, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern (siehe Rolff 2007: 48)“ (Heitmann, 2013, S. 159).

Im Folgenden werden die drei genannten Teilbereiche:

- Organisationsentwicklung,
- Personalentwicklung und
- Unterrichtsentwicklung

genauer betrachtet, um das „Was“ und „Wie“ von erfolgreichen Schulentwicklungsprozessen zu erhellen.

Maßnahmen der Organisationsentwicklung bezeichnen Schritte zur Herausbildung eines Metasystems, um bestehende Strukturen zu reflektieren und alternative Handlungsstrategien durchzusetzen. Organisationsentwicklung bedarf einer veränderten Kommunikations- und Kooperationskultur in den Schulen, die strukturell beispielsweise durch die Einrichtung von Steuergruppen oder durch die Entwicklung neuer Teamstrukturen und Feedbackprozesse manifest wird. Darüber hinaus bedarf es einer Zielbestimmung durch die Formulierung eines schuleigenen Leitbildes oder Schulprogramms (vgl. Heitmann, 2013).

Eingebettet in diese Maßnahmen sind Schritte zur Qualifizierung des in der Schule tätigen Personals. Dazu gehören sowohl Maßnahmen zur Fort- und Weiter-

bildung als auch Möglichkeiten zur Supervision oder zum Coaching, innerhalb derer neues Wissen erworben und ein verändertes Professionalitätsverständnis entwickelt werden kann.

Unterrichtsentwicklung, als dritte Säule von Schulentwicklung, bezieht sich auf alle Maßnahmen, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu optimieren und methodisch-didaktische Handlungsstrategien zu reflektieren. Heitmann nennt in Anlehnung an Rolff (2007) und Gudjons (2008) „Schülerorientierung, den Umgang mit Heterogenität, Selbstlernteams, Methodentrainings, die Öffnung des Unterrichts gegenüber anderen Fächern und Lernorten, die Entwicklung einer Lernkultur, Teamteaching, Hospitationen und Evaluation des Unterrichts“ als mögliche Felder der Unterrichtsentwicklung (Heitmann, 2013, S. 159).

In dieser Aufzählung zeigt sich: Schulentwicklung ist kein von außen gesteuertes Ereignis, sondern ein Prozess, der von verschiedenen internen Variablen abhängig ist.

Der Erfolg dieser Entwicklungen kann nicht vorherbestimmt werden, jedoch lassen sich verschiedene Phasen und Bedingungsfaktoren rekonstruieren, die den Verlauf des Prozesses dynamisch beeinflussen und unterstützen.

Grundlegend werden drei verschiedene Phasen der Organisationsentwicklung unterschieden:

- Die Phase der Initiation,
- die Phase der Implementation und
- die Phase der Institutionalisierung.

(vgl. Heitmann, 2013, S. 151; Rolff, 2013, S. 16)

In der ersten Phase stellen die Inhalte und Eigenschaften der geplanten Innovation selbst die Gelingensfaktoren für eine mögliche erfolgreiche Implementierung dar. Zweifelsohne ist dabei das Bedürfnis der handelnden Akteurinnen und Akteure nach erfolgsversprechenden Handlungsstrategien eine entscheidende Motivation, um geplanten Innovationen offen zu begegnen. Berufsbiografische Schlüsselerlebnisse und kritische Ereignisse lösen bei Lehrpersonen eine Veränderungsbereitschaft aus. Innovationen müssen positive Auswirkungen auf das eigene pädagogische Handeln und eine konkrete Verbesserung der Situation in Aussicht stellen (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2009, S. 732). Dazu müssen die Ziele klar gesteckt sein: Die handelnden Akteurinnen und Akteure müssen erfassen, welche Bedeutung die Veränderung für ihre eigene Praxis hat.

Die Implementierung von Schulentwicklungsprozessen wird darüber hinaus maßgeblich beeinflusst durch die erfolgreiche Einbindung von Unterstützungssystemen. Wesentlich ist die Bereitstellung von externen Beraterinnen und Beratern oder Expertinnen und Experten, die aktiv in den Prozess eingebunden sind und die Lehrkräfte begleiten.

Auf der organisatorischen Ebene ist die Schulleitung aufgefordert, personelle und sächliche Ressourcen bereitzustellen oder bestehende Organisationsstrukturen der Schule zu verändern, um geplante Innovationen zu institutionalisieren (vgl. Heitmann, 2013).

Damit eine Praxisentwicklung in Gang gesetzt wird, die über die bildungspolitisch angestoßene De-Segregation – im Sinne einer sukzessiven Auflösung sonderpädagogischer Institutionen – hinausgeht, bedarf es der prozessorientierten Unterstützung von Schulen. Zur Verbesserung der Qualität innerschulischer inklusiver Transformationsprozesse stehen Begleit- bzw. Evaluationsinstrumente wie beispielsweise der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2002, 2011) oder der in Kapitel 3 vorgestellte Ansatz inklusiver Schulbegleitforschung zur Verfügung, die die Umsetzung von Inklusion als induktive Aufgabe einer jeden Institution ansehen.

Im Folgenden wird zunächst der Aspekt der Professionalisierung von Lehrpersonen in den Fokus der Betrachtungen gerückt. Professionalisierungsprozesse werden sowohl als Bedingung als auch als Chance von Schulentwicklungsprozessen angesehen. Einerseits ist Personalentwicklung ein wichtiger Aspekt von Schulentwicklung (vgl. Kap. 1). Lernprozesse von Lehrpersonen sind für die Entwicklung von Schulen auf der Ebene der Einzelorganisation in zwingender Weise erforderlich. Andererseits kann erfolgreiche Schulentwicklung Prozesse der Professionalisierung von Lehrpersonen in Gang setzen und effektiv unterstützen.

2. Lehrerbildung und Professionalität

Forschungen zur Lehrerprofessionalität zeigen, unter welchen strukturellen Bedingungen sich pädagogisches Handeln vollzieht. Daraus lassen sich Konsequenzen für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Schulentwicklung ableiten.

In verschiedenen Forschungen zur Lehrerprofessionalität (vgl. Schütze, 1996, 2000; Helsper, 2004, 2011) werden Strukturmerkmale pädagogischen Handelns übereinstimmend als paradoxe oder antinomische Strukturen identifiziert. Helsper rekonstruiert auf strukturtheoretischer Grundlage verschiedene Antinomien des Lehrerhandelns, die auf unterschiedlichen Ebenen wirksam werden. Spannungen ergeben sich z.B. aufgrund widerstreitender Anforderungen an den Schnittstellen zwischen organisatorisch-institutionellen Rahmungen der Schule und pädagogischen Motiven und Idealen der Lehrperson (Organisationsantinomie, Autonomieantinomie) oder aufgrund von paradoxen Ansprüchen der gesellschaftlichen Organisation des Bildungswesens und dem Handeln der in ihr tätigen Akteurinnen und Akteure (Differenzierungsantinomie, Sachantinomie) (Helsper, 2004, S. 67ff.). Auch das pädagogische Handeln – als stellvertretendes Handeln zur Bewältigung von Bildungsprozessen und -krisen – trägt als Spannung zwischen Lehrperson und Schüler antinomische Züge.

Insbesondere

- die antinomische Struktur von Nähe und Distanz im pädagogischen Handeln und
- die widersprüchliche Dialektik von Autonomie und Abhängigkeit

sind in den vergangenen Jahren in verschiedenen Veröffentlichungen ausdifferenziert worden (vgl. Helsper et al., 2007, 2010, 2012; Böing, 2009).

Erstere verweist auf das Dilemma eines notwendigen, distanziert rollenförmigen Verhaltens im Widerspruch zu einem sozial-diffusen Verhalten. Die Lehrperson ist genötigt, in einer distanzierten Rolle zu agieren, um Schülerinnen und Schülern gleiche Chancen zu geben und gerecht zu handeln und gleichzeitig in einer sozialen Rolle die eigene Persönlichkeit in den Erziehungsprozess einzubringen. Dies wird umso schwieriger, je weniger die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Entwicklungsniveaus in der Lage sind, diese verschiedenen Beziehungsmuster zu erkennen und zu differenzieren.

„Ob Lehrerinnen und Lehrer dies wollen oder nicht, es zu vermeiden trachten oder anstreben, sie haben Anteil an einer diffusen Beziehungslogik, weil sie mit Heranwachsenden interagieren, die das Handeln von Lehrkräften immer wieder als auf ihre ganze Person gerichtet begreifen“ (Helsper, 2012, S. 29).

Die widersprüchliche Dialektik von Autonomie und Abhängigkeit beschreibt die Notwendigkeit der Lehrperson, den Educandus in der Entwicklung einer zukünftigen Autonomie zu unterstützen und dabei zwingend gegenwärtig in seine persönliche Integrität eingreifen zu müssen. Ausgehend von einer Theorie der Stellvertretung als legitime Handlungsgrundlage in therapeutischen und pädagogischen Prozessen rekonstruiert Helsper (2004) hier ein Ungewissheitsdilemma. Pädagogisch handelnde Akteurinnen und Akteure sind vor die Aufgabe gestellt, für die Schülerinnen und Schüler stellvertretend zu handeln. Dies geschieht ohne abgesicherte Legitimationsbasis: Weder ist die Lehrperson in der Lage, die Motive und Ziele der jeweiligen Schülerin oder des Schülers selbst ausreichend zu erfassen, noch kann sie die Folgen des eigenen Handelns sowohl in aktueller aber auch in zukünftiger Perspektive hinreichend antizipieren. Annahmen und Hypothesen über die Person und die Wirkungsmechanismen des eigenen Handelns ersetzen ein abgesichertes und technokratisch überprüfbares Wissen. Luhmann identifizierte dieses Merkmal von Erziehung bereits 1982 als Technologiedefizit der Pädagogik (Luhmann & Schorr, 1982).

Die Unplanbarkeit und Unsteuerbarkeit pädagogischen Handelns lässt sich als entscheidendes Merkmal von pädagogischen Professionen identifizieren.

Prognosen über mögliche Entwicklungsverläufe, die ihrerseits gerahmt sind von komplexen gesellschaftlich-sozialen Determinanten ersetzen verbindlich abgesichertes Wissen. Pädagogisches Handeln kann nicht in linearen „Wenn-Dann-Beziehungen“ gefasst werden. Die Nicht-Standardisierbarkeit macht eine Bezugnahme auf den jeweiligen spezifischen Fall notwendig.

Diese Grundstruktur pädagogischen Handelns tritt in inklusiven Schulentwicklungsprozessen in besonderer Weise zutage. Bereits 2001 verwies Herzmann auf den Zusammenhang zwischen Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozessen. Sie stellt fest,

„dass in Schulentwicklungsprozessen die grundsätzlich paradoxe Struktur der Lehrerarbeit nicht außer Kraft gesetzt werden kann. Das Gegenteil ist hier der Fall: Die Paradoxien werden in Reformprozessen in verschärfter Weise sichtbar, weil es durch die Reformbemühungen der Lehrer zu einem Aussetzen von Handlungsrouninen kommt. Kernprobleme der Lehrerarbeit sind also auch in Schulentwicklungsprozessen wirksam und werden hier in besonderer Weise virulent“ (Herzmann, 2001, S. 19).

Wie vollzieht sich die Ausbildung neuer Handlungsstrategien und wie lässt sich der Zusammenhang von Handlungsrouninen im Unterricht, Paradoxien des Lehrerhandelns und Schulentwicklungsprozessen im Kontext inklusiver Schulentwicklung erklären?

Die Herausbildung routinierten Unterrichtshandelns wird bei Neuweg (2011) in Rückgriff auf Shulman (1987) beschrieben. Auf kognitionspsychologischer Grundlage wird der Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln von Lehrpersonen fokussiert. Dabei hat das implizite Wissen (*tacit knowledge*) der Lehrperson eine entscheidende Funktion für das Handeln in komplexen pädagogischen Situationen. Dieses Erfahrungswissen wird in praktischen Handlungssituationen generiert. Die Wahrnehmung einer Situation wird mit einer Handlung verknüpft und in Kategorien gespeichert. In diesen Kategorien wird die Erfahrung der Lehrperson gleichermaßen verdichtet repräsentiert. Während explizites Wissen in Form von Theorien und Regeln verbalisierbar ist, kann das implizite Wissen nicht mehr in die ihm zugrundeliegenden einzelnen Handlungs- und Entscheidungsschritte rückgeführt werden.

Die Erkenntnisse der Kognitionsforschung zum impliziten Wissen zeigen, wie Lehrpersonen in komplexen Situationen handlungsfähig bleiben. Sie handeln nicht aufgrund expliziter geplanter und begründbarer Entscheidungen unter Rückgriff auf gelerntes Theoriewissen, sondern aufgrund von praktischem Erfahrungswissen. So sehr sich diese Handlungsrouninen auf der einen Seite für alltägliches unterrichtliches Handeln als notwendig erweisen, so sehr zeigen sich auf der anderen Seite auch ihre Unzulänglichkeit und Begrenztheit. Sie dienen in erster Linie der pragmatischen Situationsbewältigung und geschehen ohne abgesicherte Legitimation (vgl. Helsper, 2004, S. 67ff.). Die Lehrperson handelt in der scheinbaren Gewissheit, dass ihre Wahrnehmung der Situation und der in ihr handelnden Personen sowie die damit verbundenen Zuschreibungsprozesse umfassende Gültigkeit haben. Professionelles Lehrerhandeln zeichnet sich jedoch nicht nur durch eine gelingende Routine aus, sondern ebenso dadurch, diese Illusion und Begrenztheit des alltäglichen Handelns in Prozessen der Reflexion aufzubrechen. Für neue, unbekannte Situationen erweisen sich routinierte Handlungsmuster als untauglich. In strukturtheoretischer Blickrichtung wird deshalb nicht die Routine, sondern die Krise, das Versagen als Motor für Professionalisierungsprozesse betrachtet. Die Widersprüchlichkeit, Unbestimmtheit und Ungewissheit pädagogischen Handelns nötigt die Lehrperson – über das routinierte alltägliche Handeln hinaus –, ihre Entscheidungen und ihr Handeln reflexiv zu analysieren, zu deuten, mit theoretischen Bezügen zu unterfüttern und sie so nachträglich zu legitimieren.

Schön fordert deshalb neben dem Handeln in der unterrichtlichen Situation und der „Reflexion-in-der-Handlung“ eine „Reflexion-über-die-Handlung“ (Schön, 1983, S. 327ff; zit. nach Altrichter & Posch, 2007, S. 327ff). Die „Reflexion-über-die-Handlung“ ermöglicht außerhalb des Handlungsflusses und seiner determinierenden Bedingungen eine Hinwendung auf die Situation: Blinde Flecken und die Begrenztheit der eigenen Perspektive können in einem handlungsentlastenden Kontext erblickt und verbalisiert werden.

Um nun neue Handlungsstrategien zu entwickeln, wird dieses Moment der Reflexion ergänzt mit einer „forschenden Grundhaltung“ der Lehrperson. Altrichter & Posch (2007) haben u.a. gezeigt, wie Lehrpersonen durch Handlungsforschung ihre eigene Unterrichtswirklichkeit untersuchen und damit neue Perspektiven in Bezug auf die Motive und Wirkungen ihres unterrichtlichen Handelns generieren können (vgl. Schulbegleitforschung, Kap. 3). Dabei gilt die iterative Verschränkung von Aktion und Reflexion, die forschende Grundhaltung der Lehrperson und die Arbeit an Fällen als Herzstück eines Handlungsforschungsprozesses (vgl. Altrichter & Posch, 2007; Pietsch, 2010; Böing, 2009).

Koch-Priewe (2004) betont die Notwendigkeit einer reflexiven Grundhaltung und eines forschenden Habitus insbesondere für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse.

„Nur der forschende Habitus kann davor bewahren, pädagogische Situationen oder Fälle pädagogischen Handelns nur subsumptiv – im Sinne einer Unterordnung unter die vorliegenden Muster – zu verstehen, und er kann Neues hervorbringen“ (Koch-Priewe et al., 2004, S. 14).

Die hier formulierten theoretischen Grundlegungen finden in der Umsetzung des Projektseminars *Inklusive Schulentwicklung im Kölner Raum* ihre Konkretisierung. Neben der Begleitung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen sind die Prozesse zur Professionalisierung von Lehrpersonen in diesem Projekt phasenübergreifend angelegt: Studierende der ersten Ausbildungsphase arbeiten in Teams mit Lehrpersonen und den Dozentinnen und Dozenten an Fragen inklusiver Schulentwicklung. Der Ansatz der Schulbegleitforschung bietet den Rahmen für diese Art der Forschung.

3. Inklusive Schulbegleitforschung

Schulbegleitforschung eröffnet die Möglichkeit, Fragen und Bedürfnisse aus der Schulpraxis methodisch gestützt zu erheben und zu erforschen. Der Terminus *Begleitforschung* emphasizes dabei die Prozesshaftigkeit und die kooperative Ausrichtung dieses Ansatzes. Schulen werden über einen ausgewiesenen Zeitraum hinweg zielorientiert begleitet, i.d.R. durch eine Bildungsinstitution wie Universität oder Hochschule. Im Zentrum steht dabei die Zusammenarbeit der beteiligten Personen, die Forschungsgegenstand, -zugang und -durchführung gemeinsam planen und aushandeln. Die gemeinsame Zielperspektive stellt das Erkenntnisinteresse an qualitativer und innovativer Weiterentwicklung von Schule und Unterricht dar. Hierbei kön-

nen zwei Ebenen identifiziert werden: Zum einen wird die Forschung durch eine Erkenntnisabsicht geleitet, die direkte, lokale Lösungen und Handlungsmaßnahmen in Aussicht stellt. Darüber hinaus ermöglicht Schulbegleitforschung „generelle Einsichten in Probleme und Wirkungsmechanismen im Kontext der verschiedenen pädagogischen und didaktischen Felder“ (Böing & Köpfer, 2012, S. 1).

Das Konzept der inklusiven Schulbegleitforschung reiht sich hierbei als Schulentwicklungsinstrument für die kooperative und forschungsbasierte Prozessbegleitung ein (vgl. Kap. 2). Es vertritt ein Forschungsverständnis, welches Qualitätsverbesserung von Unterricht als Prozessvariable betrachtet (vgl. Schuck, 2011):

„Mit Blick auf diesen strukturellen wie inhaltlich-konzeptionellen Transformationsprozess [Inklusive Schulentwicklung, Anm. d. Verf.] kann Schulbegleitforschung wertvolle Erkenntnisse zu spezifischen Fragestellungen und besonderen Problemlagen inklusiver Schulentwicklung generieren.“ (Böing & Köpfer, 2012, S. 1)

Im Folgenden wird mit dem Projektseminar *Inklusive Schulentwicklung im Kölner Raum* ein Erprobungsrahmen zur möglichen Umsetzung inklusiver Schulbegleitforschung in der LehrerInnenbildung vorgestellt:

Das Projektseminar, welches im sonderpädagogischen Lehramtsstudium an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln angesiedelt ist, besteht seit mehreren Jahren und stellt für Studierende einen Möglichkeitsraum dar, erlerntes theoretisches Fachwissen zum Themenschwerpunkt Integration/Inklusion anhand von Praxiserfahrungen zu reflektieren (vgl. Münch, 2009; Köpfer, 2011). Das verbindende Vehikel bildet dabei die Methode des Forschenden Lernens, mittels welcher die Studierenden praxisrelevante Fragestellungen in verschiedenen Kölner Partnerschulen bearbeiten und erforschen.

Mit dem Wintersemester 2012/13 erfolgte eine Weiterentwicklung des Seminar-konzepts im Sinne einer engeren Einbindung der Schulen in den methodisch-praktischen Entwicklungsprozess von Forschungsfragen, respektive der Einbindung der Studierenden und Dozierenden in drängende Fragestellungen inklusiver Schulentwicklung. Die Intensivierung der Kommunikation und die damit einhergehende Konstitution einer Forschungsgruppe, die aus einer Trias von Studierenden, Lehrerinnen und Lehrern und Dozierenden besteht, führen zu einer Perspektivveränderung der Zielsetzung des Seminars. Stand zu Beginn die Theorie-Praxis-Erfahrung und -Reflexion bei Studierenden im Vordergrund, so rückt nun die direkte forschende Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen ins Blickfeld, welche auch als „inklusive Schulbegleitforschung“ bezeichnet werden kann. Folgendes Schaubild visualisiert die aktuellen konzeptionellen Grundpfeiler inklusiver Schulbegleitforschung im Rahmen des Lehramtsseminars *Inklusive Schulentwicklung im Kölner Raum*:

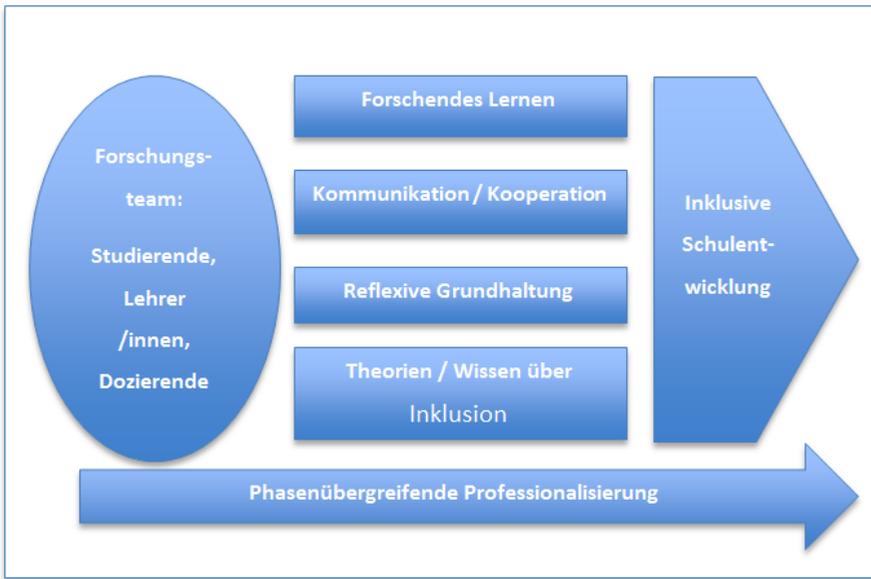


Abb. 1: Konzeptionelle Grundpfeiler inklusiver Schulbegleitforschung zur Unterstützung inklusiver Schulentwicklungsprozesse (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Fragestellungen, die im Rahmen inklusiver Schulbegleitforschung bearbeitet werden, sind unterschiedlicher Natur. Inhaltlicher Gesamtradius bildet dabei die Zielrichtung, Schulen auf dem Weg zur Inklusion zu begleiten und zu unterstützen. So entstehen Forschungsfragen, die z.B. (fach-)didaktische, methodische, schulorganisatorische oder soziale Herausforderungen der Inklusion tangieren.¹

Nach der kooperativen Entwicklung von Forschungsfragen erstellen die Studierendenteams unter fortlaufender Begleitung Forschungsexposés. Die Forschungsfrage wird dabei theoretisch spezifiziert und in ein forschungsmethodisches Design gesetzt. Den methodologisch-methodischen Rahmen bilden dabei Methodensets aus der qualitativen Sozialforschung, mittels welcher die Studierenden ein praktikables Forschungsdesign kreieren. Die im Kontext dieser inklusiven Schulbegleitforschung entstehenden Forschungsberichte können als exemplarische Mikrostudien bezeichnet werden, die sich auf spezifische Anliegen und Problemstellungen der Schulen beziehen. Darüber hinaus können als Ergebnis übergeordnete Anhaltspunkte für Schulentwicklungsprozesse auf dem Weg zur Inklusion formuliert werden. Dem gesamten Forschungsprozess liegt dabei ein Verständnis zugrunde, welches Ziemien – in Bezugnahme auf Bourdieu – wie folgt expliziert:

1 Eine Übersicht über bisher bearbeitete Forschungsfragen findet sich auf den von Studierenden entworfenen Webseiten des Seminars: <http://www.hf.uni-koeln.de/32894> [Zugriff: 29.05.2013]

„Pädagogisch (resp. soziologisch und psychologisch) orientierte Forschung bezieht sich auf die Lebenssituation von Menschen und deren Entwicklung; die Kommunikationen und Beziehungen untereinander; auf soziale Räume, ihre Struktur, wirkende ‚Gesetze‘; pädagogische und didaktische Prozesse; die Institutionen selbst, deren Struktur und Verhältnis zu anderen Institutionen, die Einflüsse verschiedener gesellschaftlicher Bereiche u.a.m.“ (Ziemen, 2013, S. 9)

Für diese im Rahmen qualitativer Sozialforschung entstehenden Mikrostudien ist es folglich notwendig, dass wissenschaftstheoretische Bezugspunkte und inhaltliche Reflexionsflächen zur Diskussion und Interpretation der Forschungsergebnisse zur Verfügung stehen. Impulse können dabei aus vielen verschiedenen Denkschulen und Disziplinen eingebracht werden, was wiederum den interdisziplinären Charakter und die Vielschichtigkeit von Inklusion verdeutlicht. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, bieten sich insbesondere folgende theoretische Bezugsmodelle für integrative/inklusive Kontexte an (vgl. Böing & Köpfer, 2012, S. 3f.):

- allgemeine wissenschaftliche Studien im Kontext von Integration und Inklusion im nationalen sowie internationalen Raum;
- Wolfgang Klafkis bildungstheoretische Positionen im Rahmen seiner kritisch-konstruktiven Didaktik;
- die entwicklungslogische Didaktik von Georg Feuser als umfassendes didaktisches Modell für eine Allgemeine (Integrative) Pädagogik;
- die psychologisch fundierten Vorarbeiten der Kulturhistorischen Schule;
- Denkfiguren aus der Sozialtheorie Pierre Bourdieus (u.a. Habitus- und Kapitaltheorie);
- Erving Goffmans Kommunikations- und Interaktionstheorien für öffentliche Räume;
- Grundannahmen des Konstruktivismus und dessen Implikationen für pädagogische Prozesse.

Ebenso wie die theoretischen Interpretationsansätze spielen im Bereich inklusiver Schulentwicklung die Meinungen, Erfahrungen und Vorkenntnisse der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer eine tragende Rolle. Sie sind Akteurinnen und Akteure innerhalb des Feldes und Expertinnen und Experten für ihren jeweiligen Handlungskontext. Ein reziproker Theorie-Praxis-Austausch findet nur dann statt, wenn die Ergebnisdiskussion sowohl aus (wissenschafts-)theoretischer als auch aus praktischer, feldimmanenter Perspektive geführt wird.

Dies spiegeln auch die mehrjährigen Erfahrungswerte durch das Seminar wider, die zur Weiterentwicklung des Seminarkonzepts führten: Forschung für inklusive Schulentwicklung kann nur dann fruchtbar sein, wenn sie nicht über Schulen, sondern in einem gemeinsamen Prozess mit den Schulen stattfindet. Kommunikation und gegenseitiger Austausch müssen dabei so ausbalanciert sein und in einem offenen, zugänglichen Verhältnis stehen (vgl. Köpfer, 2011, S. 146f.), dass gesetzte Zielvereinbarungen realisiert werden können, gleichzeitig aber auch konstruktive Kritik

geäußert werden kann. Die Lehrerinnen und Lehrer, Studierenden und Dozierenden bilden somit eine Trias „kritischer Freunde“. Speziell die Aushandlung einer Forschungsfrage zeigt sich hierbei als entscheidendes Moment, wie die Pilotphase einer begleitenden Evaluation zur Zusammenarbeit und Rolle der Akteurinnen und Akteure im Forschungsprozess ermittelte. Hier zeigt sich, dass die Bemühungen, eine praxisrelevante, feldnahe Forschungsfrage zu entwickeln, von den Lehrkräften wertgeschätzt und positiv aufgenommen wird:

„Die Forschungsfrage interessiert uns brennend! Sie wurde von den Studierenden sehr eigenständig entwickelt, nachdem sie den Schulalltag beobachtet und Gespräche mit uns geführt haben.“ (L1/Böing et al., 2013, i. Vorb.)

Gleichzeitig macht die Evaluation deutlich, dass die Rolle der Studierenden Stärkung bedarf. Lehrkräfte sind als Expertinnen und Experten für das Feld Schule und Dozierende für das Feld der Wissenschaft anerkannt. Die Studierenden tragen zwar die Verantwortung für Steuerung, Durchführung und Auswertung der Forschung, befinden sich jedoch in der Rolle angehender Expertinnen und Experten. Ihre Einschätzungen zur Forschungsfrage waren daher eher zögerlich und passiv:

„Ich muss sagen, dass ich die Forschungsfrage nicht für außerordentlich relevant halte, zumindest noch nicht. Allerdings muss dazu gesagt werden, dass die Frage ein Kompromiss aus vielen Wünschen und Interessen ist und dass auf diesem Gebiet noch überhaupt nicht viel geforscht wurde. Es ist also auf jeden Fall relevant, sich damit zu beschäftigen. Und irgendwo muss man ja mal anfangen ... Also bin ich auf jeden Fall mittlerweile mit der Frage zufrieden.“ (S3/Böing et al., 2013, i. Vorb.)

Eine breit angelegte Evaluationsstudie zum Konzept inklusiver Schulbegleitforschung in der LehrerInnenbildung wird derzeit vorbereitet. Sie konzentriert sich insbesondere auf aktuelle Fragestellungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, um Fort- und Weiterbildungsbedarfe zu erheben und zu diskutieren (ebd.).

4. Perspektivische Weiterentwicklungen

Der beschriebene Ansatz, inklusive Schulentwicklungsprozesse durch das in der Lehrerbildung verankerte Konzept der inklusiven Schulbegleitforschung zu unterstützen, stellt eine neue und kombinierte Form der Studierendenpartizipation in Forschungsfragen schulischer Inklusion dar. Erkenntnisgewinne sind dabei für alle drei Forschungsparteien – Schulen, Studierende sowie Dozierendenteams – gewährleistet. In dieser abschließenden Betrachtung wird der Fokus auf die strukturelle Optimierung dieser Erkenntnisgewinne gelegt und ein Möglichkeitsradius für die perspektivische Weiterentwicklung des Konzepts der inklusiven Schulbegleitforschung skizziert.

a) *Das Konzept des Methoden- & Ressourcenteams (Methods & Resource Team)*

Der Erkenntnisgewinn inklusiver Schulbegleitforschung für Schulen besteht darin, dass prägnante und praxisrelevante Fragen im situationsbezogenen Kontext aufgenommen, erforscht und ins Verhältnis zu vorherrschenden wissenschaftlich theoretischen Modellen und Konzepten gesetzt werden. Dabei wird ein ausgeprägtes Kommunikationsnetzwerk installiert (vgl. Abb. 2). Im schulischen Zentrum stehen dabei eine Lehrperson oder ein Team von Lehrpersonen unterschiedlicher Klassen.

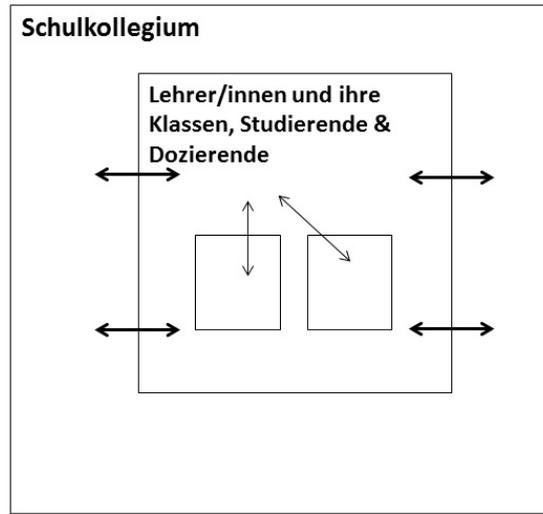


Abb. 2: Kommunikationsstrukturen inklusiver Schulbegleitforschung (Quelle: Eigene Darstellung)

Eine Weiterentwicklung des Konzepts der inklusiven Schulbegleitforschung im Sinne einer Fokussierung auf reflexive, autonome Schulentwicklungsprozesse (vgl. Kap. 1) kann erfolgen, indem das Kollegium einer Schule stärker in den Forschungsprozess involviert wird bzw. zu abgestimmten Zeitpunkten daran partizipiert. Vergleichbar mit einer Steuerungsgruppe bei Forschungsprojekten kann so ein strukturierter, reziprok angelegter Austausch stattfinden (vgl. markierte Pfeile in Abb. 2), bei welchem das Kollegium über Inhalt und Stand der Forschung informiert wird und gleichzeitig den Verlauf und die Ausrichtung des Forschungsprozesses mitsteuern kann. In Anlehnung an die Ausführungen zu Bedingungen erfolgreicher Organisationsentwicklung (vgl. Kap. 1) können zielgerichtete Austauschprozesse eine Fragehaltung innerhalb der Schule kreieren, die dem Konzept der „Professional Learning Community“ (DuFour & Eaker, 1998) gleichkommen. Im Zentrum steht dabei das Lehrkräfte-team, das gleichzeitig als Ansprechpartner für die Studierenden sowie als Informationsinstanz für das gesamte Schulteam fungiert.

Dieser Informations- und Reflexionsanspruch ist vergleichbar mit der Berufsrolle von Methods & Resource Teams (Methoden- und Ressourcenteams) in kanadischen inklusiven Schulen (vgl. Köpfer, 2012, 2013). Ein ausgewähltes Lehrkräfte-team erhält dabei zeitliche und räumliche Ressourcen, um dem übrigen Kollegium als Re-

flexions-, Beratungs- und Austauschfläche zur Seite stehen zu können. Das Team ist dabei non-kategorial angelegt und berät nicht ausschließlich in Bezug auf sonderpädagogische Fragestellungen (vgl. Hinz, 2006, S. 155f.). Die Beratungsweise kann als kollegial-systemisch beschrieben werden (vgl. Porter & Stone, 1998, S. 237ff.). Das Methods & Resource Team übernimmt darüber hinaus eine weitreichende Anzahl koordinativer Funktionen, u.a. die Kooperation mit Eltern, Therapeutinnen und Therapeuten und der Schulverwaltung, die Planung von Maßnahmen und Leistungen für Kinder mit Unterstützungsbedarf, die Koordination von schulinternen Meetings sowie Fortbildungen (vgl. ebd.).

In deutschen Schulen mit Gemeinsamen Unterricht wird derzeit über koordinative und beratende schulinterne Rollen verhandelt (vgl. Köpfer, 2013). Im Rahmen des Konzepts inklusiver Schulbegleitforschung kann eine Ausrichtung angedacht werden, die verstärkt das Gesamtkollegium als Motor für Schulentwicklung erkennt und kollegialen Austausch als Mittel für Ergebnistransfer und Reflexion anregt.

b) Inter- und intrainstitutionelle Kooperationen

Inklusiv orientierte Fragestellungen aus der Schulpraxis zu erheben, in einem übergeordneten theoretischen Rahmen zu eruieren und diskutieren, erfordert – sofern sie nicht in der Eindimensionalität verhaftet sein soll – mehrperspektivische Betrachtungsweisen. Diese werden im beschriebenen Ansatz der inklusiven Schulbegleitforschung bereits durch die Forschungsperspektiven der unterschiedlichen Forschungsparteien angedeutet. Eine breiter angelegte Betrachtung und Interpretation der praxisrelevanten Forschungsfragen erfordert jedoch eine stärkere Öffnung des Seminar-Schule-Gefüges. Hierbei können sowohl inter- als auch intrainstitutionelle Ausweitungen in Betracht gezogen werden.

Auf schulischer Ebene kann eine intrainstitutionelle Ausweitung via oben beschriebener Miteinbeziehung des Gesamtkollegiums als Steuerungsgruppe angelegt werden. Im Kontext der universitären LehrerInnenbildung hingegen können verschiedene kooperative und interdisziplinäre Prozesse initiiert werden. So kann beispielsweise ein fallbezogenes interdisziplinäres Beratungsnetz etabliert werden, welches sich je nach Forschungsfrage auf unterschiedliche Weise zusammensetzt. Von besonderer Relevanz für den Forschungsprozess können dabei fachdidaktische Perspektiven sein, die z.B. wertvolle Anregungen bei unterrichtsfachspezifischen didaktisch-methodischen Fragen einbringen können. Als Gesamtes betrachtet erfordert inklusive Schulbegleitforschung folglich „die Zusammenführung bildungswissenschaftlicher, sonderpädagogischer und fachdidaktischer Perspektiven“ (Böing & Köpfer, 2012, S. 5):



Abb. 3: Interdisziplinäre Kooperation (vgl. Böing & Köpfer, 2012, S. 5)

Als geeignetes Anwendungsfeld, um intrainstitutionelle Zusammenarbeit in einer (noch) stark kategorisierten LehrerInnenbildung zu realisieren, bieten sich die Praxisphasen an. In diesen Phasen können Modelle implementiert werden, welche exemplarisch die Komplexität der Schul- und Unterrichtswirklichkeit behandeln und dabei kooperative Prozesse innerhalb der LehrerInnenbildung ermöglichen.

Die Bedeutung von Praxisphasen in der LehrerInnenbildung steigt zunehmend. Auch in der internationalen Fachdiskussion werden diese als unverzichtbares Element gelingender LehrerInnenbildung verhandelt (vgl. European Agency, 2010, S. 24; Chambers & Forlin, 2010). Dabei werden unter anderem Reflexion und prozessbegleitende Feedbackmethoden im Rahmen eines Theorie-Praxis-Austausches emphasized (vgl. European Agency, 2010, S. 39; Feyerer, 2006). Der Ansatz inklusiver Schulbegleitung im Rahmen der LehrerInnenbildung fügt sich hier als geeignetes Vehikel zur Realisierung und inhaltlichen Ausgestaltung von Praxisphasen ein.

Inklusive Schulbegleitforschung stellt mehr dar als eine einseitige Erprobung Forschenden Lernens durch Studierende im Kontext ihres Studiums. Sie eröffnet eine gewinnbringende Möglichkeit, Schulentwicklungsprozesse auf dem Weg zur Inklusion zu unterstützen und initiiert zugleich eine phasenübergreifende Professionalisierung von Lehrpersonen.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1978). *Federal programs supporting educational change*. Santa Monica: Rand. Verfügbar unter: <http://www.rand.org/pubs/reports/R1589z8.html> [23.05.2013].
- Böing, U. (2009). *Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Unterricht mit Schülern und Schülerinnen mit schwerer Behinderung*. Köln, Univ. Verfügbar unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2010/3098/index.html> [20.05.2013].
- Böing, U. & Köpfer, A. (2012). Inklusive Schulbegleitforschung in der LehrerInnenbildung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion-Lexikon*. Köln: Universität zu Köln. Verfügbar

- bar unter: http://www.inklusion-lexikon.de/InklusiveSchulbegleitforschung_BoeingKoepper.pdf [24.05.2013].
- Böing, U., Ziemer, K. & Köpfer, A. (2013). *Inklusive Schulbegleitforschung. Evaluation des Seminarkonzepts SDK 4 „Inklusive Schulentwicklung im Kölner Raum“*. (i. Vorb.).
- Chambers, D. & Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion: a triad of inclusive experiences. In C. Forlin (Hrsg.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (S. 74–83). New York: Routledge.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievements*. Bloomington: Solution Tree.
- European Agency for Development in Special Needs Education (Hrsg.) (2010). *Development of inclusion – Germany*. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/country-information/germany/national-overview/development-of-inclusion> [25.05.2013].
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als paedag. Handlungseinheit. *Die deutsche Schule* 78 (3), 275–293.
- Feyerer, E. (2006). Lehrerbildung für eine integrative/inklusive Schule. *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 1/2, 57–64.
- Graf, E. O. (2013). Inklusion – vom Gewinn des Scheiterns. *Behindertenpädagogik*, 1, 7–22.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 7., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung*. Berlin: Springer VS. Verfügbar unter: <http://katalog.ub.uni-heidelberg.de/cgi-bin/titel.cgi?katkey=67335108> [25.05.2013].
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrhandeln. In B. Koch-Priewe, F. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2010). Ich will, dass ihr selbstständig werdet. Über die Widersprüche im Lehrerberuf. *Friedrich Jahresheft XXVIII*, 34–38.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2012). Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In C. Nerowski (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik* (S. 27–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Graßhoff, G. & Hüblich, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hinz, A. (2006). Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland.

- Zeitschrift für Inklusion Online*, 1. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182> [25.05.2013].
- Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, A. (2011). Theorie-Praxis-Seminar „Inklusive Schulentwicklung in Köln“ der Universität zu Köln – Perspektiven für die LehrerInnenbildung. In K. Ziemien, A. Köpfer, A. Langner & S. Erbring (Hrsg.), *Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (S. 139–150). Hamburg: Kovac Verlag.
- Köpfer, A. (2012). Das Methods & Resource Team als Koordinationsstelle einer inklusiven Schule. In mittendrin e. V. (Hrsg.), *Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe* (S. 322–325). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada – Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edwards Island und Québec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miles, M. (1998). Finding Keys to School change: A 40-Year Odyssey. In A. Hargreaves & A. Lieberman (Hrsg.), *International handbook of educational change* (S. 37–69). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Münch, J. (2009). „Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern Kunst macht sichtbar“ (Paul Klee, 1920). *Intentionen, Konzeption und Perspektiven des Vertiefungsmoduls ‚Heterogenität und Inklusion‘ in Zusammenarbeit mit integrativen Schulen in Köln unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung (2006–2010)*. Überarbeitetes Vortragsmanuskript. Verfügbar unter: http://www.hf.uni-koeln.de/data/gbd/File/Muench/muench_sichtbare.pdf [25.05.2013].
- Neuweg, H. G. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Pietsch, S. (2010). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Porter, G. & Stone, J. (1998). An Inclusive School Model: A Framework and Key Strategies for Success. In J. Putnam (Hrsg.), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion* (S. 229–248). Second Edition. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Schuck, K. D. (2011). Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 101–109). Stuttgart: Kohlhammer.
- United Nations (2006). *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [30.05.2012].
- Ziemien, K. (2002). *Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz – Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder*. Butzbach-Griedel: Afra Verlag.

Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik

Abstract

Im Zuge der systemweiten Einführung schulischer Inklusion gewinnen Ansätze einer inklusiven Didaktik zunehmend an Bedeutung. Der Beitrag beschreibt zunächst die Traditionslinien und verdeutlicht, dass inklusive Didaktik zwar in programmatischer, nicht aber in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht einen neuen Ansatz der Allgemeinen Didaktik darstellt. Im Hauptteil werden fünf zentrale ziel- und prozessbezogene Leitprinzipien einer inklusiven Didaktik vorgestellt: die Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität, der Einsatz förderdiagnostisch fundierter individualisierter Curricula, die Verwirklichung eines adaptiven und binnendifferenzierten Unterrichts, eine besondere Aufmerksamkeit für die Herstellung von Gemeinsamkeit aller Schülerinnen und Schüler und die Umsetzung im Co-Teaching. Auf der Grundlage empirischer Befunde verweist der Ausblick auf die Herausforderungen, die die Verwirklichung einer inklusiven Didaktik für das deutsche Schulsystem auf dem Weg zur Inklusion mit sich bringt.

1. Einleitung

„Tutti uguali – tutti diversi!“ Diesem Leitspruch der italienischen Integrationsbewegung folgend (Deppe-Wolfinger, 1985) muss eine Didaktik, die für inklusive Lerngruppen geeignet ist, auf den demokratischen und emanzipatorischen Wertorientierungen inklusiver Pädagogik basieren und damit den Anspruch erheben, eine Didaktik für wirklich alle Schülerinnen und Schüler einschließlich derjenigen mit besonderen Unterstützungsbedarfen zu sein. Sie muss davon ausgehen, dass individuelle Differenzen kennzeichnend für alle Menschen sind, dass sich aus diesen Differenzen aber keine Hierarchisierungen und unterschiedlichen Bewertungen ergeben (Prengel, 2006, S. 183). Zentrale Aufgabe inklusiver Didaktik ist es, Unterschiede hinsichtlich schulischer Leistungsfähigkeit, körperlicher Merkmale, sozialer oder kultureller Herkunft, Geschlecht etc. nicht zu ignorieren oder zu unterdrücken, sondern sie bewusst wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu reflektieren (Sturm, 2012), um daran anknüpfend didaktisch handeln zu können. Diese Wertorientierungen muss eine inklusive Didaktik auch von den Unterrichtenden einfordern; damit ist sie zwingend normativ.

Im Folgenden wird untersucht, ob und in welcher Weise die kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki, 2007) diese zentralen Aufgaben einer für inklusive Lerngruppen geeigneten Didaktik erfüllt bzw. wo Ergänzungen notwendig sind und welche

Ergänzungen bereits im Rahmen sonderpädagogisch geprägter Integrationsdiskurse vorgenommen wurden. Die kritisch-konstruktive Didaktik wird hier deshalb ausgewählt, weil sie bereits in vielfacher Weise Eingang in unterschiedliche inklusive didaktische Konzeptionen gefunden hat, z.B. in die entwicklungslogische Didaktik Feusers (2002), den Ansatz von Seitz (2008) und Werning & Lütje-Klose (2012), aber auch in die Konzeptionen, die eher in der Tradition Reisers zu verorten sind (z.B. Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986; Prengel, 2006 und weitere). Auch wenn ein reflektierter pädagogischer Umgang mit Heterogenität über die Inklusionsdiskussion hinaus in den letzten Jahren bereits zu einer allgemeinen didaktischen Leitorientierung geworden ist (z.B. Bönsch, 2011), und auch wenn bereits vereinzelt Konzeptionen Allgemeiner Didaktik mit Blick auf inklusive Lerngruppen erweitert werden (z.B. Reich, 2012), werden explizit integrative bzw. inklusive Didaktikmodelle in den didaktischen Lehrwerken bislang vernachlässigt (z.B. Jank & Meyer, 2008; Peterßen, 2001), sodass uns eine Rückkopplung der eher im sonderpädagogisch geprägten Diskurs entstandenen Modelle an die Allgemeine Didaktik sinnvoll erscheint.

2. Inklusion als Leitprinzip für Schule und Unterricht

Für die inklusive Didaktik ist Inklusion der zentrale und zentrierende Begriff gemäß der Theorie der Allgemeinen Didaktik (Peterßen, 2001). Als solcher dient er der Kategorisierung bzw. der Abgrenzung gegenüber anderen didaktischen Ansätzen. Vor allem aber liefert er Implikationen, an denen sich das didaktische Denken und Handeln orientieren. Er ist ein *didaktisches Regulativ*, d.h. inklusive Didaktik fordert dazu auf, so zu denken und zu handeln, dass Inklusion möglich wird. Daher muss zunächst der Begriff der Inklusion näher bestimmt werden, bevor die Anforderungen an didaktische Ansätze in den Blick genommen werden können.

Unter *Inklusion* wird die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen einschließlich derjenigen mit Behinderungen unter Gewährung dafür notwendiger Hilfen verstanden (Biewer, 2010; Hinz, 2008). Der Begriff umschreibt ein dauerhaft zu sicherndes Ziel, sodass die schulsystembezogenen Änderungen ähnlich weitreichend sein dürften, wie dies etwa im Falle der Koedukation der Fall war. Im Zuge der Zielerreichung werden zuschreibende Kategorien wie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ obsolet, denn sie repräsentieren eine mit Gleichrangigkeit nicht zu vereinbarende „Besonderung“ einer Gruppe von Menschen (vgl. Lingenauber, 2008). Praktische Implikationen dieses Ziels bestehen darin, dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, ihre wohnortnahe Regelschule zu besuchen (UN-BRK, 2008, Art. 24) und dort die für sie ggf. notwendige Unterstützung zu erhalten. Die inklusive Lerngruppe ist daher eine Lerngruppe von maximaler Heterogenität, in der alle für den Bildungserfolg relevanten Differenzlinien – kognitive und körperliche Leistungsfähigkeit, Ethnie, Geschlecht usw. – konstruktiv berücksichtigt werden. Selektions- und Stigmatisierungstendenzen innerhalb der Lerngruppe sind zu vermeiden (Werning, 2011). Für den Erfolg integrativen Unterrichts im

Hinblick auf die Schulleistungen gibt es seit den 1970er-Jahren bis heute viele Belege, zum Teil wird dieser explizit auf die veränderte Unterrichtsmethodik zurückgeführt (Rheinberg & Enstrup, 1977; Tent, Witt, Zschoche-Lieberum & Bürger, 1991; Dumke & Schäfer, 1993; Schnell, Sander & Federolf, 2011; Eckhart, Haebelin, Sahli Lozano & Blanc, 2011; Myklebust, 2006).

Für den deutschsprachigen Raum ist anzumerken, dass der im Rahmen der Begleitforschung zu Integrationsklassen seit den 1980er-Jahren entwickelte Integrationsbegriff bereits in großen Teilen dem heute mit „Inklusion“ bezeichneten Konstrukt entspricht (Reiser, 2003). Auch schulpraktische Folgen einer konsequenten Integration wurden bereits deutlich vor der Adaption des Inklusionsbegriffes artikuliert (z.B. Feuser, 1995). Im Kontext der didaktischen Diskussion wird daher von einem weiten Inklusionsbegriff ausgegangen, der sich nicht vom Integrationsbegriff abgrenzt, sondern Modelle und Prinzipien der integrativen Pädagogik ausdrücklich einschließt (Wocken, 2012).

3. Herausforderungen einer inklusiven Didaktik

Im Sinne des so näher umrissenen Inklusionsbegriffs liegt inklusiver Didaktik eine klare Programmatik zugrunde: Sie widmet sich allen Aspekten institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse, welche die Bildungsprozesse in inklusiven Lerngruppen ermöglichen, sichern und verbessern. Ein didaktisches Modell, das für inklusive Lerngruppen geeignet ist, muss es ermöglichen, Unterricht in maximal heterogenen Lerngruppen zu planen, durchzuführen und zu analysieren. Es muss auf theoretischer wie handlungsbezogen-pragmatischer Ebene dem Komplexitätsgrad Rechnung tragen, den eine inklusive Beschulung im Vergleich zu einer nach Gruppen segregierten Beschulung zusätzlich aufweist. Maßgebend sind hier neben Elementen der Allgemeinen Didaktik auch die Fachdidaktiken, schulstufenspezifische Didaktiken sowie sonderpädagogische Didaktiken, die zur Synthese gebracht werden müssen (Gilhool, 1976; Feuser, 2011). Aus diesen Anforderungen resultieren didaktische Besonderheiten, die sich im Spannungsfeld von Individualisierung einerseits und der Herstellung von Gemeinsamkeit andererseits bewegen (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 154ff.; Scheidt & Köpfer, 2013, S. 218ff.) und die in folgenden leitenden Prinzipien zusammengefasst werden können:

- Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität,
- didaktische Integration individualisierter Curricula,
- adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung,
- Herstellung von Gemeinsamkeit durch Kooperation der Schülerinnen und Schüler,
- Co-Teaching und Kooperation der Lehrkräfte.

Diese Prinzipien sind u.E. für den Unterricht in inklusiven Lerngruppen entscheidend und werden in Abschnitt 5 näher präzisiert. Sie wurden zum Teil in der kri-

tisch-konstruktiven Didaktik (Klafki, 2007, vgl. Abschnitt 4.1) oder in explizit inklusiven Konzeptionen (vgl. Abschnitt 4.2) bereits bearbeitet; diese stellen somit das Fundament dar, auf dem wir unseren Ansatz entwickeln. Daher werden in Abschnitt 4 zunächst diese beiden Theorielinien skizziert.

4. Theorielinien

4.1 Der Beitrag der kritisch-konstruktiven Didaktik

Da die kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki in hohem Maße in die bisherigen sonderpädagogisch geprägten didaktischen Ansätze für inklusive bzw. integrative Lerngruppen eingegangen ist (vgl. Abschnitt 4.2), wird hier zunächst diese didaktische Konzeption skizziert, um ihren Gehalt für den Unterricht in inklusiven Lerngruppen untersuchen und darauf aufbauend die Bezüge zwischen dezidiert inklusiven und allgemeindidaktischen Ansätzen herstellen zu können.

Die kritisch-konstruktive Didaktik, die 1985 von Klafki entwickelt wurde (Klafki, 2007), stellt eine Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik (Klafki, 1963) dar. Zentrale Frage beider ist, welche Bildungsinhalte einen Bildungsgehalt aufweisen, d.h. welche Bildungsinhalte die Schülerinnen und Schüler als für sich relevant entdecken können, an denen sie gleichzeitig eigene Fähigkeiten entwickeln. Bildung ist dabei – abgeleitet aus klassischen Bildungstheorien – normativ definiert: Bildung resultiert aus dem je individuell konstruierten Zusammenhang der drei Grundfertigkeiten Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki, 2007, S. 52); d.h. jede dieser drei Grundfertigkeiten stellt für sich genommen noch nicht „Bildung“ dar, sondern sie ergibt sich erst aus deren Zusammenspiel.

„Bildung“ wird außerdem als „Allgemeinbildung“ definiert. Das bedeutet eine Orientierung an drei Grundprinzipien:

1. „Bildung für alle“ (Klafki, 2007, S. 53): „Allgemeinbildung“ wird als demokratisches Bürgerrecht für alle Mitglieder einer Gesellschaft aufgefasst und soll u.a. „gegen die Festschreibung gesellschaftlich bedingter Ungleichheit“ wirken (Klafki, 2007, S. 53) – entsprechend argumentieren Klafki und Stöcker (2007) gegen äußere und für innere Differenzierung.
2. „Bildung im Medium des Allgemeinen“ (Klafki, 2007, S. 53): „Allgemeinbildung“ besteht darin, dass Menschen sich diejenigen Frage- und Problemstellungen der „geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft“ (Klafki, 2007, S. 53) zur Auseinandersetzung aneignen, die *alle gemeinsam angehen*, um Mitbestimmung und Solidarität zu ermöglichen. Klafki definiert epochaltypische Schlüsselprobleme, die diesem Anspruch gerecht werden und sich daher seiner Ansicht nach als Bildungsinhalte eignen, z.B. die Friedens- oder Umweltfrage (vgl. Klafki, 2007, S. 56ff.). Ein aktuelles Beispiel mit Bezug zur In-

klusion und in paralleler Zuspitzung wäre u.E. die Diversitätsfrage in ihrer „Bedeutung für die Humanisierung der Gesellschaft im Ganzen“ (Bielefeldt, 2009, S. 16).

3. „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (Klafki, 2007, S. 54): Bildung soll vielseitig sein, um dem Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit zu entsprechen.

Mit Hilfe eines vorläufigen Perspektivschemas zur Unterrichtsplanung werden diese Ziele und Prinzipien für die Unterrichtsplanung übersetzt (vgl. Klafki, 2007, S. 272).¹ Diesem Schema zufolge geht der Unterrichtsplanung eine Bedingungsanalyse voraus, die die „Analyse der konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe (Klasse), des/der Lehrenden sowie der unterrichtsrelevanten (kurzfristig änderbaren oder nicht änderbaren) institutionellen Bedingungen, einschließlich möglicher oder wahrscheinlicher Schwierigkeiten bzw. Störungen“ enthält (Klafki, 2007, S. 272). Die Unterrichtsplanung und -analyse im eigentlichen Sinne besteht aus der Begründung der Lerninhalte („Begründungszusammenhang“), deren thematischer Strukturierung, der „Bestimmung von Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten“ sowie der methodischen Strukturierung (Klafki, 2007, S. 272ff.): Der Begründungszusammenhang schließt Überlegungen zur Gegenwartsbedeutung, zur vermuteten Zukunftsbedeutung und zur exemplarischen Bedeutung der Inhalte ein; Ziel ist zu analysieren, inwiefern der Lerninhalt für die Schülerinnen und Schüler auch einen Bildungsgehalt aufweist (s.o.) und den Grundprinzipien von Bildung entspricht. Die Überlegungen zur thematischen Strukturierung schließen sich eng an; hier wird auf die Lernziele und deren Überprüfbarkeit Bezug genommen. Die Frage nach der methodischen Strukturierung wird an dieser Stelle bei Klafki vergleichsweise kurz abgehandelt (vgl. Klafki, 2007, S. 283f.); an anderer Stelle finden sich jedoch ein breit angelegtes Schema zur Binnendifferenzierung und eine ausführliche Diskussion der Möglichkeiten von Binnendifferenzierung im Unterschied zu äußerer Differenzierung (vgl. Klafki & Stöcker, 2007).

4.2 Von der integrativen zur inklusiven Didaktik

Während der international schon länger gebräuchliche Inklusionsbegriff (z.B. in der Salamanca-Erklärung; UNESCO, 1994) in Deutschland erst seit einigen Jahren in größerem Umfang verwendet wird (Sander, 2008), entstanden die ersten Ansätze einer „integrativen Didaktik“ bzw. einer „Didaktik des gemeinsamen Unterrichts“ bereits seit Ende der 1970er-Jahre aus den Modellversuchen zur schulischen Integration von Kindern mit und ohne Behinderungen (Feuser, 1982, 1995; Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986; Heyer, Korfmacher, Preuss-Lausitz & Sebold, 1993; Schöler, 1993; Valtin, Sander & Reinartz, 1984). An der Entwicklung von Prinzipien integrativer

1 Da dieses Schema in den gängigen Lehrbüchern zitiert wird (z.B. bei Peterßen, 2001, S. 87 und bei Jank und Meyer, 2008, S. 236), wird es als bekannt vorausgesetzt und hier nicht noch einmal abgedruckt.

Didaktik waren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowohl aus der allgemeinen Schulpädagogik als auch der Sonderpädagogik beteiligt. Erste *systematische* Theoretisierungen didaktischer Fragen des gemeinsamen Unterrichts im deutschsprachigen Raum gehen auf Feusers (1995 u.a.) Ansatz der „Allgemeinen und Integrativen Pädagogik“ und die darauf bezogene „Entwicklungslogische Didaktik“ zurück. Parallel entwickelte die Arbeitsgruppe um Reiser (Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986) ihre „Theorie Integrativer Prozesse“, woran anknüpfend u.a. Wocken (1998) seine didaktischen Überlegungen unterrichtlicher Lernsituationen anschloss (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 141ff.). Prengel (2006) legte mit ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ eine umfassende Konzeption integrativer Pädagogik vor, die – ganz im Sinne des Inklusionsgedankens – unterschiedliche Differenzlinien berücksichtigt. Die aktuell diskutierten Ansätze inklusiver Didaktik (z.B. Heimlich, 2010; Kornmann, 2010; Seitz, 2008; Wocken, 2012) basieren auf diesen im Kontext der integrativen Pädagogik entwickelten theoretischen Orientierungen.

Bezüge zur Allgemeinen Didaktik, insbesondere zu Klafkis kritisch-konstruktiver Theorie (Klafki, 2007), finden sich in den genannten Konzeptionen inklusiver Didaktik durchgängig (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 96ff.). Der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und seiner Reflexion im Hinblick auf Kinder mit besonderen Förderbedarfen kommt dabei eine herausgehobene Bedeutung zu (Lütje-Klose, 2003). Eine gelingende Passung zu schaffen zwischen dem didaktisch zu analysierenden Inhalt einerseits und den unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und Entwicklungsniveaus der Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Lerngruppe andererseits stellt für inklusiv arbeitende Lerngruppen angesichts ihrer großen Heterogenität eine besondere Herausforderung dar. Daher werden die Prinzipien der Öffnung (Meister & Schnell, 2012; Textor, 2010) und der inneren Differenzierung im Sinne Klafkis und Stöckers (2007) in den verschiedenen Ansätzen inklusiver Didaktik besonders betont. Um diese adäquat umsetzen zu können, wird das Prinzip einer förderdiagnostisch begründeten Unterrichtsgestaltung als Konkretisierung einer Analyse anthropogener Voraussetzungen (Klafki, 2007) in den Entwürfen inklusiver Didaktik als zentral angesehen (z.B. Feuser, 1995; Kornmann & Röpert, 2011).

5. Zentrale Charakteristika des Bielefelder Ansatzes einer inklusiven Didaktik

Orientiert an den in Abschnitt 3 formulierten Herausforderungen wird im Folgenden untersucht, welchen Beitrag die Allgemeine Didaktik und bisherige Ansätze inklusiver Didaktiken (vgl. Abschnitt 4) für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in inklusiven Lerngruppen leisten können.

5.1 Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität

Die Forderung nach der Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler in ihrer je eigenen Individualität betrifft die Einstellung der Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber und somit das Fundament schulischer Arbeit. Sie betrifft aber auch die jeweils konkrete Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung durch die Lehrkräfte. Damit betrifft diese Forderung ebenfalls ganz massiv die Unterrichtsgestaltung und wird von uns als eine Forderung gesehen, die grundsätzlich an didaktische Ansätze gestellt werden sollte, außerhalb dezidiert inklusiver Ansätze (vgl. Abschnitt 4.2) jedoch bisher nur selten konsequent mitgedacht wird.²

Akzeptanz wird dabei unter Rückgriff auf Rogers (1994) und Tausch und Tausch (1998) als eine nicht an Bedingungen geknüpfte positive Wertschätzung verstanden, die sich nicht nur im Umgang mit Personen, sondern auch in Gesprächen über Personen äußert. Sie steht im Zusammenhang mit den beiden anderen Grundhaltungen Empathie und Kongruenz: Empathie meint den Versuch, zu ergründen, wie die Realität sich in der Wahrnehmung des Interaktionspartners darstellt, und setzt ein genaues einführendes Verstehen voraus. Ohne Empathie kann Akzeptanz leicht in Gleichgültigkeit im Sinne einer friedlichen, aber uninteressierten Koexistenz umschlagen. Kongruenz schließlich bedeutet, dass eine Person in Übereinstimmung mit sich selbst agiert; das schließt sowohl eine Aufrichtigkeit sich selbst gegenüber als auch eine Aufrichtigkeit anderen gegenüber ein. Dies impliziert, dass auch Akzeptanz und Empathie einer inneren Haltung entspringen müssen, um wirksam zu werden (vgl. Rogers, 1994; Tausch & Tausch, 1998; Textor, 2007, S. 38ff.).

In der Inklusionsdebatte wird insbesondere die Akzeptanz individueller Unterschiede als basal für die Schul- und Unterrichtskultur hervorgehoben. So stellt beispielsweise der Index for Inclusion entsprechende Werte in den Mittelpunkt und fordert in diesem Zusammenhang insbesondere Haltungen wie „Respect for diversity“ (Booth & Ainscow, 2011, S. 23; vgl. auch Dyson, 2010, S. 118 und Abschnitt 4.1). Auch ein eigenes Forschungsprojekt, in dessen Rahmen insgesamt neun inklusionserfahrene Lehrkräfte, davon drei Schulleiterinnen und Schulleiter, interviewt wurden, hat u.a. zum Ergebnis, dass die Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler der Klasse und deren individuelle, nicht kategoriale Wahrnehmung für den inklusiven Unterricht sehr bedeutsam ist (Berard, Kullmann, Lütje-Klose & Textor, i.V.). Auch in der Forschung zum Klassenmanagement der Lehrkräfte, das im Unterschied zur Unterrichtsforschung in der allgemeinen Schulpädagogik in dezidiert inklusiven Settings erst in jüngerer Zeit fokussiert wurde (z.B. Hennemann & Hillenbrand, 2010), erweist sich ein aufmerksames, klares, dabei zugewandtes und empathisches Lehrerverhalten, das jeden einzelnen Schüler im Blick hat, sowohl für

2 So muss aus Klafkis Bildungsbegriff mit seinen normativen Vorgaben (vgl. Abschnitt 4.1) zwar letztendlich auch gefolgert werden, dass eine demokratisch orientierte Beziehungsgestaltung, die Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität auch im Unterricht ermöglicht und notwendig macht, unabdingbar ist (vgl. auch Stübiger & Stübiger, 2007) – dies wird aber u.W. nicht weiter gefüllt.

die Schulleistungen als auch für das Wohlbefinden als günstig und kann auch die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens bei Schülerinnen und Schülern reduzieren (Wittern & Tausch, 1983; Helmke & Weinert, 1997; Hattie, 2009, S. 118ff.; Henemann & Hillenbrand, 2010, S. 258). Die Faktoren des Klassenmanagements und der Beziehungsgestaltung, die in der allgemeinen Unterrichtsforschung als günstig angesehen werden, gelten dabei auch für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Kounin, 1976, S. 86f.; Textor, 2007, S. 268ff.), sodass davon ausgegangen werden kann, dass sie allgemeingültig und daher in einer inklusiven Didaktik zu berücksichtigen sind.

5.2 Didaktische Integration individualisierter Curricula

Mit der Forderung nach der didaktischen Integration individualisierter Curricula ist gemeint, dass nicht nur individuelle Ziele und Vorgehensweisen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler geplant werden, sondern diese auch förderdiagnostisch begründet und didaktisch in den gemeinsamen Unterricht für die gesamte Gruppe integriert werden. Ziel ist somit, dass jede Schülerin und jeder Schüler individuell auf ihrem bzw. seinem Niveau lernen kann, gleichzeitig aber die Lerngruppe an einem gemeinsamen Bildungsinhalt im Sinne Klafkis (s. Abschnitt 4.1) arbeitet.

Individualisierte Curricula sind bei Klafki eher nicht angelegt: Die kritisch-konstruktive Didaktik hat die Lerngruppe im Blick, wenn die Lerninhalte begründet werden sollen, indem argumentiert wird, warum ein bestimmter Lerngegenstand für alle Schüler bedeutsam sein soll. Die Argumentation für Binnendifferenzierung (Klafki & Stöcker, 2007) sieht zwar bereits eine Differenzierung der Lerninhalte, Lernziele, Methoden und Medien vor und öffnet einen breiten Fächer an Differenzierungsformen. Förderdiagnostische Fragestellungen, beispielsweise, wie eine Lehrkraft erkennen kann, welche Lernziele, -inhalte, -methoden und -medien für welche Schülerin und welchen Schüler geeignet sind, werden dort aber nicht angesprochen.

In der Betonung förderdiagnostischer Fragestellungen und ihrer differenzierten entwicklungspsychologischen Einordnung liegt daher der zentrale Mehrwert von didaktischen Entwürfen der dezidiert inklusiven Pädagogik (z.B. Feuser, 1995, 2011; Kornmann, 2010). Didaktik und Diagnostik werden dementsprechend in einem engen, unmittelbar aufeinander bezogenen Verhältnis gesehen. Auf der Grundlage diagnostischer Prozesse – die sich neben der Identifikation der je individuellen Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski, 1987) auch auf fördernde und hemmende Entwicklungsbedingungen im familiären Umfeld sowie im Unterricht beziehen (Sander, 2000) – werden individuelle Bildungsziele der Schülerinnen und Schüler zunächst im Rahmen individualisierter Curricula operationalisiert und dann bei der Unterrichtsplanung im Sinne innerer Differenzierungsmaßnahmen berücksichtigt (Horstkemper, 2006; Carle, 2008; Textor, 2012). Um auch die besonderen Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler, die auf spezifische Expertise oder direkte Unterstützung im Unterricht angewiesen sind, adäquat erfüllen zu können, bedarf es der gemein-

samen Planung und Reflexion der individuellen Curricula und Unterstützungsmaßnahmen in einem multiprofessionellen Team (vgl. Abschnitt 5.5; Lütje-Klose, 2011b; Arndt & Werning, 2013).

Mit der Notwendigkeit individueller Curricula verbunden ist eine (möglicherweise sehr hohe) Divergenz der Zielstellungen innerhalb der gleichen Lerngruppe. Regel- und ggf. auch Mindeststandards oder jahrgangsklassenbezogene (Kern-) Lehrpläne sind absehbar ungeeignet, den anzustrebenden Zielen innerhalb einer so heterogenen Lerngruppe gerecht zu werden (vgl. Seitz, 2006, S. 194ff.), denn diese Instrumente lassen diejenigen Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt, für welche die per Mindeststandards formulierten Kompetenzprofile unerreichbar oder aus anderen Gründen ungeeignet sind.

Infrage zu stellen ist somit für inklusive Schulsysteme eine Steuerungsphilosophie auf der Basis outputorientierter Standards und formativ orientierter Vergleichsarbeiten. Stattdessen befürworten wir prozessorientierte Standards sowie adaptive Leistungsrückmeldungen auf allen Systemebenen; d.h. Leistungsrückmeldungen, die sich an individuell angepassten Kriterien orientieren (vgl. Werning, 2011, S. 6). Eine solche Kombination aus intraindividuell und curricularer Bezugsnorm könnte dazu beitragen, soziale Vergleiche und damit auch Normalisierungstendenzen weitestmöglich zu vermeiden und die soziale Integration der Lerngruppe zu fördern.

Diese Forderung nach prozessorientierten Standards in Kombination mit adaptiven Leistungsrückmeldungen entspricht auch den Ergebnissen der Unterrichtsfor schung, denen zufolge Feedback im Sinne von individuellen Informationen darüber, wie gut welche Aufgaben von welchem Schüler gelöst wurden, für die Leistungs-entwicklung von Schülerinnen und Schülern wie auch für die Unterrichtsentwick- lung der Lehrkräfte von besonderer Bedeutsamkeit ist (Hattie, 2009, S. 173ff.; Huber, 2009, S. 246f.; Huber & Grosche, 2012, S. 316). Sie setzt gleichzeitig förderdiagnosti- sche Kompetenz von Lehrkräften voraus und spricht somit deutlich für die Berücksichtigung förderdiagnostischer Grundsätze im Rahmen einer inklusiven Didaktik (vgl. auch Korff & Scheidt, 2011, S. 93f.).

