

Fachdidaktik inklusiv II

– Die Online-Kurzpublikation

Impressum Fachdidaktik Inklusiv II – die Online-Kurzpublikation

2. Auflage 2017

Herausgeber der Schriftenreihe:

Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion am Zentrum für LehrerInnenbildung

Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)

Universität zu Köln

Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln

Telefon +49 221 470-8610

Telefax +49 221 470-8600

<http://zfl.uni-koeln.de>

Gestaltung:

Eleonora Kühne

Inhalt		4
Allgemeinpädagogischer Teil		6
Classroom Management – eine zentrale Gelingensbedingung für Lernen und Lehren in der Inklusion		6
Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver Schulentwicklung – Ergebnisse eines Praxisworkshops		8
Fachspezifischer Teil		10
Inklusion im sozialwissenschaftlichen Unterricht		10
Inklusionsorientierte Literaturdidaktik und Allgemeine Didaktik – Konvergenzen und Divergenzen im Hinblick auf die Zielperspektive ‚Literatur für Alle‘		12
Die Kompetenzaufgabe und der Gemeinsame Gegenstand: Englischunterricht in heterogenen Lerngruppen realisieren		14
LehrerInnenbildung zum inklusionsorientierten forschend-entdeckenden Lernen am außerschulischen Lernstandort Pulheimer Bach		16
Empfehlungen		18



Fachdidaktik inklusiv II

Einleitung

Rückblick – der Weg zur Tagung am 28.09.2016

Bereits im September 2012 fand die bundesweit erste Veranstaltung zum Themenfeld Inklusion in den Fachdidaktiken, die Tagung *Fachdidaktik inklusiv*, statt. Der Gedanke, Fachdidaktiken und – wissenschaften, Bildungswissenschaften und Sonderpädagogik stärker in den Austausch zu bringen, wurde 2015 wieder aufgenommen, indem der Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung sowie die Lernwerkstatt im Netzwerk Medien der Humanwissenschaftlichen Fakultät und das Zentrum für LehrerInnenbildung die Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion bildeten.

Die Arbeitstagung *Fachdidaktik inklusiv II* fand am 28. September 2016 an der Universität zu Köln statt und fokussierte daher, neben der weiteren Vernetzung der Disziplinen, die Unterstützung des phasenübergreifenden Austauschs und eine stärkere Praxisorientierung. Dies wurde durch interdisziplinäre und/oder phasenübergreifende Teams der Workshopleitungen abgebildet. Die inhaltliche Einführung der Tagung wurde durch VertreterInnen der Forschung, Prof.' Dr. Conny Melzer (Lehrstuhl Sonderpädagogische Grundlagen an der Universität zu Köln), der zweiten Phase der LehrerInnenbildung, Antje Schmidt (Fachseminarleiterin und Kernseminarleiterin am ZfSL Leverkusen) und der schulischen Praxis, Andreas Niessen (Schulleiter des Geschwister-Scholl-Gymnasiums Pulheim), abgebildet. Auf diese Weise sollten die Perspektiven der verschiedenen Phasen der LehrerInnenbildung zur Geltung kommen. Die Ergebnisse aus den Workshops und Diskussionsrunden werden in Kurzform in dieser Online-Kurzpublikation dargestellt. Sie sollen knapp die wichtigsten Ergebnisse dokumentieren und zur vertiefenden thematischen Lektüre anregen.

Aufbau der Online-Publikation

Die Online-Kurzpublikation ist dreigeteilt. Sie finden, orientiert am Aufbau der Tagung, Beiträge zu allgemeinpädagogischen Themen und Beiträge mit Fächerschwerpunkten. Zudem sind die Ergebnisse der Tagung im Beitrag „Empfehlungen für Ausbildung, schulische Praxis und Forschung“ zusammengefasst.

Die allgemeinpädagogischen Themen werden von Tandems aus Forschung und schulischer Praxis bearbeitet und dargestellt.

Der Ausgangspunkt der Veröffentlichung der Fächer-Workshops war eine anonymisierte inklusive Lerngruppe (3. Klasse oder 7.Klasse). Fachspezifische Gegenstände wurden dann in den Workshops jeweils für diese Lerngruppe konkretisiert, indem KollegInnen aus Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Sonderpädagogik, sowohl aus der Universität als auch aus der schulischen Praxis, gemeinsam fachspezifische Fragestellungen bearbeitet haben.

Die Online-Kurzpublikation ist mit diesem Ansatz aber nicht abgeschlossen. Vielmehr soll sie weitergeführt werden und wachsen. Beiträge, auch von weiteren Interessierten, die den Fokus auf die Verzahnung von Theorie und Praxis legen und entweder ein allgemeinpädagogisches Thema oder ein fachspezifisches Thema in knapper Form in Bezug auf inklusive schulische Settings näher beleuchten, sind ausdrücklich erwünscht. Bei Interesse melden Sie sich gerne bei den Autorinnen.

Autorinnen

Svenja Jaster

Koordinatorin der Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion, Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)

Charlotta Quidde

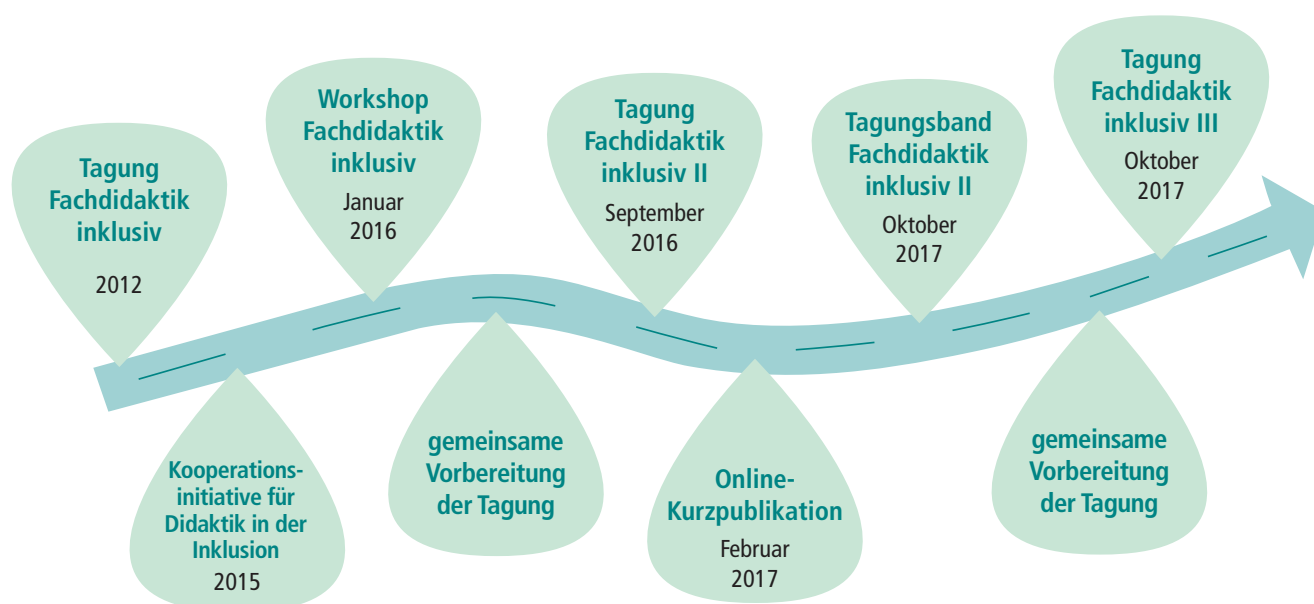
Studentische Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)

Ausblick

Voraussichtlich im September 2017 wird der Tagungsband *Fachdidaktik inklusiv II* in der ZfL-Buchreihe *LehrerInnenbildung gestalten* (<http://ukoeln.de/565VY>) im Waxmann Verlag erscheinen, in dem die Inhalte und Ergebnisse der Tagung ausführlich dargestellt werden. Er wird dabei noch vor der nächsten Folgetagung *Fachdidaktik inklusiv III* erscheinen, die im **Oktober 2017** stattfinden wird. Die Tagung wird die Arbeit fortführen und den Fokus besonders auf den Schwerpunkt der schulischen Praxis legen. Auch im Rahmen dieser Arbeitstagung wird es ein vorbereitendes Treffen geben, bei dem wir Ihre Anliegen für eine erfolgreiche dritte Tagung aufnehmen möchten. Informationen hierzu finden Sie in Kürze auf der Homepage des Zentrums für LehrerInnenbildung: zfl.uni-koeln.de/inklusion.html

Darüber hinaus soll auch diese Online-Kurzpublikation weitergeführt werden, um in Zukunft Impulse für die schulische Praxis zu liefern. Im Fokus sollen kontinuierlich die Verzahnung von Theorie und Praxis, aber auch der interdisziplinäre Austausch stehen. Sollten Sie Interesse haben, sich dabei zu beteiligen, auch als interdisziplinäres und/oder phasenübergreifendes Team, kontaktieren Sie uns gerne.

