



Britta Baumert, Mareike Willen (Hrsg.)

Werkstatt Inklusion

Ein Teilprojekt der Qualitäts-
offensive Lehrerbildung

WAXMANN

Britta Baumert, Mareike Willen (Hrsg.)

Werkstatt Inklusion

Ein Teilprojekt der
Qualitätsoffensive Lehrerbildung



Waxmann 2020
Münster • New York

Das Projekt BRIDGES wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Universität Vechta
University of Vechta



BRIDGES
Qualitätsoffensive Lehrerbildung
an der Universität Vechta

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4125-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9125-0

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2020
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © 2happy – stock.adobe.com
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster
Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



MIX

Papier aus verantwortungsvollen Quellen

FSC® C083411

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

Mareike Willen & Britta Baumert

Die Werkstatt Inklusion 7

1 Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht

Britta Baumert, Marie-Christine Vierbuchen & Team BRIDGES

Inklusion im interdisziplinären Diskurs –

die Entwicklung von Qualitätsmerkmalen in der Werkstatt Inklusion 13

Jürgen Budde, Nina Blasse, Georg Rißler & Victoria Wesemann

Inklusion als Professionalisierungsdilemma? 45

2 Wie Inklusion gelingen kann – Beispiele aus der Praxis

Claudia Corell

„All inklusiv“ – „Dritter Pädagoge“ und Heterogenität als Motoren für

Schulentwicklung – ein Praxisbericht zur Umsetzung inklusiven Gedankengutes ... 65

Christin de Carné

Inklusion ist Haltung – Das Thema Inklusion an der BBS Marienhain Vechta gGmbH ... 81

Guido Venth

Das Kardinal-von-Galen-Haus, eine Förderschule mit dem Schwerpunkt

Körperliche und Motorische Entwicklung, auf dem Weg zur inklusiven Schule 87

Christian Espelage

Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand –

Inklusiven Religionsunterricht planen und gestalten 101

3 Schulpraktische Studien

3.1 Fachliche Perspektive

Eva Wilden, Raphaela Porsch & Janina Ehmke

Illusion Inklusion? Empirische Evaluation eines Schulversuchs mit

inklusivem Englischunterricht an einer Förderschule 115

<i>Christian Tiller</i>	
Regionales außerschulisches Lernen im inklusiven Geographieunterricht. Das Potenzial des Bildungskonzeptes des Regionalen Lernens 21+ für inklusive Lernsettings am Beispiel eines Lernangebotes für die Aneignung wirtschaftsgeographischer Lerninhalte im Rahmen einer Betriebserkundung	127
<i>Ilka Gummels</i>	
Kooperative Lernumgebungen im inklusiven Arithmetikunterricht	141
<i>Johanna Herkenhoff</i>	
Unterrichtsplanung unterstützen. Das Planungsraster	155
<i>Melanie Schaller & Michael Ewig</i>	
Chancen und Risiken Leichter Sprache im Biologieunterricht	171
<i>Heidi Zacheja</i>	
Die Ausbildung Studierender für den inklusiven Musikunterricht. Entwicklung und Evaluation eines Theorie-Praxis-Seminarkonzeptes in der Lehramtsausbildung	193
3.2 Überfachliche Perspektive	
<i>Maike Hoffmann</i>	
Adressierungspraktiken im Kontext inklusiver schulischer Bildung	209
<i>Veronika Zimmer & Margit Stein</i>	
Heterogenität in Erziehung und Unterricht – Wertorientierungen und Freundschaften junger Erwachsener mit und ohne Migrationshintergrund	223
4 Wissenstransfer	
<i>Britta Baumert</i>	
Wissenstransfer – Wie kommen unsere Ergebnisse in die schulische Praxis?	243
Autorinnen und Autoren	251

Mareike Willen & Britta Baumert

Die Werkstatt Inklusion

„Wo nicht ausgesondert wird von der frühen Kindheit an,
da braucht auch nicht integriert zu werden.“

- Jakob Muth -

Über 24 Jahre nach diesem Zitat von Jakob Muth (1984) trat im Jahr 2008 die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in Kraft. Inklusion von Anfang an – gemeinschaftliches, inklusives Aufwachsen, Erleben und Lernen war bereits damals Muths Ruf hin zu einer Reform inklusiver Gemeinschaft. Seitdem ist insbesondere in den Schulen, aber auch in der Lehrer/innenausbildung einiges passiert.