5.3 Adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung

Ziel dieses Abschnittes ist es, das Konstrukt der Binnendifferenzierung zu umreißen und handhabbar zu machen, denn ein hohes Maß an Adaptivität und Individualisierung, wie Helmke (2013) es als zentrales Prinzip eines guten Unterrichts benennt, ist in inklusiven Lerngruppen unabdingbar. Äußere Differenzierung gilt hingegen sowohl aus theoretischer (vgl. beispielsweise Klafki & Stöcker, 2007; Feuser, 2002) als auch aus empirischer Sicht (vgl. Schnell et al., 2011; Eckart et al., 2011 sowie für den internationalen Raum Slavin, 1993; Myklebust, 2006 und Newman, 2006) insgesamt als ungünstig.³

3 Da die Notwendigkeit und die Vorteile von Binnendifferenzierung theoretisch wie empirisch gut belegt sind, wird diese Diskussion unsererseits hier nicht weiter vertieft. Formen der äußeren Differenzierung, die in der Praxis integrativer Beschulungsformen weit verbreitet sind

Um ein solch hohes Maß an Adaptivität zu erreichen, bedarf es der Binnendifferenzierung des Unterrichts in verschiedenen Bereichen (Textor, 2007). Dabei kann zwischen einer quantitativen Differenzierung der Aufgabenmenge und der zur Verfügung gestellten Zeit sowie einer qualitativen Differenzierung unterschieden werden. Letztere umfasst vor allem eine Differenzierung der Aufgabenschwierigkeit, der Lerninhalte, der Sozialformen, der Medien und Hilfsmittel sowie der direkten Unterstützung durch pädagogisches Personal oder andere Schülerinnen und Schüler. In der Literatur werden insbesondere geöffnete Unterrichtsformen (vgl. Textor, 2007, S. 68ff.; Textor, 2010) als geeignet für die Adaption der Aufgabenschwierigkeit an die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angesehen, da in diesen die Schüler selbst über die Aufgaben, an denen sie arbeiten, mitentscheiden können. Insbesondere die „Selbstdifferenzierung“, bei der nicht Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus entwickelt werden, sondern „die Differenzierung sozusagen durch die Bearbeitung der Kinder selbst erfolgt, dadurch dass sie die Aufgabe auf ihrem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand bearbeiten“ (Demmer-Dieckmann & Struck, 2001, S. 119), sowie die Projektarbeit erscheinen für inklusive Lerngruppen als geeignet, da mit diesen Formen gleichzeitig eine passgenaue Individualisierung und das Lernen am gemeinsamen Gegenstand ermöglicht wird (vgl. Feuser, 2011, S. 93ff. sowie Abschnitt 5.4).

Die Annahme, dass geöffneten Unterrichtsformen und innerer Differenzierung in inklusiven Lerngruppen ein hoher Stellenwert zukommt, wird dadurch gestützt, dass beide in Klassen mit Gemeinsamen Unterricht i.d.R. häufiger beobachtet bzw. von Lehrkräften berichtet werden als in Klassen ohne Gemeinsamen Unterricht, wobei die konkrete Ausgestaltung sehr unterschiedlich sein kann. Die Sozialformen unterscheiden sich hingegen in geringerem Maße (Feyerer, 1998; Korff & Scheidt, 2011, S. 93ff.; Sturm, 2012). Außerhalb von Modellversuchen konnte dieses Ergebnis in einer Studie von Textor (2007, S. 240ff.), für die der Unterricht in Klassen mit Einzelintegration beobachtet wurde, zumindest für die Binnendifferenzierung ebenfalls bestätigt werden, für den Einsatz geöffneter Unterrichtsformen hingegen nicht. Gruppen- oder Partnerarbeit wurde nur verhältnismäßig selten beobachtet (vgl. Textor, 2007, S. 240ff.). Weitere Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung deuten darauf hin, dass nicht das Ausmaß von Öffnung oder Binnendifferenzierung alleine entscheidend ist, sondern dass insbesondere die konkrete Gestaltung eines solchen Unterrichts von Bedeutung ist: Ein für die Schülerinnen und Schüler übersichtliches und gut strukturiertes Maß an Mitentscheidungsmöglichkeiten und Differenzierungsangeboten ist offenbar günstiger als eine zu komplexe Unterrichtsgestaltung mit Differenzierungen in mehreren Bereichen gleichzeitig (Textor, 2007, S. 210ff.). In der Metaanalyse empirischer Studien von Hattie (2009, S. 198ff.) zeigen individualisierte Instruktionen nur einen relativ geringen, direkte Instruktionen hingegen einen hohen Effekt – vielleicht ebenfalls ein Hinweis darauf, dass es weniger wichtig ist, *ob* der Unterricht individualisiert wird, sondern eher, *wie* dies geschieht.

(vgl. Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005), werden hier ebenfalls nicht berücksichtigt, weil sie nicht im engeren Sinne der inklusiven Didaktik zuzurechnen sind.

5.4 Herstellung von Gemeinsamkeit

Einen inklusiven Unterricht allein unter der Prämisse der individuellen Förderung zu planen, würde zu kurz greifen und die Gefahr eines Überbetonens des Bildungsziels der Selbstbestimmungsfähigkeit gegenüber der Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit im Sinne Klafkis (vgl. Abschnitt 4.1) bergen. Daher ist eine kontinuierliche Balancierung zwischen Individualisierung einerseits und der Gemeinsamkeit in der Gruppe andererseits für inklusive Prozesse von zentraler Bedeutung, zumal sich die Entstehung von Gemeinsamkeit und sozialer Partizipation unter den Schülerinnen und Schülern, wie die Erfahrungen der integrativen Schulbegleitforschung zeigen, keineswegs von selbst herstellen (Prenzel, 2006). Während Feuser die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ und damit die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler als das entscheidende, didaktisch handlungsleitende Prinzip eines jeden Unterrichts darstellt, eine „innere Differenzierung von Zielen und Methoden bei gleichen Inhalten“ fordert (Feuser, 1982, S. 104) und unterschiedliche Lerngegenstände innerhalb einer Lerngruppe konsequent ablehnt, wird dieser Ausschließlichkeitsanspruch von anderen Vertreterinnen und Vertretern inklusiver Didaktik kritisch gesehen und erweitert (z.B. Wocken, 1998; Seitz, 2008; Werning & Lütje-Klose, 2012). So arbeitet Wocken (1998) heraus, dass neben didaktisch geplanter Arbeit am gemeinsamen Gegenstand auch andere Maßnahmen zur Herstellung von Gemeinsamkeit beitragen können, beispielsweise der regelmäßige Austausch aller über ihre jeweils unterschiedlichen Gegenstände. Kooperationsituationen, in denen ein solcher Austausch verwirklicht werden kann, lassen sich in koexistenten, kommunikativen, subsidiären und kooperativen Lernsituationen einteilen (Wocken, 1998; Lütje-Klose, 2011a). Für eine inklusive Didaktik lassen sich somit verschiedene Varianten der Schülerkooperation ausmachen, die unterschiedlich sozial integrativ wirken und zugleich individualisiertes Lernen erlauben. Dies wird auch von Seitz (2008) betont, die in der Kooperation der Schülerinnen und Schüler die zentrale Ressource inklusiver Settings sieht, sowie von Boban und Hinz (2007), die das kooperative Lernen nach Green & Green (vgl. Brüning & Saum, 2007) als *die* Unterrichtsform für inklusive Lerngruppen darstellen, da es sowohl die Lernerfolge als auch die Möglichkeiten zur Teilhabe für alle Schülerinnen und Schüler „beträchtlich“ steigern könne (Boban & Hinz, 2007, S. 124). Auch empirisch erweisen sich kooperative Lernformen und Peer-Tutorensysteme für inklusive Klassen als günstig (vgl. Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012; van Wijk & Meijer, 2001, S. 21ff.; Rehle, 2009).

Bedenklich stimmt allerdings, dass Lehrkräfte die sozialen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander häufig nur ungenau kennen (Petillon, 1991, S. 196f.). Seitz und Scheidt (2012) fordern daher zu Recht, dass den Peer-Beziehungen der Schülerinnen und Schüler eine höhere Aufmerksamkeit entgegengebracht und diese besser gefördert werden sollten.

5.5 Co-Teaching und Kooperation der Lehrkräfte

Inklusives Lernen ist in der Regel nicht nur dadurch gekennzeichnet, dass die Lerngruppe ausgesprochen heterogen ist, sondern dass auch zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stehen, die, folgt man der Forderung nach Binnendifferenzierung statt nach äußerer Differenzierung (vgl. Abschnitt 5.3) sowie der Förderung von Gemeinsamkeit (vgl. Abschnitt 5.4), eigentlich nur in Form von Team-Teaching genutzt werden können. Wie diese Ressource der doppelten Besetzung von Unterrichtsstunden didaktisch fruchtbar gemacht werden kann, muss also eine zentrale Frage inklusiver Didaktik sein. Damit rücken unterrichtspraktische Kooperationsprozesse von Lehrkräften, insbesondere das Co-Teaching, in den Fokus – und zwar von Lehrkräften unterschiedlicher Disziplinen: von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften (Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005; Kullmann, 2010; Lütje-Klose, 2011b; Arndt & Werning, 2013). „Co-Teaching“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die beteiligten Lehrpersonen gemeinsam die Verantwortung für den Entwicklungs- und Bildungserfolg jeder Schülerin und jedes Schülers übernehmen, indem sie in einem ständigen Austausch über alle Mitglieder der Lerngruppe stehen, gemeinsam die individualisierten Curricula kontinuierlich fortschreiben und häufig im Team unterrichten, auch wenn Sonderpädagogen für mehrere Lerngruppen in Verantwortung stehen und daher ein ununterbrochenes Team-Teaching nicht möglich ist.

Co-Teaching und adaptive, geöffnete Arbeitsformen (vgl. Abschnitt 5.3) ergänzen sich dabei wechselseitig: Einerseits sind geöffnete und adaptive Arbeitsformen deutlich einfacher zu realisieren, wenn die förderdiagnostischen Beobachtungen und die Arbeitskraft von zwei Lehrkräften – die möglicherweise zusätzlich noch aus unterschiedlichen Perspektiven den Unterricht wahrnehmen und unterschiedliche Sichtweisen auf Unterricht haben – in deren Vorbereitung und Durchführung einfließen, und andererseits fällt Co-Teaching in geöffneten und adaptiven Unterrichtsformen viel leichter als in gleichschrittigem Frontalunterricht. Dies hängt mit der veränderten Rolle der Lehrkraft zusammen: In adaptiven und vor allem in geöffneten Unterrichtsformen bestehen die Aufgaben der Lehrkräfte im Vorfeld des Unterrichts vor allem darin, eine didaktisch sinnvolle Lernumgebung vorzubereiten; im Unterricht selbst sollten sie „sich eher als Unterstützer und Förderer der durch Lernende selbstbestimmten Lernprozesse begreifen“ (Konrad & Traub, 1999, S. 44), indem sie

- auf ein geeignetes Klassen- und Arbeitsklima achten,
- die Lernzeit strukturieren (helfen),
- bei Bedarf individuelle oder kleingruppenbezogene Hilfestellung geben,
- bei Bedarf den Lernprozess strukturieren helfen sowie
- im Sinne förderdiagnostischer Fragestellungen den Lernprozess und die Lernergebnisse evaluieren, dokumentieren und mit den Schülern gemeinsam reflektieren.

Eine solche Art des Unterrichts ermöglicht einen gleichberechtigten Unterricht von zwei Lehrkräften und damit einen sinnvollen Einsatz der zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen sehr viel besser als die frontale Vermittlung von Wissen. Entsprechend wurde in der Studie von Textor (2007) die gleichberechtigte Leitung von frontalen Phasen nur ein Mal beobachtet; die Rolle der Förderlehrkraft bestand bei der Arbeit im Klassenverband in der Regel darin, Unterrichtsstörungen von Seiten der Schülerin oder des Schülers mit Förderschwerpunkt zu unterbinden oder aber das Geschehen im Raum zu beobachten (Textor, 2007, S. 189). Gleichzeitig wurde in doppelt besetzten Unterrichtsstunden signifikant häufiger Binnendifferenzierung beobachtet (Textor, 2007, S. 190); für offene Unterrichtsformen gilt dies allerdings nicht.

Ob die Ressourcen, die für die Inklusion zur Verfügung stehen, tatsächlich für Co-Teaching genutzt werden und damit beide Lehrkräfte die Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler übernehmen, oder ob eher in Form von äußerer Differenzierung gearbeitet wird, hängt offenbar auch mit dem Umfang und der Organisation der Ressourcen selbst zusammen: So stellen Dumke, Kellner und Kranenburg (1991, 144 ff.) fest, dass die Kooperation im Team mit der Zeit, in der das Team gemeinsam unterrichtet, korrespondiert. In Modellen, in denen wenige Stunden in einer Klasse doppelt besetzt sind, findet sehr viel häufiger eine räumliche Trennung der Lehrkräfte statt als bei doppelter Besetzung mehrerer Stunden. Damit übereinstimmend stellt Unger (2012, S. 224) fest, dass sonderpädagogische Lehrkräfte umso eher nur für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig sind, je mehr unterschiedliche sonderpädagogische Lehrkräfte in einer Klasse eingesetzt sind – und infolgedessen je größer das multiprofessionelle Team ist und mit je weniger Zeit die einzelne sonderpädagogische Lehrkraft in der Klasse eingesetzt ist.

6. Ausblick

Die Reform des Schulsystems zu mehr Inklusivität ist – nach der Modifikation der Steuerungsphilosophie von einer Input- zu einer stärkeren Outputsteuerung – die zweite große Reformwelle des 21. Jahrhunderts. Diese Reform muss vor allem aufgrund der klaren Kodifizierung durch die UN-Behindertenrechtskonvention als ein Prozess gelten, der langfristig wirksam bleibt, beschleunigt durch den demografischen Wandel und die damit verbundenen Schulschließungen und -zusammenlegungen. Wir gehen davon aus, dass wir am Beginn einer epochalen Entwicklung ähnlich jener der Implementation der Koedukation im 20. Jahrhundert stehen. Alle gesellschaftspolitischen Entscheidungen, die eine Relevanz für das Schulsystem entwickeln, bedürfen auch einer Veränderung auf der Unterrichtsebene.

Inklusive Didaktik ist daher für den allgemeindidaktischen Diskurs einerseits sowie für das inklusiv werdende Schulsystem andererseits eine naheliegende „Zone der nächsten Entwicklung“. Vor allem von Lehrkräften, die in der Sekundarstufe I

eingesetzt sind, wird das didaktische Repertoire bislang fast ausschließlich in schulform-, schulstufen- und fachspezifischen Anteilen erlernt und genutzt. Vor diesem Hintergrund können die Bedenken und Ängste von Lehrkräften im Hinblick auf den eigenen inklusiven Unterricht (z.B. Amrhein, 2011) nicht mit dem Hinweis darauf zerstreut werden, dass es „lediglich“ eine gute Allgemeine Didaktik brauche, um inklusiv unterrichten zu können. Ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2002) beispielsweise lässt sich im Konkreten nur fachdidaktisch bestimmen und bedarf in inklusiven Lerngruppen auch der sonderpädagogischen Expertise (Rehle, 2009). Die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften gewinnt daher im Kontext inklusiver Didaktik eine besondere Relevanz (vgl. Abschnitt 5.5).

Für die inklusive Didaktik erwarten wir eine Synthese fachdidaktischer und schulstufenspezifischer, allgemeindidaktischer und sonderpädagogischer Expertisen mit einem deutlichen Schwerpunkt auf den in Abschnitt 5 diskutierten Charakteristika. In der entsprechenden Erweiterung des didaktischen Repertoires der Lehrpersonen sehen wir eine der zentralen Herausforderungen auf dem Wege zur Realisierung einer inklusiven Schule. Ganz zu Recht postuliert Seitz einen „fundamentalen Wandel von Werten sowie von Denk- und Handlungsweisen“ (Seitz, 2003, S. 277), wenn ein Schulsystem den Weg von der selektiven Ausrichtung hin zur Inklusion beschreitet. Der Bielefelder Ansatz der Allgemeinen Didaktik für inklusive Lerngruppen möchte hier einen eigenen Beitrag in der Tradition der Integrationspädagogik leisten.

Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berard, J., Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (i.V.): *Einstellungen und Bereitschaften für inklusiven Unterricht: Zentrale Befunde einer qualitativ empirischen Studie mit Lehrkräften und Schulleitungen*.
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Verfügbar unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf3.pdf [01.08.2013].
- Biewer, G. (2010). *Einführung in die Heilpädagogik und in die inklusive Pädagogik* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2007). Orchestrating Learning?!? Der Index für Inklusion fragt – Kooperatives Lernen hat Antworten. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 117–125), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bönsch, M. (2011). *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brüning, L. & Saum, T. (2007). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen*. Essen: NDS.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 6 (1–2). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/147/139> [26.03.2013].
- Carle, U. (2008). Kind-Umfeld-Analyse als Handwerkszeug für die Unterrichtsplanung. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (2., überarb. Aufl.) (S. 54–65). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Demmer-Dieckmann, I. & Struck, B. (2001). *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*. Weinheim: Juventa.
- Deppe-Wolfinger, H. (1985). Tutti uguali – Tutti diversi. Oder: Die gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder in Italien. *Demokratische Erziehung*, 11 (2), 16–19.
- Dumke, D., Kellner, M. & Kranenburg, M. (1991). Unterrichtsorganisation in Integrationsklassen. In: D. Dumke (Hrsg.), *Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten* (S. 109–160). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule* 102 (2), 115–129.
- Eckhart, M., Haeblerlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Feuser, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. *Behindertenpädagogik*, 21 (2), 86–105.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2002). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 280–297). Weinheim: Beltz.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Gilhool, T. (1976). Changing Public Policies: Roots and Forces. In M. Reynolds (Hrsg.), *Mainstreaming: Origins and Implications* (S. 8–13). Reston: The Council for Exceptional Children.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

- Heimlich, U. (2010). Kooperationsklassen – davon profitieren alle! Ergebnisse des 2. Kongresses der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste. *Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht Ausgabe Bayern*, 33 (2), 52–53.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven [Themenheft 2]. *Pädagogik*, 34–37.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem Scholastik-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241–251). Weinheim: PVU.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255–279). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heyer, P., Korfmacher, E., Preuss-Lausitz, U. & Sebold, L. (1993). *10 Jahre wohnortnahe Integration*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion* (S. 33–52). Marburg: Lebenshilfe.
- Horstkemper, M. (2006). Fördern heißt diagnostizieren – Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. *Friedrich-Jahresheft*, 24, 4–7.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (7), 242–248.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (8), 312–322.
- Jank, W. & Meyer, H. (2008). *Didaktische Modelle* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (2007). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 173–208). Weinheim: Beltz.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Korff, N. & Scheidt, K. (2011). Inklusive (Fach-)Didaktik und LehrerInnenexpertise: Ergebnisse zweier Pilotstudien. In P. Fliieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte – Integration – Inklusion* (S. 91–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kornmann, R. (2010). Inklusiv orientierte Unterrichtsgestaltung und Aufgaben der Pädagogischen Diagnostik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 55 (3), 252–270.
- Kornmann, R. & Röpert, G. (2011). Aufgaben bei der Entwicklung inklusiv orientierter Unterrichtskonzepte. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion*, 19 (3), 158–161.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Hans Huber. Deutsche Übersetzung von Kounin, J. S. (1970): *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation – Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Lingenauber, S. (2008). Normalität. In S. Lingenauber (Hrsg.), *Handlexikon der Integrationspädagogik* (S. 160–168). Bochum: Projektverlag.
- Lütje-Klose, B. (2003). Didaktische Überlegungen für Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In R. Balgo &

- R. Werning (Hrsg.), *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs* (S. 173–203). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Lütje-Klose, B. (2011a). Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handeln verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. *Lernende Schule*, 55 (13), 13–15.
- Lütje-Klose, B. (2011b). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *Sonderpädagogische Förderung in NRW: Mitteilungen*, 49 (4), 8–21.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56 (3), 82–94.
- Meister, U. & Schnell, I. (2012). Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule* (S. 184–189). Stuttgart: Kohlhammer.
- Myklebust, J. O. (2006). Class Placement and Competence Attainment among Students with Special Educational Needs. *British Journal of Special Education*, 33 (2), 76–81.
- Newman, L. (2006). *Facts From NLTS2*. URL: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/eric-docs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/04/1a.pdf
- Peterßen, W. H. (2001). *Lehrbuch allgemeine Didaktik* (6. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Petillon, H. (1991). Soziale Erfahrung in der Schulanfangszeit. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 183–199). Stuttgart: Enke.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Rehle, C. (2009). Grundlinien einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik. In P. Thoma (Hrsg.), *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (S. 183–193). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reiser, H. (2003). Vom Begriff der Integration zum Begriff der Inklusion – was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (4), 305–312.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16 (3), 115–122 und 154–160.
- Rheinberg, F. & Enstrup, B. (1977). Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9 (3), 171–180.
- Rogers, C. R. (1994). Klientenzentrierte Psychotherapie. In R. J. Corsini (Hrsg.), *Handbuch der Psychotherapie*. Weinheim: PVU.
- Sander, A. (2000). Zur Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung* (S. 14–32). Weinheim und Basel: Beltz.
- Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheidt, K. & Köpfer, A. (2013). Die Antinomie *Individualisiertes & Gemeinsames Lernen* – Versuch einer Strukturierung. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inklusion. Inklusion in einer nicht-inkluisiven Gesellschaft* (S. 217–225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schnell, I., Sander, A. & Federolf, C. (Hrsg.) (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöler, J. (1993). *Integrative Schule, integrativer Unterricht*. Reinbek: Rowohlt.
- Slavin, R. E. (1993). Ability Grouping in the Middle Grades: Achievement Effects and Alternatives. *The Elementary School Journal*, 93 (5), 535–552.
- Seitz, S. (2003). Neue Wege im Unterricht – inklusive Didaktik als Perspektive. In: A. Fröhlich (Hrsg.): *Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (S. 275–294). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Lernen.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik nach PISA. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75 (3), 192–199.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59 (6), 226–233.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion* (1–2). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/148/140> [23.3.2013].
- Stübig, F. & Stübig, H. (2007): Mit Klafki Offenen Unterricht planen? In: B. Koch-Priewe, F. Stübig & K.-H. Arnold (Hrsg.), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki* (S. 108–120). Weinheim und Basel: Beltz.
- Sturm, Tanja (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion* (1–2). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/151/143> [26.03.2013].
- Tausch, R. & Tausch, A. (1998). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person* (11. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tent, L., Witt, M., Zschoche-Lieberum, C. & Bürger, W. (1991). Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42 (5), 289–320.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2010). Offener Unterricht – Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts. In A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S. 173–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (1–2). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/145/137> [26.03.2013].
- UN-BRK (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. *Bundesgesetzblatt*, Teil II, (35), 1419–1457.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> [1.12.2010].
- Unger, M. (2012). Zusammenarbeit von Grund- und Förderschullehrkräften im Rahmen regionaler Integrationskonzepte in Niedersachsen. In: S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 222–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Valtin, R., Sander, A. & Reinartz, A. (Hrsg.) (1984). *Gemeinsam leben – gemeinsam lernen. Behinderte Kinder in der Grundschule*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule.
- van Wijk, C. J. F. & Meijer, C. J. W. (2001). International Literature Review. In C. J. W. Meijer (Hrsg.), *Inclusive Education and Effective Classroom Practices* (S. 18–32). Middelfart.
- Werning, R. (2011). Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. *Lernende Schule*, 55 (14), 4–8.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3. überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Wittern, J.-O. & Tausch, A.-M. (1983). Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 30 (2), 128–134.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (S. 37–52). Weinheim: Juventa.
- Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustelle – Baupläne – Bausteine* (3. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.
- Wygotski, L. S. (1987). Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In L. S. Wygotski, *Ausgewählte Schriften*, Band 2 (S. 287–306). Köln: Pahl-Rugenstein.

Der Inklusionsbegriff: Annäherung aus verschiedenen Blickwinkeln

Merkmale von Inklusion und Exklusion systemtheoretisch, sozialpolitisch und empirisch betrachtet

Abstract

Im folgenden Beitrag sollen Kriterien für Inklusion erfasst und aus verschiedenen theoretischen Grundlagen hergeleitet werden. Die resultierenden Kriterien für Inklusionsprozesse werden verwandt, um Folgerungen und Fragestellungen für die Praxis der Inklusion zu ziehen. Die Schwerpunkte der Inklusionsbegriffe beziehen sich auf: systemtheoretische Ansätze nach Luhmann, reflektiert und erweitert von Merten, Scherr und Mayrhofer, sozialpolitische Merkmale nach Giddens und empirische Betrachtung der Inklusion unter Berücksichtigung von Exklusionsprozessen nach Kronauer. Alle drei Sichtweisen sind strukturell, soziologisch und sozialpolitisch ausgerichtet und zeigen verschiedene Blickwinkel von Inklusions- und Exklusionsprozessen auf. Die Begriffsbestimmungen dienen als Diskussionsgrundlage zur Bestimmung und zur Analyse von Inklusions- und Exklusionsprozessen in der pädagogischen Praxis.

1. Einführung

In den derzeitigen nationalen sowie internationalen Bemühungen zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung und der daraus resultierenden bildungspolitische Forderung nach Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit des Schulsystems, (BMBF, 2012¹ sowie UN Behindertenrechtskommission, 2009²) hat sich der Begriff *Inklusion* als Schlagwort in den aktuellen Debatten immer weiter verbreitet und inhaltlich an Bedeutung gewonnen.

Im Gewirr des momentan kursierenden Verständnisses der Inklusion fällt eine eindeutige, klare Begriffsbestimmung jedoch nicht leicht. Immer ist der konkrete Kontext, in dessen Zusammenhang von Inklusion die Rede ist, für das jeweilige Verständnis sowie für die praktische Umsetzung inkludierender Handlungsstrategien und Operationalisierungen gelungener Inklusion von Bedeutung (Böcker, 2010).

Eine Bestimmung und Klärung der Kriterien für Inklusion soll in diesem Kapitel erfasst und aus verschiedenen theoretischen Grundlagen hergeleitet und resultierend Kriterien für Inklusionsprozesse herausgearbeitet werden, um Folgerungen und Fragestellungen für die Praxis der Inklusion zu ziehen.

1 Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2012), Bundesbildungsbericht 2012. Bildung in Deutschland.

2 UN-Behindertenrechtskommission (2009) und das damit verbundene Recht einer verpflichtenden inklusiven Beschulung aller Kinder.

Die Schwerpunkte der Inklusionsbegriffe beziehen sich auf:

- systemtheoretische Ansätze nach Niklas Luhmann, reflektiert und erweitert von Roland Merten, Alfred Scherr und Hemma Mayrhofer;
- sozialpolitische Merkmale nach Anthony Giddens;
- empirische Betrachtung der Inklusion unter Berücksichtigung von Exklusionsprozessen nach Martin Kronauer.

Alle drei Sichtweisen sind strukturell, soziologisch und sozialpolitisch ausgerichtet und zeigen verschiedene Blickwinkel von Inklusions- und Exklusionsprozessen auf.

2. Inklusions- und Exklusionsbegriff von Alfred Scherr, Roland Merten und Hemma Mayrhofer aus systemtheoretischer Sichtweise

Mit dem Gegensatzpaar Inklusion und Exklusion lassen sich in den soziologischen Systemtheorien nach Niklas Luhmann gesellschaftliche Teilhabebedingungen und damit zugleich Teilnahmeabgrenzungen und sozialer Ausschluss der Individuen systemtheoretisch beobachten. Inklusion wird als die Innenseite einer Form beschrieben und meint die Chance der Berücksichtigung einer Person im System. Mit Exklusion wird das Äußere, die unmarkierte Seite bezeichnet, die logische Konsequenz, wenn Inklusion nicht besteht (Luhmann, 1997).

In der Unterscheidung zwischen Inklusion und Exklusion besteht in neueren soziologischen Systemtheorien keineswegs ein einheitliches Theoriekonzept (Mayrhofer, 2009; Merten & Scherr, 2004). Alle drei Autoren gehen davon aus, dass Exklusion ohne Inklusion nicht möglich ist. Es besteht immer ein „Sowohl-als-auch“. Dabei gibt es verschiedene Grade von Inklusion und Exklusion sowie unterschiedliche Abstufungen zwischen beiden Polen „völliger Inklusion“ und „totaler Exklusion“. Die Betrachtung aus allein systemtheoretischer Sicht reicht für die Inklusions- und Exklusionsdebatte in der Pädagogik nicht aus. Betrachtungen und Erklärungen müssen durch weitere Theorien angereichert werden, um für die Pädagogik nutzbar gemacht werden zu können, z.B. durch die Habitustheorien von P. Bourdieu³ (Merten & Scherr, 2004).

Gesellschaftsstruktur und Soziale Inklusionsregeln

Luhmann (1995) beschreibt die heutige Gesellschaft als „funktional differenzierte Gesellschaft“; d.h. Personen werden nicht mehr nach Teilsystemen inkludiert, son-

3 Bourdieu geht davon aus, dass es neben dem ökonomischen Kapital drei weitere Kapitalsorten gibt: soziales, kulturelles und symbolisches Kapital. Ökonomisches Kapital besteht aus Besitz, Vermögen, Einkommen und Eigentumsrechten, soziales Kapital umfasst Ressourcen, die auf die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen und Netzwerken beruhen, kulturelles Kapital kann in Form von Besitz von kulturellen Gütern objektiviert, in Form von Bildungsabschlüssen institutionalisiert oder in Form von dauerhaften Handlungsdispositionen inkorporiert werden, symbolisches Kapital besteht in Chancen, soziale Anerkennung und Prestige zu gewinnen und die Verfügung über die anderen Kapitalsorten als legitim darzustellen; insofern ist es eine Voraussetzung für deren Wirksamkeit (Bourdieu, 1992).

dern Personen nehmen an verschiedenen Funktionssystemen, z.B. Wirtschaftssystem, Erziehungssystem, politischem System, Gesundheitssystem, Rechtssystem teil. Die Gesellschaft bietet in ihnen keinen sozialen Status mehr, der zugleich das definiert, was der Einzelne nach Herkunft und Qualität ist. Die Institution Familie verliert die zentrale Rolle bei der Regelung der Inklusion und Exklusion.

„Individuen können sich den Kommunikationszumutungen einer Familie, den Arbeitsbedingungen eines Betriebes (...) verweigern, ohne damit aus der Gesellschaft und ihrem Funktionssystem insgesamt ausgeschlossen zu werden und ohne damit zwangsläufig in problematische Lebenssituationen zu geraten“ (Scherr, 2002, S. 220).

Scherr bestimmt die spezifische moderne Form von Individualität als „Exklusionsindividualität“. Erst dadurch, dass Individuen nicht mehr umfassend in ein Sozialsystem inkludiert sind, das in der Folge (fast) alle Lebensbereiche determiniert, können sie als Personen selektiv und rollenspezifisch in Funktionssysteme und Organisationen inkludiert werden.

„Die Regelungen der Inklusion bleibt den einzelnen Teilsystemen überlassen, wobei die Schichtzugehörigkeit grundsätzlich keine Zugangsvoraussetzung mehr darstellt. Empirisch lässt sich aber nach wie vor ein Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Zugangschancen zum Funktionssystem darstellen“ (Luhmann, 1997, S. 739).

Exklusionsrisiken

Ein Risiko in der „Exklusionsindividualität“ besteht in der Abhängigkeit der Individuen von Leistungen, Funktionssystemen und Organisationen. Eine unzureichende Inklusion oder der Ausschluss aus Funktionssystemen und Organisationen kann somit weitreichende Konsequenzen für die individuelle Lebensführung haben. Scherr nennt die Erscheinung „Exklusionsverdichtung“. Dabei hat Exklusion aus einzelnen Funktionssystemen unterschiedliche Folgen. Das Ausscheiden aus dem Schulsystem ist z.B. mit weitreichenden Konsequenzen verbunden, da die Person dann, ohne Schulabschluss, aus weiteren Organisations- und Funktionssystemen exkludiert wird. Die Exklusion, z.B. aus dem „Kunstsystem“, ist dagegen für viele Menschen weniger folgenreich und ohne weitere Exklusionen verbunden. Das Exkludiert-Sein aus einer Organisation der sozialen Hilfe, z.B. einer Fördermaßnahme für Schülerinnen und Schüler mit schlechten Leistungen im Schulsystem, kann beim Ausscheiden aus der Maßnahme ebenfalls zu einer hohen „Exklusionsverdichtung“ für den Betroffenen führen. Damit stellt die organisierte soziale Arbeit ebenfalls ein potenzielles Exklusionsrisiko dar (Scherr, 2001). Das Wirtschafts- und Erziehungssystem erzeugt als Nebenprodukt ihres Operierens gewollt Abweichungsverstärkung und somit Differenzen und Exklusion von Individuen.

„Diese Systeme nutzen kleinste Unterschiede (der Arbeitsfähigkeit, der Begabung, Diszipliniiertheit), um sie im Sinne einer Abweichungsverstärkung auszubauen, so dass selbst eine fast erreichte Nivellierung wieder in soziale Differenzierung umgeformt wird, auch wenn dieser Effekt keinerlei soziale Funktion hätte“ (Luhmann, 1997, S. 774).

2.1 Fazit und Fragen für die pädagogische Praxis:

- *Es gibt verschiedene Teilsysteme mit verschiedenen Prioritäten, z.B. Erziehungssystem, Wirtschaftssystem.* In welchen Teilsystemen werden Personen inkludiert?
- *Erfolgreiche Einbindung in bestimmte Teilsysteme dient als Voraussetzung, um an anderen Teilsystemen teilnehmen zu können.* Findet eine erfolgreiche Einbindung von Personen in Teilsysteme statt, die als Voraussetzungen dienen, an anderen Teilsystemen teilnehmen zu können?
- *Exklusion durch Organisation der sozialen Hilfe soll verhindert werden, um Exklusionsverdichtung zu vermeiden.* Wird eine Exklusion durch Organisation der sozialen Arbeit verhindert? Wie wird mit exkludierendem Verhalten der Teilnehmer in einer Organisation umgegangen? Fallen sie aus dem System?
- *Es gibt verschiedene Grade von Inklusion und Exklusion.* Mit welcher Intensität finden Inklusionseinbindungen in das System statt?

3. Sozialpolitisch geprägter Inklusions- und Exklusionsbegriff nach Anthony Giddens

Anthony Giddens übt Kritik an neoliberalen Vorstellungen von Gleichheit und Ungleichheit. An der neoliberalen Theorie kritisiert er die vermeintliche Vorgabe von Chancengleichheit aller Menschen in einem System. Dieser Aussage widerspricht Giddens mit der Begründung, dass die (Start-)Voraussetzungen jedes Menschen sehr unterschiedlich sind. Zwar werden z.B. alle Kinder mit den gleichen Maßstäben in einer Klasse im Schulsystem gemessen, sie sind dabei jedoch durch ihre Herkunftsfamilien und das damit verbundene Aufwachsen in einer bestimmten Lebensumwelt mit erheblich unterschiedlichen Voraussetzungen ausgestattet. Das Schul- und Wirtschaftssystem erzeugt Mechanismen, z.B. am Arbeitsmarkt, die durch minimale Unterschiede von Begabungen zu großen Auswirkungen führen können, z.B. entscheiden minimale Differenzen in den geforderten Fähigkeiten über den Erhalt einer Stelle und ein hohes Gehalt versus das Nicht-Erhalten eines Arbeitsplatzes und damit verbunden eine prekäre Lebenssituation ohne Erwerbstätigkeit. Durch den Abstieg von einzelnen Personen bzw. Personengruppen besteht die Gefahr der Entfremdung dieser aus der Gesellschaft durch Entmutigung, Vertrauensverlust in eigene Fähigkeiten und Verlust an den Glauben der Gerechtigkeit des Systems. Dies wiederum gefährdet den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Exklusion wird nach Giddens

nicht als Grad der Ungleichheit beschrieben, sondern als Mechanismen der Menschen, die sich von dem Gros der Gesellschaft trennen. Dabei ist auch die Exklusion „von oben“ relevant, z.B. durch den Rückzug der Eliten („Revolte der Eliten“) durch den Wechsel ins private Gesundheits- und Bildungssystem. Die Inklusion eines Menschen erstreckt sich nach Giddens auf das Nachgehen von bürgerlichen Rechten und Pflichten jedes Mitglieds der Gesellschaft, nicht nur formal, sondern auch in der Lebenswirklichkeit. Chancengleichheit und öffentliche Mitsprache in der Gesellschaft in den Bereichen Arbeit, Bildung und Ausbildung sowie der Zugang zu diesen sind dabei ausschlaggebend (Giddens, 1999).

3.1 Fazit und Fragen für die pädagogische Praxis:

- *Förderung von gesellschaftlichem Zusammenhalt durch Beteiligung von Personen am öffentlichen System ist ein elementarer Bestandteil, um der Flucht in die Privatisierung entgegenzuwirken.* Wird gesellschaftlicher Zusammenhalt durch Beteiligung am öffentlichen System gefördert, um „Abwandern“ in die privaten Systeme zu verhindern?
- *Exklusion „oben und unten“ entgegenwirken, um gesellschaftlichen Zusammenhalt zu ermöglichen.* Wird Exklusion „oben und unten“ entgegengewirkt? (Rückzug durch Privatisierung oder Ghettobildung)
- *Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen, öffentlichem System, Gesundheitssystem, Bildungssystem schafft gesellschaftlichen Zusammenhalt.* Wird Zufriedenheit mit und Bindung an ihre Arbeitsbedingungen bei Personen durch den Zustand des öffentlichen Systems, Gesundheitssystems, Bildungssystems erzeugt?
- *Schaffung von sozialem Kapital, um Netzwerke zur gegenseitigen Unterstützung von Personengruppen zur Selbsthilfe und Förderung sozialer Inklusion zu ermöglichen.* Werden Netzwerke aufgebaut, um Unterstützung und Selbsthilfe sowie Schaffung von sozialem Kapital zu gewährleisten?

4. Empirische Dimensionen von Exklusion nach Martin Kronauer

Martin Kronauer beschäftigt sich u.a. intensiv mit Dimensionen von Exklusion und stellt sie empirisch dar. Der empirischen Beschreibung von Exklusionsprozessen ordnet Kronauer fünf Dimensionen zu.

4.1 Ausschluss aus Interdependenzbeziehungen

In entwickelten kapitalistischen Gesellschaften wird nach Martin Kronauer soziale Anerkennung direkt oder indirekt über Erwerbsarbeit generiert. Soziale Ausgrenzung droht, wenn keine Statusalternative zur Erwerbsarbeit zur Verfügung steht und

der langjährige Ausschluss aus dieser mit dem Verlust der Einbindung in die gesellschaftlich anerkannte Arbeitsteilung zusammenfällt. Das Risiko der sozialen Ausgrenzung steigt an, je länger die Phase der Erwerbslosigkeit andauert und je jünger die betroffene Person ist. Das Selbstbild wird geprägt durch die Erfahrung der versuchten und gescheiterten Arbeitssuche und dem damit verbundenen Gefühl des Ausgeliefertseins beim Versuch, das Marktgeschehen zu durchschauen und zu nutzen (Kronauer, 2010).

4.1.1 Fazit und Fragen für die pädagogische Praxis:

- Wird ein perspektivischer Einschluss in Erwerbsarbeit oder eine Statusalternative geboten?
- Wird ein langfristiger Ausschluss aus Erwerbsarbeit beendet, werden Perspektiven für den Einschluss in Erwerbsarbeit aufgezeigt?
- Wird das Selbstbild des Menschen in der Situation gestärkt?

4.2 Ausschluss aus sozialen Netzen

Personen können soziale Isolierung aufgrund von Vereinzelung erfahren. Damit ist der Verlust oder das Fehlen von Beziehungen zu einem Partner, zu Freunden oder zu Verwandten gemeint. Soziale Isolierung kann aber auch durch Konzentration der sozialen Beziehungen auf Menschen der gleichen, benachteiligten Lage stattfinden. Diese Konzentration auf gleich oder ähnlich Betroffene wird problematisch, wenn sie auf Ressourcenmangel oder Stigmatisierung zurückzuführen ist und die Überwindung der eigenen Lage erschwert (ebd.)

4.2.1 Fazit und Fragen für die pädagogische Praxis:

- Verhindert eine Maßnahme die Erfahrung von Isolation durch Einbindung einer Person, einer Gruppe, in Partner-, Freundschafts-, Verwandtschaftsbeziehungen?
- Wird der Aufbau der sozialen Beziehungen zu Netzwerken mit Menschen „ohne Ressourcenmangel“ gefördert?

4.3 Ausschluss von materiellen Teilhabemöglichkeiten

Kronauer beschreibt als Ausschluss von materiellen Teilhabemöglichkeiten die Situation, über ein bestimmtes Maß hinaus nicht den gesellschaftlichen materiellen Lebensstandard zu erreichen und als Folge dessen von der Teilhabe an Gütern, Dienst-

leistungen, sozialen Aktivitäten in der jeweiligen Gesellschaft ausgeschlossen zu sein (ebd.).

4.3.1 Fazit und Fragen für die pädagogische Praxis:

- Besteht eine Chance zur Teilhabe am materiellen Lebensstandard und daraus resultierend an materiellen Gütern, dem Erhalt von Dienstleistungen und der Teilnahme an sozialen Aktivitäten?

4.4 Ausschluss von politisch-institutioneller Teilhabe

Kronauer unterscheidet drei Formen politisch-institutioneller Ausgrenzung:

Die erste Form zeigt sich als Verweigerung der politischen und sozialen Rechte einer Person von vornherein. Zum zweiten stellt die Erosion der Reichweite und Qualität bestehender Schutzrechte einer Person oder Gruppe, z.B. durch neue Regelungen im Kündigungsschutz oder die Beschränkung des Zugangs zu sozialstaatlichen Leistungen, eine weitere Erfahrung politisch-institutioneller Ausgrenzung dar. Die Unfähigkeit bestimmter Bevölkerungsgruppen, an gesamtgesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, z.B. die Unfähigkeit, das Wahlrecht in Anspruch zu nehmen oder Anträge für Unterstützungsleistungen zu stellen, stellt die dritte Form dar (ebd.).

4.4.1 Fazit und Fragen für die pädagogische Praxis:

- Wird der Zugang zu politisch-institutioneller Teilhabe von vornherein durch Veränderungen oder durch Befähigung der Teilnahmefähigkeit der einzelnen Person ermöglicht?

4.5 Ausschluss von kultureller Teilhabe

Nach Kronauer besteht für Alleinlebende oder sozial vereinzelt Personen oder Gruppen die größte Schwierigkeit darin, den Konflikt der Unlösbarkeit der verinnerlichten Ziele und der Ziele der jeweiligen Gesellschaft zu akzeptieren und damit zu leben. Personen, die soziale Unterstützung erhalten, um die subjektiv empfundene Wirklichkeit umzudeuten, können z.B. anhaltende Arbeitslosigkeit bzw. die Un erreichbarkeit kulturell favorisierter Lebensziele annehmen. Dabei können sich Ansätze eines eigenständigen sozialen Milieus, in dem ein „Wir-Gefühl“ gelebt wird, herausbilden (ebd.).

4.5.1 Fazit und Fragen für die pädagogische Praxis:

- Werden Bewältigungsmechanismen zur Identitätsfindung oder der Findung kultureller Identität von exkludierten Personen gefördert?
- Wird ein identitätsstiftendes „Wir-Gefühl“ mit einer Gruppe erzeugt?

5. Fazit

Der stärker systemtheoretisch orientierte Ansatz (Mayrhofer, Scherr, Merten, mit Bezug auf Luhmann) versteht sich als Theorie sozialer Systeme und Subsysteme. Es geht weniger um eine Analyse sozialer Probleme, die zu Inklusions- und Exklusionsprozessen führen, sondern um theoretische Bestimmung der logischen Voraussetzung, unter denen Ausgrenzungsmechanismen entstehen können. Dabei liegt das Kriterium für Exklusion und Inklusion vor allem bei der institutionellen Zuordnung des Drinnen und Draußen und der Feststellung von Graden der Inklusion und Exklusion. Der Ansatz verbleibt damit institutionell formal, sagt aber etwas über den Grad der institutionellen Einbindung bzw. Ausgrenzung aus.

Der sozialdemokratisch geprägte Inklusionsansatz von Anthony Giddens fragt nach den materiellen Partizipationschancen, einmal als Verwirklichung von Rechten, sodann als Teilhabe am gesamtgesellschaftlichen ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Kapital (Einordnung nach Bourdieu).

Der empirische Ansatz Kronauers schließlich versucht, beide Ansätze miteinander zu verbinden. Einerseits nimmt er die Interdependenzbeziehungen in den Blick und erweitert sie durch die Betrachtung sozialer Netzwerke. Daraufhin stellt er die von Bourdieu benannten Kapitalformen empirisch dar, analysiert und gewichtet sie. Die Theorie eröffnet so einen Zugang zu einem Verständnis von Exklusion als komplexer Lebenslage, in der verschiedene Kapitalarten unterschiedlich kombiniert sein und sich im Lebenslauf durch Kumulations- oder Kompensationseffekte ergeben können; einerseits durch Mangel an ökonomischem Kapital, zum anderen aber auch durch einen Mangel an kulturellem und symbolischem Kapital. Vorhandenes soziales Kapital kann zur Überwindung von Exklusionsprozessen beitragen, fehlendes soziales Kapital kann es dagegen weiter verfestigen.

Ausgehend von diesen Verständnissen lassen sich Fragen für die Praxis formulieren:

- Bezieht sich das Verständnis von Inklusion vor allem auf die institutionellen Zugangsbedingungen zum gesellschaftlichen Gesamtsystem bzw. zu sozialen Subsystemen wie Bildung, Ausbildung und Arbeit?
- Inwieweit hat das Inklusionsverständnis einen Blick auf die Partizipation des Einzelnen im sozialen und politischen System?
- Wie sieht es die soziale Positionierung des Einzelnen im Vergleich zu gesamtgesellschaftlichen Verteilungsprozessen und -strukturen?

- Und schließlich: Wie ausdifferenziert erfasst die Teilhabe auch materiell die Beteiligung an den unterschiedlichen Ressourcen (Kapitalien) der Gesellschaft?

Diskussion

Die Begriffsbestimmungen und Fragestellungen dieses Kapitels sind als Diskussionsgrundlage zu Inklusions- und Exklusionsprozessen insbesondere auf struktureller Ebene geeignet und geben eine Ergänzung zu pädagogischen Inklusionsmerkmalen, z.B. des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2003). Eine vollständige Definition und die komplette Abdeckung der Merkmale der Inklusion kann durch die vorliegende Aufzählung nicht gegeben werden. Inklusion und Merkmale inklusiver Prozesse sind jeweils kontextabhängig und situativ gebunden, sodass Inklusion immer kontextbezogen diskutiert und definiert werden sollte, um den Inklusionsprozess in Theorie sowie in der Praxis zu beschreiben und zu gestalten. Die aufgeführten Inklusionsmerkmale zeigen aus struktureller, soziologischer und sozialpolitischer Sicht eine Orientierung auf, um pädagogische Maßnahmen und deren Folgen auf inklusive Prozesse einzuordnen.

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMAS) (Hrsg.) (2013). *Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Verfügbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile [29.5.2013].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012). *Bundesbildungsbericht 2012. Bildung in Deutschland*. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf [29.5.2013].
- Booth, T. & Ainscow, M. (dt. Boban, I. & Hinz, A.) (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule entdecken*. Verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [29.5.2013].
- Böcker, D. (2011). Ambivalenzen Sozialer Inklusion – Zur Situation Heranwachsender in dörflichen Milieus. In H.-J. Balz, E.-U. Huster & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion: Änderungswissen und Handlungskompetenzen im sozialen Feld*. Denken und Handeln. Beiträge aus der Wissenschaft (S. 15–30). Bochum: Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur*. Hamburg: VSA Verlag.
- Giddens, A. (1999). *Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hafen, M. (2004). Luhmann in der Sozialen Arbeit oder: Wie kann die soziologische Systemtheorie für die professionelle Praxis genutzt werden. In U. Mäder & C.-H. Daub (Hrsg.), *Soziale Arbeit: Beiträge zu Theorie und Praxis* (S. 203–231). Basel: gewip.

- Hillebrandt, F. (2004). Soziale Ungleichheit oder Exklusion? Zur funktionalistischen Verknennung eines soziologischen Grundproblems. In R. Merten & A. Scherr (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit* (S. 119–142). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kronauer, M. (2010). *Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hochentwickelten Kapitalismus*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Kuhlmann, C. (2008). Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung* (S. 301–319). Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mayrhofer, H. (2009). Soziale Inklusion und Exklusion: Eine (system-)theoretische Unterscheidung als Beobachtungsangebot für die Soziale Arbeit. *Soziales Kapital* 2/2009. Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachschulstudiengänge Sozialer Arbeit. Verfügbar unter: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/108/145> [29.5.2013].
- Merten, R. (2004). Inklusion / Exklusion und Soziale Arbeit. Überlegung zur aktuellen Theoriedebatte zwischen Bestimmung und Destruktion. In R. Merten & A. Scherr (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit* (S. 99–118). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mogge-Grotjahn, H. (2008). Gesellschaftliche Ein- und Ausgrenzung. Der soziologische Diskurs. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung* (S. 39–53). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Scherr, A. (2004). Exklusionsindividualität, Lebensführung und Soziale Arbeit. In R. Merten & A. Scherr (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit* (S. 55–74). Wiesbaden: VS Verlag.
- Scherr, A. (2001). Soziale Arbeit als organisierte Hilfe in der funktional differenzierten Gesellschaft. In V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und gesellschaftliche Differenzierung* (S. 214–235). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Vertrag über die Europäische Union (2008): *Die Gründungsprinzipien der Union*. Verfügbar unter: http://europa.eu/scadplus/constitution/objectives_de.htm#OBJECTIVES [29.5.2013].

Problemorientierung inklusive – Historisches Lernen im inklusiven Unterricht

Abstract

Der Artikel geht auf theoretischer Ebene der Frage nach, wie das im Kontext des historischen Lernens an Schulen dominante Konzept des „Problemorientierten Geschichtsunterrichts“ für den inklusiven Unterricht angepasst werden muss. Dazu werden zunächst geschichtsdidaktische Grundpositionen dargestellt und diese anschließend hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit unter den Bedingungen der Inklusion reflektiert. Abschließend wird das Modell eines inklusiven problemorientierten Geschichtsunterrichts präsentiert und zur Diskussion gestellt.

Die Geschichtsdidaktik hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einer ausgesprochen theorielastigen und elaborierten Fachdidaktik entwickelt. Dafür gibt es verschiedene Gründe, die vor allem in der Geschichte dieses Faches zu suchen sind. Wurde historisches *Wissen* lange Zeit als unabdingbarer Bestandteil einer humanistischen Bildung betrachtet, entwickelte sich seit den 1970er Jahren die Erkenntnis, dass es *Wissen* über die Geschichte im eigentlichen Sinne nicht geben kann. Vielmehr wurde nun die Ansicht vertreten, dass die Deutung von Geschichte immer standortabhängig ist, dass die deutenden Subjekte durchaus zu außerordentlich verschiedenen, aber dennoch in sich stimmigen Interpretationen kommen können über das, was in der Vergangenheit geschehen ist und was die Vergangenheit überhaupt ausmacht. Diese Sichtweise ist keine der Geschichtsdidaktik eigenen. Sie entwuchs vielmehr aus einem geschichtswissenschaftlichen Diskurs, welcher in Folge des *Linguistic Turn* und damit verbundener theoretischer Arbeiten Geschichte nicht mehr im positivistischen Sinne (= „so war es“), sondern in einem konstruktivistischen Sinne (= „so könnte es gewesen sein“) betrachtete. Mit den Worten des Historikers Reinhart Koselleck: „Die Theorie der Geschichtswissenschaft fragt nach den Bedingungen möglicher Geschichte“ (Koselleck, 1986, S. 1). Für die Geschichtsdidaktik und somit für den Geschichtsunterricht an Schulen waren neben diesen geschichtstheoretischen Überlegungen noch andere Gründe zwingend, warum das historische Lernen nicht mehr primär auf die Vermittlung von einheitlichem Geschichtswissen beschränkt werden sollte. Gerade die Erfahrungen der Vergangenheit, insbesondere aus der Zeit des Nationalsozialismus, zeigten, dass Geschichtsunterricht auch immer von politisch Herrschenden genutzt wurde, um bestimmte Gesinnungen und politische Haltungen bei Schülerinnen und Schülern zu prägen, die nicht mit dem demokratischen Verständnis der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft kompatibel waren. „Die Geschichtsdidaktik entdeckte, dass der Geschichtsunterricht [...] den Interessen der Lernenden und nicht den Inter-

essen des Staates dienen solle“ (Bergmann, 2000, S. 22). Historisches Denken beinhaltet nunmehr auch die Fähigkeit, ideologiekritisch zu denken. Gleichzeitig wurde dem Geschichtsunterricht ein starker politischer Auftrag zugeschrieben, denn durch ihn sollte die Bereitschaft zur politischen Partizipation gefördert werden. In gewisser Weise sollten und sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Geschichte lernen, welchen Wert jeder einzelne Mensch in einer Gesellschaft hat, in der Teilhabe nicht von sozialer Herkunft, dem Geschlecht oder einer bestimmten politischen Gesinnung abhängig ist. Historisches Denken heißt heute auch, Deutungshoheiten über die Geschichte und Autoritäten historischer Narrative kritisch hinterfragen zu können. Somit ist die geschichtsdidaktische Theorie in gewisser Weise vielleicht bereits seit längerem an einem Punkt, der dem Grundgedanken der Inklusion recht nahe kommt, nämlich Diversität – hier freilich als Diversität historischer Erzählungen – positiv wahrzunehmen. Der Geschichtsdidaktiker Martin Lücke umfasst dies so:

„Geschichtsunterricht findet in Deutschland – und vermutlich auch überall sonst auf der Welt – in Gesellschaften statt, die durch Heterogenität und soziale Ungleichheiten geprägt sind. [...] ‚Gesellschaft‘ mit ihren machtvollen Mechanismen von Ausgrenzung, Integration und Teilhabe ist dabei weit mehr als eine bloße Kulisse für Geschichtsunterricht, vor deren Hintergrund auf beliebige Weise historisch gelernt werden kann. [...] Gesellschaft ist also der konkrete soziale Raum, in dem individuelle historische Identitäten entstehen und Geschichtsbewusstsein entwickelt wird“ (Lücke, 2012, S. 136).

1. Geschichtsbewusstsein, Historisches Denken und der Umgang mit Vergangenheit

Geschichtsbewusstsein ist die Art und Weise, wie jeder einzelne Mensch mit Geschichte umgeht und diese verarbeitet. Es bezieht sich nicht nur auf die Vergangenheit, sondern hat dadurch, dass es ein subjektiver mentaler Prozess ist, die Funktion der Gegenwartsorientierung und Zukunftserwartung (Schreiber, 2002). Anders ausgedrückt: Jeder Mensch deutet Geschichte auf Basis seiner eigenen Erfahrungen und Sichtweisen. Die Deutung von Vergangenheit findet also in der jeweiligen Gegenwart statt. Gleichzeitig – so wird angenommen – bezieht jeder Mensch Geschichte auf sein eigenes Dasein, welches auch in die Zukunft hineinragt. Somit hat die Beschäftigung mit Geschichte auch Einfluss auf die eigene Zukunft. Wenn sich Schülerinnen und Schüler etwa mit der Ausgrenzung von Andersdenkenden im Nationalsozialismus auseinandersetzen und zu der (subjektiven) Erkenntnis kommen, dass dies „schlecht“ war, könnten sie etwa versuchen, sich selbst zukünftig weniger ausgrenzend gegenüber anderen zu verhalten. In diesem Beispiel wären die drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander vereint. Dies ist eine eher pädagogische und pragmatische Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Die Definition des Geschichtsbewusstseins als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik geht indes tiefer, denn es gilt zwar einerseits subjektiv ausgeprägt, sollte im Ide-

allfall jedoch nicht durch Beliebigkeit gekennzeichnet sein. So sehr also mittlerweile auf der einen Seite die Individualität des Geschichtsbewusstseins betont wird, so sehr ist jedoch auch klar, dass eine wesentliche Aufgabe des historischen Denkens und Lernens darin besteht, nicht irgendetwas Akzidentelles, sondern historisch triftige Kenntnisse und Deutungen über die Vergangenheit zu entwickeln. Kenntnisse und Einsichten sollen über die eigenen Vorstellungen hinausgehen. Vergangenheit soll also nicht individuell „erfunden“, sondern die eigenen Erzählungen sollen kriteriengeleitet in ein fachliches Gesamtkonzept eingebettet werden. Hier greifen geschichtswissenschaftliche Standards und Methoden auf den Unterricht in Schulen über.

Letztlich unterscheidet sich die grundlegende Herangehensweise von Schülerinnen und Schülern nicht davon, wie Historikerinnen und Historiker Geschichte untersuchen. Das Arbeitsmaterial, mit dem beide arbeiten sind *Quellen*, also all die Dinge, die gewollt oder ungewollt von der Vergangenheit übrig geblieben sind und die es nun zu untersuchen gilt, um Geschichte zu schreiben, zu erzählen oder zu denken. Die *Rekonstruktion* ist dabei der Prozess, der beschreibt, wie aus Quellen historisches „Wissen“¹ wird. „Wenn Historiker Quellen [...] beschreiben, analysieren, interpretieren, [...] erzählen sie letztlich immer Geschichten. Diese sind selbstverständlich nicht beliebig gestaltbar, sondern folgen [...] bestimmten Kriterien der Triftigkeit [...]“ (Barricelli, 2008, S. 7). Ganz ähnlich sollen Schülerinnen und Schüler mit Geschichte umgehen. Aus den Quellen, mit denen sie im Unterricht konfrontiert werden, sollen sie „stimmige“ Geschichten auf der Ebene ihrer jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten *rekonstruieren*.

Darüber hinaus sollen sie sich jedoch auch kritisch mit den Geschichtsdarstellungen auseinandersetzen, mit denen sie in schulischen und außerschulischen Lebensbereichen konfrontiert werden. Möglicherweise kommt diesem Bereich historischen Denkens eine weitaus größere Bedeutung als dem der Rekonstruktion zu, denn Schülerinnen und Schüler werden in ihrem Alltag vor allem mit Geschichte(n) konfrontiert, die *andere* rekonstruiert haben: Sei es die Geschichtsdokumentation im Fernsehen, der historische Spielfilm, ein Comic (Asterix) oder ein Computerspiel, welches in vergangenen Zeiten spielt. Aber auch die Erzählungen von Lehrerinnen und Lehrern oder die Darstellungen in Schulbüchern sind letztlich Rekonstruktionen, die andere Menschen auf Basis ihres individuellen Geschichtsbewusstseins entworfen haben. Natürlich auch das, was Eltern, Verwandte oder Freunde über die Vergangenheit erzählen. Die Fähigkeit, die historischen Erzählungen anderer kritisch zu reflektieren, ist neben der Fähigkeit, Vergangenheit zu rekonstruieren, ein weiterer Bestandteil des *reflektierten* Geschichtsbewusstseins, welcher im Unterricht gefördert werden soll. Der Vorgang dieser kritischen Auseinandersetzung mit den Narrationen anderer wird als *Dekonstruktion* bezeichnet. Die beiden wesentlichen Merkmale eines reflektierten Geschichtsbewusstseins sind also die Fähigkeit und Fertigkeit, eigene Geschichten zu rekonstruieren und die Geschichten anderer zu dekonstruieren. Im Kontext der Kompetenzorientierung wären dies also die *Rekonst-*

1 Der Begriff „Wissen“ muss im Kontext historischen Denkens vorsichtig verwendet werden, da sich die Wissensbestände je nach Deutungshorizont ändern.

ruktionskompetenz und die *Dekonstruktionskompetenz* (Schreiber, 2008, S. 204). Im Folgenden werden diese beiden elementarischen Kompetenzen in ihnen übergeordnete Kompetenzmodelle eingebettet.

1.1 Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht

„Es ist [...] die Geschäftsgrundlage aller Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik, dass es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum Umgang mit Vergangenheit/Geschichte, um die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein gehen muss, nicht um Geschichtswissen, schon gar nicht um kanonisiertes Geschichtswissen.“ (Schreiber, 2008, S. 201)

Die Geschichtsdidaktik hat ähnlich wie alle anderen Fachdidaktiken eine Reform in Richtung Kompetenzorientierung durchlaufen. Basierend auf Weinert meint Kompetenz dabei

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

Im Kontext der Inklusion ist die Kompetenzorientierung in den einzelnen Fächern als durchaus positiv zu werten, denn diese schärft zunächst einmal den Blick für die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler, wodurch auch die fachdidaktische Theoriebildung subjektbezogener wird. Sowohl die Kompetenzorientierung als auch die Inklusion kann als eine „Berücksichtigung der Subjektposition des Kindes“ verstanden werden (Giest, 2011, S. 13). Die Kompetenzmodelle, die in der Geschichtsdidaktik entworfen wurden, wurden jedoch zunächst theoretisch entworfen, ohne tatsächlich die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit all ihren Facetten zu berücksichtigen. Die „theoretischen Grundlagen“ der geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle basieren auf dem „Geschichtsbewusstsein von Erwachsenen“ und gehen „von den Kompetenzen professioneller Historiker/innen“ aus (Kübler, 2011, S. 183f.). So ist zu erklären, dass bislang für die Lehrpläne der meisten Bundesländer angepasste Modelle entwickelt wurden. In NRW etwa wurden vier Kompetenzbereiche für das Historische Lernen festgelegt (MSW NRW, 2013):

- *Sachkompetenz*
Diese dient dem Aufbau eines strukturierten *Orientierungswissens*. Es ist auf historisch-politisches Verstehen ausgerichtet.
- *Methodenkompetenz*
Diese dient dem Aufbau methodischer Fertigkeiten, um aus Quellen Geschichte zu rekonstruieren und Darstellungen zu dekonstruieren.

- *Urteilskompetenz*
Diese dient der Beurteilung *und* Bewertung der erlernten Sachverhalte, *kognitiv-analytische* Aufgabenstellungen werden durch handlungsorientierte Fragestellungen gezielt ergänzt.
- *Handlungskompetenz*
Diese Kompetenz soll dazu führen, gesellschaftlich und sozial *verantwortliches Handeln* einzuüben und erfahrbar zu machen.

Die Kompetenzen sind bewusst offen definiert, so dass sie der Individualität der Schülerschaft gerecht werden können. Graduierungen innerhalb der einzelnen Kompetenzbereiche sind möglich, auch wenn bislang niemand den Versuch unternommen hat, ausgefeilte Graduierungsstufen, die auch auf die erweiterte Schülerschaft im Lichte der Inklusion ausgerichtet sind, zu beschreiben. Im Folgenden soll nun versucht werden, ein generelles Prinzip des Geschichtsunterrichts – die Quellenorientierung – vorzustellen und kompetenzorientierte Zugriffsweisen auf eben diese Quellen zu umreißen.

1.1.1 Quellenorientierung

Historisches Lernen soll quellenorientiertes Lernen sein. Dadurch soll einerseits das Ziel verfolgt werden, dass der Unterricht einen wissenschaftsförmigen Charakter bekommt. Gleichzeitig kommt der Quellenorientierung ein emanzipatorisches Ziel zu: Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, sich ein eigenes Bild von der Vergangenheit zu „zeichnen“, um nicht nur von Geschichtsdeutungen anderer Personen abhängig zu sein. Es geht also auch um einen unmittelbaren und direkten Zugang zu Geschichte (Gautschi, 1999). Um wissenschaftsförmig mit Quellen umgehen zu können, müssen sich Schülerinnen und Schüler vor allem der Sach- und Methodenkompetenz bedienen: Sie müssen die Quelle historisch-politisch einordnen und über die Fähigkeit verfügen, aus der Quelle um die Basis historischer Methoden eine Geschichte zu „schreiben“ (zu rekonstruieren). Dafür werden vor allem kognitive Fähigkeiten beansprucht. Kompetenzen im Sinne Weinerts sind jedoch die bereits erwähnten „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert, 2001, S. 27) – auf die z.B. aber bei näherer Betrachtung in den Kernlehrplänen des Landes NRW kaum eingegangen wird. Die intrinsische Motivation aber mag im inklusiven Unterricht – dies sei als eine These dahingestellt – ein wesentlicher Gelingensfaktor von Lernprozessen sein. Hier lohnt sich der Blick auf ein Kompetenzmodell, welches genuin dem geschichtsdidaktischen Diskurs entspringt.

1.1.2 Das FUER-Modell

Es gibt bislang nur wenige Versuche, historische Kompetenzen für den Unterricht in inklusiven Settings bzw. für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf theoretisch zu schärfen. Von den vorhandenen Modellen ist möglicherweise das Modell der FUER-Gruppe für diesen Zweck am erfolgversprechendsten, da es bereits eine Graduierungslogik enthält und zumindest in Teilen auf bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern auch mit Förderbedarf bezogen werden kann (Barsch, 2011). Das Modell selbst unterteilt die historischen Kompetenzen in vier Bereiche, die alle bislang erwähnten Aspekte beinhalten. Diese sind die Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz (Schreiber, 2008, S. 203). Die einzelnen Bereiche sollen im Weiteren nicht vertieft werden, insbesondere auch, da sie teilweise deckungsgleich sind mit dem bereits erwähnten Modell in Nordrhein-Westfalen. Für die Belange eines inklusiven Geschichtsunterrichts scheint dagegen ein Kompetenzbereich von großem Potential zu sein, der darüber hinaus auch den Bereich der Motivation abdeckt: die historische Fragekompetenz. Über diese heißt es grob zusammengefasst:

„Jeder historische Denkprozess basiert auf einer historischen Frage [...] Historisches Fragen setzt historische Denkprozesse in Gang und hält sie am Laufen. [...] Im Fragen verflüssigt sich Inhalts-, Verfahrens-, Theoriewissen und wird genutzt, um neue Denkprozesse zu initiieren“ (ebd., S. 204).

Jede Beschäftigung mit der Vergangenheit beginnt mit der Frage, wie das jeweilige historische Phänomen einzuordnen und zu deuten ist. Eine historische Frage, die Schülerinnen und Schüler bezogen auf eine unbekannte gegenständliche Quelle haben könnten – zum Beispiel eine VHS-Videokassette – wäre also auch: „Was ist das?“ In diesem grundlegenden Verständnis von historischer Fragekompetenz unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunächst einmal nicht von anderen Schülerinnen und Schülern.

1.2 Der klassische Weg: Problemorientierter Geschichtsunterricht

Schulische Lernprozesse sollen Einfluss auf den subjektiven Umgang mit Geschichte nehmen, damit Schülerinnen und Schüler historische Kompetenzen erlangen, die im Sinne wissenschaftsförmigen Denkens Geschichte nicht als irgendetwas Beliebigen deuten, sondern sie in die Lage versetzen, auf der Basis fachlicher Standards triftige Fragen an die und Deutungen der Vergangenheit vorzunehmen. Ein Standard ist die *Historische Methode*, welche besagt, dass im Unterricht „Quellen und Texte nicht einfach nur gelesen, sondern *untersucht* [werden].“ Sie sollen also auf „Plausibilität“ befragt werden (Wunderer, 2013, S. 32). Damit ist nichts anderes als die Re- und

Dekonstruktionskompetenz gemeint. Der „klassische“ Weg, diese zu fördern, ist der *Problemorientierte Geschichtsunterricht*. Dabei handelt es sich sowohl um ein Strukturierungsprinzip einzelner Unterrichtsstunden und -reihen als auch um ein Prinzip des historischen Lernens generell. Es geht zurück auf Uwe Uffelman (2004) und ist ein Standard des Geschichtsunterrichts in Regelschulen. Einzelne Stunden oder Reihen werden auf Basis dieses Prinzips in verschiedene Phasen eingeteilt, die verschiedene Kompetenzbereiche beanspruchen und in der Regel in einer Teilrekonstruktion enden. Grob zusammengefasst sieht die Abfolge der Phasen derart aus:

1. Phase: Kognitive Problemwahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler
2. Phase: Hypothesenbildung der Schülerinnen und Schüler – auf der Basis ihres Vorwissens
3. Phase: Materialsammlung durch Schülerinnen und Schüler bzw. Materialbereitstellung durch Lehrkräfte
4. Phase: Quellenarbeit – einschließlich Einbettung in den historischen Kontext
5. Phase: Beurteilung/Bewertung

Bereits hier lässt sich erkennen, dass den selbstständigen Erkenntnisprozessen von Schülerinnen und Schülern ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Gleichzeitig jedoch stellt sich in Hinblick auf Inklusion die Frage, ob dieser Ansatz schüler- und schülerinnengerecht, also subjektorientiert ist. Dies gilt insbesondere für die ersten beiden Phasen, denn hier wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler ein *Problem* überhaupt einmal erkennen und benennen können. Darauf aufbauend sollen sie zudem Hypothesen generieren, die jedoch den Kriterien historischer Triftigkeit entsprechen sollen. In der Realität – so unsere Erfahrung – werden diese Phasen vor allem durch Lehrkräfte gesteuert. Eigenständige Fragen und eine eigenständige Problemwahrnehmung finden nur in den seltensten Fällen statt und sind häufig der gymnasialen Oberstufe vorbehalten.