Fachdidaktik inklusiv – der Weg



01

Classroom Management – eine zentrale Gelingensbedingung für Lernen und Lehren in der Inklusion

Lehrkräfte erleben im inklusiven Kontext vor allem den Umgang mit herausforderndem Verhalten als belastend und schwierig. Vielfach werden Maßnahmen zum schnellen Unterbinden unangemessenen Verhaltens und zur Disziplinierung gewünscht, die jedoch – für sich alleine betrachtet – nur einen Teilaspekt effektiven Classroom Managements ausmachen. Forschungen zum Thema Classroom Management verdeutlichen vor allem: Von besonderer Bedeutung ist die Prävention von Störungen, am besten mit den SchülerInnen gemeinsam. Zielstellung eines so verstandenen, präventiv orientierten Classroom Managements ist es, allen SchülerInnen erfolgreiches Lernen auf sozial-emotionaler und akademischer Ebene zu ermöglichen.

Doch was beinhaltet Classroom Management konkret? In einem umfänglichen Verständnis wird Classroom Management definiert als „all diejenigen Aktivitäten, die von der Lehrkraft unternommen werden, um eine Lernumgebung zu schaffen, die sowohl akademisches Lernen als auch sozial-emotionales Lernen ermöglicht“ (Evertson & Weinstein, 2006, S. 4). Sozial-emotionales Lernen (SEL) gilt als Kernaspekt gelingender Inklusionsprozesse (Reicher, 2010). Um SEL adäquat realisieren zu können, ist insbesondere die Gestaltung von Lernumgebungen in den Blick zu nehmen (Reicher, 2010; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004). Effektives Classroom Management setzt genau hier an, indem es

- den schulischen Bildungsauftrag durch Erhöhung der aktiven Lernzeit durch Minimierung von Unterrichtsstörungen, Strukturierung und Klarheit sowie optimale Zeitnutzung realisiert (Helmke, 2015) und
- einen Rahmen für die gezielte Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung im Sinne des Erziehungsauftrages der Schule schafft (Evertson & Emmer, 2012).

Der positive Einfluss effektiven Classroom Managements auf akademisches und sozial-emotionales Lernen sowie auf die Reduktion von Unterrichtsstörungen ist in nationalen und internationalen Studien vielfach belegt (Helmke, 2015). Darüber hinaus führt es zur Reduktion des Stresses bei Lehrkräften (Evertson & Emmer, 2012). Für den inklusiven Kontext besonders interessant ist der Befund der Metaanalyse von Wilson und Kollegen (2003): Classroom Management-Ansätze reduzieren die Wahrscheinlichkeit des Auftretens massiver aggressiver Störungen um mehr als die Hälfte.

Die Basis der gemeinsamen Arbeit im schulischen Kontext bildet eine tragfähige, positive und unterstützende LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung (Evertson & Emmer, 2012; Raczyński & Horne, 2015). Im Sinne eines präventiven Classroom Managements werden unter möglichst großer Einbeziehung der SchülerInnen Lernumgebung, Lerngemeinschaft und Lernarrangement (Bastian, 2016) geplant und gestaltet. Evertson und Emmer (2012) benennen auf der Grundlage empirischer Forschung insgesamt elf Kriterien effektiven Classroom Managements, die sich in neun proaktive (Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten, Konsequenzen festlegen, Beaufsichtigen und Überwachen, Verantwortlichkeit der SchülerInnen, Unterrichtliche Klarheit, Kooperative Lernformen, Vorbereitung des Klassenraums, Schaffung eines positiven Lernklimas, Vorbereitung des Unterrichts) und zwei reaktive Strategien (Unterbindung unangemessenen SchülerInnenverhaltens, Strategien für potenzielle Probleme) gliedern lassen. Gelingt Lehrkräften eine konsequente und vernetzte Anwendung dieser Kriterien, wirkt sich dies in vielfacher Hinsicht positiv auf verschiedene Bereiche des Unterrichts aus (Helmke, 2015).

Die konkrete Ausgestaltung des Classroom Management ist immer auch abhängig von der Klassenzusammensetzung (Helmke, 2015). Im Hinblick auf die inklusive Beschulung sind die Interaktionsprozesse der SchülerInnen untereinander vor dem Hintergrund der bekannten Beeinflussungsprozesse durch Peers besonders zu beachten (Müller, 2013). So sollte beispielsweise die Häufung von SchülerInnen mit externalisierenden Verhaltensproblemen in einer Klasse möglichst vermie-

Autorinnen

Tatjana Leidig

Sonderschullehrerin im Hochschuldienst, Leiterin der Fachabteilung Didaktik am Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung, Fachaufsicht der Lernwerkstatt im Netzwerk Medien

Michaela Pössinger

Schulleiterin der Waldschule GGS Lohmar

Literatur

den werden, um Aufschaukelungs- und Nachahmungsprozessen entgegenzuwirken.

Gerade im Hinblick auf SchülerInnen mit herausfordernden Verhaltensweisen im inklusiven Kontext ist die Verständigung der Lehrkräfte untereinander auf der einen Seite eine zentrale Gelingensbedingung klassenbezogener Maßnahmen wie Classroom Management, auf der anderen Seite impliziert dies die Veränderung schulischer Strukturen hin zu mehr Kooperation und Teamarbeit (Mitchell, 2014; Leidig & Hennemann, 2015). Die Lehrkräfte haben beispielsweise den Auftrag, sich – möglichst in Abstimmung mit den weiteren pädagogischen Fachkräften – im Sinne der pädagogischen Geschlossenheit auf Regeln und Verfahrensweisen zu verständigen, Konsequenzen abzusprechen, gemeinsame Strukturen für Klassenräume zu etablieren und Vorgehensweisen zum Schaffen eines positiven Lernklimas zu vereinbaren. Dies erleichtert nicht nur neuen KollegInnen die Arbeit, sondern ist auch für FachlehrerInnen eine große Unterstützung. Vor allem aber gibt ein gemeinsam vereinbarter Rahmen den SchülerInnen Sicherheit und Orientierung – und schafft damit eine wichtige Grundvoraussetzung für erfolgreiches sozial-emotionales und akademisches Lernen in der Inklusion (Reicher, 2010).

Bastian, J. (2016). Klassenführung. Zur Gestaltung eines Rahmens für lernförderliche Arbeitsbedingungen – partizipativ, kooperativ und individuell. *Pädagogik*, 68 (1), 6-9.

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2012). *Classroom Management for Elementary Teachers*. (9. Aufl.). New Jersey: Pearson.

Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 3-15). Mahwah, New Jersey: Routledge.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. überarb. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Leidig, T. & Hennemann, T. (2015). Einen sicheren Ort schaffen. Mit proaktivem Classroom Management Krisen vorbeugen. *Praxis Fördern*, (4), 34-40.

Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.

Müller, C.M. (2013). "Alleine verhält er sich unauffällig, aber in der Gruppe..." – Verhaltensprobleme und ihre Beeinflussung durch die Peers. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (7-8), 36-41.