„Mit der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ unterstützen Bund und Länder die ‚Weiterentwicklung der Lehrerbildung‘ in Deutschland mit dem Ziel, deren Qualität und Attraktivität zu steigern.“ (Ramboll Management Consulting GmbH 2017, 2)

Mit einem Fördervolumen von insgesamt 500 Millionen Euro unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung über einen Zeitraum von zehn Jahren die Innovation der Lehrer/innenbildung. Zurzeit werden 43 Projekte an 64 deutschen Universitäten in 16 Bundesländern gefördert, um die Lehrer/innenbildung nachhaltig zu verbessern. (vgl. Qualitätsoffensive Lehrerbildung 2019, o.S.)

Ein Aspekt dieser Weiterentwicklung besteht in der stärkeren Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion. Dieser wurde durch die Universität Vechta mit dem Projekt „BRIDGES – Brücken bauen, initiieren und gestalten“ in dessen Teilprojekt Werkstatt Inklusion aufgegriffen und das Projekt wird seit dem 01.01.2016 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

In der Werkstatt Inklusion arbeiten Wissenschaftler/innen, Promovierende und Studierende fachübergreifend und in Kooperation mit regionalen Vertreter/innen aus Schulen und Fördereinrichtungen zusammen. Ziel der Werkstattarbeit ist die Erforschung, Entwicklung und Dokumentation von Lernumgebungen und didaktischen Konzepten für den inklusiven (Fach-)Unterricht. So wird mittels strukturierter regionaler und internationaler Kooperationen, einer intensiven Zusammenarbeit innerhalb der Werkstatt sowie einer neu eingerichteten Juniorprofessur für inklusive Bildung Expertise im Umgang mit Inklusion und Heterogenität beim (fachlichen) Lernen am Standort Vechta aufgebaut und in alle Phasen der Lehrer/innenbildung disseminiert.

Im Rahmen verschiedener Projekte werden von der Unterrichtspraxis ausgehend inklusive und heterogene Lernumgebungen erforscht und didaktische Konzepte (weiter-)entwickelt, erprobt und publiziert. In diesem fachübergreifenden Kontext ent-

stehen verschiedene Promotionen, wobei die Promovend/innen kontinuierlich in der interdisziplinären Forschungswerkstatt vernetzt arbeiten.

Die Arbeitsergebnisse der Werkstatt werden über klassische wissenschaftliche Publikationsformen hinaus in vielfältiger Form verbreitet: Mittels zahlreicher Fachtage fließen die Forschungsergebnisse in die Lehre der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften ein. Parallel werden Angebote für die Lehrer/innenfortbildung in den verschiedenen beteiligten Fächern entwickelt und über das Kompetenzzentrum für Lehrer/innenfortbildung angeboten. Zudem initiieren die Beteiligten der Werkstatt Inklusion sowie der Wettbewerb ‚Werkstattprojekte‘ im Sinne einer nachhaltigen Arbeit an der Universität Vechta weitere interdisziplinäre Forschungen im Themenfeld Inklusion und Heterogenität

In 14 Beiträgen von Mitarbeitenden der Werkstatt sowie deren Kooperationspartner/innen wird in diesem Band ein Überblick geschaffen, wie Inklusion in Schule gelingen kann. Dabei werden fachliche aber auch überfachliche Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis eingenommen.

Das erste Kapitel bildet einen Einstieg in Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für Inklusion in der Schule. Dabei präsentiert die Werkstatt Inklusion ihre Ergebnisse einer dreijährigen intensiven Zusammenarbeit aus Wissenschaft und Praxis. Neben einer eigens entwickelten Definition von Inklusion in der Schule werden Qualitätsmerkmale für inklusive Schulen und inklusiven Unterricht vorgestellt und im interdisziplinären Diskurs erläutert.

Ergänzt wird das Kapitel durch die Vorstellung von Kooperationspraktiken im inklusiven Unterricht. Anhand von Gesprächsausschnitten verdeutlichen die Autor/innen Jürgen Budde, Nina Blasse, Georg Rißler und Victoria Wesemann den Einfluss einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Sozial- und Sonderpädagog/innen und anderen pädagogischen Mitarbeiter/innen.

Das zweite Kapitel fokussiert in vier Beiträgen den Praxisbezug inklusiven Lernens in Schule. Dabei reflektieren jeweils Autor/innen aus kooperierenden Schulen den Alltag, die Herausforderungen aber auch Chancen inklusiven Lernens. Im ersten Beitrag präsentiert Claudia Corell die Justus-von-Liebig-Schule in Moers und stellt anhand dieser die aktuellen Entwicklungen zu Inklusion in Schule sowie dessen positive Effekte von Heterogenität und Vielfalt an Schulen dar. Dabei spricht sie auch von Wünschen und Bedarfen innerhalb zukünftiger Lehrer/innenausbildung.