Idealtypischer Aufbau einer problemorientierten Unterrichtsreihe bzw. -stunde am Beispiel des Gegenstandes „Die Ära Willy Brandt“:

Phase	Ziel(e)	Beispiel – Material	Beispiel – Arbeitsaufträge
1. Einstieg und Problemaufriss	<p>Ins Zentrum der Fragestellung führen, die i.d.R. in der Erarbeitungsphase behandelt wird.</p> <p>Herstellung von Problembewusstsein Entwicklung einer Fragehaltung oder Hypothesenbildung</p>	Foto: Kniefall von Bundeskanzler Brandt vor dem Ehrenmal des jüdischen Ghettos in Warschau	<p>Beschreibung Interpretation (Personen, historische Ereignisse lassen sich identifizieren) Intention/Absicht (Wirkung der Perspektive; Absicht, Zweck)</p> <p>Welche Stellungnahme ist zu der abgebildeten Szene des Fotos möglich? Was ergibt sich aus einem Vergleich der Fotografie mit bekanntem Wissen? (Steht das Foto im Kontrast zur historischen Situation?)</p>
2. Erarbeitung	Bearbeitung der diktisierten Fragestellung bzw. Überprüfung der Hypothese (idealiter mittels einer Quelle)	Quellenauszug: Regierungserklärung von Bundeskanzler Brandt vor dem Deutschen Bundestag, 28. Oktober 1969	Brandt setzte in seiner Regierungserklärung (M 3.3) neue außenpolitische Maßstäbe. Formulieren Sie diese in prägnanten Thesen.
3. Vertiefung	Einordnung in den historischen Kontext	Chronologie: Außenpolitik in der Ära Brandt 1969–1974	Belegen Sie „das Neue“ mit Ereignissen aus der „Ära Brandt“ und begründen Sie, inwiefern man von „neuer“ Politik sprechen kann.
4. Beurteilung/ Bewertung	Urteilsbildung in Hinblick auf ein Sach- und/oder Werturteil	Foto: Kniefall von Bundeskanzler Brandt vor dem Ehrenmal des jüdischen Ghettos in Warschau	<p>1. Das Bild des knienden Brandt ging um die Welt und machte Geschichte. Beschreiben Sie das zur politischen Ikone gewordene Bild und erläutern Sie seine zeitgenössische Wirkung.</p> <p>2. Nehmen Sie Stellung zur außenpolitischen Leistung Willy Brandts aus heutiger Sicht.</p>

„Klassischer“ Problemorientierter Geschichtsunterricht

Bezogen auf den Einstieg in die Reihe bzw. Stunde lässt sich festhalten, dass diese Phase im Problemorientierten Geschichtsunterricht von besonderer Relevanz für den weiteren Verlauf der Stunde/Reihe ist; gleichzeitig ist aber festzuhalten, dass diese Phase a) durch die Lehrkraft determiniert wird und b) historisch-politisches Vorwissen bei den Schülerinnen und Schülern präsumiert.

1. Phase: Problemwahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler
-> *Lehrerin/Lehrer weiß, welches Problem!*
2. Phase: Hypothesenbildung der Schülerinnen und Schüler
-> *Historisch triftige Hypothesen!*

2. Quellen und Barrieren

Quellen sind für alle Menschen unabhängig von einem etwaigen sonderpädagogischen Förderbedarf mit Barrieren behaftet. Gleichzeitig, dies sollte deutlich geworden sein, sind sie wesentlicher Bestandteil eines emanzipatorisch ausgerichteten Geschichtsunterrichts, denn hier lässt sich Vergangenheit unmittelbar wahrnehmen, an Quellen können subjektive Fragen gestellt werden und durch sie Geschichte rekonstruiert werden.

Die Überwindung von Barrieren stellt eine Herausforderung für den Geschichtsunterricht dar. Wenn der Umgang mit Quellen als essentiell für die Förderung historischer Kompetenzen und den Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins betrachtet wird, so stellt sich für die Geschichtsdidaktik die Herausforderung, Zugangsmöglichkeiten zu diesen auch für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu schaffen.

2.1 Die Quelle – ein Beispiel voller Barrieren

Das ist eine Quelle:

„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. Es soll eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich, Schmerzen muss sie ertragen ...!“

Die Quelle wurde einem Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I entnommen (Jacob-Leo & Paul, 2010) und ist eine Äußerung Adolf Hitlers bezüglich seiner Vorstellungen der Erziehung der Jugend. Im Kontext „klassischen“ Geschichtsunterrichts an Regelschulen würde es sich um eine verhältnismäßig niederschwellige Quelle handeln. Dennoch gibt es zahlreiche Hürden, die in Hinblick auf einen inklusiven Unterricht überwunden werden müssen – und auch können:

- Blinde oder stark sehbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler wären darauf angewiesen, dass die Quelle durch geeignete Geräte in Braille übersetzt oder vorgelesen wird.
- Schülerinnen und Schüler mit geringen oder nicht vorhandenen Lesefähigkeiten müssten die Quelle ebenfalls vorgelesen bekommen. Allerdings könnte die Quelle auch eingesprochen werden, so dass die Schülerinnen und Schüler sich die ganze oder Teile der Quelle so oft anhören könnten, wie es ihren Wünschen entspricht.
- Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten müsste die Quelle ggf. in leichte Sprache übersetzt werden.
- Auf der Ebene der Aufgabenformate könnten Differenzierungen vorgenommen werden. So könnte die Bandbreite von Aufgaben wie „Wie will Hitler die Jugend haben?“ bis „Ordne den Text in die Ideologie des Nationalsozialismus ein: Gehe

hierbei auch auf Euthanasie und die ‚Rassenkunde‘ ein.“ reichen, um somit möglichst vielen Schülerinnen und Schülern einen aktiven Umgang mit dem Text möglich zu machen.

Andere Quellengattungen könnten durch geeignete Hilfsmittel ebenfalls barrierefrei werden: Audio- und Videoquellen könnten verschriftlicht, unternitelt oder durch Gebärdensprache ergänzt werden, Bildquellen beschrieben oder in dreidimensionale Fühlbilder umgewandelt werden. Dies ist alles möglich und sehr oft sicher auch pragmatisch. Es bleibt jedoch eine Frage: Wäre ein solcher Geschichtsunterricht, der quellenorientiert ist und die Quellen selbst unter Zuhilfenahme verschiedener Methoden zugänglich macht, wirklich ein *inklusive* Geschichtsunterricht?

2.2 Inklusiver Geschichtsunterricht: Mehr als nur Binnendifferenzierung

Die bislang dargestellten Möglichkeiten der Überwindung von Barrieren im quellenorientierten Geschichtsunterricht sind im Kontext von Inklusion zwar von großem Nutzen für die Durchführung und Planung von Geschichtsunterricht, gehen aber am Kerngedanken von Inklusion vorbei. Letztlich handelt es sich bei der hier kurz angerissenen Form von Barrierefreiheit um nicht mehr als die (klassische) Binnendifferenzierung. Wird Inklusion jedoch tatsächlich so verstanden, dass das Zusammenleben der Menschen mit ihren Verschiedenheiten und all den Widersprüchen, Ambivalenzen und Paradoxien, die daraus entstehen, ernst genommen wird (Reich, 2012), ergibt sich für den Unterricht an Schule daraus auch die Forderung, dass der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler bereits zu Beginn von Lehr-Lern-Prozessen Rechnung getragen werden muss. Die Verschiedenheit zeigt sich zunächst zu Beginn dieser Prozesse, d.h. bei den Ausgangsbedingungen von Lernen. Inklusion bedeutet ja vor allem auch, Mechanismen der Exklusion aufzuheben. Mechanismen der Exklusion im Geschichtsunterricht können aber auch die Erwartungshaltungen der Lehrerinnen und Lehrer sein. Um inklusives historisches Lernen zu ermöglichen, muss unserer Auffassung nach Geschichtsunterricht neu gedacht werden. Ein möglicher Weg dabei wäre, den Ausgangspunkt historischer Lernarrangements auf Basis der *Fragekompetenz*, oder genauer auf Basis der Schülerfragen zu setzen. Das Prinzip der Problemorientierung würde somit auch im inklusiven Geschichtsunterricht gelten, jedoch mit einer kleinen, aber wirkungsvollen Änderung, welche die Subjekte und ihre Fragen an die erste Stelle stellen. Die beiden oben dargestellten klassischen Phasen des problemorientierten Geschichtsunterrichts könnten also in inklusiven Settings derart aussehen:

1. Phase: Fragen der Schülerinnen und Schüler
-> *Lehrerin/Lehrer weiß nicht, welche kommen (sollen)!*
2. Phase: Hypothesenbildung der Schülerinnen und Schüler
-> *Subjektiv triftige Hypothesen!*

Eine solche Herangehensweise würde vor allem bedeuten, dass die Planung von Unterricht anderen Kriterien folgen müsste. Die Planung müsste derart offen sein, dass der Unterricht alle denkbaren Wege gehen könnte, nachdem die Schülerinnen und Schüler mit dem Phänomen konfrontiert wurden. Konkret würde dies heißen, dass etwa nach wie vor eine Quelle Ausgangspunkt von Unterricht sein kann, die Lehrkraft jedoch weder das Problem vorgeben noch die Hypothesengenerierung durch die Schülerinnen und Schüler gezielt lenken könnte. Unsere These ist, dass ein inklusiver Geschichtsunterricht die historische Fragekompetenz ins Zentrum rücken müsste, damit er konsequent subjektbezogen wird. Dies erfordert jedoch den Mut, Fragekompetenz in einem sehr weiten Sinne zuzulassen und auch den Wert *nichthistorischer* Fragen für das historische Denken anzuerkennen.

Welche Fragen etwa könnten Schülerinnen und Schüler bezogen auf die bereits erwähnte Quelle haben?

„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. Es soll eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich, Schmerzen muss sie ertragen ...!“

Denkbar wären diese Fragen: „Was ist Pädagogik?“, „Wer ist Hitler?“ oder „Was steht da?“

Auch wenn solche Fragen nur sehr oberflächlich den theoretischen Anforderungen genügen, die an den Geschichtsunterricht gestellt werden, bieten sie doch wertvolle Hinweise darauf, wie der Unterricht geplant werden müsste, damit aus den subjektiven Fragen der Schülerinnen und Schüler wissenschaftsförmigere werden. Das von uns vorgestellte angepasste Modell des problemzentrierten Unterrichts bietet somit gegenüber dem herkömmlichen einen weiteren Vorteil, der im inklusiven Unterricht unabdingbar ist: In die Unterrichtsplanung wird automatisch ein diagnostisches Moment eingebaut, bzw. Unterricht lässt sich diesem Modell nach überhaupt nicht planen, wenn die subjektiven Fragen der Schülerinnen und Schüler nicht als wertvoll betrachtet werden, und zwar genau so, wie sie ungefiltert von ihnen geäußert werden.

Aus dem hier Geäußerten ergibt sich ein Modell des Geschichtsunterrichts, welches zwar nach wie vor eine Grundlage im bereits etablierten Problemorientierten Geschichtsunterricht findet, auf Basis des Konzepts der Fragekompetenz und unter der Berücksichtigung der an Bedeutung gewinnenden Subjektorientierung in inklusiven Settings jedoch variiert wird. Dieses Modell kann als Hilfe für die Planung und Strukturierung sowohl von einzelnen Unterrichtseinheiten als auch ganzen Unterrichtsvorhaben herangezogen werden. Allerdings wird die Planung einer Einzelstunde auf Basis dieses Modells schwierig, denn die Materialsammlung in Phase 5 kann erst erfolgen, wenn die subjektiven Schülerinnen- und Schülerfragen erhoben wurden. Es soll ja eben nicht vorausgesetzt werden, welche Fragen die Schülerinnen und Schüler haben könnten. Vorrangig dient das Modell also dazu, dynamisch verlaufenden Geschichtsunterricht zu strukturieren.

Phase	Unterrichtsgeschehen
1. Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit einem historischen Phänomen.	Setzung durch Lehrkraft.
2. Ermittlung der subjektiven Fragen der Schülerinnen und Schüler.	Ergebnisoffen. Auch „unhistorische“ Fragen werden zugelassen.
3. Hypothesenbildung der Schülerinnen und Schüler.	Ergebnisoffen. Auch „unhistorische“ Hypothesen werden zugelassen.
4. Clustern von Fragen und Hypothesen.	Kriterien: Auf Vergangenheit bezogen/auf Gegenwart bezogen.
5. Materialsammlung durch Lehrkraft/ Schülerinnen und Schüler.	Ziel: Welche weiteren Materialien können genutzt werden, um die Fragen und Hypothesen aus Phase 4 zu beantworten? Fokus: Vergangenheit!
6. Analyse der Materialien.	Historische Analyse.
7. Beantwortung der Fragen/Hypothesen.	Die Antworten müssen intersubjektiv prüfbar sein, d.h. Mitschülerinnen und Mitschüler müssen die Argumentation nachvollziehen können.
8. Gegenwarts-genetischer Bezug/ Handlungskompetenz.	Lassen sich die gegenwartsbezogenen Fragen mit den erarbeiteten Erkenntnissen auch beantworten? Was bedeuten die Ergebnisse für die einzelnen Schülerinnen und Schüler?

Modell eines inklusiv-problemorientierten Geschichtsunterrichts (Barsch & Dziak-Mahler)

3. Fazit und Ausblick

Grundgedanke des „Inklusiv-Problemorientierten Geschichtsunterrichts“ ist eine systematisch *subjektbezogene* Herangehensweise. Diese beinhaltet mehrere Ebenen bzw. bedarf verschiedener konzeptioneller Voraussetzungen:

1. Planung und Umsetzung des Unterrichts vollziehen sich unter der Prämisse, dass jede Schülerin und jeder Schüler ihre/seine je eigene Fragestellung entwickelt und daraus *subjektiv triftige* Hypothesen generiert.
2. Die Hypothesenprüfung mittels Materialanalyse erfolgt als ein sich *subjektiv vollziehender Prozess* im Rahmen eines Settings, das intrapersonelle Perspektiven zulässt. Damit ist gemeint, dass diejenigen Prozesse, die innerhalb der Geschichtsdidaktik als „Historische Sinnbildung“ bezeichnet werden, zunächst einmal einen subjektiven Charakter haben.
3. Die Überprüfung der Hypothesen anhand der zu erarbeitenden Ergebnisse unterliegt dem Prinzip der *Intersubjektivität*.
4. Der Gegenwartsbezug vollzieht sich im Sinne der Identitätsbildung als individuell-biografischer Prozess und ermöglicht, dass jede Schülerin und jeder Schüler ihre/seine Ich-Identität um den historischen Moment der Gewordenheit erweitert. Dies bedeutet, dass Gegenwartsbezüge ebenso subjektiv sind wie die zuvor erwähnte Historische Sinnbildung. Nicht der von der Lehrkraft suggerierte Ge-

genwartsbezug ist ausschlaggebend, sondern diejenigen der Schülerinnen und Schüler.

Aus dem hier vorgeschlagenen Ansatz ergeben sich nicht nur unterrichtsstrukturelle Konsequenzen, sondern auch solche, die direkten Einfluss auf das Rollenverständnis von Lehrerinnen und Lehrern haben. Auch dieses veränderte Rollenverständnis wirkt auf mehreren Ebenen:

1. Die Rolle der Lehrkraft verändert sich; sie wird stärker zur Prozessbegleiterin, Moderatorin, „Materialbeschafferin“. Ihre Rolle als „Wissende“ setzt sie der jeweiligen Situation nach adäquat ein.
2. Die Relevanz von fachbezogener wie überfachlicher Diagnose und Interventionskompetenz steigt beträchtlich.
3. Ein dem Setting des inklusiv-problemorientierten Geschichtsunterrichts adäquates *classroom management* wird als aktiv vollzogenes Handlungsmodell im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkraft, Kommunikation, Organisation und Regulation notwendig.

Die hier vorgetragenen Überlegungen sind ein erster Schritt auf dem noch lange währenden Weg zum inklusiven historischen Lernen an Schulen. Theoretische Positionen, wie sie hier vorgetragen werden, müssen in realen Unterrichtssituationen erprobt und wissenschaftlich evaluiert werden. Aber erste Schritte sind nötig, um überhaupt irgendwann einmal an ein Ziel zu gelangen. Dabei mag es lohnenswert sein, dass die Schritte leicht abseits gefestigter Pfade geschichtsdidaktischer Theorie erfolgen.

Literatur

- Barricelli, M. (2008). Historisches Wissen ist narratives Wissen. In LISUM Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.), *Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II* (S. 7–12). Potsdam/Berlin: LISUM.
- Barsch, S. (2011). Geschichtsdidaktik und Sonderpädagogik – Historische Kompetenzen im Fokus sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 136–142.
- Bergmann, K. (2000). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, P. (1999). *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*. Buchs: Schulverlag-Plus.
- Giest, H. (2011). Sachunterricht und Inklusion. In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Band 21* (S. 13–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jacob-Leo, D. & Paul, K. (2010). *Arbeitsheft zur Geschichte. Zeit der Weltkriege*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

- Koselleck, R. (1986). Einführung. In H. White (Hrsg.), *Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen: Studien zur Tropologie des historischen Diskurses* (S. 1–6). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kübler, M. (2011). Frühes Historisches Denken bei jüngeren Kindern – ein Werkstattbericht. In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Band 21* (S. 181–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lücke, M. (2012). Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1* (S. 136–146). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013). Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte, Politik. Verfügbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/GE_Gesellschaftslehre_Endfassung.pdf [16.5.2013].
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schreiber, W. (2002). Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, 18–43.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 198–212.
- Uffelman, U. (2004). Problemorientierung. In U. Mayer, H.-P. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 78–90). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wunderer, H. (2013). Erinnerung an die Wissenschaftspropädeutik. *Geschichte für Heute*, 6, 22–34.

Mit Musik(-unterricht) geht alles besser ... auch Inklusion?

Abstract

An das Fach Musik werden seit je besondere Erwartungen bezüglich integrierender Kräfte gestellt. Sie spiegeln sich auch in der Metapher des „Orchestrating Learning“ (Booth, 2001), ein Begriff, der im Index für Inklusion für ein methodisches Ideal inklusiver (v.a. kooperativer) Lern- und Lehrpraxis steht (Boban & Hinz, 2008). Der Frage, welche ‚inkluisiven Wirkkräfte‘ in der pädagogischen Musikpraxis tatsächlich zum Tragen kommen und an welche Voraussetzungen diese methodisch gebunden sein müssten, wird hier an einem Beispiel etablierter inklusionspädagogischer Musikpraxis exemplarisch nachgegangen. Aus dieser Untersuchung werden abschließend Prinzipien für einen inklusiven Musikunterricht abgeleitet.

1. Intro

Der in der Überschrift formulierte Eindruck entsteht spontan, wenn wir den Kinospot betrachten, der in Kooperation mit der Kunsthochschule für Medien Köln für die Initiative „Eine Schule für Alle“¹ gedreht wurde. Zu Beginn fängt die Kamera folgende Szene ein: Aufgestellt in Reih und Glied und noch nicht ganz intonations-sicher singt eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern der vierten oder fünften Klasse mit ernster Miene die ersten Töne des bekannten Kanons „Hejo, spann den Wagen an“, zu dem ein ambitionierter Musiklehrer den Auftakt gibt. Bis hier malt die Kamera die Szene überwiegend in Grautönen, was den Ernst der Lage zu unterstreichen scheint. Spaß und Spielfreude kommen auf, als ein Schüler im Rollstuhl höchst dynamisch die Szene betritt. Mit dem Auge der Kamera können wir nachverfolgen, wie nun abwechselnd mehrere Kinder mit Handicap (nicht nur musikalisch) in den Fokus der Aufmerksamkeit treten. Dabei wird sicht- und hörbar, auf welche Weise diese Kinder sowohl die musikalische Arbeit als auch die Gesamtperformance der Aufführung bereichern: Ob nun ein gehörloses Kind in Gebärdensprache ein Solo rappt, ob ein Kind mit Down-Syndrom eine Tanzperformance einlegt oder ein weiteres mit einem Langstock den Rhythmus markiert, die Beiträge dieser Kinder unterliegen zwar ihren besonderen Voraussetzungen und Maßgaben, doch tut dies der Originalität ihrer Beiträge keinen Abbruch. Eher im Gegenteil: Im Spot wird deutlich, dass die Beiträge entscheidend zur musikalischen Vielfalt und szenischen Originalität der Aufführung beitragen. Die offensichtlich damit verbundene Kulmination von Spaß und Spielfreude aller Akteure wird von der Kameraführung dramaturgisch unterstrichen: Mit dem Eintritt des Rollstuhlfahrers in die Szene wird diese

1 Zu sehen unter <http://www.youtube.com/watch?v=WC6XfDuLWpU> [zuletzt aufgerufen am 06.01.2013]

nicht nur bewegter, schneller und farbintensiver gezeichnet, die musikalische Darbietung wird insgesamt dynamischer und gewinnt zunehmend an Tempo. Sogar die Intonationsfähigkeit der Chorstimmen ist nun merklich verbessert.

Dieser Spot knüpft an die, wie Cornelia Dietrich schreibt, „kulturelle Übereinkunft“ (Dietrich, 2001, S. 1) an, „dass das musikalische Miteinander den Erwerb sozialer Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen unterstützt“ (ebd.), eine zentrale Herausforderung für Inklusion.² Auch wenn wissenschaftliche Nachweise zu dieser These, wie sie seinerzeit mit einer Langzeitstudie an Berliner Grundschulen erbracht werden sollten (Bastian, 2000), bis heute höchst umstritten sind (u.a. Spychiger, 2001), wird dem gemeinsamen Musizieren ein Potenzial zugesprochen, das neben rein musikalischen Zielen auch wünschenswerte soziale Implikationen beinhalten kann. Entsprechend fungieren viele Musikprojekte im Bildungsbereich gezielt nicht nur als rein musikalische Impulsgeber. Hier seien einige dieser Projekte in Erinnerung gerufen:

- Durch seine Kino-Dokumentation mag *Rhythm is it!* aus dem Jahre 2004 als eines der in Deutschland bekanntesten musikalischen Bildungsprojekte gelten. Die ca. dreimonatige herausfordernde Zusammenarbeit des Choreografen Royston Maldoom mit 250 Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Berliner Schulen und Schulformen und den Berliner Philharmonikern gipfelte in einer bewegenden Musik- und Tanzaufführung des *Le Sacre du Printemps* von Igor Strawinsky. Im Fokus der Dokumentation stehen Jugendliche, deren Selbstkonzepte, Lebensentwürfe und Zugehörigkeitsgefühle sich durch die musikalische Arbeit ändern.
- International bekannt ist das venezolanische Jugendsinfonieorchester, die Sinfónica de la Juventud Venezolana Simón Bolívar, das auch der JeKi-Stiftung als wichtiger Impulsgeber diente. Es versucht in einer Art musikalischer „street work“, Kindern und Jugendlichen mit der gezielten Vermittlung instrumentaler Kompetenzen in Kopplung mit ambitionierter Orchesterarbeit neue Bildungschancen zu eröffnen (Rüdiger, 2000).
- Die Arbeit des West-Eastern Divan Orchestra unter der Leitung von Daniel Barenboim wiederum zielt auf die besondere Integrationskraft der Musik. Das Orchester besteht aus Mitgliedern verschiedener ethnokultureller Gruppen des Nahen Ostens, welche die Vision eines friedvollen Zusammenlebens in dieser Krisenregion teilen und sie, unterstützt durch das integrative Moment eines gemeinsamen Miteinander-Musizierens, praktisch umsetzen wollen.³

Vor dem Hintergrund solch mächtiger kollektiv geteilter Visionen wundert es nicht weiter, dass sich nun auch tragende Ideen der Inklusion in der zentralen Metapher

2 Gelegentlich wird neben Musik genauso den Fächern Sport, Bildende Kunst und Sachunterricht ein „integrationsfreundliches Potenzial“ zugeschrieben (vgl. Ziemens, 2003, S. 17).

3 <http://www.west-eastern-divan.org> [24.08.13].

des „Orchestrating Learning“ (Booth, 2002; Boban & Hinz, 2008) spiegeln.⁴ Der Begriff beschreibt ein methodisches Ideal für die Organisation inklusiver Lernarrangements, das gleich ein ganzes Bündel an Hoffnungen und Möglichkeiten gemeinsamen Unterrichts vermittelt. Doch welche Implikationen werden hier eigentlich bedient, welche Ideale transportiert und wie übertragbar und tragfähig sind solche Visionen letztlich für eine inklusive musikpädagogische Praxis?

Wir möchten zunächst die Metapher des „Orchestrating Learning“ aufgreifen, um damit anhand von Bobans und Hinz' (2008) Ausführungen aufzuschlüsseln, welche Prinzipien und Eigenschaften musikpraktischer Ensemblearbeit zugeschrieben werden, die tatsächlich sozialem und inklusivem Lernen entgegenkommen (2). Später möchten wir mit einem etablierten Beispiel inklusiver Musikpraxis, der Band „Just Fun“, aufzeigen, inwiefern Musik tatsächlich solche ‚inklusionsfreundlichen Wirkkräfte‘ von Musik entfaltet (3), um dann Konsequenzen aus diesen Überlegungen für einen inklusiven Musikunterricht zu ziehen (4).

2. Prinzipien des „Orchestrating Learning“

Nach Boban und Hinz (Boban & Hinz, 2008) will das „Orchestrating Learning“ in Anlehnung an die musikalische Praxis eines Orchesters insbesondere folgende Lernqualitäten ermöglichen:

- *Prinzipien kooperativen Lernens*, die durch die Initiierung „positiver Abhängigkeits- und Ergänzungserfahrung“ (ebd., S. 82) einer Ensemblearbeit entstehen.
- *Sinnvolles kollektives Handeln*, da Ensemblearbeit ein gemeinsames und verbindendes Anliegen verfolgt und „gemeinsam in eine Richtung (...) schauen“ lässt (ebd.).
- *Heterogenität als Gelingensbedingung*, da der ausbalancierte Klang eines Orchesters erst durch die Heterogenität der Besetzung möglich wird. Gerade durch die Vielfalt der Instrumentierung durch „variierte Besetzungen und Musikprogramme“ (ebd.) entsteht eine korrespondierende Vielfalt, die „als Modell für Teamarbeit“ (ebd.) gelten kann.
- *Beziehungstiftendes Miteinander* und eine inklusive Beziehungskultur, ein „Aufeinanderbezogensein und Miteinandertun (...)“, die durch die Lehrperson, die „wie ein(e) DirigentIn im Orchester“ (vgl. ebd., S. 82) agiert, maßgeblich ange-regt wird.
- *Teamgeist*, da ein gemeinsames Anliegen verfolgt wird (vgl. ebd.), wobei „individuelle Aspekte (...) [eine] untergeordnete Rollen spielen“ (ebd.), so dass persönliche Vorlieben oder gar Abneigungen keinen Raum bekommen. Vielmehr geben

4 Der Terminus „Orchestrating Learning“ wird von Tony Booth im englischen Original des Index für Inklusion verwendet, der als Hilfsmittel zur Reflexion und Entwicklung inklusiver Schulentwicklung konzipiert wurde. Der Index ist in drei übergeordnete Dimensionen eingeteilt. Neben den beiden Dimensionen „Inklusive Kulturen entfalten“ und „Inklusive Leitlinien etablieren“ geht es in der Dimension „Inklusive Praxis entwickeln“ um die Organisation von Lernen und Lernarrangements (vgl. Boban & Hinz, 2008, S. 73). Diese wird von Booth mit dem Bild eines Orchesters verglichen und als „Orchestrating Learning“ bezeichnet.

Maßgaben und Notwendigkeiten des Zusammenspiels und der Partitur ,den Takt an.

- *Vielfältige Möglichkeiten der Partizipation:* „Dies ist die Dynamik einer inklusiven Situation, in der jeder einen Beitrag einbringt und so an der Klangfülle teilhat und zum Sound beiträgt“ (ebd., S. 83).

Bezogen auf die Herausforderungen sich selbst organisierender Ensemblekonzepte ganz ohne Dirigenten (wie beispielsweise das des Orpheus Chamber Orchestra, New York) oder freie Jazzensembles, werden weitere Lernqualitäten hinzugefügt, die das „Orchestrating Learning“ v.a. als ‚Positiv-Konzept‘ für *Partizipation und Demokratie* auszeichnen:

- *Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse:* Ganz ohne „choreographisierende Erwachsene“ (ebd.), bzw. die Orchesterleiterin oder den Orchesterleiter (Dirigentin/Dirigent), synchronisieren sich die verschiedenen Lernerinnen und Lerner (InstrumentalistInnen) selbst.
- *Dialogische Kommunikation:* Wesentliche Gelingenbedingung eines solch hohen Grades an Selbstorganisation ist das gegenseitige „aufeinander Hören“ (ebd.). Gerade solche Interaktionen, die auf einer „dialogischen Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen und damit auf Gleichwürdigkeit“ beruhen (ebd., S. 84), können „bewertungsfreie Räume“ eines „gemeinsamen Miteinander-Denkens“ öffnen (ebd.).
- *Individualisierung:* Getragen von dem „gemeinsamen Groove“ (ebd., S. 83) mag jedes Mitglied des Ensembles dann mit einer Eigenleistung in den Vordergrund treten, um anschließend wieder in die Sicherheit des Gesamtklangs des Kollektivs einschwingen zu können. Dabei gilt: „Nicht jeder muss alles können, aber jeder muss seine individuellen Fähigkeiten in die Komposition einbringen“ (ebd.).
- *Inspiration und Innovation:* Gestützt von einem gemeinsamen Thema und inspiriert vom „innovatorischen Potenzial“ (ebd., S. 84) des schöpferischen Prozesses kann jedes Mitglied etwas Neues wagen, denn manch einen Gedanken „wagt ein Mensch nur in Anwesenheit eines Anderen, der als ‚Empfänger‘ und ‚Container‘, als ‚Haltgeber‘ und ‚Zeuge‘ gebraucht wird“ (Maaz, 2007, S. 106, zit. n. ebd.).

Auf den ersten Blick sind solche Zuschreibungen ebenso reizvoll wie bezwingend. Sie suggerieren – ähnlich, wie dies im eingangs beschriebenen Werbespot geschieht – ein Verständnis musikalischer Praxis, bei dem gelingende Kooperation und inspiriertes Miteinander spielerisch und *wie von selbst* entstehen, sobald Musik ins Spiel kommt. Ein Bild, nicht nur mit einem gewissen Charme, sondern mit einer eben solchen Strahlkraft: Wird erst das Lehrerinnen- bzw. Lehrerpult zum Dirigentinnen- bzw. Dirigentenpult, unterliegen die Impulse, die von hier ausgehen, Maßgaben der Koordination und Kooperation, in der z.B. für eine dominierende Selbstdarstellung Einzelner kein Platz bleibt. Dies suggeriert weiter, dass gerade auch heterogene Gruppenprozesse durch Musik harmonisiert werden können, was die Möglichkeiten des Musikunterrichts um eine soziale Dimension zu erweitern scheint. Der Idee, inklusive unterrichtliche Prinzipien mit dynamischen Kooperationsprinzipien musi-

kalischer Ensemblepraxis gleichzusetzen, mag die Vorstellung zugrunde liegen, solche Praktiken seien voraussetzungslos und einfach herstellbar. So wundert es nicht, wenn der eingangs beschriebene Werbespot eine Leichtigkeit des Gelingens suggeriert, während die Herausforderungen, die eine solche Präsentation begleiten, unsichtbar bleiben.

Diese Beispiele zeigen, dass hohe Erwartungen implizit an das Unterrichtsfach Musik gestellt werden. Inwieweit kann Musik aber soziale Verheißungen solch kollektiv geteilter Metaphern und Visionen (die an Ideen der Transferleistungen von Musik oder auch an die von „social justice“ anschließen) tatsächlich erfüllen? Welche Wirkkräfte lassen sich in der Ensemblearbeit überhaupt nachweisen? Und welche didaktisch-methodischen Voraussetzungen sind zu erfüllen, damit sich diese auch entfalten können?

3. Der Taktstock als Zauberstab inklusiver musikpädagogischer Settings? Ein Blick auf die inklusive Praxis: „Just Fun“

Der Frage, inwieweit gerade musikpädagogische (Ensemble-)Arbeit tatsächlich ein besonderes Potenzial für inklusive pädagogische Settings aufweist, der Taktstock im übertragenden Sinne das Potenzial zum Zauberstab hat, wie die Metapher des „Orchestrating Learning“ impliziert, soll an dieser Stelle am Beispiel inklusiver musikpädagogischer Praxis nachgegangen werden. Als recht exponiertes Beispiel inklusiver musikpädagogischer Ensemblearbeit mag die mittlerweile bundesweit erfolgreich agierende Big Band „Just Fun“ gelten. Aus der integrativen Arbeit der Musikschule Bochum erwachsen und seit dem Jahr 1998 von der Musikpädagogin Claudia Schmidt geleitet, spielt die inzwischen ca. 30-köpfige Band in wechselnden Besetzungen, jedoch immer in einer Konstellation von behinderten und nicht behinderten Musikerinnen und Musikern, zunehmend erfolgreich zusammen. Neben der ‚klassischen‘ Big Band-Besetzung mit Keyboards, Rhythmus- und Bläser-Section, finden sich hier auch Instrumente wie Akkordeon, Melodika, Steeldrum, Celli und Violinen. Die große Bandbreite der Instrumentierung wird durch (Sprech-)Gesang und freie Tanzeinlagen musikalisch-gestalterisch angereichert. Nicht nur instrumentell recht weit aufgestellt, vereint die Band ganz unterschiedliche Genres wie Pop, Rock, Jazz, Ethno, Rap und Samba. Mittlerweile blickt die Band auf eine erfolgreiche Auftrittsgeschichte zurück und wird inzwischen nicht nur als Erfolgsmodell, sondern auch als Vorzeigemodell⁵ inklusiver musikpädagogischer Ensemblearbeit bezeichnet. Einen interessanten Einblick in Arbeitsweise, Interaktion und Selbstverständnis der

5 In ihrer mehrjährigen Bandgeschichte kann „Just Fun“ bereits vielfältige Erfolge vorweisen. So lud beispielsweise Johannes Rau die Gruppe gleich zweimal nach Berlin ein. Hier eine Vokalimprovisation zwischen dem Rapper der Band und Brenda Boykin zum Stück „Caravan“ auf dem Soundfestival DiS: http://www.youtube.com/watch?v=Z7i4a_tDsH0 [05.05.2013].

Bandmitglieder bietet eine Filmdokumentation von Thomas Greuel, die dem Diskursband 21 (2007) der Gesellschaft für Musikpädagogik⁶ beigelegt ist.

Gleich zu Beginn führt uns die Dokumentation in einen voll besetzten Probe- raum der Musikschule Bochum. Wir hören einen satten Big Band-Sound, der die orientalisches anmutende Liedmelodie des türkischen Liedes „Üsküdar“ unisono erklingen lässt. Ihr ist der treibende Beat einer großen Rhythmussektion unterlegt, welcher die Band zusammenhält. Die harmonische Gestaltung übernehmen neben Akkordeon, Keyboards und Melodika zwei Gitarren, von denen sich ein Gitarrist mit dem Grundakkord ganz auf den gleichmäßigen Rhythmus Schlag konzentriert, während der andere komplexe Jazzharmonien auf der E-Gitarre spielt. Ein Cellist zupft als Bordunbegleitung gleichmäßig die ‚leeren Saiten‘ seines Cellos, was dem Stück eine folkloristische Klangfarbe verleiht. Währenddessen inszeniert ein anderes Ensemblemitglied eine intuitive Tanzperformance, die von seinem Spiel auf (pentatonisch gestimmten) Tempelblocks und einer Mundharmonika inspiriert zu sein scheint und dem Stück zusätzlich Drive verleiht. Die Interaktionen zwischen den Bandmitgliedern machen einen eingespielten Eindruck. Das Szenario strahlt nicht nur eine verblüffende Lebendigkeit und Leichtigkeit, sondern auch ein gewisses Selbstverständnis der Zusammenarbeit aus. Diese Leichtigkeit scheint sich auch in der Interaktion zwischen Bandleitung und -mitgliedern zu spiegeln: Wenngleich die Leiterin durchaus instruktiv ins Geschehen eingreift, erfolgt dies immer auf einer freundlichen und lockeren Ebene. So bildet die Szene auf den ersten Blick tatsächlich alle der oben beschriebenen Qualitäten ab, wie sie die Metapher des „Orchestra- ting Learning“ suggeriert (s.o.). Den Beobachtenden wird aber schnell klar, dass ein solcher Prozess keineswegs voraussetzungslos sein kann, sondern mit einem gewissen Repertoire künstlerischer und kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten von Seiten aller beteiligten Personen verbunden sein muss.

Doch welche Voraussetzungen sind dies nun konkret? Wodurch entstehen Spaß und Leichtigkeit, wie gelingt ein solches Zusammenspiel auf völlig unterschiedlichen Ausführungsniveaus? Und welchen Beitrag leistet nun eigentlich der ‚Gegenstand Musik‘, um eine solch heterogene Gruppe in einen so erfolgreichen gemeinsamen Prozess zu bringen? Welche Wirkkräfte können hier als musikspezifische Gelingens- bedingungen identifiziert werden? Unter diesen Fragestellungen haben wir uns nicht nur die oben beschriebene Probenszene, sondern auch das in der Filmdokumentation anschließende Gespräch zwischen den Bandmitgliedern genauer angeschaut. Aus musikpädagogischer Perspektive sind uns bestimmte Aspekte und methodische Prin- zipien aufgefallen, die sowohl für die inklusive Arbeit zentral zu sein scheinen, sich aber auch günstig auf das interaktionale Geschehen des inklusiven Probensettings auswirken; deshalb haben wir den Anschluss auch an musikpädagogische Begrün- dungsfiguren gesucht (insbesondere zur Ensemblearbeit und Improvisation). Gleich- zeitig wollen wir die Bandmitglieder selbst zu Wort kommen lassen⁷ (ihre Zitate sind im Folgenden kursiv markiert).

6 „In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnose“.

7 Leider konnten bei diesem Gespräch nicht alle Bandmitglieder anwesend sein.

3.1 Das „maßgeschneiderte Arrangement“ als Grundlage individuellen und kooperativen Lernens

„Claudia kommt dann mit ´nem Grundarrangement in die Probe hinein und dann gibt es ´nen Arbeitsprozess (...) wo dann ja Sachen ausprobiert werden und dann nach diesen Ausprobierphasen dann ein Arrangement entwickelt wird“ (Fabian).

Claudia Schmidt begegnet der Unterschiedlichkeit der Bandmitglieder mit einem individualisierten Grundarrangement: Jede Spielerin und jeder Spieler erhält eine Stimme, die so konzipiert wurde, dass sie/er ihren/seinen Fähigkeiten entsprechend partizipieren kann: „(...) so kann eben jeder mit seinen Fähigkeiten was Eigenes reinbringen und muss nicht ´ne Fähigkeit erwerben, die er vorher nicht hatte, bloß weil es irgendwie gefordert ist“ (Fabian).

Als Ausgangspunkt des gemeinsamen Kompositionsprozesses erfüllt ein solches Grundarrangement gleich mehrere wünschenswerte musikpädagogische Funktionen. Als erstes handelt es sich um ein zentrales *individualisierendes Moment* des inklusiven Settings: Die angepassten Stimmen sind für alle Musikerinnen und Musiker spielbar, so dass sich jede/r dem Gesamtklang hingeben und „selbst-verständlich“ (Wagner, 2002) musizieren kann, womit Viabilität für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer hergestellt wird. Zugleich bieten die einzelnen Stimmen einen individuellen Lernanreiz; jede/r ist maximal gefordert: „Wir sind dann eher überfordert als unterfordert, also unterfordert ist glaube ich keiner (...) wir spielen schon alle am Limit“ (Phillip). Aus musikpädagogischer Sicht kann mit Greuel (2007) auch von einem Spiel im „individuellen und dynamischen Möglichkeitsraum“ (ebd., S. 26) gesprochen werden.

Damit wird als zweites im interaktiven Prozess ein zentrales *kooperatives Moment* der Ensemblearbeit deutlich: Jeder individuelle Beitrag erhält, auch wenn es sich um ein Spiel auf einem Ton oder um atmosphärische Klänge handelt, erst im Gesamtklang seine Berechtigung und bekommt im Zusammenspiel mit den anderen Musikerinnen und Musikern einen musikbezogenen Sinn (vgl. Neuse & Schmidt, 2002, S. 76), so Claudia Schmidt in einem Artikel über die Bandarbeit. Schmidt initiiert in diesem Sinne „positive Abhängigkeits- und Ergänzungserfahrungen“, wie Boban & Hinz (2008, S. 82) es bezüglich des „Orchestrating Learning“ (s.o) formuliert haben. Auf dieser Grundlage können gemeinsame, *gleichwürdige* (ebd.) *musikalische Interaktionen* entstehen. Diese wirken für alle Teilnehmenden anregend. „Das ist ja das Schöne, dass halt so unterschiedliche Musiker in der Band sind, die einen spielen schon seit Jahren (...), die anderen hören sich das an und sagen: boah, das würde ich auch gerne machen“ (Claudia). Von dem dabei entstehenden kreativen „Spannungsfeld zwischen Individuum, Gruppe und Musik“ (Kieseritzky & Schwabe, 2001, S. 156) profitieren aber nicht nur die vermeintlich ‚schwachen‘ Spielerinnen und Spieler des inklusiven Settings. Der individualisierte Zugang ermöglicht vielmehr differenzierte Interaktionsmodi, die, so Ribke, „wesentliche Qualitäten lebendigen Ensemblespiels auf jedem Ausführungsniveau“ (2001, S. 50) offenlegen. „So entwickelt sich immer

wieder was Neues, also auch für die Musiker, die schon sehr weit sind von den Fähigkeiten her, für die bleibt es auch spannend dadurch“ (Claudia). Ein solches ‚maßgeschneidertes‘ Grundarrangement könnte damit durchaus als „stimulierender, spezifisch musikalischer, Umweltreiz“ im Sinne Gruhns (2005, S. 204) verstanden werden, der dazu beiträgt, individuelles musikalisches Potenzial zu entfalten und weiterzuentwickeln (ebd.). Es kann weiter dazu beitragen, jeden beliebigen Lernort in eine – im übertragenen Sinne – „Enriched Environment“ zu verwandeln,

„wo ganz unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten vorhanden sind, die die Lernumgebung bereichern und zur Nachahmung anregen. Enriched environments beginnen bei den Lerngruppen und sind keineswegs auf didaktisch präparierte Lernmaterialien zu reduzieren“ (ebd., S. 208).

Eine solch spezifische Vorgabe, wie sie das individualisierte Grundarrangement darstellt, akzeptiert, den Worten Pfeffers zufolge, im höchsten Maße „mitgebrachte musikalische Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern und provoziert gleichzeitig weitere Erfahrungssuche im Unterricht“ (2001, S. 24).

Distinktiv für das inklusive Probensetting der Band „Just Fun“ ist jedoch, dass das musikalische Ausgangsarrangement nicht festgeschrieben bleibt, denn trotz der anfänglichen Vorgaben des maßgeschneiderten Arrangements findet der eigentliche Kompositionsprozess erst während der Proben statt. Hier greift das *Prinzip Improvisation*, das wir mit dem nächsten Punkt aufgreifen.

3.2 Die Improvisation als Grundprinzip (nicht nur) musikalischer Interaktion

„Also improvisiert wird wirklich in jeder Form, also nicht, dass ein Solist auch mal ein Solo improvisiert, sondern die ganze Struktur eines Stückes kann während des Auftrittes improvisiert werden“ (Fabian).

Die Heranführung der Musikerinnen und Musiker an freie und gebundene Improvisationen ist zentral für die gemeinsame Arbeit. Claudia Schmidt lässt improvisieren. Das heißt, sie beobachtet, hört zu und lässt Raum für musikalische Ideen der Musikerinnen und Musiker. Jedes Bandmitglied soll lernen, sich auf ihrem/seinem Niveau möglichst frei musikalisch auszudrücken. Dies erreicht die Leiterin durch individualisierte Vorgaben für die Improvisation auf allen Anforderungs- und Tätigkeitsniveaus, die Anschlussfähigkeit für die gegebenen Fähigkeits- und Kompetenzprofile gewährleisten soll: „(...) und es gibt ne Möglichkeit zu improvisieren und beim Improvisieren gebe ich dem einen drei Töne, dem anderen ne ganze Skala, und dem nächsten muss ich gar nichts sagen, weil er schon weiß, wie er spielen muss, oder gar keine Vorgaben und dem nächsten gebe ich ne Steeldrum wo die Töne sowieso schon vorgegeben

sind. (...) und mittlerweile improvisiert die Band, also es sind kaum Leute, die einfach nicht improvisieren, die das wenigstens mal ausprobieren“ (Claudia).

Die Improvisationen wiederum sind Ausgangspunkt für weitere Veränderungen des Arrangements und Anpassungen an die Fähigkeiten der Spielerinnen und Spieler. Die filmische Dokumentation zeigt, wie unter Einbezug der Sensomotorik auch assoziative Handlungen, wie Tanzen oder freie Bewegung, aufgenommen werden, wodurch sich *vielfältige Möglichkeiten der Partizipation im Sinne von Ausdrucksmöglichkeiten* auf unterschiedlichen Ausführungsniveaus ergeben. „Das Maßschneidern ist auch ein Ausprobieren von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von denen man vielleicht noch gar nicht wusste, dass man das auch kann und ausprobieren kann (...), dass er daran arbeiten kann. Und das gibt es relativ häufig bei uns“ (Jan).

Solche Arbeitstechniken des ‚Improvisieren-lassens‘ können, mit Bezug zu Duderstadt, als „offene Situationen“ (2003, S. 193) im Sinne eines Arbeitens an Problemlösungen gekennzeichnet werden. Diese zeichnen sich durch hohe kreative Freiräume aus, in denen Neues und Ungeplantes entstehen kann. „Außer dem zu lösenden Problem und den dazugehörigen Spielregeln ist nichts festgelegt. Alle Energien werden dafür gebündelt und darauf gerichtet, eine möglichst optimale, also überzeugende und beeindruckende Lösung zu finden, wobei sich die Leiterin oder der Leiter soweit wie nötig zurückhält“ (ebd.). Von Claudia Schmidt werden dabei keine falschen oder richtigen Lösungen erwartet oder eingefordert. Gerade in dieser generellen Offenheit kann die besondere Qualität des Improvisierens ausgemacht werden; in ihr besteht die Möglichkeit, „eigene ‚Grenzen‘ im nur auf das Spiel konzentrierten Moment [zu] überschreiten“ (Gagel, 2010, S. 154). Im improvisierenden Umgang mit dem Ausgangsmaterial werden neue Möglichkeiten der Interaktion im sozialen Raum erschlossen, in dem sich die Kreativität der Spielerinnen und Spieler entfaltet (Kieseritzky & Schwabe, 2001). Damit liegt ein weiteres besonderes Moment der Improvisation in ihrem Verhältnis zum Umgang mit Fehlern. Improvisieren trägt grundsätzlich die Gefahr des Misslingens in sich; sie ist, wie Gagel feststellt, ein „Musizieren ohne Sicherheitsnetz“ (2010, S. 154). Das besondere Moment am Improvisieren ist jedoch, dass Scheitern selbst ein wichtiges Prinzip des Improvisierens ist; es gehört einfach dazu (vgl. ebd., S. 56). Fehler in der Improvisation werden „nicht als Feinde, als Angsterzeuger betrachtet und bewertet (...). Fehler sind vielmehr stumme, aber dennoch produktive Ratgeber; sie geben die Richtung an, in der man weiter probieren kann“ (Duderstadt, 2003, S. 153). In diesem Sinne kann Improvisation eine besondere Ermutigungskultur schaffen in der, wie oben bereits mit der Metapher des „Orchestrating Learning“ impliziert wurde, Raum für Kreativität, Inspiration, Neues und Ungeplantes gegeben wird.

Aus den beiden zentralen (methodischen) Prinzipien „Maßgeschneidertes Arrangement“ und „Improvisation“ der Bandarbeit lassen sich weitere musikspezifische Momente ableiten, die sich auf das interaktionale Geschehen zentral auswirken und in unseren Augen (vorsichtig) als inklusive Wirkkräfte ausgewiesen werden könnten.

3.3 Musikalisch dialogisches Handeln: Der intersubjektive Raum musikalischer Interaktion als Zentrum dialogischer Kommunikation

„(...) dass man zuhört, was passiert und nicht nur die Idee, die man musikalisch hat, von der Band einfordert, sondern vielmehr ja aktiv dabei ist. (...) aber man hört sich einfach mehr zu in der Probe und nimmt mehr an, was der Andere spielt“ (Fabian).

Maßgeblich für das Gelingen musikalischer Interaktion scheint die kommunikative Grundhaltung des Aufeinander-Hörens zu sein, die das improvisatorische Setting der Band „Just Fun“ konsequent einfordert und trainiert. Zwar kann in einer Improvisation jeder jederzeit das Wort ergreifen, doch gilt auch für die musikalische Interaktion: „wo (...) nur jeder für sich redet, wird nicht zugehört“ (Gagel, 2010, S. 71). Dies fordert hohe soziale Aufmerksamkeit und kommunikative Fähigkeiten ein:

„Offen zuzuhören verlangt von den Spielerinnen und Spielern, Rollen, Interaktionen, Klänge, Klangfarben, Muster in ihrer Vieldeutigkeit und Zirkularität wahrzunehmen, ohne sich fixiert und starr auf eine Bedeutung oder nur um das eigene Spiel zu kümmern“ (Gagel, 2010, S. 71).

Erst durch aufeinander bezogene Aktionen entstehen musikalische Strukturen: „Menschen hören aufeinander, sie weben das in den je eigenen Sinnhorizont ein und setzen dies nicht in Gedanken oder Sprache, sondern in Töne um“ (ebd., S. 15). Kraemer & Rüdiger konstatieren entsprechend:

„Es gibt nur wenige Formen des Miteinanders, die ein solch hohes Maß an Aufmerksamkeit und sensibler Zuwendung erfordern wie das gemeinsame Musizieren. In einzigartiger Einheit entsteht hier musikalischer und sozialer Sinn, verbinden sich musikpraktische und kommunikative Qualitäten“ (2000, S. 9).

Nimczik & Rüdiger bezeichnen das Ensemblespiel auch als „Kommunikation mit musikalischen Körpern und Klängen“ (1997, S. 9). Damit kann sich die Qualität einer Improvisation immer nur aus einem Auf-sich-und-andere-Hören (Gagel, 2012) speisen. Eine solche Qualität (nicht nur) musikalischer Interaktion, die das Individuelle in seinen sozialen Bezügen bestehen lässt, fordert eine „Dialogizität im gemeinsamen Lernen an und über Musik“ (Ott, 2012, S. 30). „Just Fun‘ ist eben, dadurch dass wirklich, wie man so sagen kann, Typen drin sind, Originale, ist das eben 'ne original Band in dem Sinne, und das ist der Reiz an der Sache, dass man sich selber eben auch nicht verstecken oder verstellen muss, sondern man geht dahin und man ist eben, wie man ist“ (Fabian). Solches Tun wiederum mag eine gewisse Ambiguitätstoleranz, ein „wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn“ (Ott, 2012, S. 20) anregen. Zudem macht es aufmerksam darauf, dass unser Zuhören einen, wie Barthes formuliert, „in-

tersubjektiven Raum“ (1991, S. 55) öffnet, in dem ein „ich höre zu“ immer auch ein „ich höre mir zu“ impliziert.

3.4 Identitätsbildung durch gemeinsam geteilte Inhalte und Ziele musikalischen Handelns

„(...) dass wir mit denen zusammen in der Band sind, (...) dass die 'ne Behinderung haben, das ist Teil ihrer Persönlichkeit, Teil ihrer Person, aber was uns eben fasziniert oder auch ansteckt, was die Kooperation und das Zusammenspielen toll macht in der Band ist, dass das lauter Typen sind, die alle unheimlich Auftrittslust haben, also auf jeden Auftritt unglaublich viel Lust haben, und mit sehr viel verschiedenen musikalischen Ideen und Geschmäckern auch da reingehen, dass es sich aber organisiert, dass man da einen ‚Just Fun‘-Sound hinbekommt, einen Dreißig-Mann-Organismus als Band“ (Phillip).

Diese Aussage verdeutlicht, dass eine gemeinsam geteilte Vision einen „Geist des Miteinanders“ (Nimczik & Rüdiger, 1997, S. 9) anregen kann.⁸ Ein solcher Geist ist geprägt von einer, wie Nimczik & Rüdiger dies formulieren, „musikalischen Ganzheit, die sich durch ein gleichberechtigtes dialogisches Miteinander und Zusammenspiel ihrer einzelnen Teile (Mitglieder) konstituiert“ (ebd., S. 10). Gagel (2010) spricht daher bezeichnenderweise von einem „verdoppelten Bewusstsein“ (S. 85): „Miteinander zu spielen ist nichts anderes, als durch die Gemeinsamkeit des Hörens und Musizierens ein verdoppeltes Bewusstsein zu gewinnen“ (ebd.). Dies schafft nicht nur Kohäsion, sondern fördert auch die Bildung einer Gruppenidentität. Das „sensible Zusammenwirken emanzipierter (oder sich miteinander emanzipierender) Musikerpersönlichkeiten, zwischen denen es kein existentielles, allenfalls ein Erfahrungsgefälle gibt“ (Nimczik & Rüdiger, 1997, S. 10), für das jeder mit seinem So-Sein einen nicht austauschbaren Teil zum Gelingen beiträgt, mag sich dann durchaus in einem spezifischen, gemeinsamen Ensemblesound, wie es das Bandmitglied Fabian weiter oben beschreibt, vermitteln und damit Gemeinsamkeit und Identität stiften. Aus diesem Blickwinkel scheint die These der Musikwissenschaftlerin Ingrid Monsen zu greifen, eine der zentralen Funktionen von Musik sei auch die „Konstruktion eines sozialen Zusammenhaltes“ (Rüsenberg, 2012, S. 246), bei dem die Partitur (hier das Arrangement) als ein „Netz von Beziehungen zwischen verschiedenen Personen“ (ebd.) fungiert.

⁸ „Ich glaube, ein Ensemble ist ein Geist, nicht unbedingt eine Besetzung“ (Peter Eötvös im Gespräch mit dem Ensemble Modern, zit. n. Nimczik & Rüdiger, 1997, S. 9).

3.5 Intensivierung emotionalen Erlebens im unmittelbar ästhetisch-künstlerischen Tun

„Da ist eine Energie, die plötzlich nach vorne geht, (...) das macht so diese Mischung auch aus (...) das ist so'n Funke, der überspringt“ (Claudia).

Die Leiterin beschreibt hier eine Szene musikalischer Interaktion, in der emotionale Prozesse im Vordergrund stehen und eine Synthese von Erleben und Handeln, vom Selbst und von Anderen durchlebt wird. Von Gagel als „affektive Improvisationslogik“ bezeichnet, welche die Spieler einzeln und kollektiv in den Bann ziehen kann, sind „Improvisierende (...) auf der einen Seite mit musikalischem Material, auf der anderen Seite aber voller emotionaler Intensität unterwegs (...)“ (Gagel, 2010, S. 38). Hiermit wird ein wichtiges auch gemeinschaftsstiftendes Moment benannt, das auf jedem Ausführungsniveau erfahren werden kann. Gagel führt hier auch aus: „Man wird mitgerissen, gebremst, angezogen oder abgestoßen. Plötzlich liegt die Verantwortung bei den anderen, bei den Klängen, bei deren Dynamik und Energieverläufen, die man mitgeht“ (ebd., S. 104). Csikszentmihalyi (2007) hat für solche Dynamiken den bekannten Begriff des „Flow“ geprägt und damit ein „Gefühl des vollkommenen Eintauchens in eine Aktivität, ein Gefühl des kontinuierlichen Fließens“ (Petrat, 2007, S. 148) beschrieben. Dieses Erleben wird bei gemeinsamen Auftritten noch intensiviert: Das Miteinander *„ist spontan auf der Bühne und einmalig, das kriegt man kein zweites Mal. So bringt sich eben jeder auf der Bühne in der Band ein, irgendwas passiert immer ... was Gutes“* (Fabian). Gerade dadurch, dass körperliche und emotional-affektive Aspekte in den Vordergrund treten und ein solches gemeinsam geteiltes Erleben, im Sinne des „Flows“, abstrakt-symbolisches also damit kognitives Handeln nicht zur Voraussetzung haben (Petrat, 2007), können diese gemeinsamen genuin „schöpferische[n] Momente“ (Gagel, 2010, S. 89) auch auf basalem Ausführungsniveau erfahrbar werden.

3.6 Synchronisation, Verbindung, Stärkung und Entlastung Einzelner durch einen gemeinsamen Groove

„Ja aber es gibt immer verbindende Elemente, dass es nicht so fürchterlich stressig wird (...) Da ist eine Energie, die plötzlich nach vorne geht, so dass die Rhythmuscombo und die Bläser davon auch angesteckt werden“ (Claudia).

Ein verbindendes und stützendes Element in der Band „Just Fun“ ist der gemeinsame Groove, im Sinne eines sich Einschwingens in einen musikalischen Puls (Schütz, 1983), der das Ensemble nicht nur zusammenhält, sondern auch einen gewissen Schutzraum generiert.⁹ Dieser Prozess verweist auf einen „Mitnehmereffekt“ (Feu-

9 So ist es auch möglich, getragen und eingebettet im gemeinsamen Groove, auch ohne Bindung an ein Metrum mit klangmalerischen oder atmosphärischen musikalischen Beiträgen zu partizipieren (vgl. Probst, 2006, S. 63). Metrisch-rhythmische Kompetenzen müssen nicht unbedingt vorhanden sein.

ser, 2006, S. 52) des Rhythmischen, der, wie Feuser in einem Aufsatz über musikalische Kommunikation mit sogenannten Menschen mit schwerer Behinderung feststellt, „auch unter sehr erschwerten Bedingungen wahrgenommen und verarbeitet werden“ (ebd., S. 54) kann. Durch die gemeinsame Gestaltung von Zeit sei Musik eine synchronisierende, koordinierende und Ordnung schaffende Instanz, welche mit Hilfe ihrer ordnenden Parameter, insbesondere Rhythmus, Dauer, Tempo usw. einen gemeinsamen „Phasenraum“ (ebd.) entstehen lässt, in dessen „Feld“ wir (nicht nur musikalisch) „interagieren, kommunizieren und kooperieren können“ (ebd.).¹⁰

3.7 Zwischenfazit

Welche Schlüsse können wir nun aus der Analyse der Probenarbeit der inklusiven Band „Just Fun“ in Hinblick auf unsere eingangs formulierte Frage ziehen? Bietet das Fach Musik tatsächlich ein besonderes Potenzial für inklusive Unterrichtsettings und wenn ja, worin besteht dieses Potenzial? Ohne Zweifel kann zunächst festgehalten werden, dass die Praxis der Ensemblearbeit, wie wir sie ausschnittsweise bei der Band „Just Fun“ beobachten konnten, tatsächlich gelingende gemeinsame und gleichwürdige Interaktionen und Momente positiver Abhängigkeits- und Ergänzungserfahrungen generieren kann, wie sie die anfangs eingeführte Metapher des „Orchestrating Learning“ im weitesten Sinne impliziert. Wir konnten sehen, dass charakteristische und konstitutive Elemente dieser Arbeit, wie das maßgeschneiderte Arrangement oder das Prinzip der Improvisation, sich positiv auf interaktive Dynamiken auswirken können (positiv erlebte Emotionalisierung, gleichwürdige Dialogizität, Synchronisierung und Rhythmisierung, gemeinsame Identität, usw.). Solche Dynamiken bieten grundsätzlich günstige Voraussetzungen, der Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit, wie sie inklusive Unterrichtsettings herausfordern, zu begegnen. Noch deutlicher wird das Potenzial solcher Ensemblearbeit dann, wenn wir diese Beobachtungen auf die Ebene inklusiver Didaktik tragen, die das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Kooperation thematisiert. Dies ist sicherlich eine zentrale Herausforderung inklusiver Didaktik. Wie bedeutsam es ist, beide Pole günstig auszubalancieren, darauf macht jüngst Hans Wocken (2013) in seinem „Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie“ aufmerksam. Wird an vielen Stellen die Notwendigkeit von Individualisierung des (inklusive) Unterrichts betont, so gibt Wocken zu bedenken, dass ein Zuviel an Individualisierung zu einem Auseinanderdriften der Lerngruppe und „zu einer heillosen Atomisierung“ führen kann (S. 212). „Individualisierung kann im Extremfall gar auf Vereinzelung, Kontaktarmut und ‚Vereinsamung‘ hinauslaufen“ (ebd., S. 213). Als Gegenbegriff zur Individualisierung führt Wocken den Terminus Kommunalisierung ein. Dieser meint „Vergemeinschaftung oder Vergesellschaftung der Unterrichtsprozesse; durch die Handlung

¹⁰ In diesem Feld sei es möglich, musikalische Dialoge zu führen, zu interagieren und zu kooperieren (vgl. Feuser, 2006, S. 54). Diesem Gedanken geht u.a. auch Meyer (2012) in seinem Konzept der Basalen musikbasierten Kommunikation nach.

„Kommunalisierung“ wird Gemeinsamkeit hergestellt. (...) Kommunalisierung initiiert also kooperative Arbeitsprozesse und erzeugt Kohäsion“ (ebd.).¹¹

So wird deutlich, dass Prinzipien musikalischer Interaktion vor allem dann hilfreiche Wege eröffnen, ein durch Heterogenität entstehendes Spannungsfeld günstig auszubalancieren, wenn sie neben Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung (maßgeschneidertes Arrangieren individueller Stimmen, individuelle Instrumentierung, individuelle Improvisationsvorgaben, Fehlerfreundlichkeit etc.) auch Momente der Kommunalisierung anbieten (erfahrbar beispielsweise in einem gemeinsamen Groove, einer gemeinsamen Identität, dem Erleben von Zugehörigkeit, durch ein gemeinsam geteiltes Ziel oder durch gemeinsames ästhetisches Erleben) und diese Pole in eine ausgewogene Balance bringen. Solche Praxis kann dann nicht nur die im „Orchestrating Learning“ reklamierte Vielstimmigkeit und Klangfülle entstehen lassen, sondern auch ein Gemeinschaftsgefühl und Kohäsion, was sich dann nach außen in Qualitäten wie Spaß und Leichtigkeit vermitteln mag.

4. Allgemeine Folgerungen für einen inklusiven Musikunterricht

Auch wenn es sich bei der Band „Just Fun“ um ein außerschulisches Projekt handelt, das auf Freiwilligkeit basiert und schon allein deshalb nicht eins zu eins auf schulische Verhältnisse übertragen werden kann, können wir hier festhalten, dass das Lernfeld Ensemblespiel eine Reihe günstiger Voraussetzungen für die inklusive pädagogische Praxis auch in der Schule bietet. Doch ist, wie schon angedeutet, solche Praxis keineswegs voraussetzungslos. Weder die beschriebenen Wirkweisen und methodischen Prinzipien, noch die im „Orchestrating Learning“ aufgezeigten Lernqualitäten inszenieren sich wie von selbst, sobald Musik ins Spiel kommt. Sie beruhen im Gegenteil auf einer Reihe differenzierter Voraussetzungen, Überlegungen und Prinzipien, die (durchaus noch erweiterbar) im Folgenden skizziert werden sollen.

4.1 „Individualisiertes Arrangieren“ als musikpädagogische Antwort auf Heterogenität

Die Frage nach der Individualisierung berührt ein generelles didaktisches Schlüsselproblem im Fach Musik. Denn bereits im Musikunterricht an Regelschulen sind die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler so verschieden, wie in kaum einem anderen Fach, da die musikalische Sozialisation weit über das schulische Lernen hinausreicht (Gembris, 2002). Was bereits für den Regelunterricht gilt, wird in

11 Wocken warnt aber auch vor einer Übersteigerung des Kommunalisierens. „Im Extremfall führt Kommunalisieren zu einer völligen Gleichschaltung des Schülerkollektivs“ (Wocken, 2013, S. 213). Eine solche Übersteigerung von Kommunalisierung, im Sinne einer ‚falschen‘ Gemeinschaftsideologie, wird, will man hier den Brückenschlag in die Musikpädagogik versuchen, der musischen Erziehung und Jugendmusikbewegung vorgeworfen (vgl. u.a. Adorno, 1956).

inklusive Gruppen unmittelbar sichtbar. Im Lernfeld des Musikmachens müssen für das instrumentale Spiel nach vorgefertigten Noten alternative differenzierende Methoden gefunden werden. Die von Claudia Schmidt angewandte Methode des individualisierten Arrangements, das den tatsächlichen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler entspricht, wird unseres Erachtens einen zentralen Stellenwert für das Ensemblespiel in inklusiven Settings bekommen müssen. Konkrete Ideen und Anregungen für das individualisierte Arrangieren sowie für das Musikmachen in heterogenen Gruppen bieten u.a. Wagner (2002, 2010), Probst, Schuchhardt & Steinmann (2006), Greuel & Szczepaniak (2007) sowie (mit Blick auf das Singen im Unterricht) Greuel & Horst (2011).

4.2 Diagnostische Kompetenzen als Grundlage für binnendifferenzierten Musikunterricht

Bevor eine Lehrkraft individualisierte Stimmen arrangiert, muss sie die Möglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler kennen. Innere Differenzierung bedarf daher „einer diagnostischen Grundlage, wenn sie nicht willkürlich bleiben soll“ (Greuel & Horst, 2011, S. 70). Auch Claudia Schmidts Methode des Individualisierten Arrangierens basiert zentral auf einer diagnostischen Einschätzung der individuellen musikbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Spielerinnen und Spieler. Bei Schmidt entsteht diese meist intuitiv aus Beobachtungen und musikalisch-pädagogischer Interaktion mit den Teilnehmenden und ist einer langen Praxiserfahrung geschuldet. Es gilt daher, diagnostische Vorgehensweisen didaktisch zu präzisieren und methodisch zu operationalisieren sowie diese in die Aus- und Fortbildung stärker zu implementieren. Thomas Greuels Theorie einer musikpädagogischen Diagnose (u.a. 2007) kann konkrete Anregungen für eine Diagnostik im inklusiven Musikunterricht bieten.

4.3 Improvisation als geeigneter Lerngegenstand für inklusiven Musikunterricht

Aus der oben beschriebenen Bandarbeit können v.a. drei wesentliche Funktionen der Improvisation herausgearbeitet werden, die diese zu einem in unseren Augen geeigneten Gegenstand für inklusiven Musikunterricht machen und Lehr- und Lernprozesse im Sinne des „Orchestrating Learning“ ermöglichen. Als erstes bietet sie auf individueller und differenzierender Ebene musikalische Ausdrucksmöglichkeit auf fast jedem Ausführungsniveau. Zweitens gestattet sie als diagnostisches Moment zahlreiche Beobachtungs- und Einschätzungsmöglichkeiten der individuellen „Möglichkeitenräume“ (Greuel, 2007, S. 26) einzelner Schülerinnen und Schüler (vgl. hierzu auch Kaul, 2008, S. 152ff.). Auf einer dritten Ebene generiert die musikalische Tätig-

keit der Improvisation, wie oben herausgestellt wurde, zahlreiche gemeinsame und kooperative Momente des musikalischen Erlebens und der künstlerischen Praxis.

4.4 Projektarbeit im inklusiven Musikunterricht

Die oben beschriebene Metapher des „Orchestrating Learning“ steht in hohem Maß für projektorientierte Lernformen, die zum gegenseitigen Lernen und zur Nachahmung anregen, kooperatives Lernen ermöglichen und dabei die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler produktiv in einem Klassenkollektiv einbinden und nutzen. Projekte wirken durch das Verfolgen eines gemeinsamen Anliegens und einer gemeinsamen Aufgabe „beziehungsstiftend“ (Boban & Hinz, 2008, S. 82). Innerhalb der Integrationspädagogik vertritt insbesondere Georg Feuser die Vorstellung von inklusivem Unterricht als Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand, welche nur im Projektunterricht zu verwirklichen ist (Feuser u.a., 1989).¹²

Will ein inklusiver Musikunterricht wirklich allen Schülerinnen und Schülern mit ihren individuell verschiedenen Fähigkeiten gerecht werden, so müssen auch hier Projekte einen größeren Stellenwert bekommen, die solche Formen kooperativen und gleichermaßen differenzierten Lernens in besonderer Weise ermöglichen. Über das Beispiel „Just Fun“ hinausweisend sind weitere Möglichkeiten denkbar, die Unterricht und Schulleben auf musikalisch-künstlerische Weise auch fächerübergreifend vernetzen (Forsbach, 2010). Solche tendenziell offenen Unterrichtssettings bieten ein besonderes Potenzial für didaktisch wertvolle Realbegegnungen¹³, wie sie Reich (2012) einfordert. Im Kontext von Lehr- und Lernprozessen haben gerade diese Erfahrungen einen hohen Stellenwert.¹⁴ Eine besondere Disposition für solche Erfahrungen bietet somit nicht nur das Lernfeld Improvisation, sondern auch verschiedenste musikalisch-künstlerische Gestaltungs- und Darbietungsformen, insbesondere, wenn sie fächerübergreifend organisiert und projektorientiert verwirklicht werden können.

5. Fazit

An Musik werden hohe Erwartungen bezüglich ihrer integrierenden Kräfte gestellt. Es entsteht, wie mit dem eingangs beschriebenen Werbespot gezeigt wurde, leicht der Eindruck, dass sich Kooperation und andere inklusive Momente wie von selbst

12 Zur Übertragbarkeit der Theorie Feusers in die Musikpädagogik siehe Weber, 2012.

13 Nach Reich bezeichnet das Reale das „Ungeahnte, (...) das Zufällige, die Grenze aller Erkenntnisse und Vorstellung“ (Reich, 2000, S. 107), welches den Bereich symbolischer und imaginärer Wirklichkeit übersteigt (vgl. ebd.).

14 Realbegegnungen hinterlassen „tiefe Erinnerungsspuren“ (Reich, 2012, S. 147). Sie werden unmittelbar, direkt, sinnlich und konkret erlebt, erzeugen Neugierde und fordern verstärkt Kommunikation (vgl. ebd.), weswegen Reich solche Erfahrungen einer zentralen didaktischen Handlungsebene zuordnet (vgl. ebd.).

einstellen, sobald gemeinsam musiziert wird. Auch die Inklusionspädagogik bedient sich, wie in Punkt 2 mit dem Beispiel der Metapher des „Orchestrating Learning“ aus dem englischen Original des Index für Inklusion verdeutlicht wurde, der Vorstellung von inklusiven Wirkkräften von Musik, um ideale inklusive Lehr- und Lernprozesse zu beschreiben. Im Rahmen dieses Beitrags konnten solche kollektiv geteilten Visionen genauer untersucht und inklusive musikalische Wirkkräfte in der Ensemblearbeit herausgearbeitet werden.