Raczynski, K. A. & Horne, A. M. (2015). Communication and Interpersonal Skills in Classroom Management: How to Provide the Educational Experiences Students Need and Deserve. In E. Emmer & E.J. Sabornie, E. J. (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (S. 387-408). (2. Aufl.). New York: Routledge.

Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – A review. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (3), 213-246.

Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.

Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. & Walberg, H.J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J. Walberg (Hrsg.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What does the research say?* (S. 3-22). New York: Teachers College Press.

02

Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver Schulentwicklung – Ergebnisse eines Praxisworkshops

Dieser Beitrag versucht – basierend auf einem gemeinsamen Workshop beider Autoren – sowohl theoretische Grundlagen als auch in der schulischen Praxis erlebte Chancen und Hürden interprofessioneller Kooperation zu beleuchten und Empfehlungen für Aus-, Weiter- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie die Bildungsforschung abzuleiten.

„Seit den Anfängen der integrativen Beschulung wird die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften als Schlüssel für das Gelingen der schulischen Integration betrachtet [...]“ (Willmann, 2009, S. 349).

Ein Vier-Ebenen-Modell zur Analyse und Implementation kooperativer Beziehungen zwischen Lehrkräften legen Urban und Lütje-Klose vor (2014).

Die interaktionelle Ebene stellt die Frage nach der konkreten Ausgestaltung kooperativer Beziehungen.

Sie kann mit folgenden Leitfragen umschrieben werden:

- Wie soll die Beziehung zwischen uns als KooperationspartnerInnen ausgestaltet werden?
- Welche gemeinsamen und/oder unterschiedlichen Prinzipien prägen unser pädagogisches Handeln?
- In welchen Kommunikationsprozessen handeln wir diese aus?

Auf einer individuellen Ebene geht es vor allem um Fragen nach den eigenen Einstellungen zu inklusiver Schulentwicklung, Kooperation im LehrerInnenberuf, Formen der Unterrichtung in heterogenen Lerngruppen, zu meinen KooperationspartnerInnen sowie eigener fachlicher Kompetenzen.

Wie nun genau im eigenen Team die Zusammenarbeit ausgestaltet werden soll und wie die verschiedenen Aufgaben verteilt werden, ist Bestandteil der sachbezogenen Ebene. Beispielhafte Reflexionsfragen können sein:

- Was sind meine/deine/unsere Aufgaben innerhalb und außerhalb des Unterrichts?
- Wie wollen wir unseren gemeinsamen Unterricht, beispielsweise im Sinne des Co-Teachings (Friend et al., 2010), ausgestalten?
- Wie definiere ich meine professionelle Rolle in einem inklusiven, kooperativ arbeitenden Schulsetting?

Die organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichts werden aus der Schulpraxis oft

als unzureichend und ausbaufähig beschrieben (Lindmeier & Beyer, 2011). Dennoch ist es wichtig, sich auf einer institutionellen Ebene die Fragen zu stellen:

- Wie ist der Stand der Kooperationsstrukturen in unserer Schule bezogen auf inklusiven Unterricht?
- Welche dieser Strukturen sind förderlich oder hinderlich für eine gelingende Kooperation?
- Wie können wir Strukturen positiv verändern?

Gelingensbedingungen und Hürden in der Teamarbeit in inklusiven Settings:

Neben der offensichtlichsten Bedingung, dass personelle und damit zeitliche Ressourcen überhaupt vorhanden sein müssen, erscheint es wichtig, dass diese auch konstruktiv und in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens genutzt werden. Dies wird bspw. durch die Einbindung und (anteilige) Anrechnung von Teamzeiten im schulischen Bereich ermöglicht (Mays, 2016, S. 72ff).

Ebenso ist es unerlässlich, dass sich Teams mit den Rollen, die in Teamprozessen wichtig sind, auseinandersetzen und sich gegenseitig Klarheit darüber verschaffen, für welche Kompetenzen der jeweils andere ein geschätztes Mitglied des Teams ist (Kricke & Reich, 2016, S. 80ff). Fachliche, pädagogische oder persönliche Differenzen können in jedem Team vorkommen. Die Qualität einer Teamstruktur entscheidet sich aber an der Frage, wie qualifiziert die Personen im Umgang damit sind. Eine Förderung solcher Prozesse in Teams muss deutlich von Leitungsseite aus gewollt und gesteuert werden.

Ist einmal eine Kultur des gegenseitigen Vertrauens etabliert und sind institutionelle Rahmungen abgesteckt, bietet multiprofessionelle Teamarbeit große Chancen. In gut etablierten Teamstrukturen findet Informationsweitergabe, Lösungssuche und Förderplanung statt, die verschiedene Perspektiven auf die Potentiale der Kinder nutzt. Sie kann der Ort sein, an dem

auf niederschwelliger, alltäglicher und praxisorientierter Ebene professionelles Feedback und interne Fortbildung im Sinne eines Kompetenztransfers möglich ist.

Ein Unterricht, der durch zwei bis drei pädagogische Fachkräfte (RegelschullehrerIn, SonderpädagogIn, Schulbegleitung) durchgeführt wird, profitiert von größeren Möglichkeiten der Differenzierung. Ebenso kann Unterricht durch verschiedene fachliche Perspektiven entwickelt werden. Bringt man einmal die Wichtigkeit der Beziehungsebene für pädagogische Arbeit und Lernen in Anrechnung, so bietet Teamarbeit als zentrale Chance für die SchülerInnen (und auch die PädagogInnen) mehrere Beziehungsangebote, die sie eingehen können.

Empfehlungen und Aufgaben für Ausbildung und Forschung

Die hohe schulpraktische Bedeutsamkeit der oben beschriebenen Fragen, Chancen und Hürden interprofessioneller Kooperation spiegelt sich unter anderem in der mittlerweile großen Zahl praxisorientierter Veröffentlichungen wider (z.B. Mays, 2016 / Krämer-Kilic et al., 2014 / Kricke & Reich, 2016 / Leidig, 2014). Als wesentliche Anknüpfungspunkte für Ausbildung und Forschung sollten folgende Fragen und Punkte aus unserer Sicht noch stärker als bisher fokussiert werden:

- Wie kann eine größere Wertschätzung für die jeweils „fremde“ Profession vermittelt werden?
- Welche Möglichkeiten der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit werden in der schulischen Praxis benötigt und als gewinnbringend erlebt?
- Erarbeitung von Good-Practice-Beispielen zum Erleben gelingender Zusammenarbeit in der Inklusion

Die Autoren dieses Beitrags wünschen sich zu diesen Fragen Ihre Rückmeldung, liebe Leserinnen und Leser, um an der kontinuierlichen Weiterentwicklung der interprofessionellen Kooperation gemeinsam mit Ihnen weiterzuarbeiten.

Autoren

Michael Ehlscheid

Wissenschaftlicher Mitarbeiter/Lehrkraft für besondere Aufgaben, Sonderpädagogische Grundlagen, Universität zu Köln

Sven Trapp

Koordinator für inklusive Unterrichtsentwicklung, Albertus-Magnus-Gymnasium, Köln

Literatur

Friend, M.; Cook, L.; Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration. *Special Education. Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27.

Krämer-Kiliç, I.; Albers, T.; Kiehl-Will, A.; Lühmann, S. (Hrsg.) (2014). *Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim; Basel: Beltz.

Leidig, T. (2014). Erfolgreich gemeinsam arbeiten im Lehrkräfte-Team und mit anderen Institutionen. *Praxis fördern*, (4), 34-37.

Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (4), 396-413.

Mays, D. (2016). *Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule*. München; Basel: Reinhardt.

Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (4), 283-294.

Willmann, M. (2009). Co-Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 54 (4), 343-355.