Mit der Analyse der Band „Just Fun“ wurde in Punkt 3 gezeigt, dass sich Elemente und Prinzipien musikpraktischer Ensemblearbeit nicht nur positiv auf Individualisierungs-, sondern gleichermaßen auch auf Kommunalisierungsprozesse auswirken können. Gerade Letztere spielen, wie dieses Beispiel verdeutlicht, im Kontext von Heterogenität eine entscheidende Rolle. Das inklusive Moment von Musik in solchen Settings ist unseres Erachtens v.a. darin festzumachen, dass musikpraktische Ensemblearbeit nicht nur die beiden Pole Gleichheit und Verschiedenheit zu berücksichtigen vermag, sondern auch die Aspekte Individualisierung und Kommunalisierung in eine ausgewogene Balance bringen kann – eine günstige Voraussetzung für den Umgang mit Heterogenität. Will ein inklusiver Musikunterricht wirklich allen Schülerinnen und Schülern mit ihren individuell verschiedenen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne eines „Orchestrating Learning“ gerecht werden, so kann Ensemblepraxis, die solche Maßgaben in Abstimmung mit entsprechenden didaktisch-methodischen Prinzipien (Individualisiertes Arrangement, Diagnose, Improvisation, Projektorientierung), wie in Punkt 4 genannt, berücksichtigt, ein günstiges Lernfeld inklusiver Musikpädagogik darstellen. Daher sollten diese Aspekte unseres Erachtens in der Lehrerbildung sowie in der weiteren musikbezogenen unterrichtstheoretischen Forschung eine stärkere Akzentuierung erfahren.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1956). *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Barthes, R. (1991). Zuhören. In R. Kuhn & B. Kreutz (Hrsg.), *Das Buch vom Hören* (S. 55–71). Freiburg: Herder.
- Bernius, V. (Hrsg.) (2012). *Sinfonie des Lebens. Funkkolleg Musik. Die gesendeten Beiträge*. Mainz: Schott.
- Boban, I. & Hinz, A. (2008). „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle* (S. 71–100). Oberhausen: Athena.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Hrsg.) (2002). *Index for inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Flow: Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dietrich, C. (2001). *Musikalische und alltägliche Interaktion. Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Vermittlung „sozialer Kompetenz“ durch Musik*. Verfügbar unter: <http://data.bkj-remscheid.de/fileadmin/netkk/daten/pdf/dietrich.pdf> [20.5.2013].

- Duderstadt, M. (2003). *Improvisation und ästhetische Bildung. Ein Beitrag zur ästhetischen Forschung*. Köln: Salon Verlag.
- Feuser, Georg (2006). „Alle Menschen werden Brüder ...“ – Zeit und Rhythmizität als Grundprozesse des Lebens und der Verständigung. In S. Salmon (Hrsg.), *Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern* (S. 45–60). Wiesbaden: Reichert.
- Gagel, R. (2010). *Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität*. Mainz: Schott.
- Gembris, H., Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hrsg.) (2001). *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg: Wißner.
- Gembris, H. (2002). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (2. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Greuel, Th. (Hrsg.) (2007). *In Möglichkeiten denken, Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik*. Kassel: Bosse.
- Greuel, Th. (2007). Theorie musikpädagogischer Diagnose. In Th. Greuel (Hrsg.), *In Möglichkeiten denken, Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik* (S. 25–56). Kassel: Bosse.
- Greuel, Th. & Szczepaniak, E. (2007). Von der musikpädagogischen Diagnose zum musikalischen Arrangement. In Th. Greuel (Hrsg.), *In Möglichkeiten denken, Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik* (S. 70–77). Kassel: Bosse.
- Greuel, Th. & Horst, U. (2011). Singen zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Musikpädagogische Stimmdiagnose in der allgemein bildenden Schule. In Th. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Singen und Lernen – Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis* (S. 69–86). Aachen: Shaker.
- Greuel, Th. & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.) (2012). *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*. Aachen: Shaker.
- Gruhn, W. (2005). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens* (2. neu überarbeitete Aufl.). Hildesheim: Olms.
- Kaul, A. (2008). *Musikalische Bildung der Differenz. Ein musikdidaktisches Modell. Theorie, Praxis und Anwendungsbeispiele*. Köln: Dohr.
- Kertz-Welzel, A. (2012). Social Justice oder: Der Traum von der gesellschaftlichen Relevanz des Musikunterrichts. In J. Vogt, F. Heß & Chr. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 55–73). Münster [u.a.]: LIT.
- Koeseritzky, H. v. & Schwabe, M. (2001). Gruppenimprovisation als musikalische Basisarbeit. In R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Hrsg.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 155–174). Augsburg: Wißner.
- Kraemer, R.-D. & Rüdiger, W. (Hrsg.) (2001). *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis*. Augsburg: Wißner.
- Kuhn, R. & Kreutz, B. (Hrsg.) (1991). *Das Buch vom Hören*. Freiburg: Herder.
- Meyer, H. (2012). *Musikbasierte Kommunikation für Menschen mit schwerer Behinderung. Das Konzept*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Neuse, A. & Schmidt, C. (2002). „... wie da kommen auch Behinderte?“ Projektarbeit als praxiserprobter Weg zur Integration. In VbSM (Hrsg.), *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen, Berichte aus der Praxis, Informationen und Adressen* (S. 75–82). Nürnberg: Athmann.

- Nimczik, O. & Rüdiger, W. (Hrsg.) (1997). *Instrumentales Ensemblespiel. Übungen und Improvisationen – klassische und neue Modelle. Materialband*. Regensburg: ConBrio.
- Ott, Th. (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. In J. Vogt, F. Heß & Chr. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 20–33). Münster [u.a.]: LIT.
- Petrat, N. (2007). *Motivieren zur Musik. Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht*. Kassel: Bosse.
- Pfeffer, M. (2001). *Zur Geschichte des Ensemblespiels in der allgemein bildenden Schule*. In R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Hrsg.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 13–28). Augsburg: Wißner.
- Probst, W., Steinmann, B. & Schuchhardt, A. (2006). *Musik überall. Ein Wegweiser für Förder- und Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Reich, K. (2000). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (3. Auflage). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5. erweiterte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ribke, J. (2001). Ensemblespiel in der Elementaren Musikpädagogik. In R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Hrsg.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 47–64). Augsburg: Wißner.
- Rüdiger, D. (2000). Die bessere Zukunft beginnt in der Gegenwart. Das nationale System der Kinder- und Jugendorchester in Venezuela. *neue musikzeitung*, 11. Verfügbar unter: <http://www.nmz.de/node/70594> [30.5.2013].
- Rüsenberg, M. (2012): Musik als gesellschaftliches Modell? Zusammenspielen und Improvisieren. In V. Bernius (Hrsg.), *Sinfonie des Lebens. Funkkolleg Musik. Die gesendeten Beiträge* (S. 234–248). Mainz: Schott.
- Salmon, S. (Hrsg.) (2006). *Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern*. Wiesbaden: Reichert.
- Spychiger, M. (2001). Was bewirkt Musik? In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte* (S. 13–37). Augsburg: Wißner.
- VbSM (Hrsg.) (2002). *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen, Berichte aus der Praxis, Informationen und Adressen*. Nürnberg: Athmann.
- Vogt, J., Heß, F. & Rolle, Chr. (Hrsg.) (2012). *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Münster [u.a.]: LIT.
- Wagner, R. (2002). Bausteine „selbst-verständlichen Musizierens“. In VbSM (Hrsg.), *Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen, Berichte aus der Praxis, Informationen und Adressen* (S. 45–56). Nürnberg: Athmann.
- Wagner, R. (2010). Max Einfach. Musik für alle. In I. Merkt (Hrsg.), *Musikkultur inklusiv. 5 Jahre Förderpreis InTakt der miriam-stiftung* (S. 79–89). Dortmund, Regensburg: ConBrio.
- Weber, M. (2012). Spielen und Lernen im Gemeinsamen Musikunterricht. Erste theoretische Überlegungen vor dem Hintergrund der Entwicklungslogischen Didaktik Georg Feusers. In Th. Greuel & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 56–92). Aachen: Shaker.
- Wocken, H. (Hrsg.) (2013). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege*. Hamburg: Feldhaus.

- Wocken, H. (2013). Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie. Inklusiver Unterricht als Balance der Dimensionen Kooperation und Steuerung. In H. Wocken (Hrsg.), *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege* (S. 199–221). Hamburg: Feldhaus.
- Ziemen, K. (2003). *Integrative Pädagogik und Didaktik*. Aachen: Shaker.
- Ziemen, K. (Hrsg.) (2008). *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen: Athena.

Inklusion und Kunstunterricht

Eine Annäherung

Abstract

Im Bereich der Kunstfachdidaktik fehlen derzeit noch Veröffentlichungen zum Thema Inklusion, während im außerschulischen, kulturpädagogischen Bereich bereits auf erste Erfahrungen zurückgegriffen werden kann. Auf der Suche nach möglichen richtungsweisenden Positionen, die Vorlagen für eine fachdidaktische Orientierung mit inklusiver Ausrichtung geben können, wird man fündig in der Sonderpädagogik und der Ästhetischen Erziehung. Therapeutischer und kompensatorischer Kunstunterricht sowie Wahrnehmen und Gestalten als Zugang zur Lebenswelt verweisen bereits auf Inklusion, auch wenn zur Zeit des Entstehens ihrer Begrifflichkeit eine solche Ausrichtung noch nicht im Fokus stand. Die Voraussetzungen für einen gelingenden inklusiven Kunstunterricht werden an verschiedene Bedingungsfelder geknüpft, zudem können neben einer Subjektorientierung Variabilität und Vielfalt den Weg zur Inklusion im Kunstunterricht der Regelschule ebnen.

1. Einführung

Eine Annäherung an das Thema Inklusion aus dem Blickwinkel der Fachdidaktik Kunst/Ästhetische Erziehung impliziert aufgrund des offensichtlich noch wenig beachteten Bodens freie Ausblicke in alle Richtungen: Es ergibt sich die Freiheit zu sammeln, zu argumentieren und zu fordern. Fachliteratur zum Thema ergab in der Recherche bisher noch keine Treffer, Schulbücher und Materialien aus dem Bereich Kunst waren auf der didacta 2013 noch in keinem Verlag vertreten.

Ein vorzeigbares und international hochprämiertes Ergebnis zu „Inklusion und Empowerment“ mittels Kunst wurde im März 2010 an der Universität zu Köln in Zusammenarbeit mit der Jugendkunstschule Köln e.V. auf der Tagung zu „meine Art – deine Art“ vorgestellt (Ameln-Haffke, Herrmann, Müller & Zielbauer, 2010). Ein zweites, daran anschließendes Gemeinschaftsprojekt „arts included“ der Jugendkunstschule Köln e.V. als durchführender Institution in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Heilpädagogische Kunsterziehung/Kunsttherapie am Lehrstuhl Allgemeine Heilpädagogik und der KölnerKinderUni wird 2015 beendet sein. Unter der Leitung der Jugendkunstschule werden Kunstprojekte von jeweils einer Regelschule in Zusammenarbeit mit einer Förderschule entwickelt, durchgeführt und die Ergebnisse im öffentlichen Raum vorgestellt. Man darf sowohl auf die Ergebnisse als auch die abschließenden Erkenntnisse gespannt sein.

Will man Inhalte der Abschlusserklärung der Zweiten UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung (Second World Conference on Arts Education) vom Mai 2010

als Zielorientierung für Inklusion anführen, dann geht es nicht nur um „qualitativ hochwertige kulturelle Bildung“ in der Schule, sondern auch um Lernpartnerschaften und Kooperationen mit Künstlern und kulturellen Institutionen außerhalb von Schule und Hochschule (Deutsche UNESCO-Kommission, 2010).

Nachfolgend werden nun Antworten gesucht auf die Frage, welche Positionen, Zielorientierungen, Voraussetzungen und Methoden aus dem Fachbereich Kunst existent sind. Der Fokus liegt dabei auf einer *praxisorientierten Reflexionsebene*. Die interesseleitende Frage lautet: Was liegt (ggf. unter anderer Begrifflichkeit) vor und was ist davon – aus fachdidaktischer Sicht – unbedingt für ein noch zu entwickelndes Konzept Inklusion für das Fach Kunst/Ästhetische Erziehung aufzugreifen?

Die hier vorliegenden Erörterungen verstehen sich am Anfang eines gerade gestarteten gemeinschaftlichen Prozesses hin zu einer inklusiven Regelschule. Vertiefende Auseinandersetzungen mit der Materie sind notwendig, weitere Diskussionen müssen folgen und sind für den Bereich Kunstunterricht in inklusiven Settings erwünscht.

2. Inklusion und Kunstunterricht

Der Zielkatalog der Zweiten Weltkonferenz für kulturelle Bildung liefert für ein noch zu entwickelndes Konzept „Kunstunterricht – inklusiv“ viele Vorlagen (Magazin Nr. 1, „UNESCO today“, 2010). Es wird deutlich, dass die Verantwortlichen des Katalogs zweifelsohne der kulturellen Bildung/Kunsterziehung¹ nicht nur in lokalen, sondern auch in globalen Kontexten die Fähigkeit attestieren, zum Verständnis von Welt und zur Friedensbildung beitragen zu können. Kulturelle Bildungs- und Praxisprinzipien können die Gesellschaft verbessern helfen, wenn „kreative Bürger“ heranwachsen, die eine ganzheitliche, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung anstoßen können (UNESCO, 2010, Seoul Agenda Goal 3). Es geht um nichts Geringeres, als mittels geglückter künstlerisch-ästhetischer Bildung, „arts education as the foundation for balanced creative, cognitive, emotional, aesthetic and social development“ (ebd., Goal 1a), soziale Verantwortung und sozialen Zusammenhalt zu fördern, sowie kulturelle Unterschiede auszugleichen und interkulturelle Dialoge zu führen (ebd., Goal 3c).

Der Kunstunterricht in Deutschland scheint davon in seiner Zielausrichtung noch weit entfernt zu sein, obwohl erste richtungsweisende Ansätze bereits in den 1970er Jahren auszumachen sind. Nachfolgend werden ausgewählte, auf Inklusion verweisende kunstdidaktische Positionen vorgestellt.

1 Anmerkung: „arts education“ kann sowohl mit „kultureller Bildung“ als auch mit „Kunsterziehung“ übersetzt werden.

2.1 Kunstdidaktische Positionen und Konzepte, die auf Inklusion verweisen

Will man eine erste Positionierung vornehmen, so lassen sich ausgewählte kunsttherapeutische Ansätze aus den Bereichen Heil- und Sonderpädagogik neben ästhetisch-erzieherischen Ansätzen aus den Bereichen Grundschule und weiterführender Schule fokussieren. Die nachfolgende Darstellung folgt in etwa einer zeitlichen Abfolge der Entwicklung und der Implementierung im Schulalltag. Es geht um einen Überblick (Bröcher, 2007; siehe auch Theunissen, 1997),² nicht um Detailtiefe.

2.1.1 Therapeutischer Kunstunterricht: Pädagogische Kunsttherapie

Mit den Begriffen „Therapeutischer Kunstunterricht“ und „Pädagogische Kunsttherapie“ wird der Name Hans-Günther Richter (Richter, 1977; 1999) verbunden. Sein Ansatz lenkte den Blick innerhalb der Sonderpädagogik auf eine subjektorientierte Didaktik für Kinder und Jugendliche mit schweren Behinderungen, bei der Kunst u.a. als Gegenstand und Medium zur Integration und Normalisierung, zur Therapie und Förderung von ästhetischer Kommunikationsfähigkeit eingesetzt werden sollte bzw. eingesetzt wurde. Georg Theunissen zitiert Richter, der die pädagogische Kunsttherapie für schwerer beeinträchtigte, behinderte und benachteiligte Heranwachsende, die als „normabweichend, sozial unerwünscht, oder ‚pathologisch‘ gekennzeichnet werden“ (Theunissen, 2004, S. 93), als notwendig erachtet habe. Richter äußert sich zu der erziehlich-bildenden und therapeutischen Funktion von Kunst. Kunstkathartische und kreativitätstherapeutische Auffassungen werden von ihm beschrieben und in die Nähe der Momente von Planung und Systematisierung von Unterricht gebracht. Die Offenheit der ästhetischen Sache und die therapeutische Valenz des Ästhetischen werden vor dem Hintergrund verschiedener Aspekte entwickelt und münden in einer Darstellung eines Synkretismus der ästhetischen Erfahrung (Richter, 1999, S. 82–89):

„In den Oberbegriffen ‚Offenheit‘ und ‚Synkretismus‘ sehen wir daher die besonderen therapeutischen Valenzen der ästhetischen Sache/Produktion begründet. Diese therapeutischen Möglichkeiten übersteigen die erziehlich-bildenden Valenzen der Kunst/Medien, weil sie neuartige Strukturierungsprozesse erlauben: Wenn, wie wir zu zeigen versuchten, der ‚innige‘ Umgang mit Kunst (Kant) Akte der Selbstidentifikation möglich macht, so zielt der ‚offene‘ und ‚synkretische‘ Umgang mit ästhetischen Inhalten/Materialien/Verfahren auf Formen der Selbstrehabilitation, der Selbsttherapie ab“ (Richter, 1999, S. 89).

2 Bröcher, 2007, S. 790–803 gibt z.B. einen ausführlicheren Überblick; Theunissen, 1997, S. 101–134 erörtert Entwicklungslinien speziell für die „Ästhetische Erziehung“.

Richter führt am Beispiel des bildnerischen Motivs Eule/Nachtvogel aus, wie ein vormals sachorientierter Kunstunterricht durch therapeutische Absicht die Inhalt-Ziel-Verbindungen umstrukturieren kann (Richter, 1999, S. 128ff.). Es geht dann z.B. nicht mehr um inhaltlich-gegenständliche Probleme, sondern um die Einbeziehung des Lebensgeschehens des betreffenden Heranwachsenden, seine Ängste und Konflikte. Die individuelle Lern- und Ausgangslage wird insofern berücksichtigt, als dass Animationen durch Spiel und Aktionen geboten werden. Es geht um komplexitätsreduzierende, motivationsverstärkende Operationen bei gleichzeitiger Instruktionserhöhung. Weiterführende Thematiken greifen also (bildnerische und persönlichkeitsbestimmte) Probleme der vorhergehenden Operationen auf (ebd., S. 130). Fördersequenzen mit ästhetischen Mitteln werden empfohlen, die das Kombinatorische, Polyästhetische und Grenzüberschreitende als Grundsatz verfolgen. Es geht um die behinderungsspezifische Zusammenfügung von Motiven der ästhetischen Erziehung, Mobilisierung von Aktivitäten aus anderen ästhetischen Feldern wie Literatur, Tanz, Sport, Theater und Spiel, und therapeutisch wirksamen und pädagogisch anwendbaren Methoden, wie z.B. Elemente des Psychodramas (ebd., S. 131).

Richter verweist darauf, dass im Gegensatz zu eher kurzfristigen Planungsmodellen bei Regelschulen kunsttherapeutische Aktivitäten immer erst mittel- und langfristig greifen können und so auch geplant sein sollten. Ein Ist-Zustand soll in die Nähe eines Soll-Zustandes gebracht werden. Dazu zitiert er das Planungsmodell von Theunissen, das in vier Phasen verläuft und reversibel gedacht ist (Theunissen, 1980 in Richter, 1999, S. 136ff.).³

2.1.2 Kompensatorischer Kunstunterricht

Nach Bettina Uhlig hat das Konzept des von Barbara Wichelhaus (2000a, b) beschriebenen „Kompensatorischen Kunstunterrichts“ Bezugspunkte zu Richter und Theunissen (s.o.), erweitert jedoch den Blick auf den „Ansatz einer kritischen Gesellschaftsdiagnose“ (Uhlig, 2006, S. 209) und fokussiert die Regelschule. Es sind jetzt nicht mehr die subjektiven Defizite des Individuums, sondern die von der Gesellschaft

„erzeugten Defizite und Mängel, die unstrittig Konsequenzen für das einzelne Individuum haben: die Gesellschaft beeinträchtigt den Menschen. Diese gesellschaftlichen Defizite und Mängel können – auf der Ebene individueller künstlerisch-ästhetischer Praxis – bearbeitet und dadurch für den einzelnen kompensiert, d.h. abgeschwächt, gemildert oder sogar aufgehoben werden“ (ebd.).

3 Die Phasen lauten: Orientierungsphase, Aufbauphase, Stabilisierungsphase, Differenzierungsphase; siehe auch Theunissen, 2004, S. 107f.

Die von Wichelhaus empfohlenen Handlungsfelder sind Sensomotorische Erfahrung und Sinnliche Wahrnehmung, Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung, Integration durch multimediale Prozesse, Materialisierung, Neue Medientechnologien, Kunst und Natur, Symbolisierung und Kommunikation, sowie Kult-, Ritual- und Fetischbeziehungen (Wichelhaus, 2000, S. 22ff.). Uhlig macht in diesem Zusammenhang Vorschläge zur Erweiterung der tradierten Positionen, die sich an ästhetisch basaler Förderung orientieren (Uhlig, 2006, S. 210f.). Sie spricht von einer „Kunstpädagogisierung“ der Sonderpädagogik und einer „Sonderpädagogisierung“ der Kunstpädagogik, die sich gegenseitig bereichern können (ebd., S. 211).

2.1.3 Ästhetische Erziehung als Grundschulfach: Wahrnehmen und Gestalten als Zugang zur Lebenswelt

Die ästhetische Erziehung hat hier den dritten Unterpunkt zugewiesen bekommen. Mit dieser Reihung wird lediglich auf die jüngst vorgenommene Installation als Grundschulfach im Land Nordrhein-Westfalen verwiesen.⁴ Zeitlich ist ein didaktischer Schwerpunkt Ästhetische Erziehung bereits Ende der 1970er Jahre auszumachen,⁵ auch wenn ihre Wurzeln weit in die Mitte des 18. Jahrhunderts zurückreichen (vgl. z.B. auch Aissen-Crewett, 1989; Ameln-Haffke, 2010; Richter, 1999 u. 2003; Theunissen, 2004; Uhlig, 2006).⁶

Der Lernbereich Ästhetische Erziehung arbeitet u.a. mit sinnlichen Erfahrungen, die ganzheitlich, das heißt unter Einbeziehung mehrerer Wahrnehmungskanäle, als Selbsterfahrungen gezielt genutzt werden. Neben kulturelle Aspekte und künstlerisch-ästhetische Inhalte treten lebensweltliche Aspekte.

Im Mittelpunkt didaktischer Betrachtung und Forschung zur Ästhetischen Erziehung in der Grundschule stehen jedoch nicht nur ästhetische Ausdrucksprozesse, sondern es geht auch um symbolische Verarbeitungsprozesse, um Definitionen von Genuss und Phantasie, um Spiel, um mediatisierte Lebenswelten in Vorschule und Schule (ebd.; vgl. Duncker, Lieber, Neuss & Uhlig, 2010). Das ästhetische Denken, das Betrachten und Staunen steht bei Betrachtungen des „Philosophierens mit Kindern“ (vgl. Duncker, Müller & Uhlig, 2012) im Zentrum. Aber auch das Wahrnehmen, Begreifen, Gestalten, mit dem Körper lernen, Musik und Bewegung, das darstellende Spiel, Phantasie Reisen, das „mit den Händen denken“ (Die Grundschulzeitschrift, 1996, 1997) werden thematisiert. Die jeweilige Tiefe der affektiv-ästhe-

4 An der Universität zu Köln kann man den Lernbereich Ästhetische Erziehung im Rahmen des Bachelorstudiengangs für das Lehramt Grundschule und sonderpädagogische Förderung seit dem Wintersemester 2011 studieren.

5 Vgl. Positionen und Perspektiven der Ästhetischen Erziehung: Sonderheft 1982, Kunst + Unterricht.

6 Die ebenfalls in diesem Kapitel zuvor dargestellten Bezüge der Kunsterziehung aus heil- und sonderpädagogischer Sicht geben als ein Grund-Fundament die philosophische Ästhetik und Erkenntnistheorie an (z.B. Schiller und Kant, 18. Jahrhundert), worauf dann die Pädagogik (z.B. Pestalozzi und Fröbel, beginnendes 19. Jahrhundert) aufbauten, die wiederum für Heilpädagogik und Psychiatrie Fundamente bildeten (z.B. Georgens und Deinhardt, Mitte des 19. Jahrhunderts).

tischen Erfahrung bedingt die Besonderheit des Erlebens. Momentane emotionale Dispositionen und erworbene Erfahrungs- und Verarbeitungsmuster spielen mit hinein.

2.1.4 Ästhetisches Forschen: Welterkenntnis und -aneignung über (selbst-) gestellte Fragen

2001 und 2002 legte Helga Kämpf-Jansen ein Konzept vor, das den Alltag ganz bewusst in die Nähe von Kunst rückte (Kämpf-Jansen, 2001 u. 2002). Tradierte Bildungsinhalte traten hinter die subjektbezogenen Fragestellungen zurück, da in schulisch-ästhetischen Kontexten intensiv eine Idee, ein Problem verfolgt werden durfte, selbst verantwortet und selbst organisiert. Ort der ästhetischen Forschung und Ort der späteren Präsentation der Ergebnisse wurden selbst gewählt, diese konnten räumlich auch außerhalb der Schule liegen. Es konnte gesammelt, geordnet, dekoriert, arrangiert werden. Ästhetische Handlungen und kunsthandwerkliche Verfahren waren ebenso möglich und konnten damit verknüpft werden. Man konnte sich an aktueller Kunst orientieren, wenn man wollte. Mediales, Sprachliches, Schriftliches durfte neben Künstlerisch-Ästhetischem stehen. Reales und Fiktives existierten nebeneinander und verwiesen auf Phantasie und Transfers in räumlicher, zeitlicher und inhaltlicher Sicht. Dieses Konzept erfuhr Widerhall (Blohm, Heil, Peters, Sabisch & Seydel, 2006; Leuschner & Knoke, 2012).

Was sind die Besonderheiten? Man könnte es „persönliche Sinnsuche“ nennen, die allsinnenhaft bzw. ganzheitlich unter einer ästhetischen Fragestellung zum Forschen, Entdecken, Sichtbarmachen anleitet. „Nichts ist unmöglich“ könnte hier das Motto lauten. Es geht nicht um lineare Vorgänge, sondern die Forschungen/Aktivitäten sind miteinander vernetzt. Bewusstmachen und Bewusstwerden von dem, was sowieso schon da ist, rückt ins Zentrum der Betrachtung. Das Spezielle muss nur entdeckt werden. Im Prozess werden Ziele verfolgt. So stehen Tagebücher, Skizzen, Fotos als Belege und Texte neben Befragungsergebnissen und Gesprächsaufzeichnungen.⁷ Der Erkenntnisgewinn kann unter intensiver Arbeit zu Glücksgefühlen führen – Kämpf-Jansen nennt dies „Flow“ (Kämpf-Jansen, 2002, S. 277).

7 Ein Beispiel zur Verdeutlichung fand sich im Bonner General-Anzeiger: „Schlammibert ist einer ihrer Lieblinge“ titelte ein Beitrag im Bonner Generalanzeiger vom 24.05.2013, S. 25. Eine Erwachsene betrieb „ästhetische Forschung“, indem sie z.B. regelmäßig am Bonner Rheinufer auf der Suche nach angeschwemmten Schuhen war. Diese fotografierte sie und setzte sie mit einem fiktiven Vornamen ins Internet (www.rheinschuh.de); neben „Jenny, Ernie und Bert“ finden sich inzwischen mehr als 3000 gestrandete Schuhe. Sie werden von einer wachsenden Fangemeinde online bestaunt und beurteilt, es dürfen Texte geschrieben und Kommentare abgegeben werden.

2.2 Zusammenfassung

Die *ausgewählten* didaktischen Positionen/Konzepte verweisen jedes für sich bereits in Aspekten auf Inklusion, auch wenn man zum Zeitpunkt ihres Entstehens noch (weit) von einer inklusiven Begrifflichkeit bzw. Argumentation entfernt war.

Richter fordert in seiner „Pädagogischen Kunsttherapie“ innerhalb der Sonderpädagogik eine Subjektorientierung, die im Rahmen von behinderungsspezifischen Gegebenheiten grundsätzlich Grenzüberschreitungen und polyästhetische Zugänge erlaubt.

Wichelhaus beleuchtet das intrinsisch „Kompensatorische“ der Kunst für die Regelschule (Wichelhaus 2000a, b). Es geht neben Subjektorientierung um spezifische Handlungsfelder und Methoden, die kompensatorisch wirken (können).

Der Lernbereich Ästhetische Erziehung in der Grundschule knüpft an die Vorstellung an, dass das intensive, ganzheitliche und alle Sinne einbeziehende Lernen nicht nur Spaß macht, sondern effektiv ist. Da das spielerische und handelnde Lernen mit affektiven Aspekten verknüpft ist, kann es tiefe Erkenntnis und damit Nachhaltigkeit bewirken.

Das Konzept des Ästhetischen Forschens scheint im Vergleich sehr fortschrittlich, da es die Rollenverteilung im Unterricht scheinbar umkehrt: Es impliziert, dass der Lehrkraft im Prozess des Forschens eine helfende Rolle zukommt. Auch wenn dieses Konzept die gelingende Praxis vorspiegelt, so bleibt die Beantwortung aus, wie man der Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler gerecht werden will.

Welche Rückschlüsse lassen sich bis hierhin nun für einen inklusiven Kunstunterricht ziehen? „Erfolgreiches und nachhaltiges Lernen braucht (...) variable und individuell wählbare Zugänge“ innerhalb einer „Choreografie des Lernens“ in einer inklusiven Schule“ (Möller & Imhäuser, 2012, S. 14). Es geht um die Schaffung von Chancengerechtigkeit in vielerlei Hinsicht, die auf unterschiedlichen Ebenen erreicht werden soll. Das Individuelle, das Gemeinsame, das Vergleichende und das Reflexive werden fokussiert, und eine „Kombination und de(r) Wechsel von konstruktiven und instruktiven Phasen des Lernens und Lehrens“ werden angestrebt, das selbstverantwortende Anteile des Lernens einbindet. Sozial- und Arbeitsformen müssen „systematisch variiert“ werden können, nicht nur um „individualisiertes“ Lernen zu ermöglichen, sondern auch um „soziale Kompetenzen“ zu fördern (ebd., S. 14f.).

Auch wenn Kunst vieles kann (vgl. Stadt Bergkamen, ca. 1982)⁸ – so wie man sie einsetzt und nutzt: Die Wege zum inklusiven Kunstunterricht müssen geplant, gebahnt und gebaut werden. Gelingensbedingungen sind zu benennen, die Voraussetzungen darstellen. Es sollten grundsätzlich-allgemeine neben konzeptionell-methodischen Voraussetzungen betrachtet werden, die Bandbreite kunstpädagogischer Möglichkeiten sollte ausgeschöpft werden.

8 „Was soll, darf, kann Kunst?“, die Begleitbroschüre zur gleichnamigen Ausstellung legt einen umfangreichen Kriterienkatalog vor, welche Funktionen Kunst übernehmen kann – und in der Vergangenheit übernommen hat.

3. Voraussetzungen für das Gelingen eines inklusiven Kunstunterrichts

Eine Voraussetzung für das Gelingen eines inklusiven Kunstunterrichts ist ein bereits weiter fortgeschrittener inklusiver Prozess, der die Schulen insgesamt erreicht hat und bedingt, dass sowohl die Schulleitung als auch das Lehrerkollegium umfassend zu Inklusion gewillt und motiviert sind. Die Schulgremien sollten neben übergeordnet politisch empfohlenen Richtlinien, bezogen auf das spezifische Bedingungsfeld der eigenen Schule, Inklusionsstandards entwickelt haben und diese allgemeinen Kriterien sollten an die jeweiligen Fachbereiche, so auch an den Fachbereich „Kunst“ (bzw. „Kunst/Ästhetische Erziehung“) der Schule empfohlen worden sein.

Aufgrund dieser Standards können dann die Fachbereiche selbst spezifische Kriterien für den Veränderungsprozess entwickeln. Gleichzeitig sollten regelmäßig auf Fach- und auf Schulebene Gesamtkonferenzen stattfinden, die Rückmeldungen aus den Fachbereichen erwarten und zum lebhaften Austausch über den Stand der Dinge anregen. Es sollte dabei immer um Orientierung über die gemeinsame inklusive Leitidee, um Kommunikation, Zielsetzung, Bilanzierung und Zukunftsperspektive gehen (vgl. auch Montag Stiftung, 2011).

3.1 Bedingungsfeld Fachlehrerin und Fachlehrer

Die in der Grundhaltung die Inklusion bejahende Kunstlehrkraft hat sich sowohl in der ersten als auch zweiten Lehrerausbildungsphase ein grundlegendes und umfassendes Wissen über sonderpädagogische Förderfelder und sozialpolitische bzw. sozialgesellschaftliche Zusammenhänge und Probleme erarbeitet. Durch unterschiedliche Grund- und Fachpraktika in beiden Ausbildungsphasen hat sie Kompetenzen erworben, nicht nur in schulischen, sondern auch in außerschulischen Zusammenhängen. Die didaktisch-methodische Basis sollte breitest angelegt sein: Die Lehrkraft verfügt über fundierte künstlerische Fertigkeiten und ein umfassendes kunstpädagogisch-kunsttherapeutisches Methodenrepertoire⁹ im Hinblick auf Inklusion. Vor diesem Hintergrund kann sie aus bereits vorhandenem, spezifisch-fachdidaktischem Theorienwissen situationsbedingt auswählen und nach dem „Iso-Prinzip“¹⁰ agieren. Arbeits- und Sozialformen können variabel genutzt werden, die Schülerinnen und Schüler bekommen hier und auch in inhaltlichen Fragen Mitspracherecht. Auch außerschulische Lernorte (Museen, Galerien, Künstlerateliers, Institutionen) werden aufgesucht und in außerschulischen Kulturinstitutionen werden Kooperationspartner für gemeinsame Projekte gesucht.

Die Fachlehrkraft stimmt mit den Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachbereich Kunst/Ästhetische Erziehung inhaltliche Vorgehensweisen/Abläufe (zwecks

9 Die Kunsttherapie liefert viele in pädagogischen Feldern anzuwendende Methoden.

10 Das „Iso-Prinzip“ ist ein Begriff aus musiktherapeutischen Zusammenhängen: Die Schülerinnen und Schüler werden dort „abgeholt“, wo sie mit ihren Möglichkeiten und Fertigkeiten stehen.

Raumplanung) grob ab. Hier finden auch Absprachen hinsichtlich des Für und Wider der Leistungsbewertung statt, bzw. welche Unterrichtsreihen/Sequenzen ggf. ohne Bewertung bleiben sollten. Möglicherweise verbieten inklusive Sachverhalte eine Leistungsbewertung im klassischen Sinne (vgl. Peez, 2009).

Die Teilnahme an den regelmäßigen Fachkonferenzen ist für die Fachlehrkräfte verpflichtend. Dort wird auch über die Art der Rückmeldung bzw. Dokumentationsarbeit der Ergebnisse aus den Klassen beraten.

3.2 Bedingungsfeld Lehr- und Lern-Material

Wenn die Veränderungsprozesse so weit fortgeschritten sind, dass sie fachdidaktische Bezüge erreicht haben, dann ist davon auszugehen, dass auch bereits spezifisch kunstdidaktische Konzepte vorliegen. Erste Lehr- und Lernmaterialien sind entwickelt und bedürfen lediglich der stetigen Aktualisierung. Methodisch-didaktisches Material könnte z.B. im Sinne einer Ringbuch-Zufütterung nach und nach aufgefüllt werden. Daneben wird es auf die kreative Leistung der Fachlehrkräfte ankommen, signifikant für die jeweilige Schülerschaft Lehr- und Lernmaterialien zu entwickeln. Es wird auch vom jeweiligen Lernort und den Kooperationspartnern abhängen, wie dieses Material aussehen kann.

3.3 Bedingungsfeld Kunstfachräume

Funktional durchdachte und baulich barrierefrei den Erfordernissen der Inklusion angemessene Fachräume sind hinsichtlich großzügiger Platzverhältnisse, variabler Einrichtung und Bestuhlung (Tische rollbar, Stühle leicht und stapelbar) und Technik Voraussetzung für ein Gelingen aus Sicht der Fachdidaktik Kunst/Ästhetische Erziehung. Neben sogenannten „Seminarräumen“ (mit unterschiedlichen Präsentationstechniken inkl. Smartboard) sollte es „Funktionalräume“ im Hinblick auf Werken und Gestalten mit unterschiedlichen Materialien geben.

Es sollte in Bezug auf die Fachräume Kunst groß gedacht und ein ganzer Raumverbund eingeplant werden. Sowohl Präsentationstechnik, Ausstellungstechnik, Auführungstechnik (Raum auch für kleinere Theateraufführungen nutzbar: Verdunkelungs- und Lichttechnik), Technik für die Umsetzung von Gestaltungsinhalten (z.B. für niederschwellige Angebote des Matschens und Gestaltens mit flüssigen Farben sowie Ton und plastischem Material) inklusive durchdachter Wasseranschlüsse und Waschbecken in variabler Höhe, einen Raum für Drucktechniken, für Werken und Basteln und Atelierräume (Möglichkeit zur Nutzung von Staffeleien) sollten mit bedacht werden. Durch die Notwendigkeit von umfassendem Materialeinsatz sollte es auch genügend Nebenräume geben, um Materialvorräte bzw. künstlerische Beispiele und Gestaltungsergebnisse zu lagern oder zwischenzulagern. Ein zeitintensives Umräumen von Räumen sollte aus planerischer Sicht ausgeschlossen werden;

die künstlerischen Verfahren sollten ohne zeitraubende Organisation der Materialien umzusetzen sein, sei es das Filzen oder das Drucken, die Materialcollage oder das Tiefdruckbild, die Tonplastik oder die Holzskulptur, das Leinwandbild oder das Aquarell.

Ähnlich wie in kunsttherapeutischen Settings sollte in den jeweiligen Funktionsräumen das zu nutzende – und zur kreativen Verwendung einladende, großzügig vorhandene Grundmaterial – offen in Regalen für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich sein (z.B. Leutkart, Wieland & Wirtensohn-Baader, 2004, S. 22ff.). Dies könnte z.B. in Kisten geordnet sein: Bleistifte unterschiedlicher Härtegrade und dazugehörige Radiergummis und Spitzer, Buntstifte, unterschiedlich farbige Kreiden (soft und fett), Wasserfarben in fester und flüssiger Form, Gouache- und Acrylfarben sowie Becher, Lineale, Scheren unterschiedlicher Funktionalität, Cutter, Schneidmatten, Papiere aller Größen, Dicken und Couleur, unterschiedlichste Bastelmaterialien, verschiedene Klebmaterialien. Spezielles Material für künstlerische Techniken und dazugehöriges Werkzeug sollte dann jeweils den Fachräumen zugeordnet sein (z.B. Druckfarben, Ton, Holz, Filzwolle u.a.).

Die Schülerinnen und Schüler können so selbstbestimmt die Materialien für die künstlerische Aktion zusammenstellen (nach vorheriger Materialanleitung), nachher aber auch alles wieder an Ort und Stelle zurückbringen, so dass ein gewisses Verantwortungsgefühl für das Material entwickelt wird.

3.4 Bedingungsfeld Weiter- und Fortbildung

Da in diesem Beitrag Inklusion als Prozess verstanden wird, sind Weiter- und Fortbildungen notwendig, um sowohl den jeweiligen Ist-Stand des theoretischen Prozesses als auch zukunftsgerichtete Entwicklungen zu kommunizieren. Die Zielrichtung kann jedoch nie einseitig aus der Theorie auf die Praxis gerichtet sein, sondern der gesamte Prozess lebt von den Rückmeldungen aus der Praxis. Ein fachdidaktischer Erfolg der Inklusion wird in der regen Nutzung der Weiter- und Fortbildungsangebote gesehen, die Beteiligten sollten nicht zur „Inklusion“ gesetzlich verpflichtet werden, sondern diesen Weg selbstverantwortlich gestalten.

3.5 Zusammenfassung

Eine inklusive Fachdidaktik kann nur gelingen, wenn der Prozess der Inklusion bereits die Schulen erreicht hat und sowohl Schulleitung als auch Lehrkollegium, darin eingebettet die Fachgruppe Kunst/Ästhetische Erziehung, gemeinsam motiviert und selbstverständlich am Prozess arbeiten.

Verschiedene Bedingungsfelder spielen als Rahmenbedingungen in diese Arbeit im Bereich Kunst/Ästhetische Erziehung mit hinein: die Fachlehrkraft, die fortan umfassender ausgebildet ist, das Lehr- und Lernmaterial, das bereits

inklusive Methodik beinhaltet, die barrierefreien Fachräume, die den speziellen Anforderungen gemäß sinnvoll strukturiert, platzökonomisch und vielfältig materiell ausgestattet sind und selbstverständlich die den Prozess begleitenden Weiter- und Fortbildungen.

4. „Inklusion im Kunstunterricht“ – Wissenserwerb oder Selbstwirksamkeitserfahrung?

Die Diskussion einer „inkluisiven“ Fachdidaktik hat die Didaktikerinnen und Didaktiker innerhalb der Kunstpädagogik noch nicht erreicht. Noch denken diese intensiv über Bildungsstandards nach, während die Politik sich bereits anschickt, die Chancengerechtigkeit gesetzlich zu installieren; möglicherweise wird man in Zugzwang geraten.

4.1 Bildungsstandards vs. Chancengerechtigkeit

Sowa (2006, S. 220ff.) und Wenrich (2006, S. 278ff.) sinnierten über die 2003 vom Ministerium für Bildung und Forschung empfohlenen Bildungsstandards und davon ableitend über mögliche Konsequenzen für die Kunstpädagogik im real existierenden Bildungssystem. Sowa verdeutlicht, dass diese nicht leicht zu benennen seien, da er eine „dissidente“ (autobiografisch orientierte) einer „funktionalen“ (rational und pragmatisch orientierten) Denkweise innerhalb der kunstpädagogischen Theorienbildung gegenübergestellt sieht. Er fordert für das allgemeine Menschenwesen, eine besonnene, handelnde Verantwortung im Rahmen des allgemeinen Bildungssystems zu übernehmen; die „gemeinsam verantwortete Vernunft“ sollte die Grundlage im Rahmen eines Staates sein. Er stellt die Frage, ob das Fach Kunst „mit den von ihm vertretenen Inhalten, Werten, Denkweisen, seinen theoretischen, praktischen und poetischen Wissensformen“ dem Menschenwesen nicht „dienlich und nützlich“ sein sollte (Sowa, 2006, S. 224).

Im gleichen Herausgeberband wurden in den nachfolgenden Kapiteln von unterschiedlichen Autoren in diesem Zusammenhang Kompetenzen diskutiert: Eine Visuelle Kompetenz (Bering, 2006, S. 228ff.) wird von einer Bild- und Sprachkompetenz (Niehoff, 2006, S. 239ff.; siehe auch Glas, 2006, S. 244ff.) unterschieden. Darüber hinaus werden Dimensionen von Gestaltungs Kompetenzen erläutert, die sich als sogenannte produktive Kompetenzen von den theoretisch-kognitiv orientierten Kompetenzen abheben (Glas & Sowa, 2006, S. 251). Die dargestellte Rezeptionskompetenz dagegen verbindet sowohl kognitive als auch emotional-empathische Fähigkeiten sowie Perspektivenwechsel in der Betrachtung von Kunst (Seumel, 2005, S. 263ff.). Es sollten hier Analysefähigkeit, Assoziationsfähigkeit, Synthesefähigkeit, Interpretationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit befördert werden.

Hier bleibt zu empfehlen, dass man von den geforderten Bildungsstandards angesichts der aktuellen Inklusionsdebatte wieder abrücken möge. Denn wenn kognitive Zielsetzungen und Schwerpunkte im Kunstunterricht überwiegen, hätte da Inklusion eine Chance?

Normierungstendenzen stehen subjektiven, künstlerisch-ästhetischen Welterfahrungen entgegen: Leitkompetenzen können individuell-differenzierte Lernwege auch behindern, da Qualifizierungsinteressen im Vordergrund stehen. Vielleicht sollten sich bildnerisch-gestalterische Ergebnisse im Fach „Kunst/Ästhetische Erziehung“ künftig einer Bewertung komplett entziehen? Chancengerechtigkeit braucht Offenheit, gerade dieser Fachbereich bietet sich dafür besonders an.

4.2 Entfaltung von Potentialen

Grünewald & Sowa (2006, S. 286ff.) führen für die Bereiche Rezeption und Produktion innerhalb des regulären Kunstunterrichts Basiskompetenzen (ebd., S. 302ff.) an, die auch für einen fachdidaktisch-inklusive Dialog als Vorlage dienen können. Diese Basiskompetenzen seien nur bedingt überprüfbar, jedoch beobachtbar und interpretierbar, aber nur annähernd wertbar (ebd.). So geht es u.a. um angeleitetes (geübtes, gefördertes), differenziertes Betrachten und Beobachten, Kommunikationsfähigkeit, Kenntnisse und praktische Fertigkeiten (sowohl über Bilder als auch über technisch-künstlerische Verfahren). Individuell differenziertes, ästhetisches Wahrnehmen, Gespür, Empfinden, Kreativität, Fantasie, Flexibilität, Transformationsvermögen, Genussfähigkeit, Interesse, Freude, Lust, Spielerische Bereitschaft (ebd., S. 304) sollen ermöglicht werden.¹¹

Welche Rolle kommt dabei der Fachlehrkraft zu, die diese Kriterien für einen inklusiven Prozess nutzen will, welche Bedingungen sollte sie schaffen?

Die Fachlehrkraft ist in diesem Zusammenhang hauptsächlich Potentialentfalter, die für die Erlangung aller Basiskompetenzen die Bedingungen erleichtert, indem sie z.B. geeignete künstlerische Materialien auswählt und bereitstellt, für einen ausreichenden Gestaltungsraum sorgt, Methoden auswählt, die Lust auf Entdecken, Gestalten und Lernen machen; sie ermöglicht die Selbstwirksamkeitserfahrung beim Sichtbarwerden durch das Gestalten. Neben schulischen sucht sie mit den Schülerinnen und Schülern auch außerschulische Lernorte auf, um das Erfahrungsspektrum zu erweitern.

Die Fachlehrkraft zielt darauf ab, bei den Schülerinnen und Schülern Entdeckerfreude durch Anleitung zum Wahrnehmen zu fördern, das Selbstvertrauen zu stärken, das sich als Talent/als Ausdauer beim Malen und Gestalten zeigt, die Erlebnisfreude durch spielerische Methoden zu fördern, den Mut zum Ausprobieren und Experimentieren zu vermitteln und die Risikobereitschaft zu fördern. Die Anstrengungsbereitschaft wird durch Differenzierungen in der Aufgabenstellung angestoßen, indem individuelle Gestaltungs- und Lernwege ermöglicht werden. Gemeinschaftli-

11 Ein mögliches Methodenarsenal wurde 1989 von Aissen-Crewett empfohlen.

che künstlerische Projekte werden initiiert, um gegenseitiges Verantwortungsgefühl für die unterschiedlichen Voraussetzungen bei den Mitschülerinnen und Mitschülern zu wecken und die Gemeinschaftserfahrung anzubahnen. Der Dialog mit der Gesellschaft wird gesucht, indem Gestaltungsergebnisse in der näheren und weiteren Umgebung der Schule ausgestellt werden.

4.3 Zusammenfassung

Auch wenn die Politik bereits Zielorientierungen für Inklusion vorgegeben hat, haben diese die fachdidaktischen Theorienbildungen noch nicht erreicht. Man diskutiert und orientiert sich immer noch an geforderten Bildungsstandards, während die gewünschte Chancengerechtigkeit nach lebensweltlich orientierten Inhalten und Methoden ruft.

Wenn Inklusion tatsächlich zielweisend ist, sollte es im Fachbereich Kunst/Ästhetische Erziehung um die Vermittlung von Basiskompetenzen gehen; der Lehrkraft kommt dabei die Rolle der Potentialfalterin/des Potentialfalters zu.

5. Fazit

Inklusion und Unterricht im Fach Kunst/Ästhetische Erziehung sind bisher noch nicht kongruent. Die politischen und theoretischen Vorgaben (unterschiedliche Standards: siehe Booth & Ainscow, 2011; Reich, 2012) haben die Fachdidaktik noch nicht erreicht, dies wird noch eine geraume Zeit dauern. Die derzeitigen schulischen Herausforderungen stellen alle Beteiligten vor gewaltige Aufgaben – nicht nur in inhaltlicher, auch in finanzieller Hinsicht – und die genaue Ausrichtung lässt sich noch nicht klar überblicken: Man steht am Anfang eines gerade erst begonnenen Prozesses, die Fachdidaktik wird sich später einbringen.

Auf Inklusion verweisende kunstdidaktische Positionen entstammen sowohl der Heil- und Sonderpädagogik, so ein therapeutischer bzw. ein kompensatorischer Kunstunterricht, als auch aus dem Umfeld der Ästhetischen Erziehung: Eine Subjektorientierung ist der Schlüsselbegriff aller dieser Ansätze.

Inklusion geht jedoch über das Individuelle hinaus, indem das Gemeinsame, das Vergleichende und das Reflexive fokussiert werden sollen. Variabilität und Vielfalt auf dem Weg zur Chancengerechtigkeit sollten auf verschiedenen Ebenen erreicht werden. Voraussetzungen für ein Gelingen sind zu bedenken: Es geht sowohl um Bedingungsfelder des Unterrichts (Fachlehrerausbildung, Lehr- und Lernmaterialien, Fachräume) als auch um die den Prozess begleitenden Weiter- und Fortbildungen.

Inklusion im Kunstunterricht ist möglich, wenn Selbstwirksamkeitserfahrungen befördert werden, Kreativität gelebt werden kann und Erlebnisfreude und Spiel mit den künstlerischen Mitteln auf der Tagesordnung stehen. Kunst/Ästhetische Erziehung ist prädestiniert für das Beschleunigen des inklusiven Prozesses, da hier non-

verbal agiert werden kann, das Sichtbare bildet die Basis. Die Inhalte des Faches sind auf rezeptiver als auch auf produktiver Ebene differenzierbar, zugrundegelegte Basis-kompetenzen können durch gezielte pädagogische/therapeutische Methoden/Interventionen aufgefüllt werden.

Literatur

- Aissen-Crewett, M. (1989). *Ästhetische Erziehung für Behinderte. Ein Arbeitsbuch für die Praxis* (2., unveränderte Aufl.). Dortmund: Modernes Lernen.
- Aissen-Crewett, M. (2000). *Ästhetisch-ästhetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne*. Potsdam: Universität.
- Ameln-Haffke, H., Herrmann, B., Müller, R. & Zielbauer, S. (Hrsg.) (2010). *meine ART – deine ART. Inklusion und Empowerment in der kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Köln: Universitätsdruck. (Auch Verfügbar unter: <http://www.hf.uni-koeln.de/31348> [25.4.2013]).
- Ameln-Haffke, H. (2010). Ästhetische Erfahrung. In K. Ziemen (Hrsg.), *Inklusion-Lexikon*. Verfügbar unter: http://www.inklusion-lexikon.de/AesthetischeErfahrung_Ameln-Haffke.pdf [25.4.2013].
- Bering, K. (2006). Visuelle Kompetenz. Kunst und die Orientierung in kulturellen Kontexten. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 228–238). München: Kopaed.
- Blohm, M., Heil, C., Peters, M., Sabisch, A. & Seydel, F. (Hrsg.) (2006). Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: Kopaed.
- Bonner General-Anzeiger (2012). „Schlammibert ist einer ihrer Lieblinge“. *Silke Kowalewski fotografiert Schuhe am Rheinufer und veröffentlicht sie im Internet*. Beitrag vom 24.05.2012, S. 25.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3. ed., substantially revised and expanded). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bröcher, J. (2007). Kunst. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik Band 2. Sonderpädagogik des Lernens* (S. 790–804). Göttingen: Hogrefe.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010). *Kulturelle Bildung gewinnt weltweit an Bedeutung*. Zweite UNESCO-Weltkonferenz zur kulturellen Bildung in Seoul (Bericht von C.M. Merkel). Verfügbar unter: <http://www.unesco.de/4743.html> [25.4.2013].
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010). Arts Education for All: What Experts in Germany are Saying. *UNESCO today, 1*. Verfügbar unter: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Kulturelle_Bildung/_FINAL_Unesco_today_1_2010.pdf [25.4.2013].
- Duncker, L., Lieber, G., Neuss, N. & Uhlig, B. (Hrsg.) (2010). *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. Seelze: Friedrich, Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Duncker, L., Müller, H.-J. & Uhlig, B. (Hrsg.) (2012). *Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache*. München: Kopaed.
- Glas, A. (2006). Bildkompetenz und Sprachkompetenz. Begriffs- und Sprachbildung durch Aisthesis. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 244–248). München: Kopaed.

- Glas, A. & Sowa, H. (2006). Gestaltungskompetenz. Begriffsbildung und Beispielfelder. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 249–262). München: Kopaed.
- Die Grundschulzeitschrift (1996). *Sammelband Ästhetische Erziehung I*, hrsg. v. A. Staudte. Seelze: Friedrich Verlag.
- Die Grundschulzeitschrift (1997). *Sammelband Ästhetische Erziehung II*, hrsg. v. A. Staudte. Seelze: Friedrich Verlag.
- Grünewald, D. & Sowa, H. (2006). Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 286–313). München: Kopaed.
- Kämpf-Jansen, H. (2002). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung* (2. Aufl.). Köln: Salon.
- Kirschenmann, J., Schulz, F. & Sowa, H. (Hrsg.) (2006). *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: Kopaed.
- Kunst + Unterricht (1982). *Sonderheft Ästhetische Erziehung, 82. Positionen und Perspektiven*. Seelze: Friedrich.
- Leuschner, C. & Knoke, A. (2012). *Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule*. München: Kopaed.
- Leutkart, C., Wieland, E. & Wirtensohn-Baader, I. (Hrsg.) (2004). *Kunsttherapie aus der Praxis für die Praxis. Materialien, Methoden, Übungsverläufe* (2. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Möller, G. & Imhäuser, K.-H. (2012). *Wege zur gelingenden Inklusion*, hrsg. v. Verband Bildung und Erziehung NRW. Dortmund: VBE NRW.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Potsdam: Brandenburgische Universitätsdruckerei.
- Niehoff, R. (2006). Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 239–243). München: Kopaed.
- Peez, G. (Hrsg.) (2009). *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (2. Aufl.). Seelze: Friedrich, Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Theunissen, G. (1997). *Basale Anthropologie und ästhetische Erziehung. Eine ethische Orientierungshilfe für ein gemeinsames Leben und Lernen mit behinderten Menschen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Richter, H.-G. (Hrsg.) (1977). *Therapeutischer Kunstunterricht*. Düsseldorf: Schwann.
- Richter, H.-G. (1999). *Pädagogische Kunsttherapie* (2. Aufl.). Hamburg: Dr. Kovac.
- Richter, H.-G. (2003). *Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung*. Niebüll: Videel.
- Seumel, I. (2006). Rezeptionskompetenz. Die Kunst des Kunstaufnehmens lernen. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 263–277). München: Kopaed.
- Sowa, H. (2006). Ästhetische Vision und Sinn für das Tunliche. Kunstpädagogik im real existierenden Bildungssystem. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 220–227). München: Kopaed.

- Stadt Berkamen, Kulturamt (Hrsg.) (ca. 1982). *Was soll, darf, kann Kunst?* Texte v. D. Treck u. Mitarb. v. K.-H. Lötzer u. K. Naumann. Bönen: Kettler.
- Theunissen, G. (1980). *Ästhetische Erziehung bei Verhaltensauffälligen. Grundlagen curriculärer und extracurriculärer Arbeitsformen in der ästhetischen Erziehung.* Frankfurt/M.: Lang.
- Theunissen, G. (2004). *Kunst und geistige Behinderung. Bildnerische Entwicklung. Ästhetische Erziehung. Kunstunterricht. Kulturarbeit.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Uhlig, B. (2006). Sonderpädagogisch orientierter Kunstunterricht. In H. Brög, P. Foos & C. Schulze (Hrsg.), *Korallenstock. Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog* (S. 201–214). München: Kopaed.
- UNESCO (Hrsg.) (2010). Second World Conference on Arts Education. *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education.* Verfügbar unter: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf [25.4.2013].
- Wenrich, R. (2006). „Standards“ in der Bildung. Problemlage und Begriffsdiskussion. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 278–285). München: Kopaed.
- Wichelhaus, B. (2000a). Kompensatorischer Kunstunterricht. *Kunst + Unterricht, Sammelband „Lernchancen im Kunstunterricht“*, 22–26.
- Wichelhaus, B. (2000b). Zur kompensatorischen Funktion ästhetischer Erziehung im Kunstunterricht. *Kunst + Unterricht, Sammelband „Lernchancen im Kunstunterricht“*, 20–21.

Heterogenität annehmen – inklusiv Sport unterrichten

Abstract

Der Beitrag zeigt Wege auf, Sportunterricht in heterogenen Lerngruppen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung zu gestalten. Er ruft dazu auf, Heterogenität wertzuschätzen und stellt etablierte Ansätze wie den mehrperspektivischen Sportunterricht, das Prinzip der Bewegungsbeziehungen und das Teamteaching dar. Es werden konkrete Hinweise für die Planung und Durchführung des Sportunterrichtes in heterogenen Gruppen gegeben. Diese beziehen sich auf die Sprache und Instruktionen der Lehrkräfte, Differenzierungen, Strukturierung, den Einsatz von Material und die Anpassung von Spielregeln und Spielen. Die Überlegungen münden in der Formulierung von zehn Merkmalen guten inklusiven Sportunterrichts.

1. Einführung

Heterogenität gehört schon immer zum Alltag des Sportunterrichtes (Frohn & Pfitzner, 2011, S. 2; Tiemann, 2012, S. 168; Wurzel, 2008, S. 124). In jeder Lerngruppe unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, etwa durch ihr Geschlecht, ihre Motivation zum Sporttreiben, ihre sportliche Vorerfahrung, ihren Trainingszustand oder ihre Behinderungen. Diese Aspekte verursachen die Vielfalt der Lerngruppe und können fast beliebig erweitert werden. Die dadurch bedingte Heterogenität stellt für die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer häufig eine große Herausforderung dar. Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen lassen die Heterogenität einer Lerngruppe oft besonders sichtbar werden und verdeutlichen die Notwendigkeit von Anpassungen in der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung. Solche Anpassungen können aber nicht allein auf einzelne Aspekte wie z.B. eine Behinderung beschränkt bleiben, sondern sie müssen alle Individuen einer Lerngruppe mit ihren Stärken, aber auch Schwächen in den Blick nehmen. Nur so ist ein Sportunterricht möglich, der die Entfaltung individueller Potentiale fördert und die Verschiedenheit als Anregung und Bereicherung begreift. Denn auch für den Sportunterricht gilt: „Inklusiver Unterricht ist [...] eine Herausforderung zur Weiterentwicklung guten differenzierten Unterrichts, in dem jedes Kind sozial eingebunden an der aktuellen individuellen Leistungsgrenze lernen kann und der an jeder Schule und mit jeder Lehrkraft neu Gestalt finden wird“ (Seitz, 2012, S. 165).

Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag einige für den Sportunterricht mit heterogenen Gruppen geeignete Ansätze dar und möchte Diskussionsanregungen zur Gestaltung eines inklusiven Sportunterrichtes geben. Hierzu werden zunächst Grundlagen wie eine Vielfalt wertschätzende Grundhaltung, Mehrperspektivität, Bewegungsbeziehungen und Teamteaching thematisiert. Daran anschließend wird ein Modell vorgestellt, auf dessen Basis Anpassungen im Sportunterricht plan-

bar sind. Abschließend werden die dargelegten Überlegungen als Merkmale guten inklusiven Sportunterrichts zusammengefasst.

2. Grundlagen eines inklusiven Sportunterrichtes

Inklusiver Unterricht und auch inklusiver Sportunterricht werden häufig an räumliche, zeitliche, materielle und personelle Bedingungen geknüpft. Auch wenn es unumstritten ist, dass gewisse Voraussetzungen in diesen Bereichen erfüllt sein müssen, so erfordert inklusiver Sportunterricht doch mehr. Nachfolgend wird deshalb eine Grundhaltung beschrieben, die den positiven Umgang mit Heterogenität erst möglich macht. Darauf aufbauend werden Konzepte vorgestellt, die Wege andeuten, im Sportunterricht gewinnbringend mit Heterogenität umzugehen.

2.1 Heterogenität annehmen – „Inklusion beginnt im Kopf“

Sport ist in vielen Bereichen ein auf Homogenität angelegtes System. Durch die Einteilung in Leistungsklassen, Altersklassen und die Trennung nach Geschlecht wird versucht, Homogenität und damit Vergleichbarkeit herzustellen. Insbesondere der sportliche Wettkampf bedarf scheinbar leistungshomogener Akteure, um attraktiv zu sein. Beschwerden über unfaire Mannschaftseinteilungen oder der Wunsch, endlich „richtig“ Fußball zu spielen, sind sichere Zeichen dafür, dass auch die Schülerinnen und Schüler durch den Sport außerhalb der Schule geprägt sind. Insofern ist es nachzuvollziehen, wenn Weichert zu dem Schluss kommt: „Unser Sport ist von der Idee und seiner Struktur her historisch nicht für das Bewegen in heterogenen Gruppen gemacht [...]“ (2003, S. 28).

Im Schulsport findet man aber heterogene Lerngruppen vor, was als Bereicherung gesehen werden kann, wenn man einen vielfältigen und abwechslungsreichen Sportunterricht gestalten will, der nicht ausschließlich die Wettkampfperspektive in den Vordergrund rückt. In der Praxis zeigen sich verschiedene Umgangsweisen mit der bestehenden Heterogenität. Frohn und Pfitzner (2011, S. 3–4) unterscheiden eine ignorierende Haltung von den Strategien des Reduzierens oder des Akzeptierens. Bei der ignorierenden Haltung werden Unterschiede nicht thematisiert, was schnell zur Überforderung oder Unterforderung einzelner Lernender führen kann. Beim Reduzieren werden Unterschiede negativ bewertet und es wird versucht, sie zu reduzieren, indem einzelne Schülerinnen oder Schüler Aufgabenerleichterungen oder Erschwerungen erhalten. Problematisch ist dieses Vorgehen dann, wenn die bestehende Norm nicht hinterfragt wird und Leistungsabweichung zum Problem des Einzelnen wird. Negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl sind z.B. dann möglich, wenn Einzelne immer diejenigen sind, deren Punkte doppelt zählen, da sie ohnehin kaum Punkte erzielen. Werden Unterschiede aber akzeptiert und thematisiert, können sie eine Lernchance für alle Lernenden darstellen. Nur so kann der Tatsache entspro-

chen werden, dass es „normal ist, verschieden zu sein“ (Weizsäcker, 1993). Insofern gilt es, Heterogenität anzunehmen und wertzuschätzen und damit die Basis für inklusiven Sportunterricht zu legen. Denn nach Hinz bedeutet Inklusion unter einem pädagogischen Blickwinkel, „Vielfalt willkommen zu heißen“ und die Abgrenzung zwischen Gruppen, wie z.B. bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen, kritisch zu hinterfragen (2009, S. 1). Die Begriffe Vielfalt oder Heterogenität stellen somit die zentralen Komponenten des inklusiven Sportunterrichtes dar. Vor diesem Hintergrund ist es Aufgabe jeder Lehrperson, „[...] Barrieren für das Lernen und die Teilhabe nicht noch zu verschärfen, sondern sie abbauen zu helfen“ (Hinz, 2008, S. 1). Aus diesem Grund ist eine verstärkte Hinwendung zur Erziehung durch Sport zu befürworten, denn eine Erziehung zum Sport wird den Bedürfnissen heterogener Gruppen nicht gerecht (Pfitzner & Neuber, 2012, S. 3–4).

In der Praxis des Sportunterrichtes bedeutet dies, dass die Lernenden durch vielfältige und offen gestaltete Bewegungsangebote Chancen zum Bewegungslernen und sozialen Lernen erhalten. Demgegenüber ist es in einem Sportunterricht, der sich hauptsächlich an klassischen Sportarten orientiert, schwer, der Heterogenität einer Lerngruppe gerecht zu werden. Um einen offenen und abwechslungsreichen Sportunterricht zu planen, muss man sich an den individuellen Stärken, aber auch Förderbedürfnissen jedes Einzelnen orientieren. Ein z.B. für die Gruppe von rollstuhlfahrenden Schülerinnen und Schülern geplanter Unterricht wird auch der in dieser Gruppe vorliegenden Heterogenität im motorischen, kognitiven und sozial-emotionalen Bereich nur selten gerecht. Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen gehören zu einer Gruppe, die in sich sehr heterogen ist. Insofern kommt Tiemann zu dem Schluss, „[...] dass methodische ‚Rezepte‘, die allein mit einer einzigen Vielfaltskategorie verbunden sind, oftmals nicht weiterhelfen“ (2012, S. 169).

2.2 Vielfältig unterrichten – „mehrperspektivischer Sportunterricht“

Sportunterricht, der Heterogenität wertschätzt, muss vielfältige Bewegungsfelder und Sinnperspektiven erschließen. Schulsport, der nur das Messen und Vergleichen in den Vordergrund stellt und Sportspiele thematisiert, kann heterogenen Lerngruppen ebenso wenig gerecht werden wie ein Unterricht, der ausschließlich kooperative Spiele beinhaltet und auf die Rücksichtnahme der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderungen setzt. Die Perspektiven, unter denen Sport betrieben werden kann, sind vielfältig. Der Ansatz des mehrperspektivischen Sportunterrichtes unterscheidet sechs pädagogisch bedeutsame Sinnperspektiven – Wahrnehmungsschulung, Ausdruck, Wagnis, Leistung, Kooperation und Gesundheit (Kurz, 2000, S. 27–44). Diese sollen im Sportunterricht gleichwertig nebeneinander entfaltet werden und sind auch in vielen Lehrplänen für das Fach Sport verankert. Die Anlehnung an Richtlinien und Vorgaben der allgemeinen Schule zeigt, dass gemeinsamer Sportunterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen im Einklang mit bestehen-

den Vorgaben umgesetzt werden kann. In den Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW werden sie z.B. wie folgt bezeichnet (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2001, S. 30–36):

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
- sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
- etwas wagen und verantworten
- das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
- kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln

Zur Bereicherung für heterogene Gruppen wird ein mehrperspektivischer Unterricht dann, wenn mehrere Perspektiven wirken und Unterschiede in der Lerngruppe bewusst thematisiert werden. Soll etwa in einer heterogenen Gruppe ein Sportspiel gespielt werden, geht es nicht nur um Wettkampf, sondern es gilt die eigene und fremde Leistungsfähigkeit einzuschätzen, Unterschiede wahrzunehmen, auf diese zu reagieren und sich gemeinsam über Maßnahmen und Regeln zu verständigen, die eine gleichberechtigte Teilhabe aller ermöglichen. Kommt es zu kreativen Lösungen, kann dieses zu einer Erweiterung der Bewegungserfahrung aller Schülerinnen und Schüler führen. Zahlreiche Beispiele eines mehrperspektivischen Unterrichtes in heterogenen Gruppen finden sich bei Wurzel (2001; 2003; 2008). Dabei gilt: „Nur wenn die Vielfalt der Inhaltsbereiche und Bewegungsfelder Berücksichtigung findet und mehrperspektivische Zugänge ermöglicht werden, können sich die Lernenden mit ihrer Unterschiedlichkeit und mit ihren individuellen Stärken einbringen und anerkannt fühlen“ (Frohn & Pfitzner, 2011, S. 5).

2.3 Mit den Unterschieden spielen – „Bewegungsbeziehungen ermöglichen“

Sport ist in der Regel auf Homogenität ausgerichtet und versucht, Unterschiede auszugleichen (vgl. Kapitel 2.1.). Der Ansatz von Weichert zeigt einen alternativen Umgang mit Unterschieden auf; sie werden „[...] thematisiert und werden zum Anlass für einen kreativen Bewegungsdialog, auf dem die gemeinsame Handlung aufbaut“ (2003, S. 29). Unterschiede werden als ein zentrales Attraktivitätsmoment gesehen, deren tragendes Element die Bewegungsbeziehung ist (Weichert, 2003, S. 27). Eine Bewegungsbeziehung ist eine von der Bewegung getragene und auf Bewegung gerichtete gemeinsame Handlung von Menschen, bei der sich die Bewegungen der Beteiligten wechselseitig beeinflussen (Weichert, 2008, S. 57). Es gibt Abstufungen in der Qualität der Bewegungsbeziehung, welche Weichert (2008, S. 80–85) in Anlehnung an Wocken (1998) formuliert und die in Abbildung 1 dargestellt werden. Die Qualität der Bewegungsbeziehung nimmt von der koexistenten zur kooperativen Bewegungshandlung zu. Der Kommunikation über das Bewegungshandeln und die Bewegungsbeziehung kommt auf allen Ebenen eine hohe Bedeutung zu, da sie in Form

einer Reflexion deren Dynamik und Qualität prägt. Wettkampf ist ebenso auf allen Ebenen möglich und kann dem Bewegungshandeln und der Bewegungsbeziehung eine neue Richtung geben. Voraussetzung ist, dass „[...] die Beteiligungschancen im Miteinander ähnlich und die Gewinnchancen im Gegeneinander gleich verteilt sind“ (Weichert, 2008, S. 84).