03 Inklusion im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Ein Blick in die Lehrpläne sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer zeigt die Vielfalt unterrichtsrelevanter gesellschaftlicher Themen in allen Bundesländern und in allen Schulformen. „Herrschaft, Partizipation und Demokratie“, „Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft“ sowie „Konflikt und Frieden“ sind dafür nur Beispiele aus dem Kernlehrplan Gesellschaftslehre in NRW. Auch in der Fachwissenschaft werden gesellschaftliche Phänomene thematisiert, womit auch „Inklusion“ zu einem Inhalt aller sozialwissenschaftlichen Disziplinen wird. Doch welchen Beitrag kann die Fachdidaktik für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts leisten?

Während Inhaltsfelder fachlich-inhaltlich konstruiert sind, werden Bildungsfelder fachdidaktisch entwickelt. So sind Umweltbildung, wirtschaftspolitische Bildung und Konsumentenbildung beispielsweise wichtige Bildungsfelder einer sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Ihre Ziele bzw. Kompetenzen orientieren sich am allgemeinen Bildungsauftrag. So soll nach dem Leitbild des mündigen Verbrauchers/der mündigen Verbraucherin Konsumentenbildung dazu befähigen "Konsumententscheidungen bewusster und unter Berücksichtigung der Folgen für andere zu treffen" (Weber, 2012). Nach dem LSQ-Ansatz (Qualifizierung für Lebenssituationen nach Steinmann 1997) sollen für die ökonomische Bildung solche Lebenssituationen ausgewählt werden, die jetzt oder in Zukunft bedeutsam sind für die Bedürfnisbefriedigung, die aber auch gefährdet oder behindert sind und in denen Handlungsspielräume unter- oder überschätzt werden. SchülerInnen sollen befähigt werden, solche Situationen nicht nur zu bewältigen, sondern sie auch zu verändern. Das heißt, dass Lernende z.B. als mündige KonsumentInnen Kompetenzen benötigen, sich in Konsumsituationen entsprechend ihrer Bedürfnisse zu verhalten oder Einfluss auf diese Situation nehmen zu können.

Am Beispiel "Umgang mit Werbung" wird deutlich, dass dieses Feld alle Kriterien der Lernbedeutsamkeit erfüllt sowie bei guter unterrichtlicher Aufbereitung das Prinzip der Exemplarität und der Multiperspektivität erfüllen kann. Unternehmen platzieren u.a. Werbung vor oder direkt in YouTube Videos, um Jugendliche als Zielgruppe zu erreichen. Personalisierte Werbung erreicht ihre Zielgruppe heute gezielter, als dies über Massenmedien möglich ist. So preist die bei Kindern

und Jugendlichen beliebte YouTuberin "Bibi" in ihren Videos Schönheitsprodukte verschiedener Marken an. Seit 2014 gibt es darüber hinaus Produkte ihrer Marke in den Drogeriemärkten zu kaufen. Die Lernenden benötigen in solchen Situationen unterschiedliche Kompetenzen: Wie kann ich Werbung als solche erkennen? Wie erkenne ich, was mir vorenthalten wird? Woher kommt mein Wunsch nach dem neusten (Beauty-)Produkt? Schützen mich rechtliche Vorgaben oder müssen diese durch Politik verbessert werden? Um einen auf Orientierungs-, Urteils-/ Entscheidungs- und Handlungskompetenzen ausgerichteten Unterricht zu konzipieren, liefern didaktische Prinzipien eine wichtige Orientierung. Unterschiedliche Politik- und Wirtschaftsdidaktiker nennen ähnliche Prinzipien: Situations-/ Subjekt-/Lebenswelt-, Handlungs-, Problem-/Konflikt-, Wissenschafts-, und Kompetenzorientierung sowie Exemplarität (vgl. u.a. Kruber, 2005; May, 2011; Steinmann, 1997). Das Prinzip der Subjekt- oder Situationsorientierung liefert für die Gestaltung von inklusivem Unterricht einen ersten Ansatzpunkt. Dieses Prinzip, ähnlich dem Kriterium der Lernbedeutsamkeit, soll (vereinfacht) sicherstellen, dass für alle Lernenden solche Themen Teil des Unterrichts sind, die für das Individuum relevant sind. So kann jede/r in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit diesem Thema Kompetenzen erlangen, welche für die Lebensgestaltung von Bedeutung sind. In Verbindung mit dem Prinzip der Exemplarität können diese erworbenen Kompetenzen auf ähnliche Lebenssituationen übertragbar werden. Dieses Prinzip soll von einer isolierten Vermittlung von Fachwissen ohne Bezug und Anwendung zur Lebenswelt schützen, wenngleich eine Aneignung von erforderlichem Wissen

Anja Bonfig

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Ökonomische Bildung

Arne Westerkamp

Projektmitarbeiter: Pragmatische sozioökonomische Bildung und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Ökonomische Bildung, Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Schwerpunkt sozialwissenschaftliche Perspektive

unabdingbar ist (vgl. u.a. Weber, 2013). Dieses, sowie weitere Prinzipien und damit verbundene Ziele, gelten für sämtliche sozialwissenschaftlichen Inhaltsbereiche. Sie verfolgen das grundlegende Ziel eines inklusiven Settings und intendieren, "jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen" (Besand & Jugel, 2013, S. 45).

Bereits auf den ersten Blick kann man feststellen, dass alle sozialwissenschaftlichen Disziplinen und ihre Didaktiken Ansatzpunkte liefern, die für die Gestaltung von inklusivem Unterricht herangezogen werden können. Daher bedarf es einer fundierten Auseinandersetzung mit dieser und weiteren fachdidaktischen Fragestellungen hinsichtlich inklusiver Kontexte.

Literatur

Besand, A. & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung - gemeinsam denken! In Dönges, C.; Hilpert, W. & Zurstrassen, B. (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. (S. 45-59) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Kruber, K.-P. (2005). Ökonomische und politische Bildung - der mehrperspektivistische Zugriff auf Wirtschaft und Politik. In Kahsnitz, D. (Hrsg.), *Integration von politischer und ökonomischer Bildung?* (S. 75-158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

May, H. (2011). Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. *APUZ*, 12, 3-9.

Steinmann, B. (1997). Das Konzept 'Qualifizierung für Lebenssituationen' im Rahmen der ökonomischen Bildung. In Kruber, K.-P. (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. (S. 1-22) Bergisch Gladbach: Hobein.

Weber, B. (2012). Vernünftig, selbstbestimmt und verantwortlich konsumieren?! *Grundschulunterricht – Sachunterricht* (4), 15-18.

Weber, B. (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. *GW-Unterricht* (132), 5-16.

04

Inklusionsorientierte Literaturdidaktik und Allgemeine Didaktik – Konvergenzen und Divergenzen im Hinblick auf die Zielperspektive ‚Literatur für Alle‘

Erste Initiativen zur Grundlegung einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik haben mit der Revision fachdidaktischer Konzeptionen begonnen, um für die Praxis relevante Gestaltungsprinzipien zu klären (vgl. Hennies/Ritter 2014; Pompe 2015; Frickel/Kagelmann 2016). Perspektiviert werden hier vor allem Ziele, Gegenstände und Methoden eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts. Im Rahmen des Workshops haben wir ausgewählte allgemeinpädagogische sowie literaturdidaktische Perspektiven zusammengeführt und diesbezügliche Grundfragen am Beispiel des Romans „Wunder. Sieh mich nicht an“ (dt. 2013) von Raquel J. Palacio gemeinsam reflektiert.

1. Ziele eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts

Müssen die herkömmlichen Zielsetzungen, wie bspw. Literarische Bildung, Texterschließungskompetenz, Imagination, Selbst- und Fremdverstehen sowie Kreativität (Spinner 2001), revidiert, erweitert oder neu akzentuiert werden?

Augenscheinlich fokussieren die oben genannten Ziele ganz unterschiedliche geistige Tätigkeiten. Wie Olsen (2016) kritisch herausstellt, hat die Dominanz der Lesedidaktik im Fachdiskurs (im Anschluss an PISA) „den Blick auf literarisches Lernen, literarische Erfahrung und literarische Bildung zunehmend zugedeckt“ (ebd., 71). Vor diesem Hintergrund bietet eine ‚Literaturdidaktik für ALLE‘ zunächst die Chance, ästhetische Erfahrung als Ziel literarischen Lernens wieder in den Blick zu rücken. Auf dieser gemeinsamen Basis, auf der dem Schüler_der Schülerin die fundamentale Bedeutung des literarischen Gegenstandes (im Anschluss an Klafki) zugänglich gemacht werden kann, können weitere Ziele vor dem Hintergrund der elementaren Bedeutung fokussiert werden (vgl. Klauß 2010). Die Analyse der elementaren Bedeutung eines literarischen Gegenstandes stellt aus rezeptionsästhetischer Perspektive aber ein delikates Unterfangen dar – ihr Potential für eine inklusionsorientierte Literaturdidaktik gilt es verstärkt wissenschaftlich in den Blick zu nehmen (vgl. Böing/Terfloth 2013).

2. Gegenstände eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts

Was kennzeichnet geeignete Gegenstände für inklusionsorientierten Literaturunterricht und welche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang Georg Feusers (2013) Konstrukt ‚gemeinsamer Gegenstand‘? – Obwohl Feuser damit nicht – wie z.Z. häufig missinterpretiert – den „Unterrichtsgegenstand“, den „Bildungsinhalt“ oder „Themen des Unterrichts“ im Sinne klassischer didaktischer Vorstellungen“ (ebd., 284 f.) meint, wird in der Diskussion darum deutlich, dass ein inklusionsorientierter Literaturunterricht zunächst Position beziehen muss zu der Frage, wann Schüler_innen mit welchem Ziel an, mit und zu EINEM literarischem Werk arbeiten bzw. wann MEHRERE literarische Gegenstände gewählt werden, um z.B. Projektarbeit zum Thema ‚spannendes Erzählen‘ zu initiieren.

Mit dieser Entscheidung wird auch die Frage nach dem thematischen und formalen Profil der Unterrichtsgegenstände aufgeworfen: Komplexe oder vereinfachte Texte? Klassiker oder aktuelle Kinder- und Jugendliteratur? Inwiefern dürfen oder sollen diese Werke auch mit den inklusiven Grundprämissen korrespondieren, z.B. diverse Formen des Ausschlusses thematisieren? – Beide Fragenkomplexe wurden im Workshop kontrovers diskutiert, was darauf hindeutet, dass die Forschung hierfür noch Argumentationslinien weiterentwickeln und in einem Dialog mit der Praxis diskutieren muss.

**Hannah Nitschmann, Christian Thiess,
Mara Wittenhorst**

SonderpädagogInnen, Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik für Menschen mit geistiger Behinderung, Prof.'in Dr. Ziemer.

Dr.' Daniela A. Frickel

Akademische Rätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Universität zu Köln

3. Methoden eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts

Aus literaturdidaktischer Perspektive stellt Olsen (2016) fest, dass die Literaturdidaktik mit dem Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (HPU) tendenziell gut gewappnet ist, da diesem genuin inhärent ist, verschiedene Lernzugänge von SchülerInnen mitzudenken und wertzuschätzen (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994). ‚Klassischer‘ Unterricht der Regelschule¹ vollzieht sich ungeachtet dessen aber mutmaßlich oft stark fokussiert auf rein kognitives Lernen.

Dem entgegen bieten die entwicklungslogische Didaktik Feusers und die darin implementierte Tätigkeitstheorie Leontjews vielfältige Chancen, um u.a. Innere Differenzierung für alle SchülerInnen zu realisieren (vgl. Jantzen 2007, 198 ff.). Denn hier sind die konventionellerweise ausgesparten Tätigkeiten enthalten, nämlich das Aneignen von Welt durch: a) Empfinden und Wahrnehmen, b) manipulierende Tätigkeit, c) gegenständliche Tätigkeit, d) symbolische Tätigkeit / das Spiel (ebd.). Von Ziemer (2016) wurde die Tätigkeitstheorie mit dem HPU verbunden, was erste Ideenimpulse für eine unterrichtliche Umsetzung bietet (vgl. ebd., 108).

Am aktuellen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Literaturunterricht und Inklusion zeigt sich – wie es auch der Verlauf des Workshops widerspiegelt –, dass vielfältige Chancen für den inklusionsorientierten Literaturunterricht bestehen. Dennoch sind auf die Fragen nach Zielen, nach Gegenständen und Methoden noch keine letzten Antworten gegeben und die theoretische Fundierung muss weiter exploriert werden, um von Seiten der Wissenschaft die Praxis zu unterstützen.

Böing, U. & Terfloth, K. (2013). Gedichte lesen, erleben und handelnd erarbeiten. Elementarisierung als Schlüssel zum inklusiven Literaturunterricht. In *Lernen konkret*, 3 (32), 24-30.

Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – eine Entwicklung induzierendes Lernens. In G. Feuser, J. Kutscher, & B. Siebert (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation: Band 7. Entwicklung und Lernen*. (S. 283-293). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Frickel, D. A. & Kagelmann, A. (Hrsg.). (2016). *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a.M. [u.a.].

Haas, G.; Menzel, W. & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 123/1995, 17-25.

Hennies, J. & Ritter, M. (Hrsg.). (2014). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Klett.

Jantzen, W. (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. ICHS. International Cultural-historical Human Sciences: Bd. 20. Berlin: Lehmanns Media.

Klauß, T. (2010). Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. *Behindertenpädagogik*, 4, (49), 341-374.

Olsen, R. (2016). Die Lust, niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl und der Rezeptionsziele im (inklusionen) Literaturunterricht. Frickel, D. A. & Kagelmann, A. (Hrsg.). *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. (S. 61-88) Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang.

Palacio, Raquel J. (2013). *Wunder. Aus dem Englischen von André Mumot*. München: Hanser. (OA 2012 u.d.T. Wonder).

Pompe, A. (Hrsg.). (2015). *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Spinner, K. H. (2001). Zielsetzungen des Literaturunterrichts. Ders. (Hrsg.), *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. (S. 168-173) Seelze-Velber: Kallmeyer

Ziemer, K. (2016). Inklusive Didaktik – Herausforderungen und Perspektiven. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 103-113). Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 33).

¹ Der Begriff „Regelschule“ wird hier verwendet, um die historisch gewachsene Trennung zwischen dem Förder- bzw. Sonderschulsystem und allen anderen Schulformen zu verdeutlichen. Mit der Trennung auf der Ebene der Institutionen hängen auch u.A. unterschiedliche anthropologische Grundprämissen, Bildungsbegriffe und Vorstellungen davon, was die jew. Schulform zu leisten hat, zusammen.

05

Die Kompetenzaufgabe und der Gemeinsame Gegenstand: Englischunterricht in heterogenen Lerngruppen realisieren

Schulische Inklusion in der alltäglichen Praxis ist mehr als die Wertschätzung einer bunten Schüler-Innenschaft; im Alltag geht es vor allem auch um ganz konkrete (fach)didaktische Fragen (vgl. Amrhein & Dziak-Mahler, 2014, S. 11f.). Fachliches, fachdidaktisches, inklusiv didaktisches und sonderpädagogisches Wissen wird im Idealfall miteinander verknüpft. Musenberg und Riegert machen deutlich, dass allgemeine Verweise auf die Notwendigkeit von Differenzierung nicht ausreichen. Es müsse geklärt werden, wie genau sich alle SchülerInnen mit einem Unterrichtsgegenstand in dem jeweiligen Fach auseinandersetzen können (vgl. Musenberg & Riegert, 2015, S. 17), um so einen Lernzuwachs zu erzielen.

Die Forderungen rund um ein inklusives Schulsystem machen deutlich: Die Bildungsvorstellungen von Lehrkräften müssen in der Praxis sowohl im Hinblick auf fachlich-curriculare Inhalte als auch auf entwicklungsorientierte Fördermöglichkeiten hin konkretisiert werden (vgl. Kahlert & Heimlich, 2014, S. 160). Die Verknüpfung beider Aspekte sowie die tatsächliche Umsetzung im Unterricht sind dabei zentral. „Inklusiver Unterricht darf [...] nicht nur auf Sprache und Denken abzielen, sondern steht vielmehr vor der Aufgabe, alle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auszuschöpfen“ (ebd., S. 174). Bei einer inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung sollten so aus Sicht der Sonderpädagogik immer auch die verschiedenen (kognitiven, kommunikativen, sensomotorischen, sozialen und emotionalen) Entwicklungsbereiche berücksichtigt werden (vgl. ebd.) - das gilt für alle Schulformen und Jahrgangsstufen.