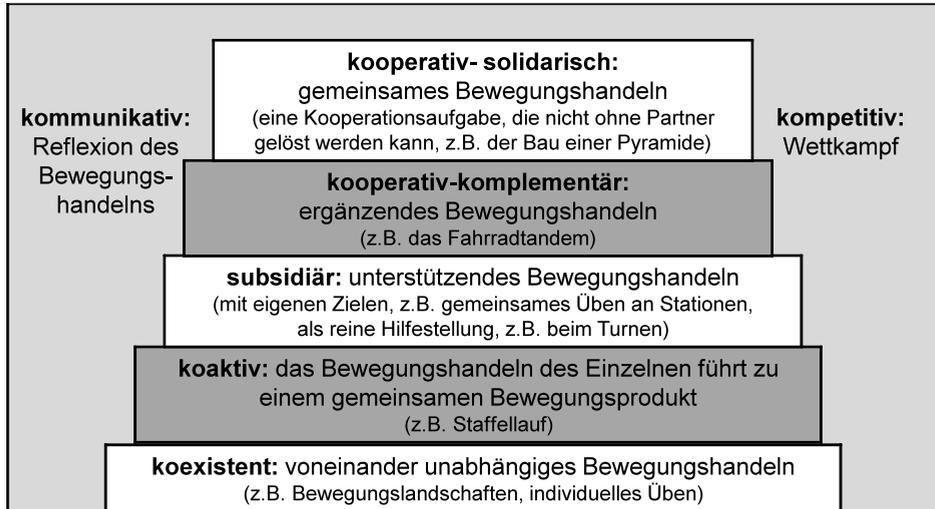


Abbildung 1: Ebenen der Bewegungsbeziehung in Anlehnung an Weichert (2008, S. 80–86)

Das hier dargelegte Modell der Bewegungsbeziehungen eignet sich gut, um die Qualität eines inklusiven Sportunterrichtes in den Blick zu nehmen und kritisch zu hinterfragen. Gleichwohl kann nicht immer auf der höchsten kooperativ-solidarischen Stufe der Bewegungsbeziehung gearbeitet werden. Ein Heterogenität wertschätzender und multiperspektivischer Sportunterricht kann aber auch nicht ausschließlich koexistentes Bewegungshandeln ermöglichen. In der Praxis wird ein ausgewogenes Verhältnis zielführend sein. So kann innerhalb einer Stunde mit einer koaktiven Aktivität wie einem Staffellauf das Aufwärmen gestaltet werden. Im Hauptteil erhalten die Lernenden dann die Möglichkeit des individuellen Übens an Stationen und handeln somit koexistent. Gibt es auch Stationen, die nur mit der Unterstützung eines Partners gelöst werden können, sind bereits subsidiäre Bewegungshandlungen in die Stunde eingeflossen. Der Stundenausklang wird dann vielleicht wieder durch eine koaktive Spielform gestaltet. Innerhalb einer Reihenplanung bietet es sich an, die Intensität der Bewegungsbeziehung schrittweise zu steigern und die Schülerinnen und Schüler langsam an kooperative Bewegungshandlungen heranzuführen.

2.4 Teamteaching – „gemeinsam Sport unterrichten“

Bisher wurden bereits vielfältige und umfangreiche Herausforderungen formuliert, die der Sportunterricht für heterogene Gruppen an Lehrerinnen und Lehrer stellt. Diese Herausforderungen können oft wesentlich besser im Team bewältigt werden. Insofern ist das Teamteaching häufig eine notwendige Voraussetzung des Sportunterrichtes für heterogene Gruppen, insbesondere wenn die Heterogenität durch Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen besonders groß ist. Ein gut funktionierendes Team bietet Möglichkeiten, den Unterricht zielgruppengerecht weiterzuentwickeln, so dass alle Lernenden in ihrer individuellen Vielfalt wahrgenommen und ihre Potentiale gefördert werden können. Ausgangspunkt des gemeinsamen Handelns im Team der Lehrkräfte ist die Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und die Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichtes für die heterogene Lerngruppe. Teamteaching bedeutet folglich, gemeinsam zu unterrichten und verschiedene Kompetenzen und Blickwinkel einzubringen. Seit fordert deshalb zu Recht: „Die Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte in der Zusammenarbeit in inklusiven Klassen sollten nicht anhand von Teilgruppen strukturiert werden (‘meine Kinder – deine Kinder‘), sondern anhand von inhaltlichen Aufgabengebieten im Unterricht“ (2012, S. 166). Regelschullehrkräfte und Förderschullehrkräfte bringen dafür jeweils eigene Kernkompetenzen mit, die es zusammenzuführen gilt. Denn „das gemeinsame Unterrichten [...] hat das Ziel, einen Unterricht zu entwickeln und zu praktizieren, der ein Lernen der Gruppe bei gleichzeitigem individuellen Lernen ermöglicht“ (Schwager, 2011, S. 95). Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer können ihre Fach- und Methodenkompetenz für das Unterrichtsfach Sport einbringen, während die Förderschullehrerinnen und Förderschullehrer den Blick für individuelle Potentiale aller Lernenden und notwendige Differenzierungen schärfen können. Gemeinsam kann eher sichergestellt werden, „dass es im Unterricht nicht nur um eine methodisch raffinierte Vermittlung von Lerninhalten, sondern auch um Erziehung, um Förderung, um Therapie und um Beziehung geht“ (Schwager, 2011, S. 95). Grundlage der Zusammenarbeit ist die gegenseitige Akzeptanz, Gleichberechtigung und ein Vertrauensverhältnis der beteiligten Lehrkräfte, bei der sie gemeinsam Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler und die Inhalte übernehmen und sich darauf verlassen können, dass Probleme zuerst gemeinsam besprochen werden. Die ebenfalls unter Lehrkräften bestehende Heterogenität kann so für einen Kompetenztransfer genutzt werden. Die praktische Ausgestaltung des gemeinsamen Unterrichtens bedeutet dann in Anlehnung an Schwager, „[...] dass zwei Lehrkräfte gemeinsam eine als heterogen verstandene Lerngruppe unterrichten, d.h., dass sie den Unterricht gemeinsam planen, gemeinsam durchführen und gemeinsam auswerten und dass dies im gemeinsamen Klassenraum stattfindet“ (Schwager, 2011, S. 96).

Unter der Überschrift ‚Grundlagen eines inklusiven Sportunterrichtes‘ wurden verschiedene Konzepte zum Umgang mit Heterogenität dargestellt. Zusammenfassend

kann für den inklusiven Sportunterricht in heterogenen Gruppen festgehalten werden:

- Die Basis inklusiven Sportunterrichts ist die Annahme und Wertschätzung der Heterogenität einer Lerngruppe durch die beteiligten Lehrkräfte.
- Sportunterricht, der Heterogenität wertschätzt, muss vielfältige Bewegungsfelder und Sinnperspektiven erschließen. Eine einseitige Überbetonung des sozialen Miteinanders oder einer Leistungsperspektive reicht nicht aus.
- Unterschiede innerhalb einer Lerngruppe müssen bewusst thematisiert werden, um gemeinsames Bewegungshandeln und Bewegungsbeziehungen zu ermöglichen.
- Teamteaching im Sportunterricht mit heterogenen Lerngruppen bedeutet Teamarbeit, bei der jede Lehrkraft ihre Kompetenzen einbringt und es eine gemeinsame Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe und die Inhalte gibt.

Auf der Basis dieser grundlegenden Aussagen wird im nächsten Kapitel ein Modell vorgestellt, anhand dessen Anpassungen für den Sport heterogener Lerngruppen planbar sind.

3. Hinweise für einen inklusiven Sportunterricht

Das von der Australian Sports Commission entworfene „TREE-Modell“ bietet eine gute Orientierung, um Sportunterricht für heterogene Gruppen zu planen und durchzuführen (Australian Sports Commission, 2006). Die Abkürzung „TREE“ steht im Original für *Teaching Style*, *Rules*, *Environment* und *Equipment*. Das Modell zeigt damit vier Bereiche auf, die im inklusiven Sportunterricht eventuell den Lernvoraussetzungen der Gruppe angepasst werden müssen.

3.1 Unterrichtsstil („Teaching Style“)

Es gibt eine Vielzahl von Maßnahmen und Verhaltensweisen, die Lehrkräfte einsetzen können, um Unterricht zu gestalten. Die nachfolgend beschriebenen stellen nur eine exemplarische Auswahl dar. Sie sollen einen Eindruck davon vermitteln, welche Aspekte in einem inklusiven Sportunterricht besonders fokussiert werden können, um Lernarrangements für heterogene Lerngruppen zu gestalten und zu strukturieren.

Sprache und Instruktion der Lehrkräfte

Ein wesentliches Element, um Inhalte zu vermitteln und Sportunterricht zu gestalten, ist die Sprache. In heterogenen Lerngruppen ist es besonders wichtig, dass Lehrkräfte darauf achten, Instruktionen in einfacher Sprache auf klare und prägnante Art zu geben. Fremdwörter und Fachbegriffe sollten nur gezielt und sparsam ver-

wendet und ihre Bedeutung mit der Lerngruppe besprochen werden. Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit Wahrnehmungsstörungen kommt es auch auf die zeitliche Abfolge der Instruktion an. Einzelne Elemente können klar voneinander abgegrenzt werden, wenn z.B. Anweisungen und Demonstrationen nacheinander erfolgen. Abbildung 2 stellt exemplarisch eine Möglichkeit der Strukturierung einer Instruktion für einen komplexeren Bewegungsablauf mit Demonstrationen dar.

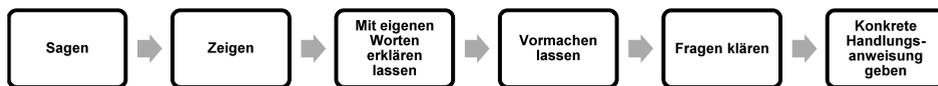


Abbildung 2: Strukturierung der Instruktion

Redeanteile der Lehrkraft werden im Sinne eines aktivierenden Unterrichtes gering gehalten, wenn die Schülerinnen und Schüler einbezogen werden. Sie können z.B. Anweisungen und Erklärungen mit eigenen Worten zusammenfassen und Bewegungen oder Übungen demonstrieren. Die Verständlichkeit des Gesagten kann überprüft werden, indem man sich zum Schluss bei den Zuhörenden erkundigt, ob sie noch offene Fragen haben und diese klärt. In Sporthallen herrscht oft ein sehr hoher Geräuschpegel, weshalb es wichtig ist, wann und wo Instruktionen gegeben werden. Die Positionierung bei einer Erklärung oder Demonstration ist somit von Bedeutung, damit die Schülerinnen und Schüler die entscheidenden Dinge aufnehmen können. Alle Anweisungen vor Übungsbeginn zu geben ist von Vorteil, da spontane Zurufe oft nicht mehr gehört werden. Mit Erklärungen erst zu beginnen, wenn Sichtkontakt zu den Schülerinnen und Schülern besteht, stellt sicher, dass diese das Gesagte verstehen können. Zum Sammeln von Lerngruppen eignen sich nonverbale Signale wie Handzeichen. Dabei wird es meist nötig sein, die Signale mit der Lerngruppe vorab zu vereinbaren und zu üben. Um die Aufmerksamkeit bei einer Erklärung bis zum Schluss zu sichern, sollten zuerst alle inhaltlichen Informationen gegeben und Gruppen zum Schluss eingeteilt werden. Es ist von Vorteil, eine Instruktion mit einer sehr konkreten Handlungsanweisung für die Lernenden zu beenden und ihnen somit Orientierung zu bieten.

Differenzierung

Differenzierung und Individualisierung gelten als zentrale Grundprinzipien des Unterrichtens in heterogenen Gruppen (Frohn & Pfitzner, 2011, S. 4). Mit Blick auf die in Kapitel 2.1 beschriebene Grundhaltung, die Heterogenität annimmt und wertschätzt, erfordert die Förderung der Potentiale und die Berücksichtigung der Interessen aller Schülerinnen und Schüler einen differenzierenden Unterricht. Bönsch versteht unter dem Begriff Differenzierung „[...] das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten und zum anderen die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien“ (1995, S. 21). Wie in Abbildung 3 ersichtlich werden häufig innere und äußere Differenzierung unterschieden (Bönsch, 1995, S. 25). Während die äußere Differenzierung

das Ziel verfolgt, möglichst homogene Gruppen zu bilden, kommen Maßnahmen der inneren Differenzierung innerhalb einer heterogenen Gruppe zur Anwendung, um einzelnen Mitgliedern der Gruppe mit ihren individuellen Fähigkeiten gerecht zu werden.

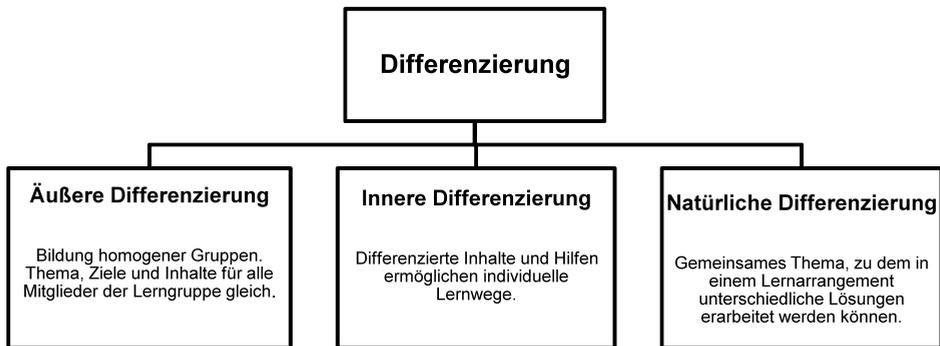


Abbildung 3: Möglichkeiten der Differenzierung

Die äußere Differenzierung ist häufig eher eine organisatorische Maßnahme als eine methodisch-didaktische. Bezogen auf den Schulsport findet äußere Differenzierung z.B. auf einer Leistungsebene durch die Einteilung in Grund- und Erweiterungskurse statt (Leistungsdifferenzierung). Fast immer gibt es auch eine Differenzierung nach Interessen, indem etwa verschiedene Inhalte in sportbezogenen Arbeitsgemeinschaften angeboten werden, z.B. in einer Fußball- und in einer Schwimm-AG (Interessendifferenzierung). Äußere Differenzierung orientiert sich folglich am Durchschnitt einer scheinbar homogenen Gruppe, tatsächliche Unterschiede der Schülerinnen und Schüler spielen keine Rolle. „Der Unterricht findet im Gleichschritt statt“ (Laging, 2004, S. 4).

Von innerer Differenzierung spricht man, wenn die Maßnahmen innerhalb einer Lerngruppe erfolgen. Innere Differenzierung liegt z.B. bereits vor, wenn für eine Lerngruppe verschieden hohe Geräte aufgebaut werden, um unterschiedlich großen Lernenden Angebote zu machen. Paradies und Linser (2010, S. 34–38) unterscheiden differenzierende Maßnahmen auf der inhaltlichen (z.B. verschiedene Schwierigkeitsstufen), didaktischen (z.B. Lerninteresse, Lernmotivation, Lerntempo), methodischen (z.B. Stationsarbeit, Übungsreihe, Projektarbeit), sozialen (z.B. Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) und organisatorischen (z.B. Softbälle, Lederbälle) Ebene. Teilweise sollen auch bei der inneren Differenzierung alle Lernenden das gleiche Ziel erreichen (Laging, 2004, S. 7). Es werden den Schülerinnen und Schülern aber auf der Basis ihrer Fähigkeiten individuelle Hilfestellungen angeboten. Im Extremfall kann die innere Differenzierung zu einer starken Individualisierung führen, so dass soziales und gemeinsames Lernen in der Gruppe nicht mehr möglich ist. Zusätzlich kann in großen heterogenen Schulklassen das Problem auftreten, dass Lehrpersonen schnell an ihre Leistungsgrenzen kommen, wenn sie allen Schülerinnen und Schülern auf der Basis einer Diagnose ihrer Fähigkeiten individuelle Lernangebote

machen wollen. Laging stellt nämlich fest: „Zu den Lernvoraussetzungen treten die subjektiven Präferenzen für die eine oder andere Lernstrategie und die individuellen Lernvorlieben im Hinblick auf die zu realisierende Bewegungsaufgabe hinzu. Diese lassen sich kaum noch mit den genannten Differenzierungen auffangen“ (2004, S. 6). Er fordert deshalb eine Offenheit in der Aufgabe und den Lernangeboten. Auch Seitz hält fest: „Differenzierungen für ‚normale‘ und ‚besondere‘ Lerner im Unterricht machen daher keinen Sinn. Vielmehr sollten Differenzierungen soweit möglich von den Schülern selbst entwickelt werden im Sinne einer natürlichen Differenzierung [...]“ (2012, S. 166).

Natürliche Differenzierung durch Lernarrangements ermöglicht es den Lernenden, zu unterschiedlichen Bewegungslösungen bei einem gemeinsamen Thema zu kommen. Hierzu sind Lernangebote erforderlich, „[...] aus denen die Schülerinnen und Schüler nach individuellen Präferenzen wählen, die Abfolge von Arbeitsschritten individuell festlegen und Prozesse des Neulernens, Übens und Wiederholens zunehmend eigenverantwortlich steuern“ (Pfitzner & Neuber, 2012, S. 7). Solche Lernarrangements lassen sich vor allem mit offenen, problem-, spiel- und handlungsorientierten Angeboten gestalten, da diese Angebote selbstgesteuertes und soziales Lernen verbinden (Seitz, 2012, S. 166). Das verbindende Element ist das gemeinsam zu bearbeitende Thema. Beispielsweise können Schülerinnen und Schüler zum gemeinsamen Thema ‚Rollen und Fahren‘ in Kleingruppen Stationen erfinden, an denen Fähigkeiten wie bremsen, lenken und beschleunigen geübt werden können. Offene Lernarrangements dieser Art bieten die Chance, dass die Lernenden ihre individuellen Potentiale und verschiedenen Herangehensweisen gewinnbringend einbringen und verknüpfen können. Es wird somit die Chance eröffnet, miteinander und nicht nebeneinander zu lernen.

3.2 Regeln („Rules“)

Regeln sind ein wichtiger Bestandteil des Sportunterrichtes. Gerade die sehr beliebten großen Sportspiele wie z.B. Fußball werden durch ihre Regelstruktur definiert und strukturiert und betonen dadurch häufig den sportlichen Wettkampf. Insbesondere im Sportunterricht mit heterogenen Gruppen gilt für Spiele, dass sie „[...] so konzipiert oder modifiziert werden müssen, dass sie einerseits für alle Beteiligten attraktiv bleiben und andererseits jede Sportlerin bzw. jeder Sportler eine spielentscheidende Rolle innerhalb des Spieles einnehmen kann“ (Schoo, 2011, S. 19). Sich ausschließlich auf die Sozialkompetenz der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler zu verlassen und deren Rücksichtnahme zu fordern reicht nicht aus, sondern es sind Regeländerungen und Erweiterungen notwendig (Tiemann, 2009, S. 174). „Dazu darf das Spielen von Regelspielen nicht auf ein Abbild des außerschulischen Sports reduziert werden“ (Pfitzner, 2011, S. 4), sondern ein reflektierter Umgang mit Regeln ist von entscheidender Bedeutung. Gerade im Zusammenhang mit Regeln macht es Sinn, Unterschiede innerhalb einer Lerngruppe bewusst zu thematisieren

und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eigene Regeln, Spielvarianten und Spiele zu erarbeiten, die den Unterschieden in der Lerngruppe gerecht werden.

Ein mit dieser Zielsetzung für eine heterogene Lerngruppe angemessenes und gelungenes Spiel ist ein „faires Spiel“, für alle Spielerinnen und Spieler „nicht zu leicht und nicht zu schwer“ und ein Spiel, bei dem „jeder mitspielen kann und jeder Spieler wichtig ist“ (Seidel, 2011, S. 20). Auf der Basis der zuvor genannten Kriterien können einzelne Regeln erarbeitet, reflektiert und so modifiziert werden, dass für alle ein freudvolles Spielen möglich ist. Dabei gilt: Weniger ist mehr! Denn zu komplexe Regelstrukturen können insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen zur Überforderung führen. Wichtig ist ebenfalls, dass Regeln Einzelne nicht diskriminieren. Maßnahmen wie das doppelte Zählen der Punkte von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen oder der Rollstuhlfahrer, der immer im Tor steht, können vor diesem Hintergrund kontraproduktiv sein. Zielführender ist es, für alle Spielerinnen und Spieler Rollen zu suchen, die es ihnen auf der Grundlage ihrer Potentiale erlaubt, zum Ergebnis ihres Teams beizutragen. Bei Fangspielen kommt hierfür z.B. die Rolle eines Erlösers in Frage. Im Rahmen von großen Spielen bietet sich häufig eine teilweise Homogenisierung von Gegenspielerpaaren an, z.B. durch Zonen, in denen sich annähernd gleichstarke Spielpartner messen können. Schoo schlägt folgende Prinzipien vor, um Spiele und Regeln für alle gewinnbringend anzupassen (2010, S. 174–176):

Sonderregeln

Durch Sonderregeln werden Aufgabenstellung für Schülerinnen und Schüler abhängig von ihren Fähigkeiten erleichtert oder erschwert, z.B. verschieden große Trefferzonen innerhalb eines Tores, Wurfziele in verschiedenen Höhen, Laufstrecken unterschiedlicher Längen.

Spezialaufgaben und Rollen

Durch Spezialaufgaben erhalten einzelne Spielerinnen oder Spieler eine wichtige Rolle im Spiel, z.B. die Funktion des Erlösers bei einem Fangspiel. Die Spezialaufgabe kann somit ihre Teilhabe am Spiel verbessern.

Zonierung

Bei der Zonierung wird das Spielfeld in verschiedene Zonen aufgeteilt, in denen einzelne Spieler gegen gleichstarke Partner spielen. Die Zonen dürfen nicht verlassen werden. Variationen sind etwa durch die Größe, die Anzahl und die Position der Zone innerhalb des gesamten Spielfeldes möglich.

Paar- und/oder Mannschaftshomogenisierung

Bei der Paar- oder Mannschaftshomogenisierung werden ohne eine räumliche Begrenzung durch Zonen homogene Paare oder Mannschaften gebildet, die gegeneinander spielen.

Kombination

Ein weiteres Prinzip ist das der Kombination, welches sich bei vom Bruch findet (2011, S. 30–31). Indem er Spiele wie Handball und Fußball z.B. zu dem Spiel ‚Handfußballkombi‘ kombiniert, haben z.B. Schülerinnen und Schüler im Rollstuhl und gehfähige Schülerinnen und Schüler die Chance, gemeinsam zu agieren, ohne dass einer Gruppe eine dominierende Rolle zukommt. In jeder Mannschaft spielen hierfür Läufer und Rollstuhlfahrer. Es wird mit einem Ball gespielt, wobei die Läufer diesen untereinander nur mit dem Fuß, die Rollstuhlfahrer aber mit der Hand spielen dürfen. Für einen Pass vom Läufer zum Rollstuhlfahrer darf der Ball ebenfalls mit der Hand gespielt werden. Da es oftmals einfacher ist, einen Ball kontrolliert und gezielt mit der Hand zu spielen, stellt dieses für viele Spielerinnen und Spieler mit motorischen Behinderungen eine Erleichterung dar und bietet gleichzeitig taktische Möglichkeiten, die das Zusammenspiel aller interessant machen.

Grenzen aller zuvor genannten Maßnahmen bestehen insbesondere, wenn die Unterschiede zwischen einzelnen Aktiven zu groß werden. Bei der Zonierung oder der Paarhomogenisierung besteht dann z.B. die Gefahr, dass die Zonen mit den schwächsten Spielerinnen und Spielern nicht ins Spiel einbezogen werden. Gelingt es aber, durch die genannten Maßnahmen Spielsituationen zu schaffen, die alle die Attraktivität von Regelspielen erleben lassen, können diese zu einer echten Bereicherung werden, und gerade in heterogenen Lerngruppen einen reflektierten Umgang mit Leistung und Wettkampf fördern. Der Blick auf die einzelne Gruppe ist aber Voraussetzung, da ein universell einsetzbares Spiel auf Grund der großen Unterschiede nicht entwickelt werden kann. Schoo kommt somit zu folgendem Schluss: „Es wird deshalb schwierig sein, ein Sportspiel zu entwickeln, das von heterogenen Gruppen grundsätzlich spielbar bzw. durchführbar ist. Jede personelle Veränderung in der Gruppenzusammensetzung bringt häufig auch die Notwendigkeit einer Spielüberarbeitung mit sich“ (2011, S. 20). Die oben genannten Maßnahmen bieten dafür eine gute Orientierung. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler Regeln als etwas Veränderbares und Gestaltbares erleben, denn nur ein offenes Regelwerk bietet die Möglichkeit, Unterschiede in einer heterogenen Gruppe auszugleichen.

3.3 Lernumwelt („Environment“)

Lernumwelten können Lernmotive entwickeln, selbstständige Lernhandlungen fördern und Kommunikation und gemeinsames Handeln der Lernenden in heterogenen Lerngruppen begünstigen. Sie sind dafür so zu gestalten, „[...] dass sie Wissens- und Sinnkonstruktionen beim Lernenden anregen“ (Giest, 2007, S. 4). Im Sportunterricht kann dies durch offene Bewegungsangebote oder Bewegungsbaustellen gestaltet werden, aber auch viele Ideen aus dem Bereich der Psychomotorik sind hilfreich. In solchen offenen Unterrichtsformen spielen Maßnahmen der Strukturierung eine bedeutende Rolle, denn ohne Struktur können offene Angebote für schwächere Lerner schnell zur Überforderung werden.

Struktur ist somit eine wesentliche Lernhilfe im inklusiven Sportunterricht: „Denn Struktur gibt Regeln vor, nach denen etwas getan, geordnet, gegliedert werden kann. Damit hilft sie, Zusammenhänge zu erkennen; sie dient der Orientierung, schafft Sicherheit durch höhere Vorhersagbarkeit [...]“ (Häußler, 1999, S. 53). Der TEACCH-Ansatz beschreibt unter anderem eine Reihe von Möglichkeiten zur Strukturierung (Häußler, 1999). Ursprünglich für Menschen mit Autismus entwickelt, helfen diese Strategien auch vielen anderen Menschen, ihren Alltag zu bewältigen. Es werden vier Ebenen der Strukturierung unterschieden: die Strukturierung des Raumes, der Zeit, der Arbeitsorganisation und von Materialien und Aufgaben (Häußler, 1999, S. 54–59). Diese Ebenen eignen sich gut, um Lernsituationen und Lernarrangements so zu strukturieren, dass alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren. In Anlehnung an den TEACCH-Ansatz ist es hilfreich, sich folgende Fragen bei der Planung von Strukturierungsmaßnahmen im Sportunterricht für heterogene Lerngruppen zu stellen (Häußler, 1999, S. 54–55):

- Wissen alle, wo sich die Dinge befinden bzw. wo sie sich selbst befinden oder aufhalten sollen?
- Ist allen klar, was auf sie zukommt und wann etwas passiert?
- Wissen alle, welche Aufgaben sie bearbeiten sollen und in welcher Reihenfolge?
- Besteht Klarheit darüber, wie mit dem Material umzugehen ist und wie die Aufgabe erledigt werden soll?

Die Fragen zeigen möglicherweise notwendige Strukturierungsmaßnahmen auf verschiedenen Ebenen auf. Einige Möglichkeiten der Umsetzung in drei für den Sportunterricht besonders relevanten Bereichen werden nachfolgend beschrieben.

Strukturierung des Raumes

Sporthallen und Schwimmbäder zeichnen sich gegenüber Klassenräumen durch ihre Größe, aber auch eine häufig damit verbundene Unübersichtlichkeit aus. Gleichzeitig bieten Sporthallen und Schwimmbäder eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Strukturierung des Raumes. So können z.B. Bodenmarkierungen oder Hütchen zur Kennzeichnung von Stand- und Sitzplätzen bei Erklärungen und Bewegungsdemonstrationen genutzt werden. Sporthallen verfügen über viele Linien, die als Markierungen Möglichkeiten zur Strukturierung bieten. Der Mittelkreis etwa ist ein idealer Treffpunkt für einen Sitzkreis zum Stundeneinklang und -ausklang. Auch Linien, Hütchen oder Bänke eignen sich, um Bewegungsbereiche voneinander abzugrenzen. Räumliche Zuordnungen können durch Farben oder Zahlen z.B. bei einem Stationsverfahren in der Form von Schildern vorgenommen werden.

Strukturierung der Zeit

Sportstunden finden wie andere Unterrichtseinheiten in einem vorgegebenen Zeitrahmen statt. Um die Orientierung innerhalb dieses Rahmens zu ermöglichen und einen Überblick zu geben, was auf einen zukommt, ist es hilfreich, die Gliederung der Stunde durch ein Ablaufplakat zu visualisieren. Ein solches Ablaufplakat kann z.B. aus einem Stück Teppich bestehen, an welchem die einzelnen Phasen

der Stunde zu Beginn mit Klettband befestigt werden und nach ihrem Ende abgenommen werden, so dass Anfang, Dauer und Ende der Phasen deutlich werden. Ein klarer Stundenaufbau mit deutlich voneinander abgegrenzten und überschaubaren Phasen vermittelt Übersichtlichkeit; so bestehen viele Sportstunden aus der Phasenstruktur Aufwärmen – Übungsphase – Spiel – Abschluss. Einzelne Phasen können durch Rituale wie den bereits angesprochenen Sitzkreis eingeleitet oder beendet werden, wodurch die Phasenabgrenzung zusätzlich deutlich wird.

Strukturierung von Material und Aufgabe

Schülerinnen und Schüler sollen möglichst selbstständig arbeiten können. Damit dieses möglich ist, müssen Aufgabenstellungen klar sein. Insbesondere muss deutlich werden, was zu tun ist, wie viel zu tun ist, in welcher Reihenfolge es zu tun ist, wann die Aufgabe fertig ist und was danach kommt (Häußler, 1999, S. 56). Im Sportunterricht können diese Aspekte z.B. bei der Strukturierung von Stationen und Stationskarten berücksichtigt werden. Es wird jedoch jede Art von Aufgabenstellung klarer und eindeutiger sein, wenn die genannten Punkte berücksichtigt werden.

Die Bedeutung von Visualisierungen im Zusammenhang mit Strukturierungsmaßnahmen ist in den vorangegangenen Abschnitten deutlich geworden. Durch die Visualisierung wird eine Struktur sofort sichtbar. Einen allgemeingültigen Weg, Lernumwelten zu gestalten, wird es aber nicht geben. Es gilt, für jede Lerngruppe individuell angemessene Wege zu beschreiten und Strukturen immer wieder zu überprüfen.

3.4 Material („Equipment“)

Der gezielte Einsatz von Material ist oftmals notwendig, um die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen am Sportunterricht zu ermöglichen. Dabei gibt es Materialien wie einen Rollstuhl, der eine Teilnahme körperbehinderter Kinder und Jugendlicher oft erst möglich macht, und Materialien, welche die Teilnahme erleichtern. Bei der Verwendung eines Softballes oder Luftballons kommt es z.B. zur Verlangsamung des Spielgeschehens, so dass langsamere Schülerinnen und Schüler mehr Zeit haben zu reagieren. Die Verwendung von Alltagsmaterialien stellt häufig genauso eine Bereicherung für den Sportunterricht in heterogenen Gruppen dar wie der kreative Einsatz von bekannten Materialien. Eine Zeitung kann z.B. die Reichweite bei einem Fangspiel erhöhen. Bei der Auswahl der einzusetzenden Materialien ist ein genauer Blick auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden notwendig. Um einen Überblick über mögliche Hilfsmittel und Materialien zu bekommen, können der Austausch und die Zusammenarbeit im interdisziplinären Team, z.B. mit Physiotherapeuten, sehr hilfreich sein. Ziel jedes Hilfsmiteleinsatzes sollte es sein, den Schülerinnen und Schülern selbstständiges Handeln und eine möglichst unabhängige Teilnahme am inklusiven Sportunterricht zu ermöglichen.

4. Zehn Merkmale guten inklusiven Sportunterrichts

Abschließend werden auf der Basis der vorausgehenden Überlegungen zehn Merkmale guten inklusiven Sportunterrichts formuliert. Dabei sind die Überlegungen an die Merkmale Hilbert Meyers (2003) angelehnt und greifen die Ausführungen Gebkens (2003) zu Gütekriterien des Sportunterrichtes auf.

1. Klare Strukturierung

- ist eine wesentliche Lernhilfe in einem inklusiven Sportunterricht und kann durch eine Strukturierung der Instruktion, des Raumes, der Zeit sowie einer Strukturierung von Material und Aufgaben erreicht werden.

2. Optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit durch die Ausweitung des Anteils „echter“ Bewegungszeit aller Schülerinnen und Schüler,

- indem Wartezeiten reduziert werden und die Schülerinnen und Schüler eine vorbereitete Lernumgebung nutzen können.
- durch klare Zeitabsprachen und eine visualisierte Strukturierung der zur Verfügung stehenden Zeit, bei der Anfang, Dauer und Ende der Aktivitäten verdeutlicht werden.

3. Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden

- werden in einem mehrperspektivischen Unterricht erreicht, wenn die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler bewusst thematisiert wird und man ihr durch das Aufgreifen verschiedener Inhaltsbereiche, Bewegungsfelder und Sinnperspektiven gerecht wird und nicht eine einzige, wie z.B. die Leistungsperspektive, in den Vordergrund rückt.

4. Methodenvielfalt

- gewährleistet einen ausgewogenen Wechsel von individualisierten und differenzierten Bewegungsangeboten für den Einzelnen sowie Phasen gemeinsamen Bewegungshandelns aller, um Bewegungsbeziehungen zu ermöglichen.

5. Intelligentes Üben,

- das sich an den Potentialen der Schülerinnen und Schüler orientiert mit Hilfe von individualisierten und differenzierten Bewegungsangeboten.

6. Individuelles Fördern

- orientiert sich am Lernstand der Einzelnen, entfaltet Potentiale und vermittelt Bewegungskompetenz, zeigt aber auch Förderbedürfnisse aller auf, also auch der „leistungsstarken“ Schülerinnen und Schüler.

7. Unterrichtsklima,

- das eine lernförderliche Atmosphäre schafft und die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler als Bereicherung und Chance begreift und nutzt.

8. Leistungserwartungen und -kontrollen,

- die transparent sind und auf der Basis einer individuellen Bezugsnorm die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler gegenüber ihren eigenen in der Vergangenheit erbrachten Leistungen berücksichtigen und dokumentieren.

9. Teamteaching

- als gemeinsames Unterrichten von Regel- und Förderschullehrerinnen und -lehrern, bei dem sich beide für die gesamte Lerngruppe verantwortlich zeigen, individuelle Fähigkeiten einbringen und Sportunterricht gemeinsam planen, durchführen und reflektieren.

10. Hilfsmittel,

- die dem gezielten Einsatz von Materialien dienen, um allen Schülerinnen und Schülern selbstständiges Handeln und eine möglichst unabhängige Teilnahme am inklusiven Sportunterricht zu ermöglichen.

Die inhaltliche Nähe der Merkmale zu denen von Meyer (2003) und Gebken (2003) zeigt, dass der inklusive Sportunterricht keine komplette Neuausrichtung erfordert. Wohl aber müssen anerkannte Merkmale des Unterrichtens für den Sportunterricht spezifiziert werden, um dem Anspruch gerecht zu werden, die Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler anzuerkennen und als Chance zu nutzen. Eine wissenschaftliche Überprüfung der dargestellten Merkmale könnte ein Anliegen zukünftiger Forschung sein.

Literatur

- Australian Sports Commission (2006). *Sports Ability Activity Cards*.
- Bönsch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Ehrenwirth.
- Frohn, J. & Pfitzner, M. (2011). Heterogenität. *Sportpädagogik*, 35 (1), 2–5.
- Gebken, U. (2003). *Gütekriterien des Sportunterrichts*. Verfügbar unter: <http://www.sportpaedagogik-online.de/guetekriteriendessportunterrichts.html> [30.5.2013].
- Giest, H. (2007). Lernumwelten gestalten. *Grundschulunterricht*, 54 (12), 3–5.
- Häußler, A. (1999). Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Ansatzes. In ISAAC (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen* (S. 52–61). Karlsruhe: von Loeper.
- Hinz, A. (2008). *Inklusive Pädagogik und Disability Studies – Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder. Überlegungen in neun Thesen*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung im Zentrum für Disability Studies der Universität Hamburg im Sommerse-

- mester 2008. Verfügbar unter: http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2008/05/hinz_thesen_inkled_disabstud.pdf [15.11.2011].
- Hinz, A. (2009). *Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration?* Vortrag auf dem Kongress „Enabling Community“ der Evangelischen Stiftung Alsterdorf und der Katholischen Fachhochschule für Soziale Arbeit Berlin am 18.–20. Mai 2009. Verfügbar unter: http://www.nrw-eineschule.de/sites/default/files/Hinz_Aktuelle_Ertraege_der_Debatte_um_Inklusion.pdf [15.11.2011].
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9–55). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Laging, R. (2004). Differenzieren im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 28 (2), 4–9.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 55 (10), 36–43.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001). *Rahmenvorgaben für den Schulsport*. Verfügbar unter: http://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/schulsportentwicklung/pdf/rahmenvorgaben.pdf [1.6.2013].
- Paradies, L. & Linsler, H.J. (2010). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Pfützner, M. (2011). Regelspiele im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 35 (3+4), 2–7.
- Pfützner, M. & Neuber, N. (2012). Individuelle Förderung. Fachdidaktische Konzepte, Bedingungen und didaktische Empfehlungen. *Sportpädagogik*, 36 (5), 2–8.
- Schoo, M. (2010). *Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen*. München: Reinhardt.
- Schoo, M. (2011). Spiel mit der Vielfalt – Inklusion und Sportspiele. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 49 (1), 19–23.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (3), 92–98.
- Seidel, S. (2011). Quidditch für Muggel. Wie „Zauberschüler“ durch gemeinsame Spielvereinbarungen, Erprobungen und Reflexionen zu einem gelungenen Spiel finden. *Sportpädagogik*, 35 (3-4), 18–23.
- Seitz, S. (2012). Endlich werden wir normal – Inklusion als notwendige Innovation für Schule und Unterricht. *Sportunterricht*, 61 (6), 163–167.
- Tiemann, H. (2009). Inklusion – vom Umgang mit Vielfalt im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 58 (6), 173–175.
- Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht – Herausforderung und Bereicherung. *Sportunterricht*, 61 (6), 168–172.
- Vom Bruch, H. (2011). *Alternative Ballsportspiele für körperbehinderte Kinder und Jugendliche. Spielideen und Spielerfahrungen; mit Beiträgen zur Inklusion im Sport und zum Bobath-Konzept*. Wetter (Ruhr): Volmarstein, die Evang. Stiftung.
- Weichert, W. (2003). Mit den Unterschieden spielen. Sportunterricht mit heterogenen Gruppen. *Sportpädagogik*, 27 (4), 26–31.
- Weichert, W. (2008). Integration durch Bewegungsbeziehungen. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 55–95). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weizsäcker, R. von (1993). *Ansprache von Bundespräsident Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte*. Verfügbar unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1993/07/19930701_Rede.html [31.5.2013].

- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik: auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim: Juventa.
- Wurzel, B. (2001). Gemeinsamer Unterricht von Nichtbehinderten und Behinderten – auch im Sport? *Praxis der Psychomotorik*, 26 (4), 258–262.
- Wurzel, B. (2003). Was über erstbeste Lösungen hinausgeht. *Sportpädagogik*, 27 (4), 40–43.
- Wurzel, B. (2008). Mehrperspektivischer Sportunterricht in heterogenen Gruppen von nicht behinderten und behinderten Schülern. – Was über „erstbeste Lösungen“ hinausgeht. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport* (S. 123–141). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Anteilnahme am Anderen

Unterrichtspraktische Überlegungen zu einer Anschlussfähigkeit philosophischer Themen und Problemstellungen für den inklusiven Philosophieunterricht in der gymnasialen Erprobungsstufe am Beispiel einer ausgewählten Unterrichtsstunde über Arthur Schopenhauer

Abstract

Sylvia G. Hundenborn beleuchtet in ihrem Beitrag die thematischen Vorgaben des Kernlehrplans für das Fach Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen im Hinblick auf deren Anschlussfähigkeit für inklusive Entwicklungen und stellt sich die Frage, welche philosophischen Texte und Problemstellungen hilfreich sein können, um Lernprozesse anzuregen, welche die reflexive Urteils- und Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Am Beispiel einer konkreten Unterrichtsstunde über Arthur Schopenhauer wird gezeigt, dass sich bestimmte Problemstellungen der praktischen Philosophie eignen, um Schülerinnen und Schüler in inklusiven, heterogenen Lerngruppen in besonderer Weise für eine wechselseitige Akzeptanz und Nähe, für eine Anerkennung des Anderen als Anderen zu sensibilisieren. Dies ist im Rahmen der vorherrschenden Diskussion über ein integratives [inklusive] Bildungssystem insofern von besonderer Bedeutung, als eine Nicht-Anerkennung des Anderen eine Verletzung der Würde impliziert, die den Menschen nach Artikel 24 der UN-Konvention – Bildung – in seiner Andersheit und Einzigartigkeit bestimmt.

1. Einführung: Inklusiver Philosophieunterricht in der gymnasialen Erprobungsstufe

Für die Realisierung inklusiver Bildungsangebote bedarf es sowohl einer theoretischen Fundierung inklusiven Unterrichts als auch einer besonderen Akzentuierung der ausgewählten Unterrichtsgegenstände im Sinne einer unterrichtspraktischen Perspektive auf philosophische Themen und Problemstellungen. Mit Blick auf den Philosophieunterricht in der gymnasialen Orientierungs-, Erprobungsstufe (Jgst. 5 und 6)¹ ergibt sich neben der Frage nach einer theoretisch-konzeptionellen Basis, die der-

1 Clemens Hillenbrand stellt in seinem Vortrag ‚Inklusion im Gymnasium – vom Programm zur Wirklichkeit‘ die Frage, wie das gemeinsame Lernen als Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems in der Sekundarstufe erfolgreich implementiert werden kann. Er weist darauf, dass das Gymnasium dabei eher selten als Förderort thematisiert wird. „Diese Schulform ist aktuell auf ein lernzielgleiches Vorgehen im Unterricht ausgerichtet. Unter diesen Vorgaben gibt es dennoch bereits zahlreiche Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lernen von Schülern mit und ohne Behinderung [...]. Im Rahmen der Inklusionsdebatte stellt sich jedoch die Frage, ob auch ein lernziendifferentes Arbeiten möglich und realisierbar ist. Ge-

zeit in Anknüpfung an konstruktivistische Didaktikkonzepte diskutiert wird, auch die konkrete unterrichtspraktische Frage, welche Unterrichtsgegenstände, Themen und Problemstellungen der praktischen Philosophie geeignet sind, um Schülerinnen und Schüler in inklusiven, heterogenen Lerngruppen in besonderer Weise für eine wechselseitige Akzeptanz und Nähe, für eine Anerkennung des Anderen als Anderen, für eine Anteilnahme am Anderen zu sensibilisieren, aber auch, um einen Anknüpfungspunkt der an Bedeutung zunehmenden Individualisierung² mit den sich ebenfalls ausweitenden Tendenzen der Standardisierung und Qualitätssicherung zu finden. Die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für eine Anteilnahme am Anderen ist im Rahmen der vorherrschenden Diskussion über ein integratives [inklusives] Bildungssystem insofern von besonderer Bedeutung, als eine Nicht-Anerkennung des Anderen eine Verletzung der Würde impliziert, die den Menschen nach Artikel 24 der UN-Konvention – Bildung – in seiner Andersheit und Einzigartigkeit bestimmt.

Der folgende Beitrag beleuchtet die thematischen Vorgaben (Fragen- und Themenkreise) des Kernlehrplans für das Fach Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen³ im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit für inklusive Entwicklungen.⁴ Im Sinne einer Neuperspektivierung stellt sich die Frage, welche philosophischen Texte und Problemstellungen geeignet sein können, um Lernprozesse anzuregen, welche die reflexive Urteils- und Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, so dass diese beispielsweise ihre Bereitschaft und Fähigkeit verbessern, Freundschaften aufzubauen und diese zu pflegen, die Grenzen von Freundschaft akzeptieren, aber auch eine egozentrische Haltung als Hinderungsgrund für Freundschaft im Sinne einer uneigennütigen Anteilnahme am Anderen erkennen. Im Mittelpunkt der Unterrichtsreihe „Die Frage nach dem Anderen: Freundschaft“ steht eine Unterrichtssequenz über Arthur Schopenhauer, dessen *Aphorismen zur Lebensweisheit* die egoistische Natur des Menschen als Begründung für den Zweifel an wahrer Freundschaft thematisieren, und die somit eine Grundlage für weiterführende Überlegungen bildet, welche Bedeutung einer vorbehaltlosen Anerkennung des Anderen zukommt und wie Unterrichtsvorhaben konzipiert werden können, die über die Aus-

meinsames Lernen im Gymnasium stellt jedenfalls keine Utopie dar, wie die bereits vorliegenden, positiven Erfahrungen zeigen“ (Hillenbrand, 2013, S. 17).

- 2 Ein inklusives Schulsystem sollte vom Wohl des betroffenen Kindes her gedacht werden, „aber auch die Ansprüche an individuelle Förderung der übrigen Lerngruppenmitglieder berücksichtigen“ (Großmann & Käuser, 2012, S. 8). – Mathias Brodtkorb, Bildungsminister von Mecklenburg-Vorpommern, formuliert die zu diskutierende Frage wie folgt: „Wie passt das eigentlich zusammen, zentrale Bildungsstandards auf der einen, individuelle Bildungsstandards im Rahmen von Inklusion auf der anderen Seite?“ (Brodtkorb, 2013, S. 27). Die Dokumentation ‚Das Menschenbild der Inklusion‘, herausgegeben von Mathias Brodtkorb und Katja Koch, ist über den Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern erhältlich und steht unter www.bildung-mv.de/de/Inklusion/ zum Download bereit.
- 3 Vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Praktische Philosophie*, S. 16.
- 4 So sollen zukünftig mehr als achtzig Prozent der Kinder mit besonderem Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet werden (Hamacher & Zentara, 2012, S. 10).

einandersetzung mit bestimmten philosophischen Fragestellungen insbesondere die soziale Kompetenz⁵ der Lernenden fördern.

2. Zur egoistischen Natur des Menschen als Begründung für den Zweifel an wahrer Freundschaft: Bedingungsanalyse

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich im Rahmen der Unterrichtsreihe mit individuellen Vorstellungen zu Gehalt und Wert von Freundschaft, gesellschaftlichen Einflüssen, die verbindliche Orientierungsmuster für lebensbestimmende Entscheidungen dezentrieren, sowie mit Formen des Scheiterns von Freundschaft auseinandersetzen, verschiedene ideengeschichtliche Positionen zur Freundschaft als Grundproblem philosophischer Reflexion kennen lernen, vergleichen und begründet beurteilen, in ihrer reflexiven Urteils- und Empathiefähigkeit gefördert werden sowie ihre Bereitschaft und Fähigkeit verbessern, Freundschaften aufzubauen, diese zu pflegen, aber auch die Grenzen von Freundschaft zu akzeptieren.

Im Rahmen des vorgestellten Unterrichtsentwurfs sollen die Schülerinnen und Schüler Arthur Schopenhauers Freundschaftskonzeption (Grenzen der Freundschaft) kennen lernen und diskutieren, die egoistische Natur des Menschen als Schopenhauers Begründung für seinen Zweifel an wahrer Freundschaft nachvollziehen, die Methode Strukturlegetechnik anwenden, ihre Diskurs- und Teamfähigkeit verbessern, indem sie sich in Kleingruppen argumentativ mit dem Text auseinandersetzen, sich konsensorientiert auf eine Lösung einigen und ihre Arbeitsergebnisse dem Plenum präsentieren sowie in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit gefördert werden, die Haltung des Egoismus als Hinderungsgrund für eine Freundschaft im Sinne einer uneigennütigen Anteilnahme am Anderen zu erkennen.

2.1 Situierung der Unterrichtsstunde innerhalb der Unterrichtsreihe

Ungeachtet ihrer Wertschätzung in der antiken Philosophie spielt die Freundschaft in der Philosophie der Moderne eine nur noch untergeordnete Rolle (Eichler, 2000). Dies ist umso erstaunlicher, als in einer pluralistischen Gesellschaft keine verbindlichen Orientierungsmuster für sinnstiftende Lebensentwürfe und -entscheidungen mehr existieren, Freundschaft als wesentlicher Bestandteil eines erfüllten Lebens

5 „Soziale Kompetenz befähigt Schülerinnen und Schüler, respektvoll und kritisch mit anderen Menschen und deren Überzeugungen und Lebensweisen umzugehen und soziale Verantwortung zu übernehmen. Dazu gehört es, dass sie den Anderen anerkennen und achten, Empathiefähigkeit entwickeln und stärken, die Perspektive des Anderen einnehmen, andere Werthaltungen und Lebensorientierungen respektieren und tolerieren, mit Anderen kooperieren, vernunftgeleitet und sachbezogen miteinander umgehen, mit Konflikten und Dissens angemessen umgehen, soziale Verantwortung übernehmen.“ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Praktische Philosophie*, S. 10.

also einer erneuten Reflexion und philosophischen Rechtfertigung bedarf. Wenn gleich eine philosophische Durchdringung des Problems im Rahmen eines schulischen Unterrichtsvorhabens kaum möglich erscheint, so gewinnt die Freundschaft als Unterrichtsgegenstand, der die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler unmittelbar betrifft, eine umso größere Bedeutung: zum einen, weil die Einsicht in die Unverzichtbarkeit von Freundschaft als Bestandteil einer praktischen Lebenskunst für die Gegenwart und Zukunft der Schülerinnen und Schüler eine tragende Rolle spielt, zum anderen, weil Freundschaft als Element einer Philosophie der Lebenskunst auf diese Weise erneut Rechnung getragen werden kann.

Retrospektive Kontextualisierung: Nach einer als Rätsel gestalteten Hinführung (als Medium diente ein Lückentext des Gedichts *Brücke* von Hans Wallhof) zum Thema der Unterrichtsreihe fungierte ein Galerierundgang als Einstieg in die Thematik, der differierende Antworten auf die Frage „Was erfordert Freundschaft?“ beinhaltete. Indem sich die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 mit verschiedenen Aussagen affirmativ oder kritisch auseinandersetzten, gewann das individuelle Freundschaftsverständnis der Schülerinnen und Schüler Kontur, zu dem die Lernenden sodann ein Plakat gestalteten (personale Perspektive). Die Ergebnisse des künstlerischen Arbeitsprozesses wurden anschließend mit einem gekürzten Auszug des Textes *Freundschaft – Ein Beitrag zu einer Soziologie der persönlichen Beziehungen* von Friedrich H. Tenbruck kontrastiert, in dem Freundschaft nicht nur definiert, sondern auch die gesellschaftlich und persönlich bedingte Notwendigkeit des Aufbaus und der Pflege von Freundschaften akzentuiert wird (gesellschaftliche Perspektive). Unterschiedliche Formen der Freundschaft lernten die Schülerinnen und Schüler sodann bei Aristoteles kennen, dessen zentrale Thesen zur Freundschaft (vgl. *Nikomachische Ethik*) in der Form eines für die Altersgruppe gemäßen Interviews präsentiert wurde (ideengeschichtliche Perspektive).

Nachdem die Lerngruppe die Frage nach dem ‚Was‘ ausführlich thematisiert hatte, näherte sie sich über die Auseinandersetzung mit dem Märchen *Der Kleine Prinz* von A. de Saint-Exupéry dem ‚Wie‘, d.h. der Frage nach der Bedeutung einer behutsamen Überwindung der Distanz zum Anderen als Bedingung der Möglichkeit von Freundschaft. Indem die Schülerinnen und Schüler die Geschichte fortsetzten („Wenn du einen Freund willst, so zähme mich!“ ‚Was muss ich da tun?‘, sagte der kleine Prinz.“), entschlüsselten sie die Sprache der Tiere in ihrem Symbolgehalt für menschliches Handeln. Dass Vertrauen auch in der Philosophie eng mit Freundschaft verknüpft ist, zeigt die Position Senecas, welche die Lernenden mit Hilfe einer praktischen Vertrauensübung erschlossen. – Eine erstmalige Relativierung der Bedeutung wahrer Freundschaft beinhaltet der kurze Abschnitt aus dem Werk *Menschliches, Allzumenschliches* von Friedrich Nietzsche, der durch das Bild eines Geländers, welches Sicherheit zu geben scheint, einen wesentlichen Bestandteil des Freundschaftsbegriffs veranschaulicht, zugleich aber auch die Grenzen der Freundschaft aufzeigt, da die durch das Gelände suggerierte Sicherheit im Notfall nicht gegeben wäre. Im Rückgriff auf Wallhofs Gedicht *Brücke* gelang es den Schülerinnen und Schülern, die beispielsweise von Aristoteles konzipierte Idealvorstellung von Freundschaft in Frage zu stellen. Die im Egoismus des Menschen gründenden Zwei-

fel an wahrer Freundschaft im Sinne einer starken Anteilnahme am Anderen betont der für die im Mittelpunkt stehende Stunde ausgewählte Text von Schopenhauer, welcher somit systematisch an die kritische Position Nietzsches anschließt.

Prospektive Kontextualisierung: Auf kreative Weise sollen sich die Lernenden des Weiteren mit der lebenspraktischen Frage auseinandersetzen, ob sich die von Nietzsche und Schopenhauer aufgezeigte Relativierung eines Idealbildes von Freundschaft zwangsläufig auf ihren Gehalt auswirken muss. Dass die Fähigkeit zu verzeihen die Möglichkeit eröffnet, die Grenze einer Idealvorstellung zu überschreiten, ohne dass Freundschaft ihre Qualität einbüßt, zeigt das veränderte Freundschaftsbild des zweiten Textabschnitts aus *Freundschaften* von Hans Manz, welchen die Schülerinnen und Schüler in einem kreativen Schreibprozess antizipieren (Entwurf eines Gegen-Textes zum ersten Abschnitt) und sodann mit dem Originaltext vergleichen sollen.

Eine Abschlussreflexion und Evaluation schließt das Unterrichtsvorhaben ab.

2.2 Zu den Lerninhalten und Unterrichtsgegenständen

Aufgabe des Unterrichts im Fach Praktische Philosophie ist es, den Schülerinnen und Schülern grundlegendes Wissen über Wert- und Sinnfragen zu vermitteln und ihre Reflexions-, Empathie- und Urteilsfähigkeit zu fördern. „Dadurch sollen sie dazu angeleitet werden, sich mit den wertbezogenen Voraussetzungen und Bedingungen eigenen und fremden Denkens, Fühlens und Handelns bewusst und verantwortlich auseinander zu setzen und eine sinnstiftende Lebensperspektive zu entwickeln“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2002). Das Thema des Unterrichtsvorhabens ‚Die Frage nach dem Anderen: Freundschaft‘ wird dieser Zielsetzung in besonderer Weise gerecht, weil Freundschaften (bzw. die Fähigkeit, Freundschaften aufzubauen und zu erhalten) zu den wesentlichen Bestandteilen eines sinnerfüllten Lebens gehören.

Obwohl sich das Unterrichtsvorhaben dem zweiten Fragenkreis „Die Frage nach dem Anderen“ sowie dem Schwerpunkt „Der Mensch in der Gemeinschaft“ zuordnen lässt, ergeben sich über die Perspektive der Freundschaft als Form gelingenden Zusammenlebens Anknüpfungspunkte des Unterrichtsvorhabens an den siebten Fragenkreis „Die Frage nach Ursprung, Zukunft und Sinn“.

3. Zur egoistischen Natur des Menschen als Begründung für den Zweifel an wahrer Freundschaft: Didaktische und methodische Entscheidungen

3.1 Erläuterung zu den didaktischen Entscheidungen

3.1.1 Zur didaktischen Relevanz des Unterrichtsthemas

Im Fach Praktische Philosophie sollen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, die Wirklichkeit in ihren vielfältigen Dimensionen differenziert wahrzunehmen und zu beurteilen sowie Empathiefähigkeit, Wert- und Selbstbewusstsein zu entwickeln. Dies soll ihnen eine sinnvolle Lebensführung und verantwortliches Handeln in einer demokratisch verfassten Gesellschaft ermöglichen. Darüber hinaus hat der Unterricht die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern wichtige weltanschauliche und religiöse Entwicklungen sowie ideengeschichtliche Zusammenhänge nahezubringen, die kriteriengeleitet diskutiert und beurteilt werden sollen (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 138ff.). In diesem Zusammenhang bestimmen zwei pädagogische Prinzipien die Planung und Gestaltung des Unterrichts: Zum einen die Orientierung an den Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler⁶, zum anderen die Orientierung an Vernunft und Empathie. Insofern ergibt sich eine enge Anbindung der im Kernlehrplan formulierten Aufgaben und Ziele an die didaktische Grundkonzeption des Philosophieunterrichts von Martens, der einen dialogisch-pragmatischen Ansatz vertritt (Martens, 2003).

Martens legt dar, dass man die pädagogische Theorie des Philosophieunterrichts dialogisch-pragmatisch auffassen müsse, da sie darauf verweise, dass Philosophie nicht um ihrer, sondern um unserer selbst willen betrieben werde. Folglich ist Didaktik für die Philosophie konstitutiv und Philosophie immer schon didaktisch konstituiert. „Nicht eine vorgegebene Philosophie muss didaktisch zubereitet werden, sondern in einem konkreten Lehr-Lernprozess muss sich erst herausstellen, was philosophisch wichtig und richtig ist“ (Martens, 1983, S. 761). Das übergeordnete Ziel des Philosophieunterrichts besteht für Martens im Philosophieren lernen (und nicht im Philosophie lernen); Philosophieren lässt sich hierbei als Prozess umschreiben, bei dem man ausgehend von alltäglichen singulären Fragen zu allgemein gültigen/wahren Aussagen zu gelangen sucht (Martens, 2003).

3.1.2 Zum ausgewählten Unterrichtsthema

Schopenhauer gehört mit Nietzsche zu den wenigen Philosophen, die sich mit dem Phänomen der Freundschaft äußerst kritisch auseinandersetzen (Akademie deutsch-italienischer Studien, 1995): So verweist er in den *Parerga* (Nebenarbeiten) und *Pa-*

⁶ Vgl. dazu die Hinführung und intuitive Problemlösung des vorgelegten Stundenentwurfs.

ralipomena (Nachgebliebenes), die als allgemeinverständliche Zusätze und Nachträge zu seinem Werk *Die Welt als Wille und Vorstellung* zu verstehen sind, auf den menschlichen Egoismus als Triebfeder antimoralischen Handelns, der wahrer Freundschaft entgegensteht. In den berühmt gewordenen *Aphorismen zur Lebensweisheit* entwickelt Schopenhauer zwar kein konsistentes Konzept von Freundschaft, räumt dem Zweifel an wahrer Freundschaft aber relativ breiten Raum ein. Freundschaft bezeichnet er in seinem handschriftlichen Nachlass als einen Kompromiss zwischen Menschen, die von Natur aus egoistisch und selbstüchtig sind (vgl. von Gleichen-Russwurm, 1961, S. 266). Diese Selbstsucht findet sich seiner Ansicht nach sogar im Wohlgefallen, das man in Gegenwart eines geliebten Menschen empfindet, und macht somit den größten Teil der Gemütsbewegung aus.

Im Gegensatz zum Egoismus, den jeder Mensch als Ausdruck seines Lebenswillens und Individualismus in sich trägt, ist das Idealbild wahrer, d.h. vollkommener Freundschaft durch eine starke, rein objektive und uninteressierte Teilnahme am Anderen charakterisiert, die wiederum eine vollständige Identifikation mit dem Freund voraussetzt. Die Existenz dieser Art von Freundschaft bezweifelt Schopenhauer jedoch, da das „Wollen eigenen Wohls“, welches entweder indifferent oder als verwerflich einzustufen ist, jeden Menschen prägt und sich somit auch in jeglicher Verbindung zwischen Menschen wiederfinden lässt (Schopenhauer, 1988).⁷ – Die aufgezeigte Thematik erschließt sich über folgende Problemstellung: Mit welchen Gründen ließe sich bezweifeln, dass es echte, vollkommene Freundschaft wirklich gibt?⁸ Das formulierte Studenthema (Zur egoistischen Natur des Menschen als Begründung für den Zweifel an wahrer Freundschaft – Arthur Schopenhauer) beinhaltet die Antwort auf die Problemstellung: Für Schopenhauer kann es echte Freund-

7 Nur das Mitleid ist geeignet, eine Befreiung von Egoismus und Bosheit als Äußerungen des blinden Willens (als Urgrund der Welt) und Lebenstriebes zu leisten, weil durch die Identifikation mit dem Leidenden eine Entindividualisierung und damit eine Abkehr vom Egoismus des blinden Lebenstriebes stattfindet. Durch das aus dem Mitleid, welches sich in den moralischen Haltungen der Menschenliebe und Gerechtigkeit äußert, resultierende moralische Handeln wird der das Leiden schaffende Wille verneint. Das Mitleid hat für Schopenhauer nur dann einen moralischen Wert, wenn es eine unmittelbare Teilnahme am fremden Leiden ist: Die Schranke zwischen ‚Ich und Nicht-Ich‘ ist für einen Augenblick aufgehoben. Indem der Mensch sich in die anderen Wesen einfühlt und mit ihnen leidet, überwindet er seinen Egoismus, der das Leiden verursacht, denn das Leid des Anderen wird zu seinem Beweggrund. Indem er Mitleid empfindet, durchbricht er die Schranken der Individualität und sieht, dass alle Lebewesen im einheitlichen Urwillen befasst sind. Diese Identifikation mit dem Gegenüber ist ein Vorgang, den die Vernunft nicht erklären kann. Eine normative Sollethik als Folge eines selbständigen Sittengesetzes (Kant) ist somit nicht begründbar. Die Aufgabe der Ethik kann nur darin gesehen werden, rein deskriptiv diejenigen Motive zu beschreiben, die als sittlich zu gelten haben: das Mitleid, die Hinwendung zur Kunst und die Askese. Vgl. dazu Schopenhauer: Über das Fundament der Moral.

8 Alternativen zu der gewählten Problemstellung sind beispielsweise „Welche Gründe könnte es geben, die das Entstehen echter Freundschaften verhindern?“ „Welche Gründe könnte es geben, an der Existenz echter Freundschaft zu zweifeln?“. Da bei der ersten Alternative Schopenhauers grundsätzliche Position nicht genügend akzentuiert wird und bei der zweiten Alternative ein Verständnisproblem der Schülerinnen und Schüler bei dem Begriff Existenz auftreten könnte, erscheint die leicht modifizierte Formulierung „Mit welchen (im Menschen selbst liegenden) Gründen ließe sich bezweifeln, dass es echte, vollkommene Freundschaft wirklich gibt?“ angemessen und passend.

schaft nicht geben, weil der Mensch von Natur aus egoistisch ist. Dieser Egoismus, d.h. das Streben des Menschen nach Wohlsein, Genuss, Schmerzfreiheit und Lebenserhaltung, ist seiner Natur nach grenzenlos; echte Freundschaft setzt hingegen eine starke Teilnahme am Anderen voraus, die zwar teilweise in bestimmten Verbindungen zwischen Menschen enthalten ist, aber aufgrund versteckter egoistischer Motive dennoch nicht zu wahrer Freundschaft führen kann.

Schopenhauers metaphysische Grundüberzeugung, dass der Urgrund der Welt aus einem blinden Willen besteht, der sich in seiner Selbstverwirklichung in viele einzelne Willen spaltet, die aus einem Mangel und Leiden heraus nach egoistischer Befriedung streben, ist für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 unverständlich und für den Nachvollzug des Zusammenhangs zwischen Egoismus und Freundschaft nicht unbedingt notwendig. Daher wird Schopenhauers Willensmetaphysik in der vorgestellten Stunde thematisch ausgeklammert.

3.2 Erläuterung zu den methodischen Entscheidungen

3.2.1 Medienanalyse

Der vorgelegte Unterrichtsentwurf stellt zwei Medien in den Mittelpunkt der Reflexion und Auslegung: In der Hinführungsphase einen Comic mit dem Titel *Freundschaft?* aus der Serie *Hägar der Schreckliche* von Chris Browne⁹ und in der kontrollierten Problemlösungsphase einen gekürzten Textauszug aus den *Aphorismen zur Lebensweisheit* von Arthur Schopenhauer. Der Comic lässt sich in zwei Sinnabschnitte gliedern: Während die Bilder eins bis fünf die Strapazen und Abenteuer (Dschungel, Krokodile, Abgründe, Unwetter) zeigen, die der Protagonist übersteht, um seinem Freund das Gewünschte zu übergeben, kommt im sechsten Bild die asymmetrische Freundschaftsbeziehung zum Ausdruck, die der Titel des Comics *Freundschaft?* gedanklich ebenfalls aufgreift. Dieses sechste Bild ist von besonderer Relevanz für die Hinführung zur Problemstellung, da es auf humorvolle Weise jenen Zweifel an echter Freundschaft akzentuiert, den Schopenhauer in seinem Werk philosophisch mit der egoistischen Natur des Menschen begründet.

Die Auswahl des zweiten Mediums – ein Auszug aus den *Aphorismen zur Lebensweisheit* – lässt sich insofern rechtfertigen, als Schopenhauer in den Zeilen 1–3 das Idealbild wahrer Freundschaft zunächst nachvollziehbar skizziert, um anschließend seinen Zweifel an der Existenz dieser Art von Freundschaft auszudrücken (Z. 5–7) und näher auszuführen (Z. 8–10). Eine Einschränkung erfährt Schopenhauers Kritik in den Zeilen 12–16, da er aufzeigt, dass es in bestimmten Verbindungen zwischen Menschen doch einen kleinen Teil jener wahren Freundschaft gibt, auch wenn diese

9 Als Alternative zum gewählten Hinführungsmedium kam auch die Karikatur *Solidaritätsgespräch* von Romulus Candea in die engere Auswahl, wurde letztlich aber doch verworfen, weil die Zeichnung vom Thema Freundschaft (zugunsten des Egoismus) leicht wegführt.

Beziehungen trotz allem auf versteckten egoistischen Absichten (Z. 15f.) beruhen.¹⁰ – An Schopenhauers pessimistischer Position monieren die Schülerinnen und Schüler vermutlich deren Einseitigkeit, was insofern relevant ist, als auf diese Weise die Kritik- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler besonders gefordert bzw. gefördert wird. Zudem weckt der Text Zweifel, ob nicht einige vermeintlich uneigennützig Handlungen und Haltungen in selbst erlebten oder beobachteten Freundschaftsbeziehungen als Ausdrucksformen eines versteckten Egoismus gewertet werden können.

Der dargestellte Zusammenhang zwischen der im Text formulierten Problemstellung und der Lösung des Problems spiegelt sich unmittelbar im geplanten Tafelbild wider, das sowohl Schopenhauers Freundschaftsverständnis als auch seinen begründeten Zweifel an der Existenz echter Freundschaft aufgreift. Falls das präsentierte Plakat der Schülerinnen und Schüler die genannten Schwerpunkte angemessen verdeutlicht, werden ggf. nur Kritikpunkte und/oder Ergänzungen an der Tafel festgehalten. – Die Schwierigkeit des ausgewählten Mediums besteht in der für eine Jahrgangsstufe 6 komplexen Terminologie. Da die Schülerinnen und Schüler noch keine fundierten Kompetenzen im Umgang mit philosophischen Werken erworben haben, helfen ihnen Hervorhebungen und Markierungen im Text bei der Erarbeitung der Kernaussage.

3.2.2 Phasierung des Unterrichts

In der Hinführungsphase¹¹ äußern die Schülerinnen und Schüler Assoziationen zu einem Comic von Chris Browne. Ein wesentlicher Vorteil des gewählten Einstiegs liegt vor allem in der humorvollen und motivierenden Wirkung von Comics, welche die Schülerinnen und Schüler aus ihrem Alltag kennen und oftmals sehr schätzen. Durch die witzige Pointe im sechsten Bild, in der die Aussage des Comics ironisch zugespitzt wird, besitzt das gewählte Medium einen hohen Aufforderungscharakter. Zudem eignet es sich aufgrund seiner Vereinfachung für die Altersstruktur der Lerngruppe und bietet darüber hinaus einen interessanten Kontrast zu der erns-

10 Der Text wurde dem altersspezifischen Verständnis der Lerngruppe entsprechend gekürzt und sprachlich leicht angepasst. So können die SchülerInnen beispielsweise mit Schopenhauers Formulierung einer „rein objektiven und völlig uninteressierten“ Teilnahme am Anderen (gekürzt in Z. 1) nichts verbinden, da diese Beschreibung nur mit besonderen philosophischen Vorkenntnissen zu verstehen ist. Schopenhauers Ausführungen zum Egoismus in Z. 8–10 wurden eingefügt, weil sie an dieser Stelle notwendig sind, um den Begriff des Egoismus nach Schopenhauer noch etwas näher zu beleuchten.