Mögliche - jahrgangsübergreifende und für alle Schulformen realisierbare - didaktische Ausgangspunkte für die Planung und Durchführung von Englischunterricht in heterogenen Lerngruppen, die diese Forderungen berücksichtigen, stellen der Gemeinsame Gegenstand (vgl. Feuser, 1994; Köpfer, 2015) und die Lern- und Kompetenzaufgabe (vgl. Hallet, 2013; Gerlach et al., 2012) dar.

Durch die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und eine „Innere Differenzierung durch Individualisierung“ können LehrerInnen einen Unterricht realisieren, der die „individuellen Zugangsmöglichkeiten und Bedürfnisse“ der SchülerInnen berücksichtigt (vgl. Feuser, 1994, S. 222). Springob macht deutlich, dass die grundlegende Idee, einen Gemein-

samen Gegenstand in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen zu stellen, zentral und gewinnbringend für den Englischunterricht ist - auch wenn in der Realität die Realisierung des Ansatzes von der grundlegenden Idee Feusers abweichen kann. Das Gemeinsame kann in der schulischen Praxis auch bedeuten, dass SchülerInnen dieselbe Fertigkeit schulen, indem alle am gleichen, wenn auch individualisierten Gegenstand arbeiten (z.B. im Wochenplan) oder dasselbe inhaltliche Thema bearbeiten (Springob 2017 - in Druck).

Eine kooperative Zusammenführung in Form eines interaktiven Austauschs, an dem alle SchülerInnen gewinnbringend teilnehmen können und gemeinsam lernen, muss schrittweise angebahnt werden; gerade da kooperative Arbeitsformen für einzelne SchülerInnen eine Herausforderung darstellen und die sprachlichen Fertigkeiten weit auseinanderliegen.

Die grundlegende Idee der Kompetenzaufgabe ist die Anknüpfung an die Lebenswelt und den Alltag der SchülerInnen. Die Ansätze der aufgabenorientierten wie der komplexen Kompetenzaufgabe orientieren sich an der Idee, Aufgaben bereitzustellen, die LernerInnen zu einem pragmatischen Sprachgebrauch in alltagsweltlichen Kommunikationsanlässen animieren, kognitive Prozesse anregen und ein Arbeitsprodukt zum Ergebnis haben (vgl. Ellis, 2003). In heterogenen Lerngruppen ist bei der Erstellung und Durchführung der Aufgaben genau darauf zu achten, dass alle SchülerInnen dieses Ziel erreichen und nicht aussteigen, weil sie die Aufgabe sprachlich und/oder inhaltlich und/oder kognitiv nicht bearbeiten können. Dem wirkt ein adäquates Scaffolding entgegen, mit dem die Lernenden nach und nach vertraut gemacht werden. Der von Gerlach et al. vorgestellte Ansatz der

Ulla Schäfer

Lehrerin für Englisch und Deutsch (Grund- und Hauptschule)/Fachleiterin für Englisch in der Grundschule/Lehrkraft für besondere Aufgaben im Englischen Seminar II der Universität zu Köln

Jan Springob

Lehrer für Englisch und Geschichte (Gym./Ge.)/Koordinator für Inklusion am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln

Lernaufgabe als „[...] strukturiertes, mittels kleinerer Übungen und Aufgaben aufeinander aufbauendes Konstrukt“ (Gerlach et al., 2012, S. 4) präsentiert eine hilfreiche Konkretisierung wie Relativierung von kompetenzorientierten Aufgaben für die Arbeit in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Schäfer arbeitet in diesem Zusammenhang heraus, dass LehrerInnen für alle SchülerInnen der unterschiedlichen Altersgruppen eine Notwendigkeit schaffen sollten, sich in der fremden Sprache zu äußern. „Es geht darum, authentische Sprachhandlungssituationen zu schaffen und aufgabenorientiert zu unterrichten.“ (Schäfer, 2014, S. 48).

Es muss klar sein, dass es nicht die eine Methode gibt, die pauschal in inklusiv arbeitenden Gruppen eingesetzt werden kann, um erfolgreich eine Fremdsprache zu vermitteln bzw. zu lernen (vgl. Wocken, 2011, S. 124). Die aufgeführten Konkretisierungen (vgl. Kasten) machen gleichzeitig deutlich, dass gerade die Konzepte der Kompetenzaufgabe und des Gemeinsamen Gegenstands einen guten Ausgangspunkt bilden, um alle SchülerInnen mitzunehmen.

Kriterien für gute Lernaufgaben

- herausfordernd
- bedeutsam
- Gelerntes sinnvoll mit neuen Inhalten verknüpfen
- Anknüpfen an vorhandene Kompetenzen
- berücksichtigen individuelle Voraussetzungen/Neigungen
- Offenheit für auch unerwartete Ergebnisse
- regen zur Reflexion an
- ermöglichen zielgerichtetes und ergebnisorientiertes Arbeiten
- fordern und fördern Kommunikation
- ermöglichen Differenzierungen

vgl. QUA-LIS NRW 2016 – Kriterien für gute Lernaufgaben

Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (2014). Fachdidaktik inklusiv. Eine Aufgabe für die LehrerInnenbildung der Zukunft. In Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 11-13) Münster: Waxmann.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press.

Feuser, G. (1994). Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In Eberwein, H. (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (3. aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 215-226). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Gerlach, D.; Goworr, J. & Schluckebier, J. (2012). Lernaufgaben als Planungsinstrumente. Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung. In Lüger, H.-H. & Rössler, A. (Hrsg.), *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (S. 3-29) Landau: Verlag Empirische Pädagogik e.V.

Hallet, W. (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 124*, 2-11.

Kahlert, J. & Heimlich, U. (2014). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (2. Auflage) (S. 153-190). Stuttgart: Kohlhammer.

Köpfer, A. (2015). Zielperspektive: Inklusiver Englischunterricht – didaktische Diskussion am Unterrichtsbeispiel „London“. In Riegert, J. & Musenberg, O. (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 347-356) Stuttgart: Kohlhammer.

Musenberg, O. & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In ebd. (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 13-28). Stuttgart: Kohlhammer.

Schäfer, U. (2014). Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. In Bartosch, R. & Rohde, A. (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 45-62.

Springob, J. (2017 – in Druck). *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium. Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbtheorie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Peter Lang.

Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus Verlag.

06

LehrerInnenbildung zum inklusionsorientierten forschend-entdeckenden Lernen am außerschulischen Lernstandort Pulheimer Bach

Der außerschulische Lernort Bach hat großes Potenzial für forschend-entdeckendes Lernen im inklusionsorientierten Unterricht der natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Am Lernstandort Pulheimer Bach erhalten Studierende der Universität zu Köln im Rahmen ihrer Ausbildung die Möglichkeit, erste Erfahrungen in der Planung und Durchführung von Unterricht zu sammeln, der die Besonderheiten inklusiver (Fach-) Didaktik berücksichtigt.

Mit der Einführung von Inklusion im deutschen Bildungssystem (UN-BRK 2009) werden zunehmend Lehrveranstaltungen in die universitäre LehrerInnenausbildung aufgenommen, die angehende LehrerInnen auf den Fachunterricht in inklusiven Lerngruppen vorbereiten sollen (vgl. Lindmeier 2015). Sowohl bildungswissenschaftliche als auch fachdidaktische Lehrveranstaltungen haben das Ziel, den Studierenden erste Einblicke in theoretische Grundlagen inklusiver Didaktik zu vermitteln. Dabei lernen die Studierenden Fachunterricht so zu planen und durchzuführen, dass alle SchülerInnen einer Lerngruppe mit ihren heterogenen Lernausgangslagen und individuellen Förderbedürfnissen in gemeinsame Lernprozesse einbezogen werden können (vgl. Feuser 2011; Ziemer 2014, 2017). Im Zentrum stehen dabei Potenziale der Fächer für innere Differenzierung, die Schaffung kooperativer Lernsituationen und das Ermöglichen vielfältiger fachmethodischer und medialer Zugänge zu relevanten fachbezogenen und fächerübergreifenden Themen. Auch ein vorausschauendes Classroom Management als Gelingensbedingung für inklusionsorientierten Fachunterricht soll wichtiger Bestandteil der Ausbildung sein (vgl. Leidig & Hennemann 2015). In den gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Fächern stellt die Konzeption von forschend-entdeckendem Unterricht an außerschulischen Lernorten eine geeignete Möglichkeit dar, dieses theoretische Grundlagenwissen durch praktische Lehrerfahrung zu vertiefen.

Mit dem Lernstandort Pulheimer Bach entwickelt die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln gegenwärtig einen Lernort, an dem Lehramtsstudierende eigene Unterrichtskonzepte für inklusive Lerngruppen praxisnah erproben können (vgl. Lernstandort Pulheimer Bach 2017). Im Zuge der Renaturierung von mehreren Teilabschnitten des 9 km langen Bachs westlich von Köln (s. Abb. 1) hat

sich in den vergangenen Jahren ein Netzwerk aus Schulen der Region, Lehrveranstaltungen der Universität zu Köln und Aktivitäten des kommunalen Bachverbandes entwickelt (Braun & Langer 2017). Studierende können hier Unterrichtskonzepte testen, indem sie inklusive Lerngruppen anleiten, die Prozesse der De- und Renaturierung von Fließgewässern zu erforschen (Beispiel: Vergleich des Bachverlaufs in einer Betontrapezwanne mit dem naturnahen mäandrierenden Zustand). Je nach Themenschwerpunkt (z. B. Boden, Wasser, Vegetation in der Bachaue) können fachliche, methodische und kommunikative Kompetenzen auf differenzierten Niveaustufen und durch vielfältige Tätigkeiten der SchülerInnen gefördert werden. Ein Beispiel dafür ist die Dokumentation der Morphologie und Vegetation der Bachaue im de- und renaturierten Zustand mittels Zeichnungen, Fotos oder einer maßstabsgetreuen Kartierung. Ein anderes Beispiel ist die Analyse von Wasser- und Bodenproben, welche mit einfachen Schnelltests oder aufwändigeren Analyseverfahren durchgeführt werden können.

Der Lernstandort stellt für solche SchülerInnenbesuchstage die notwendige wissenschaftliche, technische und sanitäre Grundausstattung bereit. An einem renaturierten Bachabschnitt in Pulheim-Geyen befindet sich auf dem Gelände des Unterhaltungsverbandes das sogenannte Lernlabor (s. Abb. 1). Dessen wissenschaftliche Ausstattung umfasst Materialien zur Bearbeitung von Wasser- und Bodenproben wie Becherlupen, Binokulare, Wasser- und Bodenanalysekit u. a. sowie einen Aufenthaltsraum mit Präsentationstechnik und Internetzugang. Eine Küchenzeile und eine barrierefreie Sanitäreinrichtung ermöglichen allen Studierenden und SchülerInnen den Aufenthalt am Lernstandort. Das Lernlabor bietet Platz für Teilgruppen einer Schulklasse bzw. kleine Seminargruppen von Studierenden. Hier können Daten der Feldforschung gesammelt und so aufbereitet werden, dass sie für Ergebnisprä-

Literatur

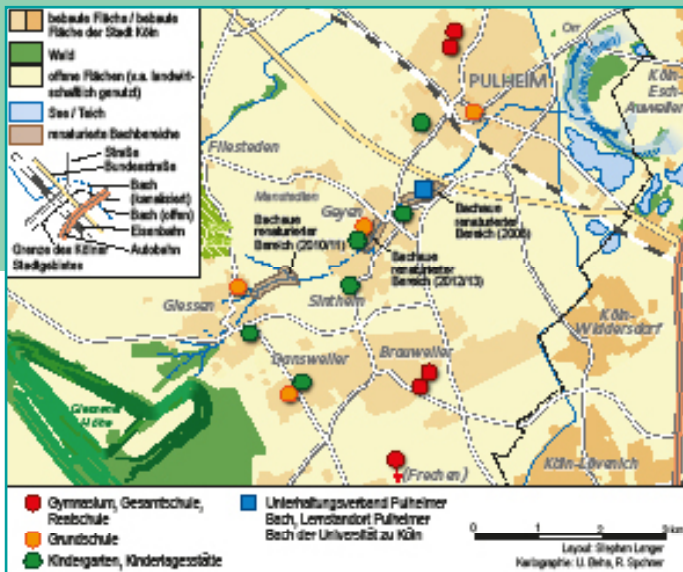


Abbildung 1

sentationen vor Ort oder zu einem späteren Zeitpunkt in der Universität oder Schule genutzt werden können.

Inzwischen finden neben fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der Geographie, Biologie und Chemie weitere projektbasierte Formate am Lernstandort statt. So konzipieren Studierende am Beispiel des GLOBE-Programms (vgl. GLOBE UzK 2017) Unterrichtseinheiten, bei denen das wissenschaftliche Arbeiten und die Erhebung von Daten durch SchülerInnen im Fokus stehen. Eine weitere Veranstaltung stellt die interdisziplinären Möglichkeiten des Lernstandortes in den Mittelpunkt: Studierende aller naturwissenschaftlichen Lehramtsfächer gestalten und realisieren dabei Besuchstage für SchülerInnen, die die Renaturierung des Baches aus chemischer, biologischer und geographischer Sicht untersuchen. Die Teilhabe aller SchülerInnen an den Unterrichtsvorhaben spielt in der Konzeption der Unterrichtsarrangements dabei immer eine wichtige Rolle. Auf Basis videographischer Aufzeichnungen werden die eigenen Unterrichtsversuche anschließend analysiert und reflektiert. Die verwendeten Arbeitsmaterialien werden im Rahmen einer weiteren Veranstaltung mit Schwerpunkt „Deutsch als Zweitsprache“ sprachsensibel gestaltet und sind so vielfältigen Lerngruppen zugänglich.

Als Ort des forschend-entdeckenden Lernens verbindet der Lernstandort Pulheimer Bach somit schulische und universitäre Bildung: SchülerInnen erhalten Einblick in die naturwissenschaftliche Forschung, während Studierende fächerübergreifenden, kompetenzorientierten Unterricht an einem außerschulischen Lernort inklusionsorientiert konzipieren, durchführen und reflektieren. Durch die Vernetzung der Akteu-rlInnen soll auch in Zukunft die Praxisorientierung der Lehr-rlInnenbildung weiter ausgebaut werden.

Braun, B. & Langer, S. (2017). *Der renaturierte Pulheimer Bach als Grünes Klassenzimmer – ein Netzwerk für Umweltbildung von Schulen, Universität und Unterhaltungsverband*. *Artenschutzreport 36*. Im Druck.

Leidig, T. & Hennemann, T. (2015). Einen sicheren Ort schaffen. Mit proaktivem Classroom Management Krisen vorbeugen. *Praxis Fördern*, (4), S. 34–40.

Lindmeier, C. (2015). Inklusion für alle Lehrämter. Die Kultusministerkonferenz beschließt eine überarbeitete Fassung der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. *Gemeinsam leben*, 21 (1), S. 19–33.

Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Wener (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86-100). Stuttgart: Kohlhammer.

GLOBE UzK (2017): *GLOBE an der Universität zu Köln*. Verfügbar unter: <http://globe.uni-koeln.de/home4.html> (29.05.2017).