11 Die Phasierung des Unterrichts orientiert sich am sog. ‚Bonbon-Modell‘ von Rolf Sistermann.

ten Grundhaltung des Schopenhauer-Textes.¹² Da das Medium direkt zur Problemstellung der Unterrichtsstunde (Mit welchen Gründen ließe sich bezweifeln, dass es echte, vollkommene Freundschaft wirklich gibt?) hinführt, haben die Schülerinnen und Schüler bei deren Beantwortung in der intuitiven Problemlösungsphase vermutlich keine Schwierigkeiten, obwohl der Gedanke eines Zweifels an echter Freundschaft sicher eine für die Schülerinnen und Schüler ungewohnte Perspektive beinhaltet. Die Methode Strukturlegetechnik, die nach Huwendiek zu den neueren Formen des Gruppenunterrichts im Sinne eines kooperativen Lernens gehört (Huwendiek, 2004)¹³, findet im Hinblick auf das spezifische Profil der Lerngruppe Anwendung, weil sie den im Umgang mit philosophischen Texten noch ungeübten Schülerinnen und Schülern hilft, die Kernaussage des Textes zu erfassen und angemessen zu visualisieren (kontrollierte Problemlösungsphase). Auf diese Weise erweitert die Lerngruppe ihre Methoden- und Kommunikationskompetenz sowie ihre Teamfähigkeit, denn die Schülerinnen und Schüler setzen sich argumentativ mit den anderen Gruppenmitgliedern auseinander, streben einen Konsens an und präsentieren das Endergebnis (Plakat) schließlich dem Plenum.¹⁴ – Da die Schülerinnen und Schüler des Kurses aus unterschiedlichen Klassen stammen und bei freier Gruppenbildung sehr gerne ausschließlich im ‚Klassenverband‘ arbeiten, erfolgt die Gruppenzusammensetzung nach einer festgelegten Einteilung, die im Sinne eines sozialen Helfersystems (Binnendifferenzierung) Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Lernausgangslagen in jeder Gruppe zusammenführt (Bönsch, 2006). Darüber hinaus haben die Schülerinnen und Schüler feste Rollen und Verantwortungsbereiche (Zeitnehmer/-in, Diskussionsleiter/-in, Schriftführer/-in, Gruppensprecher/-in) in ihren Lern-

12 Aus neurobiologischen Erkenntnissen ergeben sich deutliche Hinweise für die Gestaltung unterrichtlicher Lernprozesse, denen die Stundenkonzeption insgesamt Rechnung trägt: So erzielt der Comic durch seinen Humor beispielsweise eine Aufmerksamkeitssteigerung bei den Lernenden (Hinführungsphase); auf diese Weise wird der Hippocampus angeregt, welcher einen ersten Beitrag für die Speicherung und spätere Weiterleitung an den Kortex leistet. In der intuitiven Problemlösungsphase erhalten die Schülerinnen und Schüler sodann Gelegenheit, ihre individuellen und subjektiven Erfahrungen einzubringen. Der Lerngegenstand kann so in seiner Bedeutung für das eigene Lernen, den Alltag und das eigene Verständnis wahrgenommen werden. – Lernangebote sollten darüber hinaus lernerspezifische Strukturierungsangebote beinhalten, die beim Aufbau stabiler Repräsentations- und Behaltensmuster helfen können und die Übertragbarkeit in das Langzeitgedächtnis erleichtern. Dies geschieht in der kontrollierten Problemlösungsphase durch die Strukturlegetechnik, bei der die Schülerinnen und Schüler Schopenhauers Antwort auf die Problemstellung in einer Strukturskizze darstellen (Schirp, 2003, S. 304–316).

13 Dazu Huwendiek: „Bei der ‚Strukturlegetechnik‘ sind Kärtchen mit Einzelbegriffen von den Mitgliedern der Gruppe zu erläutern und als Strukturzusammenhang anzuordnen (beweglich auf den Tischen oder durch Aufkleben auf Plakaten, ggf. mit Richtungspfeilen etc.). Sowohl die Erstellung des mentalen Vorab-Entwurfs in der Erarbeitungsphase als auch die der prüfenden Rekonstruktion in der Wiederholungsphase versprechen klärende und vertiefende Einsichten“ (Huwendiek, 2004, S. 99).

14 Die Gestaltung eines Plakats gehört nach Klippert zu den elementaren Lern- und Arbeitstechniken des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens (EVA). Für die Ausweitung des EVA-Unterrichts nennt Klippert folgende durch Ergebnisse der Lernforschung gestützte Vorzüge: Steigerung der Motivation, berufspropädeutisches Lernen, effektive Stoffvermittlung, praktische Methodenschulung, sozial-kommunikatives Lernen, Förderung der Mitverantwortung und Kreativität sowie Entlastungschancen für die Lehrerinnen und Lehrer (Klippert, 2007, S. 80–85).

gruppen übernommen, die in regelmäßigen Abständen neu verteilt werden. Durch die klare Rollen- bzw. Funktionsverteilung in der Gruppe entsteht eine gesteigerte Arbeitsdisziplin und ein zunehmendes Verantwortungsgefühl auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, da jeder im Wechsel jede Funktion übernimmt und auf diese Weise sowohl Mitverantwortung lernt als auch in seiner (Selbst-)Kritikfähigkeit gefördert wird (Klippert, 2000). In der kontrollierten Problemlösungsphase bietet sich die Sozialform Gruppenarbeit zudem an, weil die Schülerinnen und Schüler bei Arbeitsaufträgen mit hohem Anspruchsniveau meist das Bedürfnis nach einem Austausch in der Gruppe haben, welche ihnen die Möglichkeit eröffnet, sich erst einmal ohne Bedenken zu äußern und auszuprobieren. Des Weiteren hat sich durch die Einteilung in feste Lerngruppen ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt, welches für eine konzentrierte und routinierte Teamarbeit förderlich ist.¹⁵

In der Festigungsphase diskutieren die Schülerinnen und Schüler die präsentierten Ergebnisse auf der Grundlage des Schopenhauer'schen Textes. Sachliche Fehler werden richtiggestellt und im Tafelbild festgehalten. Die Überprüfung des Lernerfolgs findet im Rahmen des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs (Festigung) sowie in der Transferphase statt. Schließlich vergleichen und bewerten die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse der intuitiven und kontrollierten Problemlösung. Da die kontrollierte Problemlösungsphase aufgrund des anspruchsvollen Textes relativ zeitaufwendig ist, können Vergleich und Stellungnahme auch als Hausaufgabe aufgegeben werden. Eine s/w-Kopie des Environments *Tischgesellschaft* (1988) der zeitgenössischen Künstlerin Katharina Fritsch (*1956) bietet den Schülerinnen und Schülern abschließend Gelegenheit, das Gelernte in einem neuen Kontext anzuwenden und die Position Schopenhauers noch einmal kritisch zu reflektieren (Transferphase).¹⁶

15 Klippert nennt weitere Vorteile der Gruppenarbeit: Im Gruppenunterricht können sich mehr Schülerinnen und Schüler aktiv am Unterrichtsprozess beteiligen als im Frontalunterricht, sie können zudem relativ selbständig arbeiten und ihre Neugierde ausleben. Zudem erlaubt Gruppenunterricht der Lehrkraft, ihre Schülerinnen und Schüler genauer, mit mehr Muße und in anderen Rollen als im Frontalunterricht zu beobachten. Gruppenunterricht erfordert allerdings, kurzfristig gesehen, zumeist mehr Zeit als Frontalunterricht. Die Schülerinnen und Schüler brauchen länger, um einen Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang in eigener Regie zu erarbeiten. Langfristig zahlt sich dieser Mehraufwand jedoch durch wachsende Methodenkompetenz aus (Lippert, 2005, S. 35).

16 Katharina Fritschs Arbeit *Tischgesellschaft* zeigt die Abformung einer männlichen Figur, die 32 Mal in Plexiglas gegossen und bemalt wurde. Tisch und Bänke bestehen aus Holz, das Tischtuch aus bedruckter Baumwolle. Von der Installation geht eine unheimliche Wirkung aus, die durch Distanz und Monotonie charakterisiert ist. 32 Männer, 16 auf jeder Seite, sitzen sich an einem langen Tisch gegenüber. Es besteht keine Kommunikation und keine Beziehung zwischen den Gästen der Tischgesellschaft. Alles ist uniformiert, Emotionen und Individualität sind in den stark stilisierten Gesichtern nicht erkennbar. Die Situation scheint ausweglos und entspricht nicht dem, was sich die Schülerinnen und Schüler vermutlich unter einer Tischgesellschaft (mit Freunden) vorstellen. Zurückbeziehen lässt sich dieses Werk auf Schopenhauers Kritik, weil jede der dargestellten Figuren nur sich selbst zu sehen scheint; der egoistischen Natur des Menschen entspricht die äußerliche Konformität, die auf das Gefühl echter Freundschaft als ein nicht realisierbares Ideal verweist (Siemens, 1999, S. 4).

4. Ausblick: Anteilnahme am Anderen?

Die dargelegte Reihen- und Unterrichtsplanung für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Erprobungsstufe zeigt, dass bestimmte Unterrichtsgegenstände, Themen und Problemstellungen der praktischen Philosophie in Übereinstimmung mit den Themen- und Fragenkreisen des Kernlehrplans Praktische Philosophie geeignet sind, um Schülerinnen und Schüler in inklusiven, heterogenen Lerngruppen in besonderer Weise für eine wechselseitige Akzeptanz und Nähe, für eine Anerkennung des Anderen als Anderen, für eine Anteilnahme am Anderen zu sensibilisieren. Dabei muss Philosophieunterricht in der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse letztlich selbst eine Art Modell sein, z.B. für die Achtung der Würde (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 143) eines jeden Menschen, die in Artikel 24 der UN-Konvention – Bildung – angesprochen wird:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives¹⁷ [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken [...].“

Würde bestimmt den Menschen insofern als Unersetzbares, Unvergleichbares und absolut Besonderes.

Nolberto Espinosa beschreibt Würde als einen Gegenstand des Verstehens, des Schätzens, des Respekts und der Achtung. Für ihn ist die Verletzung der Würde „nichts anderes als deren Nicht-Anerkennung bzw. Nicht-Achtung“ (Espinosa, 2004, S. 52). Da der Mensch ein dialogisches Wesen ist, besteht die Anerkennung des Anderen darin, den Anderen in seiner Andersheit und Einzigartigkeit anzuerkennen, zu respektieren und damit in einen Dialog einzutreten, indem der Schritt des Selbst zum Anderen über Selbstinteresse und Selbstachtung, aber auch über die Wahrnehmung und Wertschätzung des Anderen vollzogen wird (Dungs, 2006). In seinen *Aphorismen zur Lebensweisheit* schreibt Arthur Schopenhauer: „Wahre, echte Freundschaft setzt eine starke [...] Teilnahme am Wohlergehen des anderen voraus“ (Schopenhauer, 1976, S. 186). Die Teilnahme am Wohlergehen des Anderen zu fördern, kann insofern ein erster Schritt sein, um Schülerinnen und Schüler anzu-

17 Der Inklusionsgedanke unterscheidet sich vom Integrationsgedanken dadurch, dass „nicht mehr das Kind mit Behinderung im Mittelpunkt des Interesses steht, sondern die Behinderung neben dem Geschlecht oder der sozialen oder ethnischen Herkunft nur eine besondere Form im Rahmen unendlich vieler Besonderheiten ist. Statt der Defizitorientierung soll an den Stärken und Potenzialen des einzelnen Kindes angesetzt werden“ (Deutscher Philologenverband, 2013, S.7; vgl. dazu auch Amrhein, 2011, S. 15–27).

leiten, sich mit den wertbezogenen Voraussetzungen und Bedingungen eigenen und fremden Denkens, Fühlens und Handelns bewusst und verantwortlich auseinanderzusetzen (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2002).

Literatur

- Akademie deutsch-italienischer Studien (Hrsg.) (1995). *Der Begriff der Freundschaft in der Geschichte der Europäischen Kultur*. Akten der XXII. Internationalen Tagung deutsch-italienischer Studien. Meran, 09.–11. Mai 1994. Meran: Tip. Hauger.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bönsch, M. (2006). *Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brodkorb, M. (2013). Warum totale Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*, 4, 25–34.
- Browne, Ch. (1999). Freundschaft? aus der Serie Hägar der Schreckliche. In *Freunde haben, Freunde sein. Didaktische Anregungen und Unterrichtsmaterialien für ‚Praktische Philosophie‘* (S. 51). Bönen: Kettler.
- Deutscher Philologenverband (Hrsg.) (2013). *Gymnasium und Inklusion – Möglichkeiten und Grenzen. Fachtagung des Deutschen Philologenverbandes am 6. Februar 2012 in Kassel. Dokumentation*. Berlin: Pädagogik & Hochschul Verlag.
- Dungs, S. (2006). *Anerkennung des Anderen im Zeitalter der Mediatisierung. Sozialphilosophische und sozialarbeitswissenschaftliche Studien im Ausgang von Hegel, Lévinas, Butler, Žižek*. Münster: Lit.
- Eichler, K.-D. (Hrsg.) (2000). *Philosophie der Freundschaft*. 2. Auflage. Leipzig: Reclam.
- Espinosa, N. (2004). Die Würde der Person und die Anerkennung des Anderen. Eine ergänzende und kritische Sicht zum Konzept der Interpersonalität. *Existenzanalyse*, 21 (1), 51–55.
- Fritsch, K. (2002). *Tischgesellschaft* (1988). *Kunststoff, bedruckte Baumwolle, 140 x 1600 x 175 cm. Dauerleihgabe der Dresdner Bank AG, Frankfurt am Main, an das Museum für Moderne Kunst, Frankfurt am Main*. Fotograf: Axel Schneider, Frankfurt am Main. VG Bild-Kunst, Bonn.
- von Gleichen-Russwurm, A. (1961): *Über die Freundschaft. Psychologie, Geschichte und Wandlungen eines Ideals*. 2. Auflage. Bern: Feuz.
- Großmann, K. & Käuser, R. (2012). Inklusion am Gymnasium. Eine Standortbestimmung für Nordrhein-Westfalen durch die Rheinische Direktorenvereinigung (RhDV) und die Westfälisch-Lippische Direktorenvereinigung (WDV). *Bildung aktuell. Wir machen Schule*, 63 (7), 8–9.
- Hamacher, C. & Zentara, K. (2012). Schulische Inklusion nicht zum Nulltarif. Land muss Mehrkosten ausgleichen. *Bildung aktuell. Wir machen Schule*, 63 (7), 10.
- Hengelbrock, J. (Hrsg.) (1987). *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis*. Heft 12: *Freundschaft und Liebe*. Frankfurt am Main: Hirschgraben.
- Hillenbrand, C. (2013). Inklusion im Gymnasium – vom Programm zur Wirklichkeit. In Deutscher Philologenverband (Hrsg.), *Gymnasium und Inklusion – Möglichkeiten*

- und Grenzen. Fachtagung des Deutschen Philologenverbandes am 6. Februar 2012 in Kassel. Dokumentation (S. 17–39). Berlin: Pädagogik & Hochschul Verlag.
- Huwendiek, V. (2004). Formen innerer Differenzierung im Klassenunterricht. In G. Bo-
vet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für
den Lehrberuf* (4. überarbeitete Auflage, S. 91–99). Berlin: Cornelsen.
- Klippert, H. (2007). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fach-
unterricht*. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klippert, H. (2005). *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unter-
richt*. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1999). *Freunde haben, Freunde
sein. Didaktische Anregungen und Unterrichtsmaterialien für ‚Praktische Philosophie‘*.
Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001). *Perspektiven der Praktischen
Philosophie. Anregungen und Materialien zur Integration der Ideenperspektive*. Heft 1:
Freundschaft – Liebe – Nächstenliebe. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Martens, E. (1983). *Didaktik der Philosophie*. In E. Martens & H. Schnädelbach (Hrsg.),
Philosophie. Ein Grundkurs. Bd. 2 (S. 748–768). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als
elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.)
(2002). *Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen mit einem neu-
en Schulfach. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.)
(2008). *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Praktische Philosophie*.
Frechen: Ritterbach.
- Schirp, H. (2003). Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische For-
schungsergebnisse zur Unterrichtsgestaltung beitragen? *Die Deutsche Schule*, 95 (3),
304–316.
- Schopenhauer, A. (1976). *Aphorismen zur Lebensweisheit*. Neue, durchge-
sehene Ausgabe. Mit Erläuterungen und Übersetzungen der fremdsprachigen Zitate
und einem Nachwort von Hermann von Braunbehrens. Mit 16 Daguerreotypen und
Fotos, erläutert von Arthur Hübscher (S. 186). Frankfurt a.M. und Leipzig: Insel.
- Schopenhauer, A.: *Über das Fundament der Moral* (= Sämtliche Werke Bd. IV). Hg. v.
Arthur Hübscher. Mannheim: 1988.
- Siemens Kulturprogramm (Hrsg.) (1999). *Damenwahl. Katharina Fritsch, Alexej Kosch-
karow*. Ausstellungskatalog. Kunsthalle Düsseldorf, 6. Februar – 11. April 1999. Köln:
Oktagon.

Inklusion im Mathematikunterricht – das geht!

Abstract

Der Artikel setzt sich zunächst mit dem Aspekt der Vielfalt aus pädagogischer und mathematikdidaktischer Sicht auseinander. Angebunden an diese Perspektive werden verschiedene theoretische, konzeptionelle und methodische Anstrengungen der Mathematikdidaktik vorgestellt, welche den Differenzierungsgedanken im klassischen Unterricht bereits Wirklichkeit werden lassen und darüber hinaus Potenzial für eine Umsetzung in inklusivem Unterricht besitzen. Weiterhin steht die Bedeutung schulinterner Organisationsstrukturen und die zukünftige Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf das Unterrichtsfach Mathematik im Fokus der Betrachtungen. Der Artikel schließt mit einem Ausblick auf zukünftige Entwicklungen im inklusiven Mathematikunterricht.

1. Einführung

Das Thema Inklusion sorgt seit einiger Zeit für Aufsehen und Unruhe im Schulalltag. Akteurinnen und Akteure auf schulischer und bildungspolitischer Ebene sind hinsichtlich konkreter Umsetzungen der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) und daraus resultierender, von Bundesland zu Bundesland differierender Gesetze und Vorgaben verunsichert.

Auch in der Mathematikdidaktik stellt sich die Frage, wie inklusiver Unterricht aussehen soll, welche Ressourcen benötigt werden, inwiefern gemeinsames Lernen in Vielfalt innerhalb der bestehenden Strukturen umgesetzt werden kann bzw. welche Anpassungen das System vornehmen muss, um jedem Kind gerecht zu werden. Darüber hinaus bemängeln Lehrerinnen und Lehrer, sie seien für die neuen Aufgaben nicht ausgebildet, fachdidaktisch ausgerichtete Fortbildungsangebote blieben aus und zur bestehenden Arbeitsbelastung komme ein erhöhter Aufwand zur Differenzierung auf sie zu. Die Unsicherheiten und Ängste machen die Herausforderungen der Inklusion deutlich: Wie können Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten kognitiven, motorischen, sprachlichen, wahrnehmungsbezogenen und sozial-emotionalen Fähigkeiten sowie soziokulturellen und -ökonomischen Voraussetzungen gemeinsam in Mathematik unterrichtet werden und davon profitieren? Kann eine Gemeinschaft in Vielfalt entstehen und dennoch jeder zu seinem Recht kommen und individuell gefordert und gefördert werden?

Im vorliegenden Artikel soll der Blick, neben organisatorischen Anregungen auf unterschiedlichen Ebenen, vor allem auf bereits bestehende mathematikdidaktische Modelle und Ansätze sowie Aufgabenformate und Methoden gelenkt werden, welche einen Umgang mit Vielfalt im Mathematikunterricht ermöglichen und bereits praktiziert werden. Auf diese Weise können Ängste und Unsicherheiten abgebaut und

trotz der sicherlich in der Praxis bestehenden Grenzen die Herausforderungen als Chancen einer Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts unter Wertschätzung der Vielfalt wahrgenommen werden.

Zu Beginn wird Vielfalt innerhalb der Schule betrachtet. In Abschnitt 3 werden bestehende didaktische Konzepte zur Differenzierung im Mathematikunterricht vorgestellt, die auch auf inklusive Settings übertragbar sind. Es folgen grundlegende Aspekte der Methodik, aber auch konkrete für den Mathematikunterricht in inklusiven Bezügen geeignete Methoden. Schulinterne Organisationsstrukturen, welche u.a. die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zur Vorbereitung und Durchführung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts erleichtern sollen, werden im nächsten Abschnitt dargelegt. Der dem Fazit vorausgehende Abschnitt fasst einige Gedanken zur Lehrerbildung im Fach Mathematik und ihrer Didaktik zusammen, um Lehrende auf einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt im Unterricht vorzubereiten.

2. Betrachtung von Vielfalt

Bildung für alle (Education for All, EFA) heißt das große Bildungsprogramm der UNESCO, welches sich zum Ziel setzt, allen Menschen weltweit, unabhängig von Ethnizität, Religion, Geschlecht, Sprache sowie sozialen und ökonomischen Voraussetzungen und Fähigkeiten, Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung in einem so genannten inklusiven System zu ermöglichen (Deutsche UNESCO-Kommission (DUK), 2009). Schon lange werden Kinder mit Rechenschwierigkeiten und Hochbegabung gemeinsam unterrichtet. Auch gibt es Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler aus etlichen Nationen, mit verschiedensten sprachlichen und kulturellen Hintergründen sowie unterschiedlicher sozialer Herkunft gemeinsam lernen. Selbst Lerngruppen aus einem Kulturkreis, in welchen alle den gleichen Abschluss anstreben, bestehen aus Mädchen und Jungen mit einer differierenden Altersspanne von rund drei Jahren und unterschiedlicher sozial-emotionaler Entwicklung. Auch im bisherigen Schulsystem gibt es keine homogenen Gruppen, so weist z.B. Lorenz (2000, S. 22) auf Leistungsunterschiede zu Schulbeginn von bis zu fünf Jahren hin. Die Vielfalt ist in Grund- und Gesamtschulen größer, da diese sich bereits als Schule für (fast) alle begreifen. Inklusion erweitert das Feld in Deutschland nun vor allem um Kinder mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. Auch wenn Vielfalt weit über den Aspekt der Behinderung hinausgeht, baut der auf Bildung bezogene Artikel 24 der BRK auf dem Ziel des EFA-Programms auf. Der Zugang zu Bildung betrifft die Systemebene, d.h. den Aufbau des Schulsystems und Strukturen an Schulen (s. Abschnitt 5), welche die soziale Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an Unterricht und Schulleben ermöglichen. Das bedeutet nicht nur, Kindern mit Behinderungen den Zugang zu Regelschulen zu ermöglichen, sondern z.B. auch die zum Teil unbewussten meist abgesenkten Erwartungen an Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft zu reflektieren. Eine qualitativ hochwertige Bildung fördert zum einen die Entwicklung und Leistung aller Schülerinnen und Schüler und bedarf eines hohen fachdidaktischen Wissens der Lehrkräfte (s. Abschnitt 3), das unterschiedlichen

Kindern verschiedene Zugänge zu Inhalten ermöglicht und erlaubt. Zum anderen wird die Akzeptanz und Wertschätzung aller Kinder untereinander, aber auch durch die Lehrkräfte gefördert (Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006). Eine inklusive Schulkultur wie sie hier beschrieben wird, verlangt demnach nicht nur rechtliche Grundlagen, sondern auch ein bestimmtes Menschenbild sowie daraus folgende, Vielfalt bejahende Haltungen, welche sich im Umgang miteinander widerspiegeln und versuchen, nicht jedes Kind an das System, sondern das System an jedes Kind anzupassen.

3. Umgang mit Vielfalt aus mathematikdidaktischer Sicht

Im vorliegenden Abschnitt werden zunächst beispielhaft mathematikdidaktisch untersuchte Aspekte von Vielfalt dargestellt. Es folgen mathematikdidaktische Anstrengungen, welche im Hinblick auf Inklusion lohnende Ansätze darstellen und als Ausgangspunkte für weitere Entwicklungen herangezogen werden können.

3.1 Exemplarische mathematikdidaktisch relevante Aspekte von Vielfalt

3.1.1 Kulturelle, soziale und geschlechtsspezifische Gesichtspunkte

Eine umfangreiche Aufzählung und kurze Ausführung von Untersuchungsergebnissen zu den Bereichen Migrationshintergrund, Geschlechterdifferenzen und Sozialstatus geben Scherer & Moser-Opitz (2010, S. 3). Besonderes Potenzial für differenzierenden Unterricht bietet sich in Bezug auf den Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern, welches fruchtbar genutzt werden kann. Beispielsweise sollten verschiedene Notationsformen bei schriftlichen Rechenverfahren, wie sie in unterschiedlichen Ländern gelernt werden, als Chance gesehen werden, um das Wesentliche an den Verfahren zu erkennen und auf diese Weise vertiefte Einsichten zu erlangen (Beispiel in Prediger, 2004, S. 87). Die Untersuchung, das Verstehen sowie der Vergleich mit bekannten Notationen erfordert Zeit, deren Einsatz sich für ein tieferes Verständnis lohnt.

Schwieriger hingegen ist der Umgang mit sprachlichen Hürden, die es zu meistern gilt. Die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler zu thematisieren und diese als besondere Fähigkeit zu würdigen, kann hier die Motivation steigern und allen Lernenden zu neuen Erfahrungen verhelfen. Jedoch sollte in jedem sprachlichen Umfeld mit Begriffen klar umgegangen werden (Schütte, 2009).

Nicht zuletzt sind auch geschlechtsspezifische Voraussetzungen zu beachten. Sind die im Unterricht behandelten Themen für alle ansprechend bzw. werden auch spezielle Interessen von Einzelnen berücksichtigt?

Ein weiterer Aspekt von Vielfalt in einer Gemeinschaft, dem es entschieden entgegenzutreten gilt, ist die Bedienung von Rollenklischees bzw. der Aufbau von Stereotypen. So tauchen diese u.a. sogar implizit in Schulbüchern auf, indem Minderheiten nicht berücksichtigt oder klischeehafte Rollenzuweisungen vorgenommen werden (Moraová, 2013). Auch im Unterrichtsgespräch können durch das spontane und unüberlegte Abrufen und Äußern von Beispielen unbeabsichtigt stereotype Sichtweisen gefördert werden. Eine Sensibilisierung auf Seiten von Lehrenden sowie Lernenden kann bereits sehr hilfreich sein, wobei die Gefahr des Aufbaus bzw. der Verfestigung von Stereotypen immer bewusst und offen reflektiert werden sollte.

3.1.2 Bedeutung sinnlicher Wahrnehmungsfähigkeiten

Geradezu typisch ist das *Lernen mit allen Sinnen* (z.B. Rinkens, 1997) in der Grundschule im Allgemeinen und speziell im Anfangsunterricht. Daher werden Sinnesbeeinträchtigungen immer zu ganz besonderen Anforderungen im Unterricht führen. Auch Radatz, Schipper, Dröge & Ebeling (2007, S. 28ff.) betonen die Bedeutung von Wahrnehmungsleistungen für das Mathematiklernen. Unterschiedliche Probleme bei Kindern mit Rechenschwäche gehen häufig direkt mit Wahrnehmungsstörungen einher. Bestehen Beeinträchtigungen im visuellen Bereich, können Handlungen möglicherweise nicht auf die ikonische Ebene übertragen werden und Übersetzungsprozesse, welche für den Aufbau von Grundvorstellungen (vom Hofe, 2003; Wartha & Schulz, 2012) zu mathematischen Objekten und Begriffen nahezu unerlässlich sind, werden erheblich erschwert. Weiterhin können auch motorische Defizite die Ursache von Problemen bei der Rechts-Links-Unterscheidung sein, welche oft Folgen beim Stellenwertverständnis und der Zahlnotation nach sich ziehen.

Die Förderung von Kindern mit Seh- und Hörschädigungen erfordert den standardisierten Einsatz technischer Hilfsmittel wie Bildschirm lupen am Computer, die Verwendung von Geräten zur direkten Übertragung der Sprache des Lehrenden u.v.m. Darüber hinaus gilt es mit speziellen Übungen zur Förderung des Heraussehens, zum Merken von Gesehenem, zur Verbindung von Sehen, Hören und Bewegen, zum Erfassen und Behalten von Reihenfolgen, zur Koordination von Auge und Hand, zur Förderung der Körper- und Raumwahrnehmung bestehende Wahrnehmungsleistungen auszubauen, um auf diese Weise das weitere Lernen von Mathematik zu begünstigen (Radatz et al., 2007, S. 28ff.).

Ein bewusster Umgang mit diesen Beeinträchtigungen kann Lehrpersonen sowie Lernende zudem für den Prozess des Lernens an sich sensibilisieren. Die Bedeutung der einzelnen Sinne für den Aufbau und die Vernetzung von Wissen wird somit zum direkten Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler, der eine Reflexion über Lernprozesse ermöglicht.

3.2 Natürliche Differenzierung im Kontext ihrer Genese

Waren das gesamte 19. und Teile des 20. Jahrhunderts von instruktivistischen Lerntheorien geprägt, welche die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler und deren individuelle Unterschiede vernachlässigten, so begann Anfang des 20. Jahrhunderts eine erste Diskussion über Heterogenität und Differenzierung im Mathematikunterricht (Kühnel, 1919), auch wenn die heutigen Begriffe erst später geprägt wurden. Das parallele Unterrichten von bis zu sechs oder sogar mehr verschiedenen Jahrgangsstufen war in dieser Zeit für Dorfschullehrerinnen und -lehrer Alltag und erfuhr keine besondere Würdigung. In diesem Unterricht wurden jedoch bereits Differenzierungsmaßnahmen umgesetzt. Auch wenn diese nicht als solche bezeichnet wurden, haben einige der heute praktizierten Ideen (z.B. Bruder & Reibold, 2010; Kaufmann, Lack, Merschmeyer-Brüwer, Schlüter, Spindler & Thiel, 2012; Koepsell, Tönnies & Vernay, 2013; Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, 2012) ihren Ursprung in dieser Zeit. Die Fachdidaktik bemüht sich seit einigen Jahren intensiv um die Wiederbelebung und Weiterentwicklung teils vergessener Prinzipien und Methoden u.a. auch der Reformpädagogik, um verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten, welche ursprünglich nicht auf Inklusion, aber doch auf das gemeinsame Lernen abzielten, im Unterrichtsalltag umzusetzen. Eine Fortführung und Intensivierung der Forderungen Kühnells (ebd.) fasst Freudenthal rund 60 Jahre später in folgendem Plädoyer bezüglich eines gemeinsamen Unterrichts zusammen:

„Im Allgemeinen werden Lernende sich nebeneinander auf verschiedenen Stufen des Lernprozesses befinden, auch wenn sie am gleichen Stoff arbeiten. Das ist eine Erfahrung, die man in jedem Klassenunterricht beobachten kann. Man betrachtet es als Not, und aus dieser Not will ich eine Tugend machen, jedoch mit dem Unterschied, dass die Schüler nicht neben-, sondern miteinander am gleichen Gegenstand auf verschiedenen Stufen tätig sind. [...] In einer Gruppe sollen die Schüler zusammen, aber jeder auf der ihm gemäßen Stufe, am gleichen Gegenstand arbeiten, und diese Zusammenarbeit soll es sowohl denen auf niedrigerer Stufe wie denen auf höherer Stufe ermöglichen, ihre Stufen zu erhöhen, denen auf niedrigerer Stufe, weil sie sich auf die höhere Stufe orientieren können, denen auf höherer Stufe, weil die Sicht auf die niedrigere Stufe ihnen neue Einsichten verschafft“ (Freudenthal, 1974, S. 166f. zitiert nach Krauthausen & Scherer, 2007, S. 228).

An dieser Forderung Freudenthals setzt der von Wittmann (Wittmann & Müller, 2004) geprägte Begriff der *natürlichen Differenzierung*¹ an, dessen Umsetzung im alltäglichen Unterricht anhand geeigneter Fragestellungen möglich ist. Konstituierende Merkmale natürlicher Differenzierung sind stichpunktartig das Lernen aller

1 Der Begriff verkörpert das aktiv-entdeckende und außerschulische Lernen in sozialen Kontexten, das auf natürliche Weise differenziert vonstatten geht, indem sich jedes Kind am gleichen Gegenstand für unterschiedliche Zugänge, Eigenschaften, Verwendungsweisen, ... interessiert und diese erkundet.

Kinder am gleichen Gegenstand, das Erfüllen einer gewissen inhaltlichen Ganzheitlichkeit und Komplexität, das Enthaltensein natürlicher Fragestellungen verschiedenen Schwierigkeitsgrades sowie der freien Wahl von Lösungswegen. Konkrete Aufgabenbeispiele, welche die Anforderungen natürlicher Differenzierung erfüllen, sind den angegebenen Quellen zu entnehmen (Wittmann & Müller, 2004; Krauthausen & Scherer, 2007, S. 226ff.; Krauthausen & Scherer, 2010, S. 5f.; Scherer & Moser Opitz, 2010, S. 57ff.).

3.3 Diagnose als ein Bestandteil von Differenzierung

Eine adressatengerechte Arbeit mit heterogenen Lerngruppen erfordert zweifelsohne Diagnosen, um Lernstände zu erheben und schließlich geeignete Lerngelegenheiten anbieten zu können. Schipper (2009, S. 342) sieht als Ziel von Diagnostik

„[...] die Identifikation fehlender bzw. unzureichender Vorkenntnisse und problematischer Lösungsprozesse. Für eine Förderung reicht dies allein aber nicht aus. Festgestellt werden muss auch, über welche Kompetenzen die Kinder verfügen, denn genau an ihnen muss die Förderung ansetzen.“

Es ist jedoch keineswegs so, dass jeder Differenzierungsmaßnahme eine Diagnose vorangehen muss, dies wäre weder praktikabel noch sinnvoll. Es ist vielmehr der lernbegleitende Einsatz von Diagnosen im Schulalltag, in denen diese auch zielführend sind und Erkenntnisgewinne bringen. Diese Verfahren ermöglichen anschließend ein individuelles Arbeiten an konkret identifizierten Kompetenzen.

Auch Krauthausen & Scherer (2007, S. 210f.) weisen auf verschiedene Möglichkeiten bezüglich der Zeitpunkte von Diagnose hin und geben zu bedenken, dass nicht nur die bewertende Diagnostik am Ende von Unterrichtseinheiten stehen sollte, sondern die kompetenzorientierte Diagnostik auch zu Beginn. Verschiedene Verfahren, die teilweise sehr gut in den alltäglichen Mathematikunterricht integrierbar sind und andere, die spezifische Schwächen und Stärken erfassen, werden dort genannt.

Man unterscheidet in diesem Zusammenhang produktorientierte von prozessorientierter Diagnostik. Zur produktorientierten Diagnostik zählen Klassenarbeiten, Vergleichsarbeiten, Orientierungsarbeiten, Hausaufgaben, Kopfübungen, Lernkontrollen, welche auf die Erfassung individueller Lernergebnisse abzielen, wobei durchaus auch Selbsteinschätzungs- („Ich kann den Flächeninhalt eines Rechtecks berechnen.“) und Partnerdiagnosebögen („Deine Lösung von Aufgabe 4 ist fast richtig.“) (Reiff, 2008; vgl. auch Wildt, 2007, S. 224ff.) verwendet werden können, um die Selbstverantwortung der Lernenden zu fördern. Im Gegensatz hierzu nimmt prozessorientierte Diagnostik durch Verwendung von Lerntagebüchern, diagnostischen Interviews, Portfolios o.ä., die individuellen Lernprozesse in den Blick, wobei

das Zusammenspiel beider Diagnosearten als sinnvoll angesehen wird (vom Hofe & Jordan, 2008(2); Beispiel in vom Hofe & Jordan, 2008(1)).

Insbesondere die Selbst- und Partnerkontrolle nach Reiff (2008) bietet hier Möglichkeiten, die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern, individualisiertes Lernen zu ermöglichen und dabei den sozialen Aspekt des gegenseitigen Unterstützens und Helfens nicht außer Acht zu lassen. Auch vom Hofe (2011) sieht in der Stärkung der Selbstständigkeit einen wesentlichen Beitrag zur Förderung individueller Kompetenzen:

„Der Schlüssel zu einer sinnvollen Individualisierung kann daher nur in der Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Schülers/der Schülerin liegen. Gelingt es nicht, die Lernenden motivational und intentional in den Förderungsprozess einzubinden, so wird dieser letztlich keinen Bestand haben und ins Leere laufen. Damit bieten sich insbesondere Methoden der Selbst- und Partnerdiagnose und selbststrukturierte Übungsphasen an, die es möglich machen, eine realistische Selbsteinschätzung des Schülers zu entwickeln und eigenständiges Arbeiten zu motivieren und zu fördern“ (ebd., S. 2).

Reiff (2008) berichtet von einer positiven Veränderung der Lernkultur durch großzügigere Freiarbeitsphasen, „denn die Lehrkraft wird zum ‚Coach‘, von dem man etwas erklärt haben möchte, der individuell unterstützt und zuhört, der sein Wissen aber nicht von oben herab aufdrängt“ (ebd., S. 48; s. 4.2.2.).

Hinsichtlich der Initiierung und Vertiefung von selbstgesteuertem Lernen besitzen auch die von Wildt (2011) vorgeschlagenen Lernlandkarten Potenzial, welche von Lernenden selbst erstellt werden und die Phasen Zielklärung, Eröffnung des Lernprozesses, Lerngegenstände gemeinsam im Blick, Erarbeitung der Lerngegenstände, Lernerfolgskontrolle und flexible Vertiefung bzw. Weiterarbeit beinhalten. Die Gestaltung der Lernlandkarte erfordert „eine inhaltsbezogene Auseinandersetzung mit der Gestaltung eigener Lernprozesse“ (ebd., S. 46) und unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Steuerung und Wahrnehmung individueller Lernaktivitäten.

3.4 Aufgabenformate als Differenzierungsmittel

Selbstdifferenzierende Aufgaben (Büchter & Leuders, 2005, S. 110ff.), worunter auch Blütenaufgaben (Salle, vom Hofe & Pallack, 2011; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010) zu fassen sind, ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern das Auffinden von Lösungen, die sich jedoch durch verschiedene Abstraktionsniveaus, Zugänge, benutzte Darstellungen, Lösungswege und mathematische Tiefe unterscheiden. Weiterhin führen Büchter & Leuders (2005, S. 111f.) umfangreichere Aufgaben mit Anforderungen auf unterschiedlichsten Niveaus zur Gruppenexploration an, wobei die Gruppe durchaus die Größe einer gan-

zen Klasse annehmen kann. Das Differenzieren mittels paralleler Aufgaben durch Eigenauswahl der Lernenden ist mittlerweile gängige Praxis im Mathematikunterricht, wobei Aufgabenvarianten zum gleichen Thema nach Bearbeitungsaufwand, unterschiedlichen Zugängen (handelnd, grafisch, symbolisch), Abstraktionsgrad, Reichhaltigkeit bzw. Vielseitigkeit und Komplexität angeboten werden können (ebd., S. 107ff.). Als wohl bekannteste Aufgabenform zur Differenzierung sind auch Aufgabenformate mit gestuften Anforderungsniveaus sinnvoll. Zu beachten ist hierbei jedoch die Verwendung unabhängiger Teilaufgaben, welche innermathematische und außermathematische Betrachtungen erfordern und abwechslungsreich hinsichtlich eines qualitativen Verständnisses, technischer Rechnungen und Vernetzungen sind, im Gegensatz zu Aufgabenformaten, die lediglich abhängige Teilaufgaben mit zunehmend technischen Anforderungen enthalten (ebd., S. 104f.).

3.5 Passgenauigkeit von Anforderungsniveaus

Die Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen im eigenen Unterricht ist immer von der Überlegung geprägt, welche Anforderungsniveaus für welche Lernenden sinnvoll und ertragreich sind. Hierbei besteht die Gefahr, Aufgaben, welche über das Abarbeiten von bloßen Rechen- und Routineverfahren hinausgehen, nur der leistungsstärkeren Gruppe zugänglich zu machen. Jedoch müssen auch lernschwächere Schülerinnen und Schüler die Chance erhalten, sich mit Strukturen, Strategien und Reflexionsansätzen im Sinne eines *produktiven Übens* (Wittmann & Müller, 1990, S. 157ff.) auseinanderzusetzen.

„Das Ausnutzen von Beziehungen und Verstehen von Strukturen [ist] ein zentraler Aspekt erfolgreichen Lernens“ (Scherer, 2007, S. 66). Das Entdecken von Beziehungen ist nur durch beziehungsreiches Üben möglich, welches eine hohe Strukturierung aufweist (ebd., S. 14). Diese Strukturierung findet sich im *produktiven Üben* in den Formen des operativen, problem- oder sachstrukturierten Übens wieder. Das produktive Üben kann auch Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten ermöglichen, durch Strukturierung der Aufgaben innermathematische Zusammenhänge aktiv zu entdecken, zu nutzen und so einen verstehenden und flexiblen Umgang mit z.B. den Operationen Multiplikation und Division zu erreichen. Bereiche, die lernschwachen Kindern z.B. beim Erlernen des Einmaleins Schwierigkeiten bereiten, sind laut Scherer das automatisierte Abrufen der gelernten Aufgaben, das Nutzen von Beziehungen zwischen einzelnen Aufgaben sowie analog dazu das Nutzen der Rechengesetze und der Wechsel zwischen den Repräsentationsebenen (ebd., S. 5f.).

„Um den genannten Schwierigkeiten entgegenzutreten, müssen gerade lernschwache Schülerinnen und Schüler zu mehr Flexibilität geführt werden. [...] Flexibles Rechnen bzw. allgemein die Flexibilität im Umgang mit Zahlen ist ein wesentliches Ziel des Mathematikunterrichts“ (ebd., S. 6).

3.6 Unterschiede als besondere Chance

Bei Krauthausen & Scherer (2007) wird die eher negative Besetzung des Begriffes *Heterogenität* aufgegriffen und darauf hingewiesen, dass der Begriff durchaus positiv besetzbar ist (ebd., S. 170ff.). In Bezug auf die Jahrgangsmischung heben Nührenbörger & Pust (2006) die mit den bewusst differierenden Altersstufen verbundenen Chancen hervor. Sie machen deutlich, dass es nicht in erster Linie um das soziale Lernen geht. Mit Bezug auf das von Dückers-Klichowski (2000) genannte Prinzip „Die Großen helfen den Kleinen“ (ebd., S. 79) weisen sie darauf hin, dass die Jahrgangsmischung weitere Chancen bietet. Sie schlagen dazu eine *Parallelisierung* vor, durch welche Lernumgebungen entstehen, „die für natürliche Differenzierungen genutzt werden können und eigenverantwortliches Lernen ebenso wie den substantiellen fachlichen Austausch ermöglichen“ (Nührenbörger & Pust, 2006, S. 22). Damit ist das Aufgreifen eines gemeinsamen Themas auf verschiedenen Niveaus gemeint, das zum echten fachlichen Austausch unter den Schülerinnen und Schülern führt. Das gleiche Thema wird außerdem zu verschiedenen Zeitpunkten aus verschiedenen Perspektiven erlebt. Die Parallelisierung hat dabei eine inhaltliche und eine mediale Dimension, was bedeutet, dass nicht nur die Inhalte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, sondern auch die Arbeitsmittel für jedes Niveau passend gewählt sein müssen, für unterschiedliche Niveaus also unterschiedlich sein können (ebd., S. 28). Die Idee, Heterogenität zu nutzen, liegt auch der Aufgabensammlung für Lernumgebungen von Ulm (2008, S. 9) zugrunde, der dazu auf das methodische Konzept Ich-Du-Wir verweist (s. 4.2.1.).

Dieser Abschnitt zeigt, dass das Unterrichten von Mathematik auch in inklusiven Klassen aufgrund vielfältiger Ideen und Konzepte möglich ist, wobei einige bestimmt nicht eins zu eins auf inklusive Settings übertragbar und weitere Anpassungen erforderlich sind. Jedoch bilden diese Ideen tragende Fundamente des Inklusionsgedankes, welche das Potenzial besitzen, weiter ausgebaut zu werden. Im folgenden Abschnitt wird dieser Gedanke aus methodischer Sicht unterstützt.

4. Umgang mit Vielfalt aus mathematikmethodischer Sicht

Auch die Methodik spielt im Umgang mit Vielfalt eine große Rolle. Dabei sollte eine Abwechslung von direkten oder frontalen, indirekten, über Aufgaben und Medien vermittelten sowie kooperativen Formen erfolgen. Für den Erfolg einer Methode ist es von Bedeutung, sie durch feste Abläufe zu strukturieren und zu ritualisieren. Bevor einzelne differenzierende Methoden, die nicht ausschließlich mathematikspezifisch sind, beispielhaft vorgestellt werden, soll auf aktuelle Werke zur Methodik verwiesen werden.

4.1 Allgemeine methodische Aspekte

In seinem *Haus der inklusiven Schule* bietet Wocken (2011) eine umfangreiche Sammlung verschiedener methodischer Aspekte sowie eine breite Auswahl an möglichen Methoden für einen inklusiven Unterricht. Für einen geeigneten Rahmen sorgen *Rituale, Regeln und Routinen*, welche in Mathematik u.a. durch regelmäßige Spiele (s. 4.2.4) oder ritualisierte Wiederholungs- und Reflexionsphasen umgesetzt werden können. Ebenso ist die Gestaltung und Vorbereitung der *Lernräume und -umgebungen* grundlegend, um den Kindern Freiräume z.B. sowohl für individuelles Lernen in Ruhebereichen als auch für gemeinsames Arbeiten in Gruppen zu ermöglichen. Die räumliche Strukturierung dient ebenso der Organisation von *Lernmedien und -materialien*, die von Büchern über reale bis zu digitalen Anschauungsobjekten reichen. Diese wiederum sollten gute und anspruchsvolle *Aufgaben und Aufträge* bieten, um Schülerinnen und Schüler eigenständig z.B. anhand eines Lernplanes (s. 4.2.2) oder an Stationen und Lerntheken arbeiten zu lassen. Vor allem, um in eigenständiger Arbeit Lernerfolge zu erzielen, benötigen die Kinder *Lernhilfen und -strategien* auch im Sinne eines Methodentrainings oder metakognitiver Strategien. Innerhalb der *Lernformen und -organisation* sind insbesondere Methoden des kooperativen Lernens wie Think-Pair-Share (s. 4.2.1) oder das Gruppenpuzzle hervorzuheben, da sie die aktive und soziale Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler an ihrem Lernprozess differenzierend unterstützen.

4.2 Methoden zum Einsatz im Mathematikunterricht

Im speziell konzipierten Handbuch zur Mathematikmethodik (Barzel, Büchter & Leuders, 2011) sind verschiedene erprobte Methoden ausführlich dargestellt. Auch wenn das Handbuch für die Sekundarstufen I und II ausgeschrieben ist, lassen sich viele Methoden im Primarbereich anwenden. Anhand einer übersichtlichen tabellarischen Darstellung (S. 262f.) können u.a. speziell zur Differenzierung geeignete Methoden bzw. Arbeitsformen schnell identifiziert und im Hauptteil detailliert studiert werden. Das reichhaltige Repertoire führt neben den anschließend genannten Beispielen noch die folgenden Möglichkeiten zur Gestaltung differenzierender Settings auf: Aufgabenkartei, Freiarbeit, Gruppenexploration, Gutachten, Lerntagebuch, Mathe-Panini, Redaktion, Schreibgespräch, Stationenzirkel, Steckbrief, Stille Post und Tandemübung. Zu jeder Methode sind Abläufe beschrieben und Einsatzbeispiele genannt.

Grundsätzliche Überlegungen zur inhaltsbezogenen Öffnung des Unterrichts einerseits, aber auch zur prozessbezogenen Öffnung andererseits, werden bei Schipper (2009, S. 40f.) auch durch spezifisch mathematikdidaktische Leitfragen beschrieben. Bei der inhaltsbezogenen Öffnung steht die Idee im Vordergrund, auf die Festlegung von z.B. fixen Zahlenraumgrenzen, aber auch auf die Zuordnung von Unterrichtsinhalten zu Schuljahren zu verzichten. Unter den Leitfragen zur prozessbezogenen

Öffnung finden sich unter anderem die Berücksichtigung der Heterogenität und der Hinweis auf gemeinsames Arbeiten auf unterschiedlichen Niveaus. Schipper (2009) nennt Fördergrundsätze in Bezug auf „[b]esondere Schwierigkeiten beim Mathematiklernen“ (ebd., S. 356ff.), die für alle Schülerinnen und Schüler geeignet sind. Nach einer kritischen Analyse bereits oft genutzter Differenzierungsmöglichkeiten favorisieren Krauthausen & Scherer (2007) die natürliche Differenzierung (ebd., S. 226ff; s. Abschnitt 3.2). Radatz et al. (2007, S. 10ff.) zählen als verschiedene Möglichkeiten zur Gestaltung offenen Unterrichts Tagespläne, Lernen an Stationen, den Wochenplan, Freiarbeit und Projektunterricht sowie die Mathe-Ecke auf und zeigen dafür konkrete Beispiele für den Anfangsunterricht.

Im Folgenden werden einige praxiserprobte Beispiele erläutert, welche sich sowohl für den Einsatz im Primar- als auch im Sekundarbereich eignen.

4.2.1 Think-Pair-Share und Placemat

Die Methoden Think-Pair-Share (Ich-Du-Wir) und Placemat (Platzdeckchen) ermöglichen den Lernenden beispielsweise, sich zunächst individuell mit einer mathematischen Aufgabe auseinanderzusetzen (Ich bzw. eigenes Kästchen im Placemat), sich anschließend in einem geschützten Rahmen mit einem Partner (Du) oder einer Gruppe (mittleres Kästchen im Placemat) auszutauschen und letztlich Ergebnisse im Plenum zusammenzutragen (Wir bzw. Präsentation). Durch diese Abläufe ist ein gemeinsamer Unterricht möglich, in dem das Lernen zugleich als „zutiefst individueller Prozess“ (Ulm, 2008, S. 9) stattfinden kann.

4.2.2 Kompetenzraster und Lernpläne

Über die Methode der Selbsteinschätzung durch Nutzung von Kompetenzrastern oder die Nutzung von Lernplänen mit *Ich kann ...* -Formulierungen werden Ziele und Fortschritte in Lern-, Leistungs- und Sozialkompetenzen transparent, können individuell gekürzt bzw. erweitert werden und ermöglichen auf diese Weise die Entwicklung eines positiven Selbstbildes des Kindes. Zudem fördert die Arbeit mit Lernplänen die Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und unterstützt zugleich individualisierte Lernprozesse durch qualitative und quantitative Differenzierung (Barzel et al., 2011, S. 76ff.). Lernpläne können alle Lernziele einer Unterrichtseinheit mit entsprechenden Übungsaufgaben auf verschiedenen Niveaus beinhalten. Dabei kann es sich um Pflicht- und Erweiterungsaufgaben oder kursbezogene Aufgaben handeln. Die Aufgaben werden eigenverantwortlich mit Hilfe von Lösungen kontrolliert und dann im Lernplan markiert.

4.2.3 Portfolio

Durch die Portfolio-Arbeit können erbrachte Leistungen eine besondere Würdigung erfahren und die Lernmotivation steigern. Sie bietet die Möglichkeit der individuellen Dokumentation von Lernerfolgen. Gubler-Beck (2010) erläutert eine mögliche Version des Portfolios im Mathematikunterricht sehr genau und unterscheidet diese deutlich vom Lerntagebuch (ebd., S. 10).

4.2.4 Mathematische Spiele

Spiele im Mathematikunterricht ist eine methodische Abwechslung, die bei Lernenden meist auf große Zustimmung stößt und die Lehrperson während der tatsächlichen Spielzeit von der Unterrichtsgestaltung entlastet, wenngleich ein gewisser Vorbereitungsanfang eingeplant werden muss. Krauthausen & Scherer (2007, S. 128f.) sprechen sich für den Einsatz geeigneter Spiele aus, die differenziert eingesetzt werden können. Diese steigern die Motivation, das soziale Lernen sowie die Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 128f.). Bei der Auswahl von Spielen ist nach Storz (2009, S. 244) auf kurze und leicht verständliche Spielregeln, ein stimmiges Verhältnis von Spielerklärung und Spielzeit sowie die gemeinsame Durchführung einiger Spielzüge zu achten. In heterogenen Lerngruppen ist darüber hinaus der Aspekt zu bedenken, dass alle Lernenden gewinnbringend am Spiel teilnehmen und unterschiedliche Leistungsniveaus bedient werden.

Eine Sammlung von praktisch erprobten Spielen im Mathematikunterricht können u.a. Vernay (1990), Vernay (1994) oder Ruwisch, Verboom & Häring (2012) entnommen werden, wobei das Anforderungsniveau verschiedener Spiele durch veränderte Aufgabenstellungen angepasst werden kann und sich somit diverse Differenzierungsmöglichkeiten bieten.

4.2.5 Projekte

Ein Projekt ist eine methodische Großform, die meist fächerübergreifend angelegt ist. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler stark in die Festlegung von Themen, Zielen sowie die Planung und Durchführung von Arbeitsschritten eingebunden. Die Präsentation der Projektprodukte durch die Schülerinnen und Schüler stellt schließlich den Abschluss der Arbeit dar. Üblicherweise verlangen Projekte, dass auch außerhalb des Klassenraums an ihnen gearbeitet wird. Praxisrelevanz, Motivation, Kooperation und Kreativität sind Begriffe, die Projektarbeit prägen, wobei der fachsystematische Wissenserwerb explizit nicht im Fokus steht (Barzel et al., 2011, S. 174ff.). An einigen Schulen existiert mittlerweile sogar das Fach *Projekt*, welches in den meisten Fällen in mehreren Stunden pro Woche bearbeitet wird. Die in diesem Projekt vertretenen Fächer geben dazu jeweils eine Unterrichtsstunde pro Woche ab. Zudem eröffnen Projekte von Natur aus eine Vielfalt selbstdifferenzieren-

der Aufgabenstellungen, deren Verteilung im Sinne kooperativen Lernens auch als Aufgabe an die zu bearbeitende Gruppe abgegeben werden kann.

Im vorliegenden Abschnitt wurden exemplarisch einige Methoden erläutert, welche bestimmt in inklusiven Settings Verwendung finden können. Es ist sicherlich erforderlich, dass einzelne Abläufe im praktischen Einsatz leicht angepasst oder auch gelegentlich umfangreicher umstrukturiert werden müssen. Jedoch bieten mehrere bereits existierende Methoden sinnvolle Anknüpfungspunkte, um didaktische Konzepte auch in inklusive Settings zu transportieren und für Abwechslung im Unterricht zu sorgen.

5. Bedeutung schulinterner Organisationsstrukturen

In Abschnitt 2 wurde bereits auf nötige systemische Voraussetzungen für gelingende Inklusion verwiesen. Anregungen für entsprechende Organisationsstrukturen auf schulinterner Ebene werden im Folgenden kurz angesprochen, um die erfolgreiche Umsetzung der in den Abschnitten 3 und 4 dargelegten didaktischen und methodischen Möglichkeiten zu unterstützen. Zudem gewinnen diese Organisationsstrukturen an Bedeutung, wenn Fragen und Ängste bezüglich der Arbeitsbelastung und benötigten Ressourcen auftreten. Dabei kann v.a. auf Erfahrungen von Gesamtschulen zurückgegriffen werden.

5.1 Teambildung und Vernetzung

Ebenso wie für Schülerinnen und Schüler sind kooperative Arbeitsformen auch für alle anderen schulischen Akteurinnen und Akteure bereichernd. Dazu zählt auch eine ausreichende Zahl an doppelt besetzten Stunden. Das Bilden von multiprofessionellen und auch -kulturellen Teams sowie die Vernetzung mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern sind die Basis erfolgreichen Unterrichts. Alle Professionen von Gymnasial-, Real-, Haupt-, Grund- und Förderschullehrkräften über u.a. Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Integrationskräfte, Therapeutinnen und Therapeuten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamtes, der Jugendpflege und des schulpsychologischen Dienstes und nicht zuletzt die Eltern sowie Schülerinnen und Schüler selbst bringen individuelle Kompetenzen, Ressourcen und Sichtweisen mit ein, die wertvoll für den Unterricht sind. Regelmäßiger Informationsaustausch sowie gegenseitige Beratungen können bei Bedarf an runden Tischen oder auch zu festen Kooperationszeiten stattfinden und sind insbesondere für die Förderplanung von besonderer Bedeutung.

5.2 Beispiel: Jahrgangsteam

In einer jahrgangsgegliederten Schule ist es beispielsweise sinnvoll, möglichst kleine, eigenverantwortlich arbeitende Jahrgangsteams aus Lehrerinnen und Lehrern mit jeweils hoher Stundenzahl innerhalb dieses Jahrgangs zu bilden, welche die Klassen möglichst lange durch die Schulstufen begleiten. Auf diese Weise können die Lehrkräfte ein besonderes Verantwortungsgefühl für und eine enge Beziehung zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern entwickeln. Darüber hinaus erfahren sie mehr über deren Stärken sowie Bedürfnisse in den unterschiedlichen Lernbereichen. Dies erleichtert die Zusammenarbeit mit den Kindern auf persönlicher sowie fachlicher Ebene. Unterrichtet eine Mathematiklehrkraft den Großteil ihrer Stunden in Klassen eines Jahrgangs, reduziert sich ihre Vorbereitungszeit für die einzelnen Einheiten bzw. Stunden. Die gewonnenen Kapazitäten können dann wiederum für die Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen auf verschiedenen Niveaus und eine individualisierte Gestaltung des Unterrichts produktiv genutzt werden.

Eine weitere Entlastung stellt der regelmäßige fachliche Austausch mit den übrigen Lehrkräften des Jahrgangsteams dar. Dieser sollte in Form von Kooperationszeiten für Unterrichtsvor- und Unterrichtsnachbereitung, kollegiale Fallberatung sowie kooperative Förderplanung fest im Stundenplan verankert sein.

5.3 Klassenzusammensetzung

Die Klassenzusammensetzung spielt eine wichtige Rolle, da in Untersuchungen positive Effekte kooperativen Lernens in heterogenen Lerngruppen nur unter der Bedingung einer wirklichen Durchmischung nachgewiesen werden konnten. So ist es wichtig, keine kumulativ wirkenden Problemkonstellationen wie in Haupt- oder Förderschulklassen entstehen zu lassen (Schümer, 2004). Schwache Schülerinnen und Schüler lernen in heterogenen Lerngruppen besser und starke verschlechtern sich nicht, so lange ausreichend gute Schülerinnen und Schüler in der Lerngruppe sind. Diese wiederum können mit ihrem Vorwissen als Unterstützer für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler wirken und dadurch gleichzeitig ihr Wissen neu strukturieren und vertiefen (Gijlers & De Jong, 2005). Auch im jahrgangsübergreifenden Unterricht werden die genannten Chancen deutlich (Nührenbörger & Pust, 2006; s. Abschnitt 3.6).

6. Gedanken zur Lehrerbildung

Die Ausbildung in den Lehramtsstudiengängen differiert von Bundesland zu Bundesland und zudem an einzelnen Standorten. Auch sind die Fächer unterschiedlich repräsentiert. Insgesamt beschränken sich die folgenden Hinweise auf die Ausbil-

derung im Fach Mathematik und ihre Didaktik, auch wenn diese auf andere Fächer sicherlich ähnlich zutreffen.

6.1 Zur Struktur

Die Ausbildung der unterschiedlichen Lehrämter ist in den meisten Studienordnungen recht deutlich voneinander getrennt. Im Sinne einer inklusiven Beschulung ist die Verzahnung der Lehrämter jedoch von hoher Bedeutung. Zum Beispiel werden Förderschullehrkräfte in Hessen in einem Fach und zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen ausgebildet. Die Ausbildung im Fach Mathematik wird, wenn das Fach überhaupt gewählt wurde, zusammen mit den Studierenden für das Lehramt an Haupt- und Realschulen absolviert. Da Inklusion auch die Grundschule betrifft und viele Lernprobleme in Mathematik aus Verständnisschwierigkeiten innerhalb des Anfangsunterrichts resultieren, sollte ein Teil der fachdidaktischen Ausbildung auch gemeinsam mit Studierenden des Lehramts an Grundschulen stattfinden. Mit einer Verzahnung der Ausbildung aller Lehrämter geht die Möglichkeit einher, eine auch fachbezogene Kultur der Zusammenarbeit der Lehrämter zu schaffen und die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen. Dies ist im Interesse aller Lehrämter, die in der Schule letztlich kooperieren und mit allen Kindern arbeiten müssen. Gleichzeitig sollte eine Professionalisierung und Spezialisierung der Lehrämter erhalten bleiben, um den besonderen Anforderungen der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden und die Möglichkeit des Voneinander-Lernens der Lehrkräfte in Kooperation zu erhalten.

Die Nivellierung oder Verschmelzung von Studiengängen ist keine geeignete Maßnahme, wie es auch die Stellungnahme der *Gemeinsamen Kommission Lehrerbildung* der Deutschen Mathematiker-Vereinigung (DMV), der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM) und des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (MNU) unterstreicht (Gemeinsame Kommission Lehrerbildung DMV, GDM und MNU, 2013). Es muss ein Konzept sein, in dem nicht nur im Bereich der allgemeinen Pädagogik, sondern auch in der Mathematikdidaktik gemeinsame Veranstaltungen für alle, für Untergruppen oder Gruppen in bestimmten Kombinationen stattfinden. Überwiegend spezifische Veranstaltungen sind jedoch für alle Lehrämter unverzichtbar, um auch deren speziellen Anforderungen Rechnung zu tragen.

6.2 Zum Personal

Diese Ausbildung wird auch für die meisten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker bzw. Lehrenden der Universitäten allgemein eine besondere Herausforderung. Auch hier bietet sich eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrerbildnern der didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche an, um die eigene Expertise

zu erweitern. Teilweise werden z.B. in Hessen in der Ausbildung der Förderschullehrerinnen und -lehrer explizit fachdidaktische Inhalte angeboten (z.B. Kutzer, 1983; Probst, 1999), die durch einen Austausch mit den Instituten für Didaktik der Mathematik verknüpft werden sollten. Von einer solchen Kooperation würden beide Seiten profitieren, die Fachdidaktik und auch die Grundwissenschaften. Die Studierenden der verschiedenen Schulformen profitieren in jedem Fall. Perspektivisch ist für jedes fachdidaktische Personal an den Universitäten eine Erweiterung des Blickes auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler und die erweiterten Anforderungen an die Lehrkräfte aller Schulstufen von Bedeutung. So sollten auch Förderschullehrerinnen und -lehrer mit dem Fach Mathematik zur beruflichen Weiterentwicklung in der Fachdidaktik, zur Mitarbeit an den Instituten und auch zur Promotion gewonnen werden.

7. Fazit

Wie der vorliegende Artikel zeigt, kann Inklusion im Mathematikunterricht nicht losgelöst von einer allgemeinen Pädagogik der Vielfalt betrachtet und realisiert werden. Neben einer Haltung, die Vielfalt bejaht und die Grundlage inklusiver Lernkultur bildet, sind bestimmte Rahmenbedingungen notwendig, andere schlicht hilfreich, um einen für alle Schülerinnen und Schüler fruchtbaren Mathematikunterricht zu gestalten. Dennoch fällt der professionelle Umgang mit Vielfalt im Mathematikunterricht nicht zuletzt auf hohe fachdidaktische Kompetenzen zurück, um Bildungsinhalte so aufzubereiten, dass alle Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend sowohl gleichzeitig an unterschiedlichen als auch an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten können. Die genannten didaktischen und methodischen Konzepte werden seit Jahren praktiziert und sind daher im herkömmlichen Mathematikunterricht erprobt. Ihre erfolgreiche Anpassung an inklusive Settings ist sicherlich möglich, wobei hier durchaus Forschungs- und Entwicklungsbedarf bei Detailanpassungen und gänzlich neuen Konzepten sowie Methoden besteht.

In der Umsetzung werden Lehrkräfte sich immer wieder in Spannungsfeldern von Individualisierung und Kooperation, Offenheit und Strukturierung, individuellen Bedürfnissen und systemischen Bedingungen bzw. Ressourcen befinden, die es zu erkennen und reflektieren, aber auch auszuhalten und kreativ aufzuheben gilt.

Literatur

- Artiles, A., Kozleski, E., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education* 30, 65–108.
- Barzel, B., Büchter, A. & Leuders, T. (2011). *Mathematik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Bruder, R. & Reibold, J. (Hrsg.) (2010). Differenzieren. *mathematik lehren* 162.

- Büchter, A. & Leuders, T. (2005). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln*. Berlin: Cornelsen.
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (Hrsg.) (2009). *Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn.
- Dückers-Klichowski, S. (2000). Die Großen helfen den Kleinen. *Grundschule*, 25 (7-8), 79–81.
- Freudenthal, H. (1974). Die Stufen im Lernprozeß und die heterogene Lerngruppe im Hinblick auf die Middenschool. *Neue Sammlung* 14, 161–172.
- Gemeinsame Kommission Lehrerbildung der Deutschen Mathematiker-Vereinigung (DMV), der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM) und des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (MNU) (2013). *Wider die Nivellierung des gymnasialen und nicht-gymnasialen Sekundarschullehrerstands. Stellungnahme der Gemeinsamen Kommission der DMV, GDM und MNU zur aktuellen bildungspolitischen Entwicklung in der Lehrerbildung*. Verfügbar unter <http://madipedia.de/images/f/f5/DMV-GDM-MNU-Komm-Lehrerbildung-Sekundarstufenlehramt-130427.pdf> [2.9.2013].
- Gijlers, H. & de Jong, T. (2005). The relation between prior knowledge and students' collaborative discovery learning processes. *Journal of Research in Science Teaching* 42, 264–282.
- Gubler-Beck, A. (2010). Lernprozesse mittels Portfolio erfassen: warum und wie? *mathematica didactica* 33, 5–31.
- Hofe, R. v. (2003). Grundbildung durch Grundvorstellungen. *mathematik lehren* 118, 4–8.
- Hofe, R. v. & Jordan, A. (Hrsg.) (2008)(1). Diagnose von Schülerleistungen. Schlüssel zum individuellen Fördern. *mathematik lehren* 150.
- Hofe, R. v., Jordan, A. (2008)(2). Diagnose von Schülerleistungen. Schlüssel zur individuellen Förderung. *mathematik lehren* 150, 4–12.
- Hofe, R. v. (2011). Förderkonzepte. *mathematik lehren* 166, 2–7.
- Kaufmann, S., Lack, C., Merschmeyer-Brüwer, C., Schlüter, H., Spindler, B. & Thiel, O. (Hrsg.) (2013). *Mathematik Differenziert. Zeitschrift für die Grundschule* 2.
- Koepsell, A., Tönnies, D. & Vernay, R. (Hrsg.) (2013). Jeder ist anders! Lernen in heterogenen Gruppen. *Mathematik* 5 bis 10 23.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2007). *Einführung in die Mathematikdidaktik. Mathematik Primar- und Sekundarstufe*. 3. Auflage, Nachdruck. Heidelberg: Spektrum.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2010). *Umgang mit Heterogenität*. Neue Ausgabe. Kiel: IPN Leibniz-Institut f. d. Pädagogik d. Naturwissenschaften an d. Universität Kiel.
- Kühnel, J. (1919). *Neubau des Rechenunterrichts* (2 Bände). Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Kutzer, R. (1983). *Mathematik entdecken und verstehen*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Lorenz, J. H. (2000). Aus Fehlern wird man... Irrtümer in der Mathematikdidaktik des 20. Jahrhunderts. *Grundschule* 1, 19–22.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2010). *Projekt Diagnose und individuelle Förderung, M5 Diagnose und Förderung im MU*. Verfügbar unter http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/sinus/front_content.php?idart=2343 [12.8.2013].
- Moraová, H. (2013). Mum, what's for lunch?: an analysis of images of woman and men in a contemporary czech mathematics textbook for 11-years old pupils. In J. Novotná & H. Moraová (Hrsg.), *Proceedings – Tasks and tools in elementary mathematics* (S. 212–219). Prague: Charles University.

- Nührenbörgel, M. & Pust, S. (2006). *Mit Unterschieden rechnen: Lernumgebungen und Materialien für einen differenzierten Anfangsunterricht Mathematik*. Seelze: Kallmeyer.
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2012). *Mit Heterogenität umgehen. Differenziert unterrichten in der Sekundarstufe [Sammelband]*. Seelze: Friedrich.
- Prediger, S. (2004). „Darf man denn das so rechnen?“ Vielfalt im Mathematikunterricht. In K. D. Lenzen, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning, F. Winter & G. Becker (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* [Friedrich Jahresheft XXII] (S. 86–89). Seelze: Friedrich.
- Probst, H. (Hrsg.) (1999). *Mit Behinderungen muss gerechnet werden: Der Marburger Beitrag zur lernprozessorientierten Diagnostik, Beratung und Förderung*. Solms: Jarik Oberbiel.
- Radatz, H., Schipper, W., Dröge, R. & Ebeling, A. (2007). *Handbuch für den Mathematikunterricht: 1. Schuljahr. Anregungen zur Unterrichtspraxis*. Hannover: Schroedel.
- Reiff, R. (2008). Selbst- und Partnerkontrolle. Ein effizientes Verfahren zur produktbezogenen Diagnostik. *mathematik lehren* 150, 47–51.
- Rinkens, H. D. (1997). Wider die verkopfte Mathematik in der Grundschule – für ein Lernen mit allen Sinnen. In N. Mette & G. Träger (Hrsg.), *Lernen mit allen Sinnen, Erträge vom Paderborner Grundschultag 1997* (S. 35–42). Münster: LIT.
- Ruwisch, S., Verboom, L. & Häring, G. (Hrsg.) (2012). *Spiele im Mathematikunterricht [Sammelband 2012]. Grundschule Mathematik*.
- Salle, A., Hofe, R. v. & Pallack, A. (2011). Fördermodule für jede Gelegenheit. SINUS. NRW-Projekt Diagnose & individuelle Förderung. *mathematik lehren* 166, 20–24.
- Scherer, P. (2007). *Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen: Fördern durch Fordern. Band 3. Multiplikation und Division im Hunderterraum*. 2. Auflage. Horneburg: Persen.
- Scherer, P. & Moser-Opitz, E. (2010). *Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe*. Heidelberg: Spektrum.
- Schipper, W. (2009). *Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen*. Braunschweig: Schroedel.
- Schütte, M. (2009). *Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht der Grundschule. Zur Problematik einer Impliziten Pädagogik für schulisches Lernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schümer, G. (Hrsg.) (2004). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Storz, R. (2009). *Fachdidaktik – Seminar Mathematik: Mathematikunterricht für die Sekundarstufe I kompetent planen, durchführen und reflektieren*. Berlin: Pro Business.
- Ulm, V. (Hrsg.) (2008). *Gute Aufgaben Mathematik: Heterogenität nutzen. 30 gute Aufgaben für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Vernay, G. (Hrsg.) (1990). *Spiele im Mathematikunterricht. mathematik lehren* 43.
- Vernay, G. (Hrsg.) (1994). ...noch mehr Spiele. *mathematik lehren* 66.
- Wartha, S. & Schulz, A. (2012). *Rechenproblemen vorbeugen*. Lehrerbücherei Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Wildt, M. (2007). *Vom Unterrichten in heterogenen Lerngruppen am Beispiel der Mathematik in der Sek. I*. Köln: Aulis.
- Wildt, M. (2011). Lernlandkarten statt Inselwissen. Selbstständiges Lernen als Förderbaustein. *mathematik lehren* 166, 45–49.