UN-BRK (2009): *UN-Behindertenrechtskonvention. Artikel 24. Bildung*. Online verfügbar unter: https://www.lwl.org/ljdownload/dateidownloadschulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_Inklusion/Inklusive_Beschulung/Tagungsdoku/1288330256_0/UN-Konvention_Artikel_24.pdf (18.04.2017).

Ziemen, K. (2014). Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In B. Amrhein, M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 45-55). Münster: Waxmann.

Ziemen, K. (Hrsg.). (2017). *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lernstandort Pulheimer Bach (2017). *Pulheimer Bach*. Verfügbar unter: <http://lernstandort-puba.uni-koeln.de/> (20.05.2017).

AutorInnen

Stephan Langer

Abgeordneter Lehrer am Geographischen Institut, Koordination des Netzwerks Universität & Schulen am Lernstandort Pulheimer Bach

Markus van de Sand

Koordinator der Lehrernlabore der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der UzK

Katharina Esser

Wissenschaftliche Hilfskraft, Organisatorische Betreuung des Lernlabors am Lernstandort Pulheimer Bach

07

Empfehlungen für die Forschung, schulische Praxis und Ausbildung von LehrerInnen im Kontext von Inklusion – eine Zusammenfassung

Ein zentrales Anliegen der Arbeitstagung war es, Empfehlungen für die schulische Praxis, die Forschung und die LehrerInnenbildung¹ in Bezug auf die Anforderungen inklusiven Unterrichts zu entwickeln und zu formulieren. Dabei sollten neben allgemeinpädagogischen auch fachspezifische Perspektiven berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse der Tagung werden in diesem Kurzbeitrag skizziert. Sie werden im Tagungsband *Fachdidaktik Inklusiv II*, der voraussichtlich im September 2017 erscheint, näher differenziert. Grundsätzlich zeigt sich, dass sich allgemeine Empfehlungen herausbilden lassen, die für alle Perspektiven von Bedeutung sind. Des Weiteren werden Empfehlungen, die besonders für die Ausbildung, die Forschung und die schulische Praxis benannt wurden, erläutert.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit – nicht erst in der Schule

Was LehrerInnen in der schulischen Praxis leisten müssen – Teamfähigkeit zu leben, lehren und zu lernen – muss schon im Studium verstärkt in den Fokus genommen werden. Der Austausch der Perspektiven unterschiedlicher Lehrämter und mit KollegInnen anderer pädagogischer Professionen kann für die Anbahnung multidisziplinärer Zusammenarbeit und der Entwicklung von Teamfähigkeit bereits im Studium gefördert werden. Der Austausch zwischen Sonderpädagogik und den allgemeinen Schulformen sollte in schulformübergreifenden Seminaren gewinnbringend genutzt werden. So kann sonderpädagogisches Handlungswissen allen Lehramtstudierenden zugänglich gemacht werden und sonderpädagogische Fördermaßnahmen, die mit Beispielen versehen sind, können in das methodische Kompetenzwissen aller integriert werden. Hierbei können die Fachdidaktiken insbesondere profitieren, um inklusiven Unterricht in allen Schulfächern zu ermöglichen. Fachspezifische Diagnostik kann dabei ein Schlüsselement sein, Lernausgangslagen und Lernstände differenziert erfassen zu können. Wenn Co-Planning den Studierenden bereits in der Ausbildung vermittelt und erfahrbar gemacht wird, kann aus „meine Klasse, mein Unterricht“ „unsere Klasse, unser Unterricht“ (Niessen, 2016) in der schulischen Praxis werden.

Empfehlungen für die Ausbildung

Die von den TagungsteilnehmerInnen formulierten Empfehlungen für die Ausbildung junger Lehrkräfte lassen sich

auf zwei Ebenen abbilden; die universitäre und außeruniversitäre Ausbildung. Der phasenübergreifende Austausch kann dazu beitragen, die Übergänge und die Verzahnung von Theorie und Praxis zu erleichtern. Der universitäre Teil der Lehramtsausbildung sollte inhaltlich die Themen „Formulierung einer Sachanalyse“ und auch das Erlernen konkreter didaktischer Reduktionsmöglichkeiten zunehmend vertiefen. Zudem seien auch Fort- und Weiterbildungen der Dozierenden, die an der Universität in die LehrerInnenausbildung involviert sind, nötig. Der Wunsch nach Fort- und Weiterbildung wurde von Seiten der TeilnehmerInnen auch an die FachleiterInnen der ZfsLs weitergetragen, die die LehramtsanwärterInnen im außeruniversitären Teil ihrer Ausbildung betreuen.

Empfehlungen für die Forschung

Als grundlegender Ansatz wurde hier benannt, dass allgemeindidaktische Konzepte von den Fachdidaktiken adaptiert und ggf. transformiert werden sollten, um sie für inklusive schulische Settings weiterzuentwickeln. Inklusiv-didaktische Konzepte sollten verstärkt hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf evaluiert werden. Grundlagenforschung wurde als wichtige Aufgabe, besonders für das Fach Mathematik im Hinblick auf die Entwicklung mathematischen Denkens, benannt.

Als fachübergreifende Maßnahme wurde die Erstellung einer institutionalisierten Datenbank bzw. eines Netzwerkes empfohlen. Auch die Idee eines Forschungspaktes wurde benannt, in dem die zahlreichen Kooperationen, die bereits zwischen Universität und Schulen bestehen, gebündelt und

Autorinnen

Svenja Jaster

Koordinatorin der Kooperationsinitiative für Didaktik in der Inklusion, Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)

Charlotta Quidde

Studentische Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)

transparent gemacht werden könnten. Schulen und Forschungseinrichtungen könnten so längerfristige Kooperationen eingehen und von den Ergebnissen der Forschung profitieren.

Empfehlungen für die schulische Praxis

Für die schulische Praxis wurde vor allem die Förderung des fachübergreifenden Lernens als Empfehlung genannt. So wäre es wünschenswert, mehr Stunden für Projektunterricht zu etablieren, in dem sich unterschiedliche Fächer auf Augenhöhe begegnen und kooperieren können. Das Unterrichtsgeschehen würde, so die TagungsteilnehmerInnen, von einer anderen Strukturierung profitieren. Heterogene Lerngruppen könnten dann gezielter unterrichtet werden, wenn neben diagnostischen und fachdidaktischen Empfehlungen auch entwicklungsbezogene Aspekte mit einbezogen werden würden. Dies wäre nicht nur gewinnbringend für SchülerInnen mit einem Förderbedarf, sondern für alle Mitglieder der Lerngruppe. Als weiterer Wunsch wurde die Bereitstellung von beispielhaften (Lern)Aufgaben benannt, die eine Unterstützung für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen sein können. Dafür könnte eine Datenbank oder ein Netzwerk von Nutzen sein, so wie es bereits in den Empfehlungen für die Forschung genannt worden war. An dieser Stelle wird wiederum deutlich, wie sich die Perspektiven unterstützen und zu positiven Entwicklungen in der LehrerInnenbildung beitragen können.

Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse wird im Tagungsband *Fachdidaktik inklusiv II*, in der ZfL-Buchreihe *LehrerInnenbildung gestalten*, erscheinen.

¹ Die LehrerInnenbildung gliedert sich in Nordrhein-Westfalen in drei Phasen: Die universitäre Lehramtsausbildung, die zweite Phase, das Referendariat, und die dritte Phase der Fort- und Weiterbildungen. Für die erste Phase ist an der Universität zu Köln das ZfL als fakultätsübergreifende Einrichtung für die Koordination und Gestaltung der Praxisphasen zuständig. In der zweiten Phase sind die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsLs) zuständig und die dritte Phase der Fort- und Weiterbildung wird vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW koordiniert.

Literatur

Niessen, A. (2016). Im Rahmen der Tagung Fachdidaktik inklusiv II.

Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Verfügbar unter: www.zfl.uni-koeln.de [21.02.2017].

Zentren für schulpraktische Lehrerbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: <http://www.zfsl.nrw.de/> [21.02.2017]

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Fortbildungen für Lehrkräfte in NRW. Verfügbar unter: <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/index.html> [21.02.2017]



<http://zfl.uni-koeln.de>