- Wittmann, E. Ch. & Müller, G. N. (1990). *Handbuch produktiver Rechenübungen, Band 1, Vom Einspluseins zum Einmaleins*. Leipzig u.a.: Klett.
- Wittmann, E. Ch. & Müller, G. N. (2004). *Das Zahlenbuch, Lehrerband 1. Schuljahr*. Leipzig u.a.: Klett.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

Lehramtsstudierendenprofessionalisierung für Inklusion und Didaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I durch kooperative Seminarstrukturen

Abstract

Bereits an der Universität müssen pädagogische und fachdidaktische Grundlagen für inklusiven Unterricht vermittelt werden, wozu insbesondere die Planung und Durchführung von Unterricht für inklusive Klassen, aber auch die kooperativen Strukturen zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gehören. Die vorliegende Seminarkonzeption beschreibt eine Möglichkeit, diese Grundlagen sowohl Studierenden des Lehramts für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen als auch Studierenden der Sonderpädagogik an der Universität zu Köln zu vermitteln. Zur Professionalisierung beider Studierendengruppen werden dabei besonders das Konzept des Team-Teaching und die Unterrichtsmethode des Forschenden Lernens berücksichtigt.

1. Inklusion in der Lehramtsausbildung

1.1 Anforderungen an die Lehramtsausbildung

Die Hochschulen als öffentliche Institutionen werden mit dem Artikel 8 der UN-Menschenrechtskonvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung („Bewusstseinsbildung“) verpflichtet, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die Ausbildungen und den hochschulinternen Diskurs zu verändern. Dazu gehört mehr, als der Ausbildung der allgemeinen Lehrämter einige sonderpädagogische Aspekte hinzuzufügen. Der Blick ins Ausland zeigt, dass eine gemeinsame Grundausbildung mit späterer Spezialisierung und Schwerpunktsetzung eine Möglichkeit sein kann, von der strikten Unterscheidung von sonderpädagogischen und nicht-sonderpädagogischen bzw. zwischen sonderpädagogischen und pädagogischen Ausbildungsgängen abzurücken (Reich, 2012). Denn die Leitgedanken der Inklusion sind allen Studierenden zu vermitteln, so dass sie diese in ihrem Unterricht durchgehend berücksichtigen können, da der Erfolg von inklusivem Unterricht vor allem von einer gelungenen Umsetzung im Unterricht abhängt.

In diesem Sinne sollte im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung Inklusion ein fester Bestandteil der Lehramtsausbildung werden: Je früher neue Konzepte und Inhalte „einstudiert“ werden, desto besser können diese in der Berufspraxis umgesetzt werden. Folglich sollten schon während des Lehramtsstudiums die nötigen pädagogischen und fachdidaktischen Grundlagen für inklusiven Unterricht

vermittelt werden (Reich, 2012). Allerdings gibt es an vielen Universitäten strukturelle Gegebenheiten, die eine umfassende Vorbereitung auf Inklusion erschweren oder gar verhindern (Demmer-Dieckmann, 2010), z.B. durch die Trennung der Lehramtsstudiengänge für zukünftige Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Regelschullehrerinnen und -lehrer.

1.2 Die Lehramtsausbildung mit Bezug zur Inklusion an der Universität zu Köln

An der Universität zu Köln werden die Lehramtsstudiengänge für Sonderpädagogik¹ und die Lehramtsstudiengänge für die Naturwissenschaften für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen² von unterschiedlichen Fakultäten angeboten. Aus dieser Trennung der Studiengänge resultieren erhebliche Defizite in der Lehramtsausbildung. Während Regelschullehrerinnen und -lehrern Erfahrungen im Umgang mit inklusiven Lernsettings fehlen, berücksichtigt die sonderpädagogische Lehrerausbildung weniger fachdidaktische Inhalte. Um diese inhaltlichen und strukturellen Probleme zu überwinden, haben wir ein Seminar konzipiert, welches beide Studiengänge fakultätsübergreifend kombiniert.

1.3 These für die Lehramtsausbildung der Universität zu Köln

Das Unterrichten heterogener Schulklassen durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Regelschullehrerinnen und -lehrer gemeinsam stellt dabei einen zentralen Fokus der Veranstaltung dar, denn gerade Teamkompetenz ist für Inklusion besonders wichtig (Schöler, 2012). Aus diesem Grund orientiert sich das Seminar an folgender These:

Kooperative Zielvorstellungen und Arbeitsstrukturen sind die zentralen Voraussetzungen für inklusiven Unterricht. Diese müssen bereits im Studium erfahrbar gemacht werden.

Ziel der kooperativ ausgerichteten Planung und Durchführung des Seminars ist insbesondere der Kompetenztransfer zwischen den Studierenden für Sonderpädagogik und den Studierenden für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen – aber auch zwischen den Dozentinnen und Dozenten.

Dabei werden insbesondere folgende Aspekte der Seminarkonzeption zur Unterstützung der These berücksichtigt:

- Leitung des Seminars im Team-Teaching durch ein multiprofessionelles Dozierendenteam mit gleichzeitiger Anwesenheit aller Dozentinnen und Dozenten

1 Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik.

2 Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät, Fachgruppe der Didaktiken der Mathematik und der Naturwissenschaften.

- Bildung multiprofessioneller Teams mit Studierenden der Sonderpädagogik und Studierenden der Biologie für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen
- Kooperative Strukturen durch die Qualifizierung der Teams mittels Gruppenpuzzles
- Praktische Durchführung einer Unterrichtsstunde im Team-Teaching durch die Studierenden mit einer inklusiven Schulklasse

2. Das Seminar „Inklusion und Didaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht“

2.1 Strukturelles Konzept

Das Seminar „Inklusion und Didaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht“ entstand durch die enge Zusammenarbeit des Dozierendenteams. Die fakultätsübergreifende Kooperation war dabei eine notwendige Bedingung, da die Dozentinnen und Dozenten zwar weitreichende Kenntnisse in ihrem jeweiligen Gebiet besaßen, aber nicht zwingend Erfahrungen in den Gebieten der anderen Dozentinnen und Dozenten hatten.

Aus diesem Grund wurden während einer halbjährigen Planungsphase sowohl Vorstellungen und Zielsetzungen des Seminars erarbeitet als auch Erfahrungen und Wissen ausgetauscht. Dafür stellte jede Dozentin/jeder Dozent für ihr/sein jeweiliges Fachgebiet einen Reader mit Grundinformationen zusammen (in unserem Beispiel: Inklusion durch Saskia Erbring, Didaktik am Beispiel des Forschenden Lernens durch Philipp Krämer und Fachwissen am Beispiel der Verhaltensökologie durch Stefan Nessler), welcher vorbereitend durchgearbeitet und diskutiert wurde. Die Struktur dieses Expertenpuzzles auf Dozierendenebene stellte eine wichtige Grundlage für die Entwicklung des Seminars dar.

2.2 Inhaltliches Konzept

Mit Hilfe des Seminars sollen die Konzepte Inklusion und Forschendes Lernen am Beispiel eines biologischen Fachinhalts miteinander vernetzt werden. Aus diesem Grund umfasst das Seminar die drei Themenschwerpunkte i) Inklusion als Leitgedanke, ii) Forschendes Lernen als fachdidaktische Unterrichtsmethode und iii) Verhaltensökologie als motivationsfördernder Unterrichtsinhalt.

2.2.1 Inklusion

Inklusion als Leitgedanke geht von der Zugehörigkeit und uneingeschränkten Teilhabe aller Menschen aus und wird grundsätzlich auf einer höheren Qualitätsstufe gese-

hen als Integration. Die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern wird als Potential betrachtet, welches durch Differenzierung genutzt werden kann. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf Barrieren, die eben nicht auf Grund einer Beeinträchtigung entstehen, sondern durch einstellungs- und umweltbedingte Wechselwirkungen. Inklusion als Leitgedanke bereitet die Studierenden auf den Schulalltag vor, indem die Studierenden mit dem Konzept der Inklusion bereits während des Studiums vertraut werden und dadurch vor dem Schuleinsatz Erfahrungen mit sehr heterogenen Klassengemeinschaften sammeln können. Dabei lernen die Studierenden, dass Differenzierung nicht lediglich eine Form unterschiedlicher Unterrichtsgestaltung ist, sondern die Nutzung der Heterogenität bedeutet und somit zu qualitativ besseren Lösungsprozessen beiträgt.

Ein Beispiel: Schülerinnen und Schüler sollen die exponentielle Vermehrungsrate von Bakterien darstellen. Dies kann entweder symbolisch durch die Darstellung in einem Graphen oder ikonisch durch die Erstellung einer Collage geschehen. Die Nutzung der Heterogenität bedeutet, dass die Verbindung beider Lösungsprozesse – Collage neben dem Graph oder sogar Collage entlang des Graphen – eine optimale Bearbeitung darstellt.

2.2.2 Forschendes Lernen

Forschendes Lernen als Unterrichtsmethode parallelisiert den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler weitgehend mit dem Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (Hof, 2011). Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen dafür möglichst offen und kooperativ die Phasen i) Phänomen und Fragestellung wahrnehmen, ii) Hypothesen und Vorhersagen aufstellen, iii) Untersuchung planen und durchführen sowie iv) Ergebnisse dokumentieren und diskutieren (Labudde, 2010). Sowohl offene Unterrichtsmethoden als auch insbesondere das Forschende Lernen sind besonders vielversprechend für inklusiven Unterricht (Feyerer, 2011; Theunissen, 2009). Forschendes Lernen ermöglicht dabei inklusive Zugänge auf mehreren Ebenen, indem die Nutzung der Heterogenität zu einem qualitativ hochwertigen Lösungsprozess beiträgt.

Ein Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Eigenschaften eines Bodens bestimmen. Dies kann sowohl über chemikalische Nachweisreaktionen (enaktiver Zugang) als auch über Fingerproben (sensorischer Zugang) oder Vergleichsbilder (symbolischer Zugang) geschehen, wobei die Kombination dieser naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen das optimale Ergebnis liefert.

2.2.3 Verhaltensökologie

Verhaltensökologie als motivationsfördernder Unterrichtsinhalt betrachtet die Wechselwirkung zwischen Verhalten und Umweltfaktoren im evolutiven Sinne und nutzt dafür die Begegnung mit dem originären Objekt. Dabei werden heute zu beobach-

tende Verhaltensweisen als Ergebnis der Selektion verstanden. Gerade Tiere im Unterricht wirken besonders interessen- und motivationsfördernd auf Schülerinnen und Schüler und die Untersuchung von Verhalten bietet eine leichte und offene Zugangsstruktur (Hummel, 2011). Zusätzlich werden durch die Verhaltensökologie neben sensorischen und enaktiven auch kommunikativ-interaktive und ikonische Unterrichtssinszenierungen ermöglicht (Gebauer & Simon, 2012).

Ein Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler sollen das Verhalten und Aussehen von Stabschrecken untersuchen. Stabschrecken sind einfach zu haltende und günstig zu ernährende Tiere mit auffälligen Merkmalen: Die Insekten sind stabförmig langgestreckt, grün bis braun und schaukeln bei Störungen wie Zweige im Wind (Prinzip der Mimese). Die Merkmale sind direkt erkennbar und werfen komplexe, aber untersuchbare Fragen auf. Dabei bieten Stabschrecken Möglichkeiten für sensorisches Naturerleben, ikonisches Beobachten, enaktives Experimentieren und kommunikativ-interaktives Diskutieren.

2.3 Didaktisches Konzept

Neben der inhaltlichen Verbindung von Inklusion und Fachdidaktik steht insbesondere die Vernetzung von Studierenden des Lehramts für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen mit Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik im Vordergrund des Seminars. Beide Studierendengruppen erfahren in ihrer separierten Lehramtsausbildung eine Professionalisierung entweder mit Fokus auf Fachdidaktik für Regelschulen oder mit Fokus auf Förderschwerpunkte für Förderschulen. Durch kooperatives und selbstorganisiertes Lernen im Format des Gruppenpuzzles wird die Expertise beider Gruppen genutzt und ein Kompetenztransfer ermöglicht. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf dem Prinzip des Team-Teaching während der Planung und der Durchführung der Unterrichtseinheiten.

2.3.1 Gruppenpuzzle

Das Gruppenpuzzle spiegelt dabei einerseits die inhaltlichen Themenschwerpunkte und andererseits die Expertise der Dozierenden wider. Dafür werden die Studierenden in drei Expertengruppen für die Themen Inklusion, Forschendes Lernen und Verhaltensökologie eingeteilt. Jede Expertengruppe erhält einen Reader, welcher grundlegende und vertiefende Informationstexte enthält (Auszüge aus Fachbüchern, Zeitungen, Zeitschriftenartikeln, ...). Zusätzlich erhalten die Expertinnen und Experten auf die Reader abgestimmte Kompetenzlisten, welche Kompetenzen definieren, die einerseits die jeweiligen Expertinnen und Experten des Fachgebiets und andererseits alle späteren Gruppenmitglieder beherrschen sollen.

2.3.2 Team-Teaching

Im Sinne des Team-Teaching und der positiven Nutzung des Potentials der Heterogenität stellt die Methode des Gruppenpuzzles im Seminar einen didaktischen Doppeldecker dar: Die künstlich hergestellte Heterogenität bezüglich des Expertenwissens (Inklusion, Forschendes Lernen und Verhaltensökologie) wird in den Gruppen durch kooperatives Lehren und Lernen (Gruppenpuzzle und Kompetenzlisten) optimal genutzt. Außerdem übernimmt jedes Mitglied der Stammgruppe auf Grund des Expertenwissens eine elementare Rolle, die für die Planung und Durchführung der Unterrichtseinheiten notwendig ist. Die Kooperation und die Zusammenarbeit der Studierenden für die Lehrämter Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen und Sonderpädagogik stellt eine alltagsrelevante und hilfreiche Vorbereitung für das Prinzip des Team-Teaching dar.

2.3.3 Praktische Unterrichtsdurchführung

Innerhalb des Seminars arbeiten die Studierenden auf die Durchführung der eigens geplanten Unterrichtseinheiten hin, die in den letzten Semesterwochen im zdi-Schülerlabor „Unser Raumschiff Erde“ der Universität zu Köln stattfinden.³ Die praktische Erprobung bietet dabei nicht nur eine berufsorientierte Erfahrung, sondern auch die direkte Verbindung von Theorie und Praxis. Die Durchführung eigener, inklusiver Unterrichtseinheiten mit heterogenen Klassen in einem geschützten Raum stellt einen besonderen Anreiz für die Seminarteilnehmer und -teilnehmerinnen dar. Darüber hinaus lernen die Studierenden gruppenbezogene und kooperative Prozesse der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung kennen, welche wichtige Grundsteine für die spätere Zusammenarbeit an inklusiven Schulen sind. Die Studierenden erfahren, dass die gemeinsame Planung und Durchführung mit besonderen Anforderungen verknüpft ist und die Nutzung unterschiedlicher Professionalisierungen zu einer qualitativen Verbesserung des Unterrichts führt.

2.3.4 Posterpräsentation

Zusätzlich können die Studierenden sowohl ihre Unterrichtseinheit als auch ihre Erfahrungen und Fragen zu Inklusion und Didaktik in Form eines Posters aufarbeiten. Diese Poster werden auf den Fachkonferenzen der teilnehmenden Schulen sowie in internen Veranstaltungen, wie beispielsweise der Tagung „Fachdidaktik inklusiv“ des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln, präsentiert und diskutiert.⁴ Der beidseitige Austausch von Ideen und Erfahrungen hilft einerseits den Studierenden, Tipps und Verbesserungsvorschläge für die Unterrichtspraxis zu sam-

3 zdi-Schülerlabore sind außerschulische Lernorte der Initiative „Zukunft durch Innovation“ des Landes Nordrhein-Westfalen.

4 <http://zfl.uni-koeln.de/14014.html>

meln und andererseits den Lehrkräften, Konzeptionen und Umsetzungsmöglichkeiten inklusiven Unterrichts kennenzulernen.

2.4 Organisatorisches Konzept

2.4.1 Einführungs- und Blockveranstaltung

Zum ersten Seminartermin werden Organisation, Ziele sowie verbindliche Regeln für das Gelingen des Seminars besprochen. Danach werden alle Studierenden in die Expertengruppen „Inklusion“, „Forschendes Lernen“ und „Verhaltensökologie“ eingeteilt. Jede Expertengruppe erhält ihren Reader, welcher alle relevanten Informationen zu dem jeweiligen Themengebiet enthält. Dabei dienen die Kompetenzlisten als Richtlinie für die Studierenden, i) welche Inhalte und Konzepte der jeweiligen Themen bearbeitet und verstanden und ii) welche Inhalte in den Stammgruppen vermittelt werden müssen. Innerhalb von zwei Wochen bereiten die Studierenden diesen Reader für eine eintägige Blockveranstaltung vor.

Im Rahmen dieser Blockveranstaltung führt je eine Dozentin/je ein Dozent mit der jeweiligen Expertengruppe eine dreistündige Veranstaltung durch, in welcher die Themen ergänzt, vertieft, erprobt und für die Stammgruppen aufbereitet werden. Anschließend finden sich die Stammgruppen mit jeweils zwei Expertinnen bzw. Experten aus den Themengebieten Inklusion, Forschendes Lernen und Verhaltensökologie zusammen. In diesem dreistündigen Gruppenpuzzle findet der Kompetenztransfer zwischen Expertinnen/Experten und Nicht-Expertinnen/Nicht-Experten anhand der Kompetenzlisten durch kooperatives Lernen statt. Die Stammgruppen bleiben für den gesamten Seminarverlauf bestehen und sind für Planung und Durchführung ihrer eigenen Unterrichtseinheit zuständig. Dabei sollte jede Stammgruppe so zusammengestellt sein, dass einerseits Lehramtsstudierende für Sonderpädagogik und andererseits Lehramtsstudierende für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen zusammenarbeiten.

2.4.2 Reflexion & Themenwahl

Sowohl die offene und eigenverantwortliche Gruppenstruktur des Seminars als auch die unbekanntenen Themen können zu Unsicherheiten seitens der Studierenden führen. Aus diesem Grund wird im auf die Blockveranstaltung folgenden Seminartermin eine ausführliche Frage- und Organisationseinheit berücksichtigt. Bei Problemen haben die Studierenden die Möglichkeit, entweder Rücksprache mit dem gesamten Dozierendenteam oder aber gezielt mit Dozierenden des jeweiligen Spezialgebiets zu halten. Um den Studierenden die Zusammenarbeit und die Ziele zu verdeutlichen, wird außerdem eine exemplarische Unterrichtsstunde vorgestellt, welche die Synthese aus Inklusion, Forschendem Lernen und Verhaltensökologie aufzeigt.

Anschließend erhalten die Stammgruppen die Gelegenheit, über Themen, Ziele und Experimente ihrer eigenen Unterrichtsstunde zu diskutieren.

2.4.3 Freiarbeit & Check-Ups

Die folgenden Seminartermine gliedern sich in Freiarbeitstermine und Check-Ups. Dabei soll jede Studierendengruppe eine Unterrichtsstunde nach dem Prinzip des Forschenden Lernens anhand eines Themas aus dem Bereich der Verhaltensökologie für inklusive Klassen planen. Zu den Freiarbeitsterminen erhalten die Studierenden konkrete Anweisungen, welche Planungsschritte bearbeitet werden sollen (beispielsweise Unterrichtsidee skizzieren, Tabelle zum Unterrichtsverlauf erstellen, ...). Zudem besteht ein spezielles Sprechstundensystem für die Studierenden, so dass diese während des Seminars sowohl feste Zeiten für Fragen an alle Dozierenden als auch feste Zeiten für Fragen an Dozierende des jeweiligen Spezialgebiets haben. Zur Sicherung des Fortschritts und zur gezielten Intervention werden regelmäßige Check-Ups veranstaltet, bei denen die Studierenden ihren Fortschritt präsentieren und diskutieren sollen.

2.4.4 Praxis und Nachbesprechung

Zu den letzten Terminen des Seminars werden in Kooperation mit dem zdi-Schülerlabor „Unser Raumschiff Erde“ der Universität zu Köln inklusive Schulklassen eingeladen, so dass die Studierenden die Gelegenheit erhalten, die selbst geplanten Unterrichtseinheiten durchzuführen. Zum Abschluss des Seminars stellen die Gruppen kurz ihre durchgeführte Unterrichtsstunde und die gewonnenen Eindrücke vor. Mit Hilfe eines dozentenmoderierten Gesprächs wird diese Vorstellung für ein konstruktives Feedback und eine kritische Reflexion genutzt.

Eine detaillierte Übersicht über die Einteilung der Seminartage findet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Übersicht der Seminarstruktur mit den wichtigsten Aspekten und Inhalten. Die Veranstaltung ist als 1,5-stündiges Seminar konzipiert (2 SWS), modifiziert durch eine sechsstündige Blockveranstaltung. Insgesamt standen für das hier beschriebene Seminar 15 Arbeitstage zur Verfügung. Nicht aufgeführte Tage dienen der Freiarbeit.

Seminarstage	Seminarpunkt	Inhalt
Tag 1	Einführungsveranstaltung	Besprechung der Seminarstruktur, Organisation, Ziele und Regeln. Einteilung der Expertengruppen. Besprechung der Reader und der Kompetenzlisten.
Tag 3	Blockveranstaltung	Thematischer Input der Dozentinnen/Dozenten und Praxiseinheit zu den Expertenthemen der Studierenden. Einteilung der Stammgruppen. Gruppenpuzzle anhand der Kompetenzlisten.
Tag 4	Reflexion & Themenwahl	Allgemeine Fragen und organisatorische Aspekte. Beispiel der Synthese von Inklusion, Forschendem Lernen und Verhaltensökologie anhand einer exemplarischen Unterrichtseinheit. Ziel- & Themendiskussion der zu planenden Unterrichtseinheit.
ab Tag 5	Freiarbeit	Skizzierung, Erprobung und Planung der Unterrichtseinheit (keine Anwesenheitspflicht der Studierendengruppen). Möglichkeit zur Beratung durch Dozierendenteam.
Tag 7 und 11	Check-Ups	Gemeinsames Treffen aller Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer zur Vorstellung und Diskussion der geplanten Unterrichtsstunden.
Tage 12 bis 14	Praxis	Durchführung der Unterrichtsstunden mit einer inklusiven Klasse (nach Möglichkeit videographiert).
Tag 15	Nachbesprechung	Feedback und Reflexion.
außerhalb des Seminarzeitraums	Symposium	Postererstellung und -präsentation.
Allgemeine Planungsaspekte		Einladung inklusiver Schulklassen; Materialbeschaffung für Unterrichtsstunden; Einverständniserklärung von Studierenden und Schülerinnen und Schülern für Videographie.

3. Weiterentwicklung des Seminars „Inklusion und Didaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht“

3.1 Eindrücke und Ideen der Dozentinnen und Dozenten

Die Grundidee dieses Seminars war, dass zukünftige Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer gemeinsam eine Unterrichtsstunde für inklusiven Unterricht für das Fach Biologie entwickeln und durchführen. Neben dieser gemeinsamen Planung und Durchführung stellte sich je-

doch heraus, dass innerhalb der Lehramtsausbildung weitere Schwierigkeiten adressiert werden sollten. Beispielsweise resultierten aus der Zusammenarbeit der Studierenden erhebliche Probleme. Es gab zum einen Diskrepanzen in Bezug auf die Arbeitsteilung innerhalb des Teams, zum anderen wurden aber auch die unterschiedlichen Lernziele von Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regelschullehrerinnen/Regelschullehrern thematisiert. Als Resultat lässt sich festhalten, dass der Aspekt des Team-Teaching vertieft und trainiert werden muss. Dabei sollten einerseits allgemeine Themen wie etwa Konfliktmanagement angesprochen werden und andererseits weitere Seminare die zentrale Rolle des Team-Teaching aufgreifen.

Ein für uns wichtiger Punkt war, dass sich die Studierenden innerhalb eines geschützten Raums erproben konnten. Deswegen hatten wir für die Praxisphase inklusive Schulklassen in das zdi-Schülerlabor der Universität zu Köln eingeladen. Obwohl dies für die Studierenden und uns eine gute Planungssicherheit und gutes Zeitmanagement bedeutete, handelt es sich nur bedingt um eine authentische Lehr-Lern-Situation. Deswegen ist geplant, zukünftig die Praxiseinheit in inklusiven Schulen durchzuführen.

3.2 Eindrücke und Ideen der Studierenden

Insgesamt wurde das Seminar durch die Studierenden sehr gut bewertet. Neben der praktischen Unterrichtsdurchführung mit heterogenen Klassen war insbesondere die Verbindung der Themen Inklusion und Fachdidaktik ein positiv bewerteter Faktor. Auch das Betreuungssystem von insgesamt drei Dozenten mit jeweiligem Spezialgebiet wurde als angenehm und sehr fördernd empfunden.

Allerdings entsprach die zu erbringende Leistung im Seminar nicht dem üblichen Umfang eines pädagogischen oder didaktischen Seminars. Zwar betonten alle Studierenden, dass sich der Aufwand gelohnt hätte, aber auch, dass die Belegung mehrerer Seminare mit einer solchen Struktur nicht möglich sei. Insbesondere die Blockveranstaltung wurde als belastend und in dem durchgeführten Umfang als nicht angebracht empfunden. Als Weiterentwicklung empfahlen die Studierenden die Integration der Blockveranstaltung in die wöchentlichen Termine. Zusätzlich äußerten die Studierenden den Wunsch, mit Hilfe eines Evaluationsinstruments die differenzierenden und aktivierenden Aspekte der durchgeführten Unterrichtseinheiten zu erfassen.

3.3 Eindrücke und Ideen der Lehrkräfte

Wir beenden unseren Beitrag mit einer Rückmeldung, die wir von einer Lehrkraft erhalten haben, welche mit ihrer heterogen zusammengesetzten Lerngruppe ins Schülerlabor kam und an dem Praxisteil des Seminars teilgenommen hat:

„... vielen Dank für den gelungenen Tag im zdi-Schülerlabor! (...) Besonders beeindruckt haben mich die konzentrierte Arbeit der Studierenden und SchülerInnen, Ihre Ausstattung und die angenehme Atmosphäre. Ihr Ansatz, im Sinne der Inklusion bereits Studierende verschiedener Professionen im Seminar zusammenzubringen und Teamteaching einzuüben, ist überzeugend.“

Literatur

- Demmer-Dieckmann, I. (2010). Wie gestalten wir Lehre in Integrationspädagogik im Lehramt wirksam? Die hochschuldidaktische Perspektive. In A.-D. Stein, S. Krach, & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 257–269). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E. (2011). Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 2.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Nr. 18.
- Hof, S. (2011). *Wissenschaftsmethodischer Kompetenzerwerb durch Forschendes Lernen. Entwicklung und Evaluation einer Interventionsstudie*. Kassel: Kassel University Press.
- Hummel, E. (2011). *Experimente mit lebenden Tieren: Auswirkungen auf Lernerfolg, Experimentierkompetenz und emotional-motivationale Variablen*. Hamburg: Kovač.
- Klemm, K. (2012). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Labudde, P. (2010). *Fachdidaktik Naturwissenschaft. 1.–9. Schuljahr*. Stuttgart: HauptVerlag.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schöler, J. (2010). *Inklusion – Gelingensbedingungen. Zentrale Aufgabenstellungen zur Umsetzung der UN-Konvention*. Lieferung B 1.11 der Loseblatt-Sammlung des RAA-BE-Verlages: Schulleitung und Schulentwicklung, Dezember 2010.
- Theunissen, G. (2009). Erziehung und Bildung im Sekundarbereich Allgemeine Schule. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 129–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Embracing Everyone: **Inklusiver Fremdsprachenunterricht**

Abstract

Das Forschungsfeld des inklusiven Fremdsprachenunterrichts ist relativ jung, obschon es gute Anschlussmöglichkeiten an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um individuelle Förderung und Heterogenität gäbe. Gleichzeitig kann die ausgeprägte fremdsprachendidaktische Auseinandersetzung mit Fremdheit, kultureller Pluralität und Perspektivenübernahme, die als grundlegende Aspekte interkulturellen Lernens gelten, als Beispiel für die inhaltliche Nähe zu den Aspekten Heterogenität und Inklusion dienen. Der Artikel setzt eben diese diskursiven Ebenen der unterschiedlichen Disziplinen zueinander in Bezug, zeigt Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen einer inklusiven Fremdsprachendidaktik auf und benennt Desiderate in der fremdsprachendidaktischen (Inklusions-)Forschung.

1. Einführung

“The underlying assumption [...] is that inclusion is a way of life – a way of living together – that is based on a belief that every individual is valued and belongs.”

Mary A. Falvey und Christine C. Givner (2005)

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studien zeigen, dass sich die Schularten hinsichtlich ihrer Differenzierungsmaßnahmen signifikant unterscheiden. Eckart Klieme konstatiert in seinem Fazit zu den bisherigen PISA-Maßnahmen:

„Dass in den Gymnasien zudem eine individuelle, am Lernfortschritt orientierte Bezugsnorm nach übereinstimmender Auskunft von Lehrenden und Lernenden seltener herangezogen wird als in anderen Schularten, und dass Lehrkräfte im Deutschunterricht des Gymnasiums [...] weniger Differenzierungsmaßnahmen einsetzen, verstärkt den Eindruck, dass Unterstützung und individuelle Förderung hier weniger gepflegt werden.“ (Klieme, 2010, S. 134)

Das deutsche Schulsystem mit seinen Aufgaben und Funktionen wird durch die PISA-Ergebnisse in den Fokus gerückt und durch Konzepte der inklusiven Bildung im Kontext seiner historisch-kulturellen Gewordenheit durchleuchtet und hinterfragt (vgl. Schwohl & Sturm, 2010, S. 13). Neben den Schultypen gerät auch die dominante Rolle der Variable „soziale Herkunft“ ins Visier. Beim Blick über den natio-

nalen Tellerrand fällt auf, dass vor allem in skandinavischen Ländern mit integrativen Schulsystemen, in denen die Leistungsheterogenität von Lerngruppen bewusst verstärkt wird, Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern wesentlich besser abschneiden (Paradies, Linser & Greving, 2007, S. 12). Kontrastiv merken Schwohl und Sturm (2010) daher kritisch an: „Die Schule in Deutschland, der im internationalen Vergleich eine hohe Selektivität bescheinigt wird, ist von der Illusion durchzogen, dass homogene Lerngruppen nach allen Regeln der fachlichen Kunst herzustellen sind“ (S. 16). Die inzwischen breite bildungswissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und didaktische Diskussion über Heterogenität und inklusiven Unterricht versucht diese Starre aufzulösen und das deutsche Schulsystem auf einen zeitgemäßen und gerechteren Weg zu bringen. Die Auseinandersetzung mit der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern (und ihren Lehrkräften) und das wohlwollende Anerkennen von menschlichen Unterschieden kann als Voraussetzung für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts verstanden werden.

In der Mehrzahl der Publikationen wird auf den politischen Handlungsdruck verwiesen, der durch die Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung der *United Nations* (UN 2006, 2008, mitunter auch ‚Behindertenrechtskonvention‘ genannt) durch den Deutschen Bundestag im März 2009 entstanden ist (Börner, Phlippen & Voigt, 2013; Mendez, 2012; Seitz & Scheidt, 2012; Schwohl & Sturm, 2010; Sturm, 2010; Klemm, 2010). Die Umsetzung dieser Konvention fordert Schulen im gesamten Bundesgebiet auf, in ihrem Einflussbereich Inklusion als bildungspolitisches Prinzip durchzusetzen (Börner et al., 2013). Der permanente Bezug auf die UN-Konvention erklärt die bereitwillige, wenngleich erstaunliche und aus didaktischer Sicht unzulässige Einengung der Inklusionsdebatte auf den Aspekt ‚Behinderung‘.

Was aber bedeuten diese politischen und gesetzlichen Vorgaben (NRW 2012, 2013; KMK 2011) für die Gestaltung des Unterrichts? Zwar gibt es inzwischen eine Fülle von Stellungnahmen und Absichtserklärungen, ein Fundus an empirischen Studien – insbesondere bezogen auf sprachliche Unterrichtsfächer – liegt aber noch nicht vor. Auch Handreichungen und Hinweise für die konkrete Umsetzung im Englischunterricht sind rar. Deshalb sollte die methodische Umsetzung ebenso wie die (empirische) Forschungslage im Kontext eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts ausgebaut werden.

Im Folgenden versuchen wir, einen Überblick über die bisherige Forschung und Praxis zu geben. Dabei leiten uns die Fragen:

- Was bedeutet die Konzeption Inklusion für den Fremdsprachen- bzw. Englischunterricht? Welche Entwicklungslinien und Konzepte wurden bereits erarbeitet und wo besteht noch dringender Handlungsbedarf?
- Welche Aspekte inklusiven Unterrichts sind aus fremdsprachendidaktischer Perspektive besonders zu berücksichtigen?

Das Ziel aller Maßnahmen im Hinblick auf Heterogenität und Inklusion ist die Verabschiedung von der Illusion, homogene Lerngruppen herstellen zu wollen oder zu

können (Schwohl & Sturm, 2010, S. 16; Trautmann, 2010, S. 2). Vor diesem Hintergrund wird postuliert:

„Es sind also Politik und Gesellschaft aufgefordert, die notwendigen Rahmenbedingungen für die Gestaltung einer inklusiven Schule herzustellen. Hierzu gehört es, all jene Aspekte zu reflektieren und zu prüfen, die einer solchen Idee im Wege stehen.“ (Schwohl & Sturm, 2010, S. 16)

Bezogen auf die Fremdsprachendidaktik möchten wir erweitert fragen, welche Umsetzungsmöglichkeiten es für eine inklusive Fremdsprachendidaktik gibt.

Abschließend wollen wir Desiderate in der fremdsprachendidaktischen Forschung aufzeigen und mögliche nächste Schritte hin zu einer inklusiven Fremdsprachendidaktik skizzieren.

2. Inklusive Fremdsprachendidaktik

Das Forschungsfeld des inklusiven Fremdsprachenunterrichts ist relativ jung, ob schon es gute Anschlussmöglichkeiten an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um individuelle Förderung und Heterogenität gäbe, der jedoch wenig rezipiert zu werden scheint (Seitz, 2008, S. 226). Gerade durch den Fremdsprachenunterricht wird für alle Schülerinnen und Schüler „kulturelle Teilhabe“ ermöglicht (Hengst, 2012, S. 104). Nicht nur für die Ausbildung, das Studium und den Beruf ist die Beherrschung einer Fremdsprache im Sinne einer kommunikativen Kompetenz und interkulturellen Handlungsfähigkeit notwendig, sondern inzwischen vor allem auch für die Auseinandersetzung mit Jugendkultur, der Modeindustrie bezüglich Kleidung und Design, aber auch allen medialen Produkten von Musik, über Comic und *Graphic Novel* bis hin zu Film und *Computer Games*. Entsprechend gibt es auf der methodisch-didaktischen Ebene Empfehlungen für einen inklusiven Fremdsprachenunterricht, die vor allem den hohen motivationalen Charakter des Erlernens einer Fremdsprache in den Fokus rücken (Hengst, 2012).

Mit Blick auf einen inklusiven Fremdsprachenunterricht ist die Akzeptanz von Heterogenität und eine entsprechende Umsetzung in individualisierenden Unterrichtskonzepten und Lernzielen eine Grundvoraussetzung. Diese „Berücksichtigung von Differenz in unterrichtlichen Situationen“ (Seitz, 2008, S. 228) zeigt sich in einem inklusiven Fremdsprachenunterricht auch durch unterschiedliche sprachliche und kulturelle Ausgangspositionen von Lehrkraft und Lernenden. Es gilt, Routinen, althergebrachte Annahmen und Überzeugungen zu hinterfragen (vgl. Schwohl & Sturm, 2010, S. 16), um den unterschiedlichen Anforderungen an das fremdsprachliche Lehren und Lernen gerecht zu werden.

2.1 Definition und Entwicklungslinien zur Thematik Heterogenität und Inklusion

Was das Thema Inklusion für den Fremdsprachenunterricht bedeuten kann, wie sich die gesetzlichen Vorgaben (beispielsweise in Nordrhein-Westfalen) auf den Unterricht und die fachdidaktische Lehrerbildung und Professionsforschung auswirken können, ist noch längst nicht geklärt. Ein stichprobenartiger Blick in gängige Einführungsbände offenbart, dass zwar Vielfalt und Perspektivübernahme sachlogische, quasi natürliche Themen der Fremdsprachendidaktik sind, aber zu den Stichworten „Inklusion“ und „Heterogenität“ nur sehr eingeschränkt Bezug genommen wird (Haß, 2006; Hallet & Königs, 2010; Surkamp, 2010; Thaler, 2012a). Der bereits vor Verabschiedung der UN-Konvention entstandene Einführungsband *Fachdidaktik Englisch* (Haß, 2006) nimmt sich in einem ausführlichen Kapitel der Thematik „Differenzierung und Individualisierung“ an und betont Vielfalt als eine Grunderfahrung unseres Alltags. Betont Abstand genommen wird vom Bild der Heterogenität als ein negativer und den Unterricht belastender Aspekt. Stattdessen entwickelt dieser Einführungsband eine alternative, heterogene, differenzierte und individualisierte Didaktik (S. 62ff. & S. 306; vgl. hierzu auch Haß, 2010, 2008; Kutý, 2009). Im jüngsten Kompendium zur Einführung in die Englischdidaktik, dem Band *Englisch unterrichten* (Thaler, 2012a), dessen dezidierte Mission es ist, „einen Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, zwischen praxisorientierter Forschung und forschungsbasiertem Unterrichten zu vollziehen“ (6), wird Inklusion zweimal erwähnt, jedoch nicht als didaktisches Prinzip oder hinsichtlich denkbarer methodischer Umsetzungen näher erörtert.¹ Auch hier wird ein Kapitel dem Thema „Differenzieren“ gewidmet (ebd., S. 129–133). Auch jüngere fachdidaktische Nachschlagewerke behandeln eher implizit das Thema Inklusion. So werden im *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (Sarkamp, 2010) und im *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (Hallet & Königs, 2010) die wichtigsten fremdsprachendidaktischen Ansätze, Konzepte und Grundbegriffe versammelt und eingehend definiert; Inklusion und Heterogenität tauchen als eigenständige Stichworte aber nicht auf. Zwar bearbeiten beide Nachschlagewerke die prinzipiellen Grundideen der Thematik, etwa in den Artikeln „Individualisierung“ (Schmenk, 2010), „Differenzierung“ (Haß, 2010) oder auch „Individuelle Sprachförderung (auch von Legasthenikern) und Sprachlernberatung“ (Mehlhorn, 2010). Die politische Brisanz von Heterogenität und Inklusion, die zwingende und dringliche Notwendigkeit ihrer Berücksichtigung in der Lehrerbildung und zahlreiche, vor allem erziehungswissenschaftliche Publikationen (vgl. etwa den Sammelband Köker, Rohman & Textor, 2010) lassen es jedoch erforderlich erscheinen, dass auch die Fremdsprachendidaktik hierzu klarer Stellung bezieht und die Themen Heterogenität und Inklusion offensiver im fremdsprachendidaktischen Kontext diskutiert werden.

1 Im Kontext der für die Unterrichtsplanung zu berücksichtigenden Lernervariablen wird Inklusion als die „Abschaffung von Förderschulen und [...] Integration behinderter Lerner in die Regelschule“ (Schwohl & Sturm, 2010, S. 16) definiert. Ebenso wird bei der Diskussion möglicher Bestandteile eines Lehrwerkes darauf verwiesen, dass Inklusion ein Thema bei „ergänzenden Materialien für die Lernenden zur Differenzierung“ (S. 81) sein kann.

Individuelle Förderung im Fremdsprachenunterricht wird vor dem Hintergrund *sprachbezogener* Herausforderungen diskutiert, wie etwa Migrationshintergrund oder Lese-Rechtschreib-Schwäche (vgl. hierzu Bauer & Chlosta, 2010; Gogolin, 2010; Mehlhorn, 2010; Sellin, 2008). Viele andere Aspekte individueller Differenz wurden noch nicht eingehend erforscht. Auch die thematische Ausrichtung des Themas Inklusion wird im fremdsprachendidaktischen Diskurs noch nicht eindeutig integriert. Elke Dreyer beispielsweise bezieht inklusive Unterrichtsprojekte auf „multiethnische und multikulturelle Vielfalt“ (Dreyer, 2013, S. 9) und fokussiert didaktische Maßnahmen auf (inter-)kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede im weiteren Unterrichtsgeschehen. Unterdessen sind die Anregungen zum Fremdsprachenunterricht des *mittendrin e.V.* differenziert auf Schülerinnen und Schüler mit körperlicher und geistiger Behinderung zugeschnitten (Stangier & Thoms, 2012; hierin insbesondere Hengst, 2012). Ein verbindendes didaktisches Prinzip zwischen verschiedenen Heterogenitätsdimensionen ist noch zu definieren.

Konsequenterweise müssen alle vielfaltsorientierten Ansätze bei der Begriffsbestimmung zur Inklusion berücksichtigt werden. Auf dieses umfassende Spektrum an menschlicher Differenz, das es in Betracht zu ziehen gilt, machen Simone Seitz und Katja Scheidt aufmerksam:

„Der fachliche Blick inklusiver Pädagogik und Didaktik gilt nicht „Behinderung“ im Verständnis einer feststehenden Eigenschaft bestimmter Kinder (essentialistische Sichtweise). Inklusiv Praxis fragt im Unterricht folglich nicht nach den Lernschwierigkeiten, die ein Kind „hat“, sondern nach den Barrieren, die dem Lernen und/oder der Partizipation eines Kindes im Weg stehen. Es geht folglich um die Analyse von Situationen, in denen für ein Kind Partizipation und/oder Lern- und Entwicklungsprozesse durch bestimmte Barrieren bzw. deren Zusammenwirkung behindert werden.“ (Seitz & Scheidt, 2012, S. 4)

Es gehören also zu einer inklusiven Didaktik alle körperlichen und mentalen Voraussetzungen ebenso wie Multiple Intelligenzen, soziale und kulturelle Vielfalt oder die Thematik „Gender“ im Fremdsprachenunterricht. Werden menschliche Eigenschaften im Spektrum ihrer Heterogenität wahrgenommen, so sollen sie daraufhin untersucht werden, wie sie das fremdsprachliche Lernen bereichern können. Grundlegend ist die Betrachtung dieser Differenzen:

„Dieser Auffassung folgend werden Dimensionen wahrgenommener Verschiedenheit wie kulturelle Zugehörigkeit, Religion, Alter, Gender und Befähigung bzw. Behinderung auf der Basis einer anerkennenden Haltung als perspektivegebundene Konstrukte und nicht als feststehende Eigenschaft einzelner Kinder oder Gruppen von Kindern betrachtet.“ (Seitz 2011, S. 1)

Im Gegensatz zur Integration versteht sich Inklusion nicht als nachgeordnetes Einbeziehen einzelner Lerner, sondern als vordergründige Teilhabe aller Individuen an einer Lerngemeinschaft. Betont wird mit diesem Konzept die Individualität und Vielfalt aller Lerner/innen (Börner et al., 2013, S. 1).

Diese Definitionen verdeutlichen, dass hier die dezidierte Berücksichtigung der Lernervariablen gefordert wird. Deren Breite und Tiefe soll mit all ihren Möglichkeiten stärker, auch in Bezug auf die sprachliche, (inter-)kulturelle und soziale Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht, ausgeschöpft werden. Mary A. Falvey und Christine C. Givner definieren folgendermaßen:

„Inclusive education is about embracing everyone and making a commitment to provide each student in the community, each citizen in a democracy, with the inalienable right to belong. Inclusion assumes that living and learning together benefits everyone, not just children who are labeled as having a difference (e.g. those who are gifted, are non-English proficient, or have a disability).“ (Falvey & Givner, 2005, S. 5)

Diese Passage scheint sich beinahe direkt an die fremdsprachendidaktischen Publikationen mit ihrem Fokus auf Migration und (Inter-)kulturalität zu wenden. Die Autorinnen machen mit ihrem Plädoyer sehr deutlich, dass es sich bei Inklusion nicht um ein paar Strategien handeln könne, sondern dass von einem „belief system“ (a.o.O., S. 5), von einer grundlegenden didaktischen Leitlinie auszugehen sei.

Zwar beschreibt die Inklusionsdebatte – mit ihrem Fokus auf individuelle Erfahrung und adäquaten wie kreativen Umgang mit Heterogenität – die thematischen Schwerpunkte des Fremdsprachenunterrichts. In Bezug auf Lehr-Lern-Arrangements bedeutet Inklusion jedoch einen deutlichen Paradigmenwechsel:

„Im neuen Heterogenitätsdiskurs wird nun ein anderer Umgang mit den unterschiedlichen Lernbedürfnissen und -voraussetzungen als bisher eingefordert. Übergreifendes Ziel der Protagonisten ist die Veränderung der auf Selektion und gleichschrittigen Fachunterricht fokussierten deutschen Schule zu einer Gemeinschaftsschule mit Ganztagsangebot nach skandinavischem Vorbild, die auf Inklusion und individuelle Förderung setzt.“ (Trautmann, 2010, S. 1)

Als Folge dieser politisch angestoßenen Richtungsänderung wird das deutsche Schulsystem sich längerfristig von der „Normalitätserwartung möglichst einheitlicher Lerngruppen oder am fiktiven Durchschnittsschüler“ (a.o.O., S. 2) lösen müssen. Stattdessen sollen pädagogische, didaktische und bildungspolitische Prinzipien an wertgeschätzter Heterogenität neu ausgerichtet werden. Es geht darum, die Kinder in ihrer Heterogenität anzunehmen und menschliche Differenz als Bereicherung und positive Ausgangslage für alle didaktischen Entscheidungen anzuerkennen.

Matthias Trautmann gibt einen fundierten Überblick über die Forschung und fremdsprachendidaktischen Diskussionen zur Thematik Heterogenität und Indivi-

dualisierung (Trautmann, 2010). Durch diese Zusammenschau der fachdidaktischen Erkenntnisse zum Thema wird die unzureichende Erforschung von Heterogenität und Inklusion erklärbar. In seinen detaillierten Ausführungen zum Thema Heterogenität in der Fremdsprachenforschung verdeutlicht Trautmann, dass sich Fachdidaktik Englisch und empirische Forschung recht lange mit Lernprozessen an sich, den Universalien des Fremdspracherwerbs, auseinandergesetzt haben. Hierbei richtete sich das Augenmerk auf die erklärende Beschreibung von Spracherwerbsprozessen sowie auf das Lernen beeinflussende Faktoren und Begleitumstände der Sprachentwicklung (ebd., S. 3). Es wird deutlich, dass der Blick auf den (allgemeinen, universalen) Spracherwerbsprozess die Homogenität der Lernenden betont und eigentliche Unterschiedlichkeit und Individualität jeweiligen Fremdsprachenlernens gezwungenermaßen hinten anstellt (ebd., S. 4). Ursache für diesen eingeschränkten Blick sieht Trautmann darin, dass sich die Fremdsprachenforschung seit den 1980er Jahren stark an Psycholinguistik und Kognitionspsychologie orientierte (ebd., S. 4). Erst in jüngerer Zeit und durch den Einfluss der konstruktivistischen Lerntheorie wird auch die Individualität der Spracherwerbsmechanismen untersucht. Trautmann macht jedoch auch deutlich:

„Es wird gewissermaßen bei den individuellen Lernern (Schülern) nach Ursachen für Differenzen gesucht (Stichwörter: *Awareness*, Lernstrategien, *Good Language Learner*, Gedächtnisleistungen u.ä.). Im Kontrast dazu finden sich kaum Erklärungen, die beispielsweise Zusammenhänge zwischen sozialen Umwelten von Schülergruppen und Fremdsprachenkompetenz(en) herstellen und die Interaktionsprozesse im Unterricht im Blick auf die Entstehung von Differenzen untersuchen.“ (Trautmann, 2010, S. 4f.)

Diese Studien, so kritisiert er, „liefern allerdings keine Erklärungen für diese Unterschiede und auch keine Empfehlungen für den angemessenen Umgang mit diesen Differenzen“ (ebd., S. 5). Des Weiteren unterscheidet Trautmann zwei Perspektiven der didaktischen Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität: „Differenzierung von oben“ und „Differenzierung von unten“:

- Unter „Differenzierung von oben“ versteht er adaptiven Unterricht, bei dem Lehrer/innen durch hohe diagnostische Anforderungen Differenzen der Lernenden erkennen, Aufgaben und Materialien für unterschiedliche Lernbedürfnisse bereithalten und entsprechend jeweiliger Ziele, Inhalte oder Situationen anwenden (ebd., S. 6, 8ff.).
- Mit „Differenzierung von unten“ meint Trautmann eine stärkere Betonung der Rolle der Lernenden und das lediglich moderierende Eingreifen der Lehrperson aus dem Hintergrund. Schülerinnen und Schüler durchlaufen individuelle oder kooperative Lerngelegenheiten, suchen selbst Materialien oder Methoden und wählen passendes für sich aus: „Hier erfolgt eine starke Orientierung an reformpädagogischen Methodenkonzepten wie Wochenplanarbeit, Freiarbeit und Projektarbeit.“ (ebd., S. 7, 10ff.).

Heterogenität und Inklusion als Herausforderung und Forschungsimpuls ist kein Neuland (vgl. Seitz & Scheidt, 2012, S. 1), auch für die Fremdsprachendidaktik nicht. Auch wenn zum Teil andere Begrifflichkeiten verwendet werden, bietet der Heterogenitätsdiskurs Anschlussmöglichkeiten an die fachdidaktische Forschung zur Interkulturalität und Fremdverstehen, wie Hallet und Königs (2010) in ihrer Beschreibung eines modernen Selbstverständnisses der Fremdsprachendidaktik aufzeigen:

„Aktuelle Entwicklungen [...] zeigen dabei auf, dass es eine wesentliche Aufgabe von Fremdsprachenunterricht ist, sich aus der möglichen Verengung auf eine instrumentelle Sprachbeherrschung zu lösen; (literarische, filmische, akustische) Texte können und müssen dazu genutzt werden, durch das Erfahren sprachlicher und literarischer Ausdrucksformen anderer Kulturen die transitorische, plurale Verfasstheit der eigenen Kultur und damit die Bedingtheit zu erkennen, denen ästhetisch-expressive Ausdrucksformen und kulturelle Prägungen unterliegen. Fremdheit bedeutet damit nicht Gegensatz zum oder Bedrohung des Eigenen, sondern ist Potenzial für dessen Veränderung.“ (Hallet & Königs, 2010, S. 14f.)

Die starke fremdsprachendidaktische Auseinandersetzung mit Fremdheit, kultureller Pluralität und Perspektivenübernahme als grundlegende Aspekte interkulturellen Lernens (Bredella, 2010; Hu & Byram, 2009; Erll & Gymnich, 2007; Oksaar, 2003; Volkman, Stierstorfer & Gehring, 2002; Roche, 2001; Bredella et al., 2000; Nünning, 2000; Bredella, Christ & Legutke, 1997; Knapp-Potthoff & Liedke, 1997; Bausch, Christ & Krumm, 1994) können als Beispiel für die inhaltliche Nähe zu den Aspekten Heterogenität und Inklusion dienen. Auch wenn dem inklusiven Unterricht in der fremdsprachendidaktischen Grundlagenliteratur und Forschung erst zögerlich ein prominenter Stellenwert zugestanden wird, so lässt er sich doch gut vor dem Hintergrund des kommunikativen, interkulturellen, sprachbewussten und sozial sensiblen Fremdsprachenunterrichts begründen.

3. *Inclusive Language Teaching*: Relevante Aspekte im Englischunterricht

Wird nun Heterogenität in fremdsprachlichen Lernprozessen in seinen Grundlagen akzeptiert und in differenzierten Lernarrangements umgesetzt, ergeben sich auf inhaltlicher Ebene u.a. durch literarische Texte und Filme Zugangsmöglichkeiten zum Thema Inklusion. Außerdem kann die Beschäftigung mit unterschiedlichen Facetten inklusiver (Schul-)systeme (z.B. in Großbritannien) auch interkulturelle Auseinandersetzungsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern anregen. Dies soll im Folgenden anhand methodisch-didaktischer Entscheidungen und exemplarischer Texte verdeutlicht werden.

Ein inklusiver Fremdsprachenunterricht stellt aufgrund unterschiedlicher Behinderungen und Förderbedarfe andere, zum Teil auch höhere Anforderungen an die Englischlehrkraft und ihre Unterrichtsplanung (vgl. auch weiter Mendez, 2012, S. 8). Sie sollte u.a.

- zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Rituale entwickeln (am Stundenbeginn, vereinbarte Handzeichen, *emotion cards*, Figuren etc.)
- sprachliche Warm-Ups ritualisieren: in jüngeren Klassen durch *phrases* „How are you?“, „How is the weather today?“ oder Varianten des *show & tell*; in höheren Klassen Kurzvorträge zu freien Themen (Börner et al., 2013, S. 2ff.)
- sinnvolle Methodenwechsel einbauen
- kooperative Lernformate einsetzen (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012) (Partnerinterviews mit unterschiedlich anforderungsstarken *chunks*, *Think-Pair-Share*, *Placemats*)
- besonders deutlich sprechen, sodass Lippenlesen möglich ist
- eine expressive Körpersprache zeigen
- das Tafelbild in Kopie und ggf. in größerer Schrift bereithalten
- differenzierende und in ihrem Anforderungsgrad alternierende Aufgaben bereithalten; zusätzlich: Hilfekärtchen, Helfersystem, Lernpatenschaften, Fördermaterial und Lösungen zur Selbstkontrolle
- möglichst häufig Visualisierungen einsetzen, wenn möglich auch akustisches Arbeitsmaterial (zur Transparenz von Abläufen oder sprachlichen Mitteln)

Diese Aufzählung methodisch-didaktischer Möglichkeiten ist nicht als vollständig zu betrachten, sondern soll einen Einblick in die Umsetzungsmöglichkeiten eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts bieten, der sich in seinen methodisch-didaktischen Grundzügen nicht wesentlich von einem modernen, kommunikativ ausgerichteten Englischunterricht unterscheidet.

Gute Bearbeitungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht bieten *Multi-Level*-Texte, die auch nichtlinguistische Ausdrucksformen beinhalten und deshalb allen Schülerinnen und Schülern einen niedrigschwelligen Zugang zu fremdsprachlichen Texten bieten. *Multi-Level*-Texte werden in verschiedenen Versionen und Anspruchsniveaus angeboten, sind inhaltlich vielschichtig und adressieren sprachlich verschiedene Kompetenzniveaus:

„Multilevel texts are distinct from ‘levelled’ texts in that they are written at two or more levels of complexity and are suitable for two or more levels of reading; levelled texts, on the other hand, control vocabulary according to reading level. Also, multilevel texts often contain multiple points of view or types of information and use different formatting to emphasize ‘voice’ or information type.“ (Cornford, 2012)

Als Beispiel sei an dieser Stelle das Buch *The Three Pigs* (Wiesner, 2001) erwähnt, das sich aufgrund seiner thematischen Ausrichtung vor allem im Bereich des frühen Fremdsprachenbeginns eignet. In drei verschiedenen Varianten wird die Geschichte

der „kleinen Schweinchen“ neu erzählt, unter anderem mit Zeichnungen und vereinfachten Texten, die viele sprachliche Wiederholungen in Form von *High-Frequency Words* beinhalten. Auf diese Weise kann eine Adaption an die Lernaltersprache erfolgen. In Übersicht 1 werden exemplarisch Differenzierungsaufgaben aufgezeigt, die Schülerinnen und Schüler in differenzierenden Leseprojekten in unteren Klassen bearbeiten können.

- Gefühle der Protagonisten mit Adjektiven beschreiben (hier auch sprachliche Unterstützung (*scaffolding*) möglich)
- Personen und Orte auflisten (W-Fragen: *who, where, when*)
- Akustische Signale, z.B. *knocking on someone's door*
- Comic oder Landkarte zum Text malen
- anspruchsvollere Schreibaufgabe: In die Rolle des Autors schlüpfen und Geschichte neu erzählen
- Geschehen auf Karten in der richtigen Reihenfolge sortieren
- Textdetektive spielen, Wortpyramiden entwickeln

Übersicht 1: Mögliche Differenzierungsaufgaben mit *Multi-Level*-Texten

Literarische Texte können als Türöffner dienen, um eine Welt aufzuzeigen, die von Toleranz und Respekt geprägt ist. Neben dieser inhaltlichen Schwerpunktsetzung lädt Literatur zur interkulturellen Perspektivenübernahme ein, weil sie Leser/innen individuelle Wahrnehmungen und Erlebnisse der Protagonisten/handelnden Charaktere folgen lässt und damit das Augenmerk auf andere, differente Wahrnehmungen der Welt (im Großen wie im Kleinen) lenkt. Das Thema „We are all different“ kann so auch auf inhaltlicher Ebene adressiert werden, zum Beispiel im britischen Roman *The Curious Incidents of a Dog in the Night Time* (Haddon, 2003) oder auch im US-amerikanischen Roman *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* (Alexie, 2007).²

Der vielseitige Jugendroman *The Curious Incidents of a Dog in the Night Time* von Mark Haddons handelt von einem 15-jährigen Jungen, Christopher Boone, der das Asperger-Syndrom hat, mathematisch sehr begabt ist, aber nur schwer komplexere Gefühle der Menschen aus seiner Umgebung wahrnehmen kann. Zunächst macht ihm seine Lehrerin den Vorschlag, Bilder mit Smileys den entsprechenden Gefühlen zuzuordnen. Da aber die Menschen häufig ihre Mimik ändern, kann Christopher sein System nicht schnell genug anpassen. Deshalb greift er einen neuen Vorschlag auf, nämlich seine Umgebung in einem Tagebuch zu beschreiben. Das Buch beginnt mit dem Hund seines Nachbarn, der getötet worden ist. Wie Sherlock Holmes arbeitet Christopher an seinem Fall, entdeckt aber auch gleichzeitig einige fami-

2 Einer möglichen Gefahr einer Fokussierung auf Kinder mit Förderbedarf ist hier durch eine besondere Sensibilisierung und Arbeit am Klassenklima entgegenzuwirken. Außerdem könnte es für Kinder mit Formen von Autismus schwierig sein, die angesprochene Perspektivenübernahme zu vollziehen. Deshalb könnten zusätzlich andere Textformen, z.B. Sachtexte, wie sie auch in der ZP10 eingesetzt wurden, als Arbeitsmittel hinzugezogen werden.

liäre Konflikte, die ihm zuvor verschwiegen worden waren, z.B. die Abwesenheit seiner Mutter. Der Protagonist zeichnet sich durch seine Akzeptanz seiner Stärken und Schwächen aus. In einer *Special Needs Class* lernt er vielfältige Strategien zum Umgang mit sich und seinem sozialen Umfeld, zum Beispiel die Begrüßung des Vaters mit der Hand, weil er Umarmungen nicht mag. Durch den differenzierten Umgang mit Heterogenität in diesem Roman können alle Schülerinnen und Schüler alltägliche Situationen (wie einen Handschlag) aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und so für den Umgang mit Heterogenität in inklusiven Klassen sensibilisiert werden. Die Situationen im Buch verdeutlichen, dass es eben nicht darum geht, einem normativen Erwartungssystem zu entsprechen. Aufgrund Christophers besonderer Weltwahrnehmung und der leicht zugänglichen Sprache eignet sich der Roman ab Klasse 9–10 für die Auseinandersetzung mit Heterogenität und kann in inklusiven Lernarrangements multiperspektivisch eingesetzt werden.

Anhand des Jugendromans *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* zeigt Thaler (Thaler, 2012b) einige Umsetzungsmöglichkeiten in einem inklusiven Fremdsprachenunterricht auf.³

Der 14-jährige Arnold Spirit Jr. erzählt aus der Ich-Perspektive aus seiner Welt. Dabei spielen die visuellen Einschübe in Form kleiner Comics eine besondere Rolle, die der Erzähler selbstreflexiv kommentiert: „I think the world is a series of broken dams and floods, and my cartoons are tiny little lifeboats.“ (Alexie, 2009, S. 6). Der Erzähler berichtet von seiner „Andersartigkeit“: Er stottert und lispelt, hat 42 Zähne und leidet unter epileptischen Anfällen. Außerdem erfährt er als *Native American* in seiner neuen Schule interkulturelle Konflikte. Diese Varianten der Wahrnehmung des Andersseins werden in diesem Jugendroman durch den Erzähler (selbst-) ironisch gebrochen und bieten so den Schülerinnen und Schülern ein hohes Identifikationspotential. Die Visualisierungen durch comicartige Sprechblasen und Einschübe ermöglichen Schülerinnen und Schülern einen niedrigschwelligen sprachlichen Zugang, können als Text dekodiert und kreativ umgeformt werden.

In mittleren bis höheren Klassen können im inklusiven Fremdsprachenunterricht auch Filme einen thematischen Zugang bieten, wie *Rain Man* (Levinson, 1988), *Forrest Gump* (Zemeckis, 1994) oder aktueller *The King's Speech* (Hooper, 2011). In jedem Fall muss sichergestellt werden, dass das Kompetenzspektrum aller Schülerinnen und Schüler durch individualisierte Lernaufgaben und offenere Lernarrangements voll ausgeschöpft wird. Der Heterogenität im fremdsprachlichen Klassenzimmer wird dann produktiv begegnet, wenn Schülerinnen und Schüler sowohl zielgleich als auch zieldifferent unterrichtet werden. Dies bedeutet nicht im Umkehrschluss, dass sie schwache Fremdsprachenlerner sind (Kirchoff, 2012, S. 5), sondern sich auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus befinden.

3 Thaler betont dabei, wie „vergnügend und ohne die moralische Brechstange“ (Thaler, 2012, S. 13) das Thema „Behinderung überwinden“ im Roman aufgenommen wird. Auch wenn aus literaturdidaktischer Sicht der Unterrichtsvorschlag sehr nachvollziehbar und gut umsetzbar scheint, wird aus inklusionsspezifischer Perspektive eher ein defizitärer als heterogener Ansatz verfolgt: „ähnlich wie sein Autor ist auch der Erzähler mit allerlei Defiziten geschlagen“ (a.o.O.).

Die Frage der Leistungsbewertung sollte auch in einem individualisierten und inklusiven Fremdsprachenunterricht besondere Berücksichtigung erfahren. Es sollte nicht nur um einen kognitiven Leistungszuwachs gehen, der in standardisierten Rankings besonders betont wird (Wedell, 2005, S. 5), sondern auch soziale, kreative und affektive Elemente sollten berücksichtigt werden. Eine Alternative bieten offenere Formen der Leistungsmessung wie z.B. Portfolios, in denen die Lehrkraft kriterienbasiert vorgehen kann und in einem begleitenden Prozess stärkenorientiert die individuellen (sprachlichen) Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einschätzen kann. Eine besondere Form des Portfolios im Fremdsprachenunterricht ist das Sprachenportfolio (Burwitz-Melzer, 2010), in dem Lernende ihr sprachliches Können selbst einschätzen können. Wird die elektronische Variante verwendet, können audiovisuelle oder akustische Hilfsmittel zur weiteren Unterstützung im fremdsprachlichen Lernprozess eingesetzt werden.

4. Chancen und Herausforderungen: Ausblick

Zusammenfassend lässt sich mit Falvey und Givner (2005) feststellen, dass Inklusion nicht länger nur als methodische Strategie für das Einbeziehen von Schüler/inne/n mit Behinderung aufgefasst werden kann, sondern als Grundpfeiler und Prinzip der Fremdsprachendidaktik anerkannt werden muss. Es sollte nicht darum gehen, inklusiven Fremdsprachenunterricht allein nach unterschiedlichen Aufgaben und Arbeitstempi auszurichten, sondern

„[es] geht [...] vielmehr um die Entwicklung eines gleichermaßen hinsichtlich Gender, Milieu und Kulturalität sensiblen Unterrichts. Soll dieser Anspruch nicht allein appellativ bleiben, müssen Weiterentwicklungen inklusiver Didaktik verschiedene Ansätze zum konstruktiven Umgang mit Heterogenität im Unterricht konzeptionell verknüpfen.“ (Börner et al., 2013, S. 3f.)

In vielerlei Hinsicht bedeutet inklusiver Fremdsprachenunterricht die Weiterführung und Intensivierung bisher schon praktizierter didaktischer Komponenten. Mit Seitz & Scheidt (2012) lässt sich konstatieren: „Inklusiver Unterricht ist die konsequente Weiterentwicklung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts mit besonderem Augenmerk auf die Interaktionsebene“ (2012, S. 4). Die Durchführung eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts ist also die Weiterführung einer konsequenten Individualisierung. Dies hat auch Konsequenzen sowohl für die Lehrerbildung (Mendez, 2012, S. 6) als auch für die Personalsituation an den Schulen. Inklusion darf nicht als Strukturmaßnahme missverstanden und als Sparprogramm durchgeführt werden. *Inclusive Education* darf weder hinsichtlich der Lehrerbildung noch der Personalausstattung zu einer *Low Cost Education* werden (Herz, 2010, 38). Als Reaktion auf Veränderungen im Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler (Schwohl & Sturm, 2010, S. 15) kann eine inklusive Schulent-

wicklung neben institutionellen Veränderungen auf der Makroebene auch auf der Mesoebene der Einzelschule und Mikroebene der Individuen erfolgen:

- Festgelegte maximale Klassengröße (< 24 Schülerinnen und Schüler)
- schulspezifische Lehrerfortbildungen
- kooperative Maßnahmen, Doppelbesetzung durch Fachlehrerinnen und Fachlehrer und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Team-Teaching
- enge Zusammenarbeit zwischen Lehrer-, Schüler- und Elternschaft
- differenzierte Unterstützungssysteme, auch Zusammenarbeit mit externem Fachpersonal

Für Lehrerinnen und Lehrer ist inklusiver Unterricht in vielerlei Hinsicht bereits heute schon Teil ihrer alltäglichen Praxis, obwohl sie nach wie vor nicht explizit dafür ausgebildet werden. Die Anforderungen an die Lehrerausbildung und Lehrerhandeln werden eher komplexer. So wird von Studierenden der Fremdsprachen zunehmend eine bilinguale Zusatzqualifikation erwartet; an der Universität Bremen gibt es seit den 2000ern den Basisschwerpunkt Heterogenität für Lehramtsstudierende (Seitz 2011, S. 2). Alle Maßnahmen stellen begrüßenswerte Pilotprojekte dar, sind aber gleichzeitig eine Herausforderung für die Studienplanung und die weitere Gestaltung der fachdidaktischen Professionalisierung. Dadurch besteht die Gefahr, dass ein inklusiver Fremdsprachenunterricht eher als ‚Mehrfachbelastung‘ empfunden wird und dadurch eine defensive Haltung gegenüber einem individualisierten und inklusiven Unterricht begünstigt wird.

Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Lehrenden in beiden Phasen der Lehrerausbildung ist nötig, um inklusive und fachspezifische Ausbildungsmodule zu schaffen. Außerdem sollte die empirische fachspezifische Erforschung dahingehend ausgebaut werden, dass Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welchen Effekt fachdidaktische Konzepte vom Lehren und Lernen einer Fremdsprache haben, wie diese durch den grundlegenden Prinzipienwechsel beeinflusst werden und wie ein inklusiver Fremdsprachenunterricht von Fremdsprachenlehrkräften als Akteurinnen und Akteure einer inklusiven Praxis wahrgenommen wird.

Literatur

- Alexie, S. (2007). *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*. London: Andersen Press.
- Bauer, R. S. & Chlosta, Ch. (2010). Sprachlernvoraussetzungen: Nachbar- und Herkunftssprachen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 245–248). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1994). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Börner, O., Phlippen, St. & Voigt, K. (2013). Fachgespräch „Inklusion im Englischunterricht“. *Forum Unterrichtspraxis DIDACTA 2013*. Verfügbar unter: <http://www.bil->

- dungsmedien.de/veranstaltungen/fup/forum-unterrichtspraxis-2013/fup2013-boerner-phlippen-vogt.pdf [25.8.2013].
- Bredella, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen: Kulturwissenschaftliche und Literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, L., Christ, H. & Legutke, M. K. (Hrsg.) (1997). *Thema Fremdverstehen: Arbeit aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A. & Rösler, D. (Hrsg.) (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Burwitz-Melzer, E. (2010). Sprachenportfolios und Sprachlernportfolios. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 232-236). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2/2012), 1–12.
- Cornford, C. (2012). *Using Multilevel Texts: Supporting Literacy in the Inclusive Classroom. What Works? Research into Practice*. Verfügbar unter: www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html [2.7.2012].
- Dreyer, E. (2013). Alike and different: Inklusive Unterrichtsprojekte als Antwort auf die Vielfalt der Kinder (Identity – me, myself, I). *Praxis Englisch* (2), 9-12.
- Erl, A. & Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Falvey, M. A. & Givner, Chr. C. (2005). What is an Inclusive School? In R. A. Villa und J. S. Thousand (Hrsg.), *Creating an Inclusive School* (S. 1-11). Alexandria VA: ASCD Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gogolin, I. (2010). Auf dem Weg zu einer neuen Sprachbildung für alle: Das Modellprogramm FÖRMiG. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung* (S. 211-227). Bielefeld: Transkript.
- Haddon, M. (2003). *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hallet, W. & Königs, F. G. (2010). Fremdsprachendidaktik als Theorie und Disziplin. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 11-17). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Haß, F. (2008). Differenzierung. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* (94).
- Haß, F. (2010). Differenzierung. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 35-37). Stuttgart: Metzler.
- Haß, F. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hengst, M. (2012). Schlüssel zur Welt – Fremdsprachen. In S. Stangier & E.-M. Thoms (Hrsg.), *Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarschule* (S. 104-113). Mühlheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hooper, T. (2011). *The King's Speech*. United Kingdom: Momentum Pictures, The Weinstein Company.
- Hu, A. & Byram, M. (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr.
- Kirchoff, P. (2012). Inklusion im EU der Grundschule: Ein Anfang ist gemacht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch*, 12 (01), 4-5.

- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben: Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klieme, E. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- KMK, Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [3.12.2012].
- Knapp-Potthoff, A. & Liedke, M. (Hrsg.) (1997). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium.
- Köker, A., Rohman, S. & Textor, A. (Hrsg.) (2010). *Herausforderung Heterogenität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuty, M. (2009). ‚Innere Differenzierung‘ und ‚Individualisierung‘. *Praxis Fremdsprachenunterricht 2009* (3), 62–63.
- Levinson, B. (1988). *Rain Man*. USA: United Artists.
- Mehlhorn, G. (2010). Individuelle Sprachförderung (auch von Legasthenikern) und Sprachlernberatung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 249–253). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Mendez, C. (2012). Inklusion im Fremdsprachenunterricht: Herausforderung und Chance. *Praxis Fremdsprachenunterricht 2012* (1), 5–8.
- NRW, Die Landesregierung von. (2012). *Aktionsplan der Landesregierung: Eine Gesellschaft für alle. Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Pressekonferenzen/Aktionsplan/Original_aktionsplan_nrw-inklusive.pdf [25.08.2013].
- NRW, Die Landesregierung von. (2013). *Gesetzentwurf der Landesregierung: Erstes Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz)*. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gesetzentwurf.pdf [25.08.2013].
- Nünning, A. (2000). ‚Intermisunderstanding‘: Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (S. 84–133). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitsprachenerwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Paradies, L., Linser, H.-J. & Greving, J. (2007). *Diagnostizieren, Fördern und Fordern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schmenk, B. (2010). Individualisierung. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 111–112). Stuttgart: Metzler.
- Schwohl, J. & Sturm, T. (2010). Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung: Eine Einführung. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung* (S. 13–26). Bielefeld: Transkript.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6, 226–233.
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/124/122> [23.08.2013].

- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterbildung. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/148/140> [15.08.2013].
- Sellin, K. (2008). *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen erlernen: mit zahlreichen Übungsvorschlägen*. München: NN.
- Stangier, St. & Thoms, E.-M. (2012). *Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarschule*. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Sturm, T. (2010). Differenzkonstruktionen im Kontext unterrichtlicher Praktiken. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung* (S. 141-159). Bielefeld: Transkript.
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler.
- Thaler, E. (2012a). *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Thaler, E. (2012b). A Part-Time Indian – Behinderung und Literatur. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch 9* (1), 13–14.
- Trautmann, M. (2010). Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik? In A. Köker, S. Rohman & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität* (S. 52-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UN, United Nations. (2006, 2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008). Verfügbar unter: http://www2.bgbl.de/Xaver/start.xav?start bk=Bundesanzeiger_BGBL&bk=Bundesanzeiger=BGBL&start=//%5B@attr_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D [17.08.2013].
- Volkman, L., Stierstorfer, K. & Gehring, W. (Hrsg.) (2002). *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wiesner, D. (2001). *The Three Pigs*. New York: Scholastic.
- Zemeckis, R. (1994). *Forrest Gump*. USA: Paramount Pictures.

„Merizonterweiterungen‘: Inklusive Potentiale für den Deutschunterricht in Andreas Steinhöfels Kinderroman *Rico, Oskar und die Tieferschatten*

Abstract

Der Beitrag schlägt am Beispiel von Andreas Steinhöfels Kinderroman „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ vor, durch didaktische Transformationen, die an genaue, von Lehrerinnen und Lehrern durchzuführende Erzähltextanalysen rückgebunden werden, humanistisch-positive Textpropositionen und ästhetische Strukturen auch von komplexen Texten aufzufächern. Dieses heuristische Vorgehen, das metaphorisch als ‚merizontale Literaturdidaktik‘ bezeichnet wird, soll ethische und soziale literarische Erfahrungen im Sinn des inklusiven Paradigmas für in ihren Voraussetzungen und Fähigkeiten ganz unterschiedliche Schülerinnen und Schüler ermöglichen und zielt, basierend auf der Bildung der Lehrenden, auf die Bildung der Lernenden durch kreative Prozesse.

„HORIZONT: Die Stelle auf der Welt ganz hinten, wo die Erde und der Himmel aufeinanderstoßen. Oder das Meer und der Himmel. Erde und Meer geht nicht, außer senkrecht, aber das heißt dann garantiert anders. Zum Beispiel Merizont“ (Steinhöfel, 2008, S. 70).

1. Einleitung

Wenn in diesem Beitrag von ‚Merizonterweiterungen‘ die Rede ist, dann versuche ich, mich präziser auszudrücken als ihr ‚Namenspatron‘, der elfjährige Ich-Erzähler Frederico (Rico) Doretti in Andreas Steinhöfels Kinderroman *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. Meine didaktischen Vorschläge, die auf Ausschöpfung *ästhetischer* und lebensweltlicher Erfahrungspotenziale eines kinderliterarischen Kunstwerks zielen, verstehen sich als heuristisch, nicht als systematisch. Durch Transformationen, rückgebunden an eine analytische Textdurchdringung, sollen sozial und ethisch positive Textpropositionen sowie ästhetische Strukturen freigelegt werden, die – gerade in Klassen mit heterogenen Leistungsniveaus – nicht für alle Schülerinnen und Schüler selbständig decodierbar sind. Dieses literaturdidaktische, auf Horizonterweiterungen zielende Vorgehen ist über die konkrete Vorlage hinaus gerade in Bezug auf avancierte Kinder- und Jugendliteratur von Belang (zu der *Rico, Oskar und die Tieferschatten* zählt): Was Schülerinnen und Schülern den Zugang zu komplexen Texten bzw. zu deren Bedeutungsebenen erleichtern soll, ist das souveräne Fach-

wissen der Lehrerin/des Lehrers, aus dem sich assoziativ-kreative und spielerische Transformationsprozesse speisen (die wiederum selber auf analytisches Lernen zielen können, es aber nicht müssen). Der Aufstieg der Schülerinnen und Schüler in die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 2003, S. 300) führt also über das Wissen der Lehrenden. Für den bei Reich im Kontext der Entfaltung des inklusiven Leitbilds genannten Aspekt „Entwicklung der Professionalität der Lehrenden“ (Reich, 2012, S. 51) ist nach meiner Auffassung und im Gegensatz zu Reich (vgl. ebd., S. 102f.) daher auch die fachwissenschaftliche Ausbildung der Studierenden maßgeblich.

Bei dem konkreten Versuch, sich den inklusiven Potentialen¹ von Steinhöfels Erfolgsroman deutschdidaktisch zu nähern², ist zuvor das Problem ‚analytischer Ver- und Zerstörung‘ in Erinnerung zu rufen, mit dem Fächer, deren Gegenstand die Kunst ist, zu kämpfen haben: Ästhetische Faszination und Affizierung stehen (zunächst) im Widerspruch zur Zergliederung. Dies gilt für das Fach Deutsch, sofern es sich mit Literatur als Kunst auseinandersetzt, umso mehr, je jünger Schülerinnen und Schüler sind. Aus der Literarischen Sozialisationsforschung weiß man, dass es unterschiedliche Modi der identifikatorischen Annäherung an Geschichten gibt, wobei Kinder erst mit zunehmendem Alter lernen, von sich abzusehen. Das heißt, dass sie zunächst entweder die Hauptfigur durch sich selbst substituieren oder ihre eigenen Eigenschaften auf die Hauptfigur projizieren (was schon ein Schritt der Distanzierung ist). Verlangt nun der Literaturunterricht die Analyse eines Textes, so erfordert das die Unterordnung des Subjekts unter den Text. Diese Unterordnung ist aber erst in der Phase des sogenannten empathischen Lesens gegeben: Jetzt wird Fremdes auch als Fremdes akzeptiert und in seiner Alterität erfahrbar, weil eine Distanz zum Text und der durch ihn entfalteten Welt und ihren Figuren aufgebaut werden kann.³ Die Überlegungen zu *Rico, Oskar und die Tieferschatten* zielen trotz bzw. gerade wegen dieses Spannungsverhältnisses darauf ab, empathische Rezeptionsweisen des Textes ‚zu provozieren‘, die dem impliziten Leser⁴ des auf der Handlungsebene inklusiv und ethisch orientierten Romans von vornherein eingeschrieben sind: Der anspruchsvolle Text birgt vielfältige ästhetische, soziale und ethische Entwicklungspotenziale, die mit der entsprechenden Unterstützung durch Unterrichtsprozesse für die Schülerinnen und Schüler im ‚Spannungsfeld von Literatur und Schule‘ freigelegt werden können.

1 Siehe zu Inklusion und Bildungsgerechtigkeit sowie zu ihren Standards Kapitel 4.

2 Meine Vorschläge richten sich an Schülerinnen und Schüler der vierten bis sechsten Klassen.

3 Vgl. zur Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz ausführlich Schön, 1990, insb. S. 255–264. Hurrelmann spricht von einem grundsätzlichen „Spannungsverhältnis zwischen Kinder- und Jugendliteratur und Schule“ (Hurrelmann, 2006, S. 134).

4 Der Begriff meint die „im Text vorgezeichnete Leserrolle“ (Wenzel, 2004, S. 13).

2. Rico, Oskar und die Kinderliteratur⁵

Der im Jahr 2008 bei Carlsen erschienene Kinder-, Kriminal- und Großstadroman *Rico, Oskar und die Tieferschatten* ist der erste Teil einer bei Kritik wie Publikum gleichermaßen beliebten Trilogie, die 2009 mit *Rico, Oskar und das Herzgebreche* fortgesetzt wurde und mit *Rico, Oskar und der Diebstahlstein* 2011 ihren Abschluss fand.⁶ Ihr Autor, der 1962 geborene Andreas Steinhöfel, ist einer der herausragenden Schriftsteller im Bereich der modernen Kinder- und Jugendliteratur; zu nennen sind Werke wie *Es ist ein Elch entsprungen* (1995), *Die Mitte der Welt* (1998) oder *Defender* (2001).⁷ Einer Interviewäußerung zufolge plant er zudem in naher Zukunft seinen ersten Roman für Erwachsene. Darüber hinaus ist Steinhöfel u.a. auch als Übersetzer und Drehbuchautor tätig, seine Werke sind bzw. sollen verfilmt werden, laut Blogspot des Autors trifft dies auch auf den ersten Teil der Rico-Trilogie zu⁸, der zudem für die Bühne von Felicitas Loewe adaptiert und vom Deutschen Schauspielhaus Hamburg 2011 uraufgeführt wurde. Im Kontext dieser didaktischen Betrachtung ist von biographischem Interesse, dass an Andreas Steinhöfel ein Lehramtsanwärter verlorengegangen ist; bemerkenswert ist die Begründung für die Entscheidung, schließlich einen anderen Berufsweg eingeschlagen zu haben:

„Lehramt studierte ich bis nach der bestandenen Zwischenprüfung, also etwa bis zur Studiums-Halbzeit. Dann entschied ich, dass ich keine anderen Menschen bewerten wollte nur aufgrund ihrer Leistungen, ohne sie sonst aber wirklich zu kennen, und damit über ihre Zukunft mit zu entscheiden. Lehrender zu sein ist ein sehr verantwortungsvoller Beruf, und dieser Verantwortung fühlte ich mich nicht gewachsen. Also studierte ich weiter – englische und amerikanische Literatur sowie Medienwissenschaften – und machte meinen Magister“ (Steinhöfel, 2012, S. 1).

Die drei Rico-und-Oskar-Bände gehören zum, gemessen an dem Gesamtvolumen originärer literarischer Werke für Kinder und Jugendliche⁹, vergleichsweise kleinen Teil avancierter Kinder- und Jugendliteratur. Bezeichnet ist damit eine Literatur, die sowohl literarisch als auch thematisch anspruchsvoll strukturiert ist (vgl. Bittner, 2012). Freilich bleibt sie adressierte und primär an den Interessen und Fähigkeiten ihrer Zielgruppe ausgerichtete Literatur: Die Kunst des Autors/der Autorin liegt also darin, eine fiktionale Welt zu gestalten, die zwar einerseits formal und thematisch auf Kinder zugeschnitten ist, er/sie diese Welt aber andererseits mit literari-

5 Eine gute Quelle für die Auswahl von literarisch wertvoller aktueller Kinder- und Jugendliteratur bietet die *Lesebar* der ALEKI: <http://www lesebar.uni-koeln.de/index2.php>.

6 Der ursprünglich für das Frühjahr 2013 angekündigte Band *Rico, Oskar und die Kunst* wird nicht realisiert: „Das Teil ist gestorben. Schlimmer noch: Die Begeisterung aller daran künstlerisch Beteiligten dafür ist es inzwischen auch. Ein Jahr Arbeit für die Tonne, Deckel drauf und zu.“ (Andreas Steinhöfel, 31.10.2012, unter <http://newsfromvisible.blogspot.de/>)

7 Vgl. zu Steinhöfel, Bischof & Heidtmann, 2000.

8 Vgl. Vita und Bibliographie unter <http://newsfromvisible.blogspot.de>.

9 Vgl. zu dem Begriff der originären Kinder- und Jugendliteratur Ewers, 2012, S. 19.

schem und thematischem Niveau entfaltet. Daraus ergibt sich allerdings ein relativ hoher Anspruch an die Leserinnen und Leser, der bei den späteren Überlegungen zur didaktischen Transformation zu berücksichtigen ist. Zudem ist die vielfach prämierte Rico-und-Oskar-Trilogie – für den hier im Fokus stehenden ersten Band erhielt Steinhöfel 2009 u.a. den Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreis sowie den Deutschen Jugendliteraturpreis¹⁰ in der Sparte Kinderbuch – als teilweise doppelsinnig zu bezeichnen. Damit ist gemeint, dass dieses Werk, obwohl es vom Autor explizit an Kinder adressiert ist, an einigen Stellen eine zweite semantische Ebene öffnet (vgl. z.B. Steinhöfel, 2008, S. 130), die sich primär an den Erwachsenen als impliziten Mitleser richtet.¹¹ Die Propositionen dieses Signalbereichs (z.B. Deprivation) können dann, wenn sie dem Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler im Kern zugänglich sind, durch eine adressatengemäße didaktische Transformation transparent gemacht werden. Voraussetzung dafür ist jedoch eine genaue literarische Analyse.

2.1 Thema und Inhalt

Bei *Rico, Oskar und die Tieferschatten* handelt es sich um ein kinderliterarisches Werk, das im Genre des Detektiv- und Großstadtromans das Panorama einer großartigen Freundschaft zwischen zwei sehr ungleichen Figuren entwirft. Der elfjährige Rico (Frederico Doretti), der Ich-Erzähler der Geschichte, lebt mit seiner alleinerziehenden Mutter in der (durch die Trilogie mittlerweile zu einigem Ruhm gekommenen) Dieffenbachstraße 93 in Berlin. Seine Selbstcharakterisierung ist zunächst fast ausschließlich defizitorientiert, was mit der Art und Weise korrespondiert, wie Rico von einem Teil seiner Umwelt wahrgenommen wird.

Er beschreibt sich als sogenanntes tiefbegabtes Kind, womit eine kognitive Einschränkung bezeichnet ist (vgl. dazu Schwahl, 2010, S. 81f.), allerdings wird dies zweifach aufgehoben: Erstens zeichnet sich Rico insbesondere durch seine Empathiefähigkeit aus, zweitens wird die kognitive Teilleistungsstörung durch eine besondere Erzählfähigkeit modifiziert (s.u.). Einer der ‚pädagogischen Angriffspunkte‘ des Romans besteht also darin, negative Fremdzuschreiben abzuwehren bzw. defizitorientierte Außenwahrnehmungen und daraus resultierende Frustrationserlebnisse zu problematisieren. Zudem überrascht dieser ‚etwas andere Emil‘ immer wieder durch erstaunlich hellsichtige Beobachtungen aus seiner in der Tradition des Schelmenromans stehenden (vgl. Scherer, 2010, S. 28) Außenseiterperspektive¹²:

10 Steinhöfel ist bereits zum vierten Mal für diesen einzigen deutschen Staatspreis für Literatur nominiert worden. Am 11.10.2013 erhielt er zudem den Deutschen Jugendliteraturpreis für sein (bisheriges) Gesamtwerk.

11 Dies meint eine Bedeutungsvariation über den „grundlegenden Doppelcharakter“ der Kinder- und Jugendliteratur hinaus, womit wiederum bezeichnet ist, dass sich die Werke „nicht nur an Kinder und Jugendliche, sondern gleichzeitig auch an die Vermittler richten“ (Ewers, 2012, S. 40).

12 Vgl. zur autorenbiographischen Konnotation dieser Perspektive die Interviews mit Steinhöfel in der Badischen Zeitung vom 6.1.2009 und in der taz vom 24.6.2009 (beide sind abrufbar im Downloadbereich des Autorenblogs unter newsfromvisible.blogspot.de).

„Die Familienähnlichkeit zu den zwischen Naivität und Mutterwitz, Arglosigkeit und Raffinesse changierenden Kinderfiguren Christine Nöstlingers, zum petit Nicolas (*Der kleine Nick*) von René Goscinny und Jean-Jacques Sempé, aber auch zu Gerhard Holtz-Baumers Alfons Zitterbacke und Otto Häusers bravem Schüler Ottokar sind nicht zu übersehen“ (Weinkauf, 2013, [up.]).

Der erst siebenjährige Oskar stellt die Komplementärfigur zum Ich-Erzähler dar: Der Tiefbegabung und der Sozialkompetenz Ricos kontrastieren seine Hochbegabung und eine grundlegende Skepsis Menschen gegenüber, die mit Ängstlichkeit einhergeht, die wiederum in der (hier problematisch aufgebrochenen) Familienstruktur begründet liegt.¹³ Aus dem Zusammentreffen dieser beiden ungleichen Akteure und der humoristisch aufgeladenen Erzählperspektive des Außenseiters schöpft der Roman auch sein humoristisches Kapital.

Der die Handlung organisierende Detektivplot, der die beiden ungleichen Kinder zusammenführt, erzählt von Kindesentführungen, die sich im Berlin der Gegenwart bzw. der jüngsten Vergangenheit ereignen. Die beiden Detektive können nach einigen atemberaubenden Abenteuern den Entführer Marrak („Mister 2000“) stellen, der sich zunächst als Kinderfreund geriert und das Vertrauen von verunsicherten Kindern erschleicht, doch im Lauf der Handlung (nicht nur sprachlich) als geldgierig und empathielos entlarvt wird (vgl. Steinhöfel, 2008, S. 154f. u. 207f.). Um diesen gefährlichen Entführer dingfest zu machen, erscheint es Oskar sogar notwendig, sich entführen zu lassen, was die Spannung des Romans zusätzlich erhöht. Dabei wird erst im Nachhinein deutlich, dass Oskar Rico nicht zufällig begegnet ist, sondern ihr Kennenlernen geschickt inszeniert war und er den späteren Freund zunächst für seine Suche instrumentalisiert hat (vgl. ebd., S. 201f.). Trotzdem bleibt am Ende des gelösten Kriminalfalls – ungeachtet aller Unterschiede – Ricos und Oskars Freundschaft bestehen, die in den Nachfolgebänden noch weiter entwickelt und ausdifferenziert wird.

Als signifikant für den Roman erweisen sich neben den Toleranz- und Freundschaftsthematiken die differenzierten Milieuschilderungen; die Botschaft des Textes erscheint hier explizit¹⁴: Auch wenn das ökonomische Kapital nicht gegeben sein mag, sagt das nichts über das emotionale Vermögen oder über die familiäre Kohäsion aus. Tanja Doretti, Ricos Mutter, arbeitet z.B. als Geschäftsführerin eines Nachtclubs, „in dem Callgirls Männer kennenlernen“ (ebd., S. 127) und entspricht damit kaum konventionell-bürgerlichen Erwartungen an eine ‚gute Mutter‘, zeichnet sich aber durch ihre große Liebe zu ihrem Sohn aus. In aufgebrochenen und vom bürgerlichen Mainstream abweichenden Familienstrukturen kann ein stabiles, liebevolles und für das Kindeswohl förderliches Miteinander herrschen.¹⁵ Gerade dieses emotionale Kapital steht allerdings bei Oskar zunächst infrage (er ist sich lange der Liebe seines Vaters nicht sicher; diese Gewissheit erhält er erst im Verlauf des dritten

13 Das Verhältnis von Oskar und seinem Vater klärt sich im dritten Band.

14 Vgl. dazu das Interview von Andreas Steinhöfel mit der Badischen Zeitung vom 6.1.2009.

15 Allerdings ist zu bemerken, dass der Roman hier zur Überpointierung neigt.

Bandes).¹⁶ Die Kunst des Autors besteht nicht zuletzt darin, dass er zwar eine Vielzahl von persönlichen wie sozialen Problematiken in den Blick nimmt (Depression, Alkoholismus und Einsamkeit, abweichendes Aussehen, Verwahrlosung) und auch Kritik an diesen Zuständen und Verhaltensweisen übt, aber dennoch keines der üblichen ‚Problembücher‘ verfasst hat: Seine Kritik speist sich immer aus der Sorge um das Wohl der Kinder, nicht aus bürgerlichen Moralvorstellungen. Zur Adressatenspezifität des Romans gehört, neben den die Geschehnisse oft humoristisch brechenden Kommentierungen des Ich-Erzählers, eine Wellendramaturgie, die Spannungsbögen nicht raumgreifend aufbaut und sukzessive steigert (wie dies in einem an Erwachsene adressierten Thriller der Fall wäre), sondern kleine Spannungsbögen etabliert, die relativ schnell wieder positiv aufgelöst werden. Auf diese Weise werden die kindlichen Leserinnen und Leser entlastet (vgl. z.B. Steinhöfel, 2008, S. 192). Dazu gehört auch das vielfache Happyend (Erfolg, Freundschaft, Tagebuch, Geld, Umzug, Liebe), das den psychischen Bedürfnissen der Altersgruppe entspricht. Freilich stellen diese Konfigurationen positive Überzeichnungen von realiter oft nur schwerlich zu durchbrechenden Problemkreisen dar und sind auch als Ausweise eines utopischen Romancharakters interpretierbar.

3. Erzähltext- und Stilanalyse¹⁷

Der in der Tradition aufklärerischer Kinder- und Jugendliteratur stehende Roman ist als Ich-Erzählung angelegt: Wir lesen das sogenannte Ferientagebuch Ricos, das in zwölf inhaltskennzeichnende Großkapitel bzw. Tagebucheinträge unterteilt ist, die undatiert mit (fortschreitenden) Tages- bzw. Tagesverlaufsangaben versehen sind. Hinzu kommen den Textfluss unterbrechende, vom Ich-Erzähler selbstverfasste (unzuverlässige und humoristische) Lexikoneinträge, mit denen Rico Wissen zu strukturieren sucht (siehe das einleitende Zitat). Die einzelnen Kapitel sind wiederum durch skizzierte rotierende Bingokugeln (s.u.) untergliedert, was der Leseerleichterung dient. In diesem Kontext sind auch die Hausskizze und die Kapitelillustrationen von Peter Schössow zu sehen.¹⁸ Die erzählte Zeit der im Wesentlichen chronologisch und singulativ erzählten Haupthandlung erstreckt sich von Samstag bis Donnerstag (in der Gegenwart bzw. im Jahr 2008), die explikativen Analepsen reichen Jahre zurück; die Erzählzeit beträgt 220 Seiten.

Diese Erzählanlage ist nun einer genaueren Betrachtung wert, zumal sie auf diegetischer Ebene durchgehend thematisiert wird: Das Ferientagebuch wird als Förderprojekt des Lehrers (Herrn Wehmeyer) initiiert und ist an diesen gerichtet; diese

16 Hinzu treten einige weitere Figuren, die ebenfalls problembelastet sind, die aber (wie Tanja Doretti oder Marrak) durchgehend stereotypisiert sind: Simon Westbühl, der gutaussehende Kommissar und ‚Wunschvater‘ von Rico, Frau Dahling („Darling“), eine von Depressionen heimgesuchte Frau, mit der Rico viel Zeit verbringt sowie der skurrile steinezüchtende Nachbar Fitzke, der in *Rico, Oskar und der Diebstahlstein* modifizierter gezeichnet wird.

17 Die Analyse orientiert sich an den Kategorien von Martínez & Scheffel, 2012.

18 Siehe dazu die Visualisierung von Gedankenrede durch Kursive (z.B. Steinhöfel, 2008, S. 145, 177).

fiktive Adressierung wird im Roman ausführlich thematisiert (vgl. Steinhöfel, 2008, S. 47–54): *Rico, Oskar und die Tieferschatten*¹⁹ ist als zyklische Rahmenerzählung mit zwei explizit ausgeführten Zeitebenen des Erzählens zu charakterisieren. Das erlebende und das erzählende Ich sind vollkommen (extradiegetische Ebene) bzw. fast (intradiegetische Ebene) deckungsgleich. Diese auf Identifikation zielende, moderne Erzählanlage des Romans, die durch den Kunstgriff einer außerordentlichen narrativen Fähigkeit Ricos motiviert wird, steht im Gegensatz zur ‚Tiefbegabung‘ des Protagonisten und überhaupt zur Schreibentwicklung von Kindern.²⁰ Insgesamt entspricht diese Erzählanlage der Klassikerkategorie der „Phantasie“ (vgl. Kümmerling-Meibauer, 1999, S. XIV). Daraus ergibt sich noch eine wichtige Konsequenz für die Struktur des Textes: Der autodiegetische Erzähler Rico gibt alle Ereignisse in der Art und Weise wieder, wie er sie wahrnimmt und versteht. Durch diese interne Fokalisierung wird zunächst die Moral der Geschichte an die Perspektive von Rico gebunden, was den Eindruck einer ostentativen Pädagogisierung verhindert (vgl. Weinkauff, 2013, [up.]). Da die Wahrnehmung einer Person – in einer realistischen, nicht auktorialen Erzählanlage – eingeschränkt ist und Rico noch dazu Schwierigkeiten bei der kognitiven Durchdringung der ihn umgebenden Welt hat, ergibt sich noch eine zweite Konsequenz: Nicht alle von Ricos Angaben, Äußerungen, Vermutungen oder Schlussfolgerungen sind zuverlässig. Das heißt, dass bereits durch die Erzählanlage Wendungen und Überraschungen im Verlauf der Geschichte motiviert werden.²¹

Die Handlungsebene der *in medias res* beginnenden Detektivgeschichte ist durch das Motiv der Suche strukturiert: Das Finden von Unwesentlichem („Fundnudel“) steigert sich hin zum Auffinden des entführten Oskar und zur Überführung des Täters. Leitmotiv des Romans ist das rote Flugzeug, das ebenfalls gefunden wird. Außerdem wichtig für die Entwicklung der Geschichte ist, neben dem Umstand, dass die Protagonisten Ferien haben, von ihren Familien nicht durchgehend beaufsichtigt werden und so genug Zeit für ihr Detektivabenteuer bleibt, die Raumgestaltung der Geschichte: Die Großstadt Berlin bietet zunächst den Rahmen für die Entfaltung des Abenteurers, das sich aber im Wesentlichen auf das Wohnhaus Ricos bzw. auf dessen Nachbarschaft konzentriert. So kommt es in der kausal meist nachvollziehbar motivierten Geschichte, in der der Zufall freilich eine große Rolle spielt, zu einer Verdichtung des Handlungsraums um Rico herum.

Der Text operiert mit einem breiten Spektrum von intermedialen Verweisen, wobei neben der strukturellen Parallele zu Kästners *Emil und die Detektive* (1929)²² insbesondere die Aufrufe von *Miss Marple* (vgl. z.B. Steinhöfel, 2008, S. 44, 74, 97) und *Forrest Gump* (vgl. ebd., S. 39) von Belang sind, weil die Detektivgeschichte und die Tiefbegabung gespiegelt werden. Der Aufruf von *Pretty Woman* konturiert hingegen die Liebesgeschichte zwischen Tanja Doretti und dem Polizisten Simon West-

19 Der Titel ist verrätselnd, aber indirekt inhaltskennzeichnend, wobei die Tieferschatten doppelt codiert sind: als vermeintliche Gespensterschatten und Schatten des Kidnappers.

20 Unter diesem Vorbehalt stehen in abgeschwächter Form praktisch sämtliche Ich-Erzählungen.

21 Siehe dazu z.B. die falschen Schlussfolgerungen bzgl. des Handyklimperns (vgl. Steinhöfel 2008, S. 155 u. 168–170).

22 Vgl. zu diesem Bezug auch das Interview in der taz vom 24.6.2009.

bühl (vgl. ebd., S. 126), wobei hier auch auf die Frage nach dem Beruf der Mutter angespielt wird. In der Erwähnung der *Odyssee* (vgl. ebd., S. 59f. u. 209) spiegelt sich wiederum die Orientierungslosigkeit Ricos. Zudem werden Fernseh- und Zeitungstexte als Realitätseffekte eingesetzt. Die Sprache des Romans ist als humorvoll, teilweise absurd, tragikomisch und manchmal auch recht derb zu charakterisieren. Sie ist durch viele Wortspiele und Phrasenwiederholungen geprägt und insgesamt als adressatenangemessen und souverän gestaltet zu werten.²³ Dominantes sprachliches Mittel ist die originelle Bingometapher, die den Zustand bzw. die zufälligen Gedankenbewegungen in Ricos Kopf visualisiert.

4. Transformationsassoziationen

„Inklusion (lat. *Inclusio*, Einschließung) beinhaltet die Überwindung der sozialen Ungleichheit, der Aussonderung und Marginalisierung, indem alle Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wert geschätzt und anerkannt werden“ (Ziemen, 2013, [up.]).

Meine nachfolgenden deutschdidaktischen und teilweise fächerübergreifenden Überlegungen fokussieren einerseits auf ästhetisches Erleben und literarisch-reflexives Verstehen, andererseits zielen sie auf eine Annäherung an Fremderfahrungen und auf Alteritätsakzeptanz im Sinne sozialen und ethisch inklusiven Lernens.²⁴ Bei den skizzenhaften, assoziativen Vorschlägen, die sich primär an Schülerinnen und Schüler der vierten bis sechsten Klasse richten, darf nicht aus dem Blick geraten, dass es sich bei der Rico-und-Oskar-Trilogie primär um Kunst handelt, nicht um Lernstoff, und dass zwischen beidem ein Spannungsverhältnis besteht: „Mein Beruf ist es, gute Geschichten zu schreiben, nicht pädagogisch wertvolle Erziehungshilfen als Mittel zum Zweck zu produzieren“ (Steinhöfel, 2009). Doch ist Steinhöfel eben nicht nur eine gute Geschichte gelungen, sondern auch eine, die auf implizite (und damit ganz unaufdringliche) Weise im Sinne des skizzierten inklusiven Leitbildes²⁵ für die Einübung in Toleranz und Lebensstilakzeptanz sowie für die Aufhebung von zugeschriebener Devianz wirbt. Diese Thematiken korrespondieren insbesondere mit den Punkten drei bis fünf der Standards für Inklusion:

23 Siehe dazu das obligatorische „Mann, Mann, Mann!“ und natürlich „Sellawie“ (*c'est la vie*).

24 Diese Vorschläge setzen freilich die Textkenntnis bzw. zumindest Teilkenntnisse voraus. Wenn entsprechende Lesefertigkeiten nicht gegeben sind, bietet sich das Erschließen durch Vorlesen an, weil durch Anschlusskommunikation das Verständnis gesichert werden kann.

25 Vgl. dazu Reich, 2012, S. 48–53.

- (1) Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken
- (2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
- (3) Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern
- (4) Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
- (5) Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen (Reich, 2012, S. 52).

In den Worten Ricos klingt das *ex negativo* so: „Ich weiß, wie das ist, wenn man von anderen dauernd verarscht wird, weil man anders ist“ (Steinhöfel, 2008, S. 41).

4.1 Die Erzählanlage als Herausforderung

Wie in Kapitel 3 dargelegt, ist die Erzählanlage des Romans nicht realistisch, auch wenn man die Motivierung des Erzählens durch eine besondere narrative Hochbegabung akzeptiert. Allerdings wird dies von Schülerinnen und Schülern nicht als fraglich aufgefasst. Die Problematisierung dieses Aspekts kann aber dazu dienen, einen Einblick in das Konstrukt eines literarischen Kunstwerkes zu erhalten. Dabei setzt man sich freilich der Gefahr einer defizitorientierten Auseinandersetzung aus. Ziel einer kompositionsanalytischen Beschäftigung mit dem Werk muss es daher sein, die Kunstfertigkeit des Autors und die ästhetische Qualität seines Werkes transparent werden zu lassen. Eine didaktische Frage in der Auseinandersetzung mit *Rico, Oskar und die Tieferschatten* kann also sein, die Besonderheit der internen Fokalisierung genauer in den Blick zu nehmen; erweiternd kann ein Exkurs zur Tradition des Schelmenromans erfolgen. In diesem Kontext können auch die expliziten und impliziten Wertungen des Erzählers erörtert werden: Was ist der Unterschied – in der Literatur, im Alltag – zwischen einer Bewertung durch einen ‚Peer‘ im Gegensatz zur Bewertung durch einen Erwachsenen? Hier wäre auch eine Bezugnahme auf *Emil und die Detektive* denkbar. Zudem ist eine Auseinandersetzung mit dem teilweise unzuverlässigen Erzählen Ricos sinnvoll. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie Leserinnen und Leser die Welt wahrnehmen, von der ihnen erzählt wird. Diese Beschäftigung zielt darauf, über den eigenen Leseprozess zu reflektieren bzw. darüber ins Staunen versetzt zu werden, wie stark der Pakt zwischen der Autorin/dem Autor und den Leserinnen und Lesern ist, da wir im Regelfall den Weg einer vertrauensvollen Lektüre wählen. Diese Aspekte, die im Bereich literarischen Lernens zu verorten sind, müssen nicht begrifflich durchdrungen werden, mit ihrer Beschäftigung ergibt sich aber die Chance, Kompositionsprinzipien von Literatur erfahrbar zu machen. Zu diesem Zweck kann auch die Kontrastierung der gegebenen mit einer modifizierten Erzählanlage erfolgen. Ein solches – sehr anspruchsvolles – Umschreiben eines kurzen Ausschnitts aus dem Roman muss allerdings mit sehr konkreten Vorschlägen in der Aufgabenstellung enggeführt werden, wenn dies denn überhaupt durch die Schülerinnen und Schüler selbst geleistet werden soll. Hier bietet sich also

die Vorgabe eines modifizierten Textausschnitts durch die Lehrerin/den Lehrer an. Einen weniger anspruchsvollen Zugang stellt eine produktionsorientierte Textaufgabe dar, die darauf zielt, eigene Ferienerlebnisse in einem Tagebuch nachzuerzählen. Dies kann durch die Aufgabe, die eigenen realen Erlebnisse durch erfundene sozusagen anzureichern, ergänzt werden. Die Frage, was den Unterschied zwischen der Erzählung eines erfundenen Ereignisses in einer Geschichte und einem erfundenen Ereignis in der Realität ausmacht, kann sowohl vorbegrifflich auf die Eigentümlichkeiten des literarischen Fiktionsspiels hinweisen als auch sozialrelevant auf den Unterschied zwischen Wahrheit und Lüge. Das Führen eines Tagebuchs ist dabei nicht an das Medium der Schrift gebunden: Geschichten können durch Zeichnungen, Fotografien, mündliche Erzählungen oder durch Medienkombinationen erzählt werden, so dass sich die Möglichkeit der Binnendifferenzierung bietet. Ferner erweitert es das Verständnis des Romans, wenn die intermedialen Verweise im Text für die Schülerinnen und Schüler aufgeschlüsselt werden; dies ist insbesondere bei *Miss Marple* (aber auch bei *Forrest Gump*) von Belang.

4.2 ‚Das andere Lexikon‘

Die Lexikoneinträge Ricos können als sprachlich-humoristische Höhepunkte in der Gestaltung des Romans bezeichnet werden: In ihnen veranschaulicht sich einerseits sein ‚Bingoproblem‘, andererseits offenbaren sie intellektuelle Beweglichkeit. Ein didaktischer Zugriff auf diese ‚Lexikoneinträge‘ kann also sein, solcherlei Zweitwertigkeit herauszuarbeiten. Auf produktiver Ebene fördert die Aufgabe, selber in der Manier Ricos möglichst absurde ‚Lexikoneinträge‘ zu verfassen, einerseits kreative Schreibfreude. Andererseits kann durch eine Auseinandersetzung mit realen Lexikoneinträgen eine Technik der Wissensaneignung und -kritik eingeübt bzw. vertieft werden. Wenn man sich allerdings mit *Digital Natives* über Lexika bzw. überhaupt über informatives Lesen verständigen will, so darf das Internet als Ressource nicht vernachlässigt werden, *Wikipedia* nimmt hier eine besonders prominente Stellung ein. Auch in meiner hochschuldidaktischen Praxis hat sich der Einbezug dieser Onlinezyklopädie, trotz aller (literatur-)wissenschaftlichen Vorbehalte, als durchaus produktiv erwiesen. Im Kern zielt die Einbindung des Netzes erstens auf eine Reflexion über die eigene Wissensaneignung und zweitens auf eine Anwendung des Gelernten und einen Transfer des eigenen Wissens ins Internet: Die Lernenden sollen ihr erarbeitetes Wissen nicht nur mit dem Seminar, sondern mit ‚der Welt‘ teilen. Beide Aspekte sind auch für die Schule von Belang, die Reflexion über Wissensaneignung (Gemachtheit von Informationen) ist aber ein Thema für ältere Schülerinnen und Schüler, betrifft also nicht direkt die Zielgruppe von *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. Das Erstellen oder die Modifikation eines *Wikipedia*-Artikels – bisher ist kein Eintrag zur Romantrilogie vorhanden – stellt zudem eine moderne Form der Ergebnissicherung dar und bietet die Möglichkeit, ein binnendifferenziertes und fächerübergreifendes Klassenprojekt zu initiieren (Technik/Inhalt/Gestaltung). Al-

lerdings stellt ein solches Vorhaben, je nach bzw. neben den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, hohe Anforderungen an die Medienkompetenz der Lehrperson. Im Gegensatz zum Eintrag in *Wikipedia* bietet das Aufsetzen eines eigenen Blogs die Möglichkeit, die volle Kontrolle über den Inhalt auszuüben und darüber hinaus z.B. auch Tagebücher der Schülerinnen und Schüler (siehe 4.1) zu veröffentlichen. – Die Preisgabe von Privatem im Netz ist ein eigener Aspekt der Mediendidaktik, der aber hier durchaus aufgegriffen werden könnte.

4.3 Freundschaft trotz Unterschieden

Im Mittelpunkt dieser didaktischen Überlegungen zu Freundschaft und Diversität steht der Aspekt des sozialen Lernens und damit ein Kernbereich von schulischer Arbeit. Die Stärke von *Rico, Oskar und die Tieferschatten* bzw. der Trilogie liegt auf der Wertungsebene insbesondere darin, dass zwar von abweichenden kindlichen und erwachsenen Lebensläufen erzählt wird, diese aber als gleichberechtigt zum sozialen Mainstream betrachtet werden.²⁶ Dies erfolgt zudem nicht mit dem pädagogischen Zeigefinger, sondern wird an die Wahrnehmung und Reflexionsfähigkeit des kindlichen Protagonisten, der ja selbst ein Außenseiter ist, rückgebunden. Ein wichtiges literarisches Stilmittel bei der Darstellung dieser positiven Textpropositionen ist der Humor des Ich-Erzählers. In der Schilderung von zunächst abweichend erscheinender Wesenheit wird so ein gemeinsamer menschlicher Kern freigelegt:

„In Ricos interdependenter Weltsicht, in der das Gemeinsame das Trennende überwiegt, werden Unterschiede und Normabweichungen nicht nivelliert, sondern wird die Vielfalt, wird die Alterität zum *allgemein Menschlichen* erklärt“ (Schwahl, 2010, S. 83).

Dies zeigt sich nicht nur in der Freundschaft von Rico und Oskar, sondern wird – neben den Beziehungen zwischen Rico und den Erwachsenen – in einer zweiten Kinderfreundschaft gespiegelt:

„Ich hatte den beiden [Felix und Sven] nachgeschaut. Wie verrückt muss man sein, um einem Gehörlosen seine Geschichte zu erzählen? Und wie verrückt muss man sein, und jemandem zuzuhören, ohne ihn zu hören? Aber weder Felix noch Sven schämten sich dafür. Ihre seltsame Freundschaft war ihnen nicht peinlich. Für sie war sie die normalste Sache der Welt. Das machte, dass ich mich gleich besser fühlte“ (Steinhöfel, 2008, S. 151f.).

²⁶ Lebensstilakzeptanz kann durchaus als Generalbass im Œuvre des Autors gelten: „Die meisten von Steinhöfels Geschichten reflektieren nicht nur das Andersein, sondern plädieren gleichzeitig für das Recht auf Individualität und Selbstverwirklichung“ (Bischof & Heidtmann 2000, S. 87).

In diesem Kontext bietet sich ein Blick auf den dritten Band der Trilogie *Rico, Oskar und der Diebstahlstein* an, weil es dort ein Wiedersehen mit dem gehörlosen Sven gibt und dieser bei der Lösung des in dieser Geschichte aktuellen Kriminalfalls behilflich ist. Auch in dieser Figuration wird zwar zunächst Andersheit als solche konstatiert, dann aber werden nicht Defizite hervorgehoben, sondern Fähigkeiten bewundert: „Er war der hochbegabteste Tiefbegabte, den ich je getroffen hatte“ (Steinhöfel, 2011, S. 145). Eine Steigerung erfährt diese Perspektive durch eine humoristisch aufgeladene Instrumentalisierung der Behinderung, wenn es (wie hier in einem überfüllten Zug) dem eigenen Fortkommen nützt: „Lassen Sie uns durch! Lassen Sie uns doch bitte durch! Ich bin behindert! Ich bin behindert!“ (ebd., S. 136) Andererseits wird in der Trilogie aber auch Diskriminierung thematisiert, z.B. durch die ambivalente Figur Fitzke: „Ah, der kleine Schwachkopf“, knurrte er“ (Steinhöfel, 2008, S. 11). Hier ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte zu Diskriminierung und verbaler Gewalt, und zwar sowohl zu persönlich erfahrener als auch zu Dritten zugefügter.²⁷

4.4 Den Text in Bewegung auflösen und digital reformulieren

Nach den bisher vorgeschlagenen kognitiven und sozial-ethischen Zugriffen soll mit dem Konzept der Umsetzung des Textes in Bewegung ein senso-motorischer Ansatz vorgestellt werden. Ich möchte allerdings die bekannten handlungs- und produktionsorientierten Verfahren nur erwähnen, insbesondere das szenische Spiel. Mein Interesse gilt dem Verfahren der Textbewegung, das sich der Umsetzung von Text in Bewegung widmet und auf eine Verzahnung von Geistes- und Körperarbeit zielt.²⁸ Für dieses Konzept bietet sich die Metapher der Bingokugeln in besonderem Maße an, weil ihr Bewegung inhärent ist. Eine Möglichkeit der Annäherung stellt eine Performance dar, die sich von der Unordnung zur Ordnung entwickelt (z.B. die Entwicklung von der Verdächtigung von Westbühl zum wahren Täter Marrak). Erarbeitet werden kann eine solche Performance beispielsweise über eine Clusteranalyse; als Anregung – auch für kreative Schreibaufgaben – kann Ernst Jandls Gedicht „lichtung“ dienen.²⁹ Zudem ist der Umkehrschluss denkbar, aus der Beobachtung von Bewegungen durch assoziatives Schreiben neue Texte entstehen zu lassen. Auch können diese Verfahren mit textproduktiven Aufgaben gekoppelt werden, z.B. erarbeiten die Schülerinnen und Schüler aus einer Szene des Romans einen Dramentext oder schreiben einen eigenen Text zu einer Stelle des Romans, die sie dann wiederum in

27 „Menschen sind unterschiedlich, sie können es sein, ohne daraus Diskriminierungen erleiden zu müssen, und der Staat ergreift Vorkehrungen, die ihnen gerechte Chancen unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, Hautfarbe, ihrem Migrationshintergrund, ihren Eigenschaften und Zuschreibungen, ihren sexuellen oder anderen Orientierungen, ihren sozialen, ökonomischen und kulturellen Benachteiligungen, ihrer Religion oder Behinderung ermöglichen.“ (Reich, 2012, S. 7)

28 Vgl. Schindler & Zepfer, 2013.

29 „manche meinen / lechts und rinks / kann man nicht / velwechsern. / werch ein illtum!“ (zit. n. *Der neue Conrad. Das große deutsche Gedichtbuch*, S. 871).

Bewegung umsetzen. Eine weitere Möglichkeit (der Differenzierung) bietet die technische Aufzeichnung der Textbewegungen (durch Film oder Foto). Die Möglichkeit, aus diesem Film oder diesen Fotos wiederum neue Geschichten zu generieren, sei hier ebenfalls angedeutet. Als produktives Muster soll abschließend und im Rahmen einer symmedialen Didaktik³⁰ das Konzept des *Digital Story Tellings* skizziert werden: Dabei handelt es sich um eine auf einem Rechner erzeugte, durch verknüpfte Digitalfotos erzählte Geschichte.³¹ Im Gegensatz zum Fotoroman bietet die *Digital Story* die Möglichkeit, den Eindruck von Kamerabewegungen zu suggerieren, Bilder durch ein Schnittprogramm zu montieren und einen Voice-over-Erzähler zu etablieren. Zudem kann man die Geschichte mit einem Soundtrack unterlegen, was Schülerinnen und Schüler besonders anspricht, weil sie hier auf ihre Lieblingsmusik zurückgreifen können.³² Eine *Digital Story* ist also eine Vorstufe zu einem Filmprojekt, allerdings deutlich leichter zu realisieren. Technische Voraussetzung ist die Ausstattung der Klasse mit Computern, auf denen ein Schnittprogramm installiert ist; alles andere erledigen die Schülerinnen und Schüler mit Smartphones selbst. Alternativ können Kameras und Diktiergeräte zur Verfügung gestellt werden. – Dem digitalen Geschichtenerzählen sind, wie der Filmarbeit überhaupt, arbeitsteilige Konzepte eigen: Wenn wir einen Film hauptsächlich mit Schauspielern und Regisseurinnen assoziieren, so vergessen wir, dass es sich um ein Kollektivkunstwerk handelt, an dem eine viel größere Anzahl technischer und künstlerischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beteiligt ist. Filmprojekte müssen also in ganz unterschiedliche Kompetenzbereiche unterteilt werden. Bei der im Idealfall fächerübergreifenden Erarbeitung einer *Digital Story* im inklusiven Unterricht kann man sich diese Anforderungsdiversität zunutze machen und zwischen jeweils künstlerischen und technischen konzeptionellen und performativen Aufgaben unterscheiden. Das Spektrum reicht von der Regie, dem Schnitt und der Montage zur (handwerklichen oder künstlerischen) Arbeit an Kulissen und Kostümen zur Maske, vom Drehbuchschreiben und der Dramaturgie zum Schauspielern (Haupt- und Nebenrollen, Komparsen), von der Kameraarbeit und der Beleuchtung zur Musik und zum Ton.

5. Fazit

Die Rico-und-Oskar-Trilogie zählt zum Besten, was die moderne Kinder- und Jugendliteratur überhaupt zu bieten hat und stellt aufgrund ihrer expliziten und impliziten Thematik einen didaktisch-inkluisiven Glücksfall dar. Der in diesem Beitrag fokussierte Roman *Rico, Oskar und die Tieferschatten* eignet sich nun nicht nur deshalb so gut für einen inklusiven Literaturunterricht im Anschluss an die Standards von Reich, weil es sich um ein den kindlichen Leseinteressen entsprechendes und ästhetisch ambitioniertes Werk handelt. Es eignet sich auch, weil es dazu einlädt, Fremd-

30 Vgl. zu dem weitreichenden Konzept Frederking, 2006.

31 Das grundlegende Wissen hierfür ist unter www.storycenter.org zu finden.

32 Dabei ist auf Urheberrechtsfragen zu achten; eine Alternative bietet www.creativecommons.org.

heit bzw. Anderssein literarisch im Modus der Identifikation mit dem Ich-Erzähler und seinem Blick auf die Welt zu erfahren. Allerdings wird eine solche reflektierte Auseinandersetzung durch zwei Aspekte erschwert: Erstens überlagern selbstbe-
spiegelnde Lektüren die Wahrnehmung von Alterität bis mindestens zur literarischen Pubertät. Zweitens überfordert literarische Komplexität viele Leserinnen und Leser. Daher bedarf es einer auf analytischer Durchdringung (durch Lehrerinnen und Lehrer) basierenden didaktischen Rahmung und Transformation, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler weitergehende ethische, soziale und ästhetische Erfahrungen durch die Lektüre und die Auseinandersetzung mit ihr realisieren können. Der implizite Leser des Romans legt dabei eine Rezeption nahe, die im Sinn einer inklusiven Haltung auf Toleranz und Akzeptanz von abweichendem Verhalten und Aussehen zielt. Die hier skizzierten heuristischen Vorschläge einer an Vygotskijs Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ angelehnten ‚merizontalen‘ – also auf Horizonterweiterungen zielenden – Literaturdidaktik greifen diese Propositionen des Textes auf und kontextualisieren sie im Sinne eines inklusiven Unterrichts. In einem weitergehenden Sinn üben die didaktischen Transformationen die Schülerinnen und Schüler in eine Sichtweise ein, die Andersartigkeit und Fremdheit nicht (wenn auch in positiver Absicht) nivelliert, sondern als Herausforderung für das eigene Verstehen begreift.

Literatur

- Bischof, U. & Heidtmann, H. (2000). Aus der Mitte der Welt oder Auf der Suche nach gelungener Kommunikation. Der Kinder- und Jugendbuchautor Andreas Steinhöfel. *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 52, H. 1, 82–91.
- Bittner, C. (2012). *Literarizität und Komplexität der Jugendliteratur zur Jahrhundertwende*. (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik. Bd. 76). Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Center for Digital Storytelling. Verfügbar unter: storycenter.org [30.8.2013].
- Ewers, H. H. (2012). *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. 2. überarb. u. aktualisierte Aufl. (UTB 2124). Paderborn: Fink.
- Frederking, V. (2005). Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners *Emil und die Detektive*. In Ders., (Hrsg.), *Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005* (S. 204–229). München: Kopaed.
- Hurrelmann, B. (2006). Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 134–146). München: dtv.
- Kästner, E. (1998). *Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder*. München u. Wien: Hanser [= Werke Bd. VII, S. 193–302; EA 1929].
- Kümmerling-Meibauer, B. (1999). Vorwort. In Dies., *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon. Bd. 1: A-K*. (S. V–XXVIII). Stuttgart & Weimar: Metzler.

- Lesebar. Internet-Empfehlungs- und Rezensionszeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur. Ein Projekt der ALEKI. Verfügbar unter: <http://www.lesebar.uni-koeln.de/> [30.8.2013].
- Martínez, M. & Scheffel, M. (2012). *Einführung in die Erzähltheorie*. 9., erw. u. aktual. Aufl. (C.H. Beck Studium). München: Beck.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Scherer, G. (2010). Über Puzzlesteinchen stolpern. Literarisches und sprachliches Lernen mit Andreas Steinhöfels Kinderkrimi *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. *Praxis Deutsch* 37, H. 224, 28–34.
- Schindler, K. & Zepfer, L. A. *Hintergrund Textbewegung*. Verfügbar unter: <http://www.worthaus.com/> [30.8.2013].
- Schneider, C. *Tiefen in die Trickkiste greifen. Andreas Steinhöfel schreibt in Biedenkopf an einem neuen Roman*. Verfügbar unter: [\[m\]ittelhessen.de](http://m.jittelhessen.de) [15.9.2012].
- Schön, E. (1990). Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. *Spiel. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft* 9, H. 2, 229–276.
- Schwahl, M. (2010). „Behindert. Aber nur im Kopf und nur manchmal.“ Alterität und Identität in Andreas Steinhöfels Rico und Oskar-Romanen. *Der Deutschunterricht* 62, H. 3, 80–84.
- Steinhöfel, A. (2008). *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. Mit Bildern v. Peter Schössow. Hamburg: Carlsen.
- Steinhöfel, A. (2009). *Rico, Oskar und das Herzgebreche*. Mit Bildern v. Peter Schössow. Hamburg: Carlsen.
- Steinhöfel, A. (2011). *Rico, Oskar und der Diebstahlstein*. Mit Bildern v. Peter Schössow. Hamburg: Carlsen.
- Steinhöfel, A. *Allgemeine Fragen*. 16.4.2012. Verfügbar unter: newsfromvisible.blogspot.de [30.8.2013].
- Steinhöfel, A. *Blogspot*. Verfügbar unter: newsfromvisible.blogspot.de [30.8.2013].
- Steinhöfel A. Interview in der Badischen Zeitung vom 6.1.2009. Verfügbar unter: newsfromvisible.blogspot.de [30.8.2013].
- Steinhöfel, A. Interview in der taz vom 24.6.2009. Verfügbar unter: newsfromvisible.blogspot.de [30.8.2013].
- Vygotskij, L. S. (2003). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Hrsg. v. J. Lompscher. (Ausgewählte Schriften. 2). Berlin: Lehmanns.
- Weinkauff, G. (im Druck). Rico, Oskar und die Tieferschatten von Andreas Steinhöfel und Eine Hand voller Sterne von Rafik Schami. In M. Bönnighausen & J. Vogt (Hrsg.), *Literatur für die Schule. Ein Handbuch*. Paderborn: Fink (UTB).
- Wenzel, P. (2004). Zu den übergreifenden Modellen des Erzähltextes. In Ders. (Hrsg.), *Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme* (S. 5–22). (WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium. 6). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Ziemen, K. *Inklusion*. Verfügbar unter: www.inklusion-lexikon.de [30.8.2013].

Autorinnen und Autoren

Dr. Hildegard Ameln-Haffke

Dr. phil. Dipl. Heilpäd. (Schwerpunkt Kunsttherapie/Musiktherapie). Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Heilpädagogik an der Universität zu Köln, dort Leiterin des Arbeitsbereiches Heilpädagogische Kunsterziehung/Kunsttherapie (zuvor 3 Jahre Lehrstuhlvertretung des gleichlautenden Arbeitsbereiches); Lehrerin Sek. I Kunst/Musik; Psychotherapeutin (HPG); Sandspieltherapeutin (DGST/ISST); bis 2008 27 Jahre Musikschullehrerin an der Musikschule der Stadt Bonn und 20 Jahre freie Mitarbeiterin am Kunstmuseum Bonn und mehrere Jahre an anderen Kunstmuseen in Remagen-Rolandseck und Köln.

Veröffentlichungen zu kunsttherapeutischen, pädagogischen und sonderpädagogischen Themen und Museumspädagogik.

Vertr. Prof.in Dr. Bettina Amrhein

Dr. Bettina Amrhein ist Grund- und Sekundarstufenlehrerin und hat von 1999 bis 2007 im Gemeinsamen Unterricht gearbeitet. Seit 2009 ist sie am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln tätig und hier mit der Ausgestaltung von Konzepten einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung beschäftigt (<http://zfl.uni-koeln.de/15047.html>). Sie begleitet Akteure aller Schulformen in ihren inklusiven Schulentwicklungsprozessen. Ein besonderes Augenmerk richtet sie dabei auch auf internationale Entwicklungen und Standards im Bereich schulischer Inklusion. Aktuell vertritt sie die Professur für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Diagnose und Förderung an der Universität Bielefeld.

Dr. Sebastian Barsch

Sebastian Barsch ist Förderschullehrer und Geschichtsdidaktiker. Er promovierte über das Bildungs- und Betreuungssystem für Menschen mit geistiger Behinderung in der DDR. Er war Lehrkraft für besondere Aufgaben am Historischen Institut der Universität zu Köln und leitet seit 2013 das Team Praxisphasen im Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Florian Becker

Florian Becker studierte Diplom-Sportwissenschaften an der Deutschen Sporthochschule und Sonderpädagogik an der Universität zu Köln. Seit 2009 ist er im Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport tätig. Parallel arbeitet er als Förderschullehrer an der LVR-Irena-Sendler-Schule in Euskirchen. Aktuelle Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Teilhabeförderung für Kinder und Jugendliche durch Sport, Sportpädagogik und Didaktik für heterogene Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung.

Prof. Tony Booth

Prof. Tony Booth ist Mitautor des weltweit bekannten „Index für Inklusion“, der Schulen einen Leitfaden zur eigenen Selbstreflexion und -evaluation und systematischen Schulentwicklung in Hinblick auf den Nutzen von Vielfalt bietet. Als Experte für Inklusion ist er seit Jahrzehnten national und international tätig renommiert. Aktuell baut er ein internationales Netzwerk zur weltweiten Arbeit mit dem Index für Inklusion auf: <http://www.indexforinclusion.org>

Dr. Ursula Böing

Dr. Ursula Böing ist Studienrätin am Lehrstuhl „Pädagogik und Didaktik für Menschen mit geistiger Behinderung“ an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Forschungen zur pädagogischen Professionalität und zur Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion.

Myrle Dziak-Mahler

Myrle Dziak-Mahler war Lehrerin in unterschiedlichen Kontexten (u.a. Förderlehrerin für schulumüde Jugendliche, Studienrätin an einer Gesamtschule). Sie ist Herausgeberin und Autorin von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien für den Geschichts- und Gesellschaftslehreunterricht. Seit 2004 arbeitet sie an der Universität zu Köln in der LehrerInnenbildung, seit 2011 ist sie die Geschäftsführerin des Zentrums für LehrerInnenbildung.

Dr. Saskia Erbring

Dr. Saskia Erbring ist Supervisorin, Sonderpädagogin und Gesamtschullehrerin. Nach mehrjähriger Arbeit an einer Schule mit inklusivem Ansatz und wissenschaftlicher Tätigkeit arbeitet sie heute freiberuflich als Trainerin mit den Arbeitsschwerpunkten „Inklusive Schulentwicklung“ und „Lehrer/innengesundheit“. Kontakt und Informationen unter www.praxis-erbring.com

Dr. Mathias Hattermann

Mathias Hattermann studierte Mathematik und Physik für das gymnasiale Lehramt an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und promovierte anschließend in der Mathematikdidaktik zum Computereinsatz an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Aktuell arbeitet er als Akademischer Rat am Institut für Didaktik der Mathematik an der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Übergangsprobleme und individuelle Förderkonzepte im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I.

Franziska Hermanns

Lehrkraft für besondere Aufgaben im Lehrstuhl Didaktik in schulischen und vorschulischen Rehabilitationsfeldern an der Universität zu Köln. Zuvor Lehrtätigkeiten mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und an der Hochschule für Gesundheit Bochum im Studiengang Ergotherapie. Promotion an Institut für Vergleichende Bildungsforschung der Universität zu Köln zum Thema Inklusion und Theaterspiel in der Schule. Zurückliegende praktische Tätigkeit als Therapeutin in der Ergotherapie mit Kindern, zuletzt in leitender Tätigkeit im Therapie- und Förderzentrum der Düsseldorfer Akademie.

Sylvia G. Hundenborn

Sylvia G. Hundenborn studierte Deutsche Philologie, Philosophie, Kunstgeschichte, Pädagogik, Kath. Theologie/Systematische Theologie und Kunsttherapie auf Magister, Philosophie/Praktische Philosophie, Kunst, Deutsch, Kath. Religionslehre und erziehungswissenschaftliche Studien auf Lehramt Gy/Ge sowie Kulturmanagement und Betriebswirtschaftslehre auf Diplom in Köln und Bonn. Seit 2008 ist Sylvia G. Hundenborn Ass' d.L. i.K., seit 2011 Kollegiatin der Kölner Graduiertenschule Fachdidaktik und seit 2012 Teilnehmerin der Forschungsklasse für schul- und unterrichtsbezogene Forschung im Rahmen des interdisziplinären Projekts ‚Forschendes Lernen in der Lehrer/-innenbildung‘ der Universität zu Köln.

Dr. Andre Kagelmann

Andre Kagelmann, Jahrgang 1976, studierte Deutsch und Geschichte für das Lehramt der Sek. I und ist Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte sind Kriegsliteratur, Kinder- und Jugendliteratur sowie Film und Didaktik. Er ist seit 2013 Mitglied in der Jury des Gustav-Heinemann-Friedenspreises für Kinder- und Jugendbücher.

Dr. Andreas Köpfer

Dr. Andreas Köpfer ist Dozent in der Professur „Integrative Didaktik und Heterogenität“ an der Pädagogischen Hochschule der FHNW in Basel. Seine Forschungsschwerpunkte sind didaktische Fragestellungen im Kontext von Inklusion sowie internationale Rahmenbedingungen und Unterstützungssysteme für inklusive Schulen, mit denen er sich insbesondere in seiner Dissertation „Inclusion in Canada“ beschäftigt hat.

Philipp Krämer

Philipp Krämer ist Geschäftsführer des Research Center for Health, Environment & Education (www.forges.uni-koeln.de) sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Biologie und ihre Didaktik der Universität zu Köln. Studium

des Lehramts an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen an der Universität zu Köln. Interessen- und Forschungsschwerpunkte sind Forschendes Lernen an Hochschulen und Schulen, Gesundheits- und Umwelterziehung sowie Inklusion und Didaktik.

Jun.-Prof. Dr. Uwe Küchler

Uwe Küchler studierte Anglistik, Amerikanistik, Französisch und Soziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin, am Goldsmiths College der University of London sowie an der Georgetown University in Washington DC. An der Universität Dortmund promovierte er zum Thema Interkulturelle Hochschullehre (Münster: LIT Verlag, 2007). Einige Jahre war Küchler wissenschaftlicher Mitarbeiter und später auch Vertretungsprofessor für Fachdidaktik Englisch mit Fachaufsicht Russisch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Nebenberuflich unterrichtet er Englisch am Freien Gymnasium Großkorbetha (Sachsen-Anhalt). Seit April 2013 ist Küchler Juniorprofessor für Fachdidaktik Englisch am Institut für Anglistik, Amerikanistik und Keltologie der Universität Bonn.

Louisa Kürten

Louisa Kürten ist seit 2011 Wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln. Hier arbeitet sie primär am Themenschwerpunkt Inklusion und ist insbesondere mit dem Auf- und Ausbau einer internationalen Perspektive auf Inklusion in der Lehrerbildung befasst. Sie ist Projektmitarbeiterin im „International Teacher Education Laboratory“ (<http://ukoeln.de/9CDZX>) und studiert den Master Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln.

Dr. Harry Kullmann

Harry Kullmann ist Gymnasiallehrer für Biologie und Chemie. An der Universität Duisburg-Essen hat er zur Kooperation von Lehrpersonen promoviert und war anschließend über drei Jahre im Forschungsschwerpunkt „Heterogenität und Bildungserfolg“ der Universität Augsburg tätig. Seit 2010 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule der Universität Bielefeld. Seine aktuellen Schwerpunkte liegen in den Bereichen inklusive Schulentwicklung, Didaktik und kooperative Entwicklung von Lehrerprofessionalität.

Prof.in Dr. Birgit Lütje-Klose

Birgit Lütje-Klose ist Lehrerin für sonderpädagogische Förderung mit langjähriger Erfahrung im gemeinsamen Unterricht und Diplompädagogin. Seit 2007 ist sie als Professorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Heterogenität an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld tätig. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der inklusiven Didaktik und Diagnostik, der professionellen Kooperation im Kontext von Inklusion und der unterrichtsbezogenen Sprachförderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler.

Kathrin Meckel

Kathrin Meckel studierte für das Lehramt an Förderschulen die Fächer Mathematik und Musik sowie die sonderpädagogischen Fachrichtungen Lernen, Sprache und geistige Entwicklung an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Sie unterrichtet als Förderschullehrerin in der inklusiven Beschulung an der integrierten Gesamtschule Wollenbergsschule Wetter in Hessen. Berufsbegleitend erwirbt sie zurzeit den internationalen Weiterbildungsmaster „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“ an der Stiftung Universität Hildesheim.

Ulrike Meier

Ulrike Meier ist Dipl.-Heilpädagogin (Musiktherapie) und Lehrerin für die Fächer Musik und Deutsch. Sie studierte u.a. an der Musikhochschule Köln und an der Folkwang Hochschule Essen. Weiterführende Studien absolvierte sie u.a. in Auditiver Architektur (UDK Berlin) und Klangkunst (Esther Venrooy, Ghent school of fine arts). An der Universität zu Köln ist sie Lehrbeauftragte am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften sowie am Institut für Musikpädagogik. Möglichkeiten akustischer Kommunikation und Fragen auditiver Ästhetik bilden einen Schwerpunkt ihrer pädagogischen Arbeit (www.akustischekommunikation.com).

Dr. Stefan Nessler

Dr. Stefan Nessler, Diplom-Biologe, geboren am 09.10.1975, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität zu Köln. Er hat sein Diplom an der Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn gemacht. Im Anschluss folgte eine Promotion an der Universität Hamburg im Fachbereich Verhaltensökologie und Evolutionsbiologie. Derzeit habilitiert Dr. Stefan Nessler am Institut für Biologie und ihre Didaktik. Die Interessen- und Forschungsschwerpunkte sind Forschendes Lernen, Nature of Science sowie Inklusion & Fachdidaktik.

Prof. Dr. Kersten Reich

Prof. Dr. Kersten Reich vertritt den Forschungs- und Lehrbereich „Internationale Lehr- und Lernforschung“ an der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Konstruktivismus und Kulturtheorien, konstruktivistische und systemische Pädagogik und Didaktik. Weitere Infos unter: <http://www.hf.uni-koeln.de/30582>.

Dr. Bianca Roters

Bianca Roters studierte an der TU Dortmund und der University of Virginia Anglistik/Amerikanistik, Germanistik und Erziehungswissenschaft (Erstes Staatsexamen), promovierte an der Universität Bielefeld mit einer interdisziplinären Arbeit zur Rolle von Reflexion in Professionalisierungsprozessen (Münster: Waxmann, 2012) und beendete Anfang 2013 ihr Referendariat mit dem Zweiten Staatsexamen an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Seit April 2013 ist sie Geschäftsführerin des interdisziplinären Lehrerforschungszentrums an der Universität zu Köln.

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

Verheiratet, zwei Kinder; Professor für Interkulturelle Pädagogik am Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, 2011–2013 Wissenschaftlicher Leiter des Kölner Zentrums für LehrerInnenbildung. Arbeitsschwerpunkte: interkulturelle sprachliche Bildung, Sprachdiagnostik im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit, bilingualer Unterricht, interkulturelles Lernen in Kita und Schule, Diversity Education, LehrerInnenausbildung.

Prof.in Dr. Kirsten Schlüter

Kirsten Schlüter ist Professorin für Biologie und ihre Didaktik an der Universität zu Köln. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt im Bereich des forschenden Lernens.

Prof. Dr. Christof Schreiber

Christof Schreiber hat die Professur für Didaktik der Mathematik in der Primarstufe an der Justus-Liebig-Universität in Gießen inne. Er war Rektor als Ausbildungsleiter am Studienseminar für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen für den Main-Kinzig-Kreis in Hanau und ist Grundschullehrer mit den Fächern Mathematik, kath. Religion und Sachunterricht.

Prof.in Dr. Annette Textor

Annette Textor hat das Lehramt für Grund- und Hauptschulen und Erziehungswissenschaften (Diplom) studiert und danach in Berlin zu Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gearbeitet. Seit 2010 ist sie Professorin für empirische Schulforschung in der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Sie leitet seit 2012 außerdem die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen Inklusion, Didaktik, empirische Schul- und Unterrichtsforschung und Schulentwicklung.

Martin Weber

Martin Weber ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Musikpädagogik der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln. Als Sonderpädagoge mit den Fächern Musik und Deutsch beschäftigt er sich in seiner Promotion mit dem Thema „Improvisation und musikpädagogische Diagnose“. Außerdem ist er als freischaffender Musiker tätig.

Prof.in Dr. Kerstin Ziemer

Prof. Dr. Kerstin Ziemer, Professur für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln. Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Inklusion, Inklusiv Didaktik, „Kulturhistorische Schule/Tätigkeitstheorie“, Soziologie Pierre Bourdieus und deren Relevanz für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, Situation von Kindern und Jugendlichen, die unter den Bedingungen von Behinderung leben und deren Familien, Konstruktion und Dekonstruktion von Behinderung.