Ein nächster Beitrag gibt einen konkreten Einblick in eine Berufsbildende Schule. Christin de Carné stellt hierbei das Konzept bzgl. Haltung und Einstellungen zu Inklusion als Unterrichts- und Schulkultur an der Schule Marienhain in Vechta vor. Ein Schwerpunkt ihres Beitrages bilden dabei Basiselemente einer Lehr-Lernumgebung.

Im darauf folgenden Beitrag wird ein Perspektivwechsel vorgenommen. Guido Venth beschreibt in seinem Beitrag ausführlich den Weg des Kardinal-von-Galen-Hauses Dinklage von einer Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung zu einer inklusiven Förderschule.

Christian Espelages Beitrag schließt das zweite Kapitel mit einem konkreten Unterrichtsbeispiel aus dem Religionsunterricht eines Gymnasiums ab. Dabei geht er u.a. der Frage nach, was Teilhabe im fachdidaktischen Kontext bedeutet.

Kapitel drei setzt den Fokus auf die fachspezifischen Projektergebnisse. In acht Beiträgen werden die Forschungsergebnisse der Einzelprojekte vorgestellt.

Im ersten Beitrag dieses Kapitels stellen Eva Wilden, Raphaela Porsch und Janina Ehmke empirische Ergebnisse ihrer Studie zu inklusivem Englischunterricht aus fachdidaktischer Sicht vor.

Im zweiten Beitrag präsentiert Christian Tiller sein Promotionsprojekt zum außerschulischen Lernen im inklusiven Geographieunterricht. Dabei überprüft er das Potenzial des Bildungskonzeptes des Regionalen Lernens 21+ für die Förderung der Berufsorientierung im Geographieunterricht unter besonderer Berücksichtigung von inklusiven Lerngruppen.

Die Perspektive der Mathematikdidaktik auf inklusiven Unterricht bringen Ilka Gummels und Johanna Herkenhoff in ihren Beiträgen ein. Gummels untersucht die Gestaltungsmöglichkeiten kooperativen Lernens im inklusiven Mathematikunterricht der Primarstufe. Herkenhoff skizziert die durch die Werkstatt Inklusion entwickelten Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts und transformiert diese auf den inklusiven Mathematikunterricht. Hierdurch soll ein Instrument zur Planung von Mathematikunterricht in einem inklusiven Setting entstehen.

Der Beitrag von Melanie Schaller und Michael Ewig befasst sich mit der empirischen Analyse zur Effektivität des Einsatzes von modifizierten Texten im Biologieunterricht. Auf Basis einer linguistischen Analyse der Verständnisbarrieren in Lehrwerken für den Biologieunterricht überprüfen sie den Mehrwert des Einsatzes von leichter Sprache in Unterrichtsmaterialien.

Den Abschluss der fachlichen Perspektiven bildet Heidi Zacheja mit einem Beitrag aus der Musikdidaktik. Zacheja konzipiert auf Basis der Ergebnisse der Werkstatt Inklusion ein Seminar zur Professionalisierung Lehramtsstudierender im Fach Musik. In Kooperation mit einer inklusiven Schule wenden die Studierenden das Gelernte unmittelbar in Praxisblöcken an. Der Kompetenzerwerb der Studierenden wird durch Zacheja empirisch überprüft.

Der zweite Abschnitt des dritten Kapitels nimmt abschließend eine überfachliche Perspektive ein. Dabei stellen u.a. zwei Doktorandinnen aus den Erziehungswissenschaften und der Sozialen Arbeit ihre Feldforschung vor.

Maike Hoffmann aus der Sozialen Arbeit untersucht im Rahmen ihrer Dissertation an vier Schulen inkludierende und exkludierende Kommunikationspraktiken im inklusiven Unterricht. Schwerpunkt ihrer Untersuchung bildet dabei die Frage, wie Schüler/innen im Kontext inklusiver schulischer Bildung adressiert werden und welche Auswirkungen dies auf das Lernen hat.

Im letzten Beitrag untersuchen Veronika Zimmer und Margit Stein interethnische Freundschaften in Schulklassen. Ziel ihrer Studie ist es, das Inklusions- und Integrationspotenzial von ethnisch heterogenen Schulklassen in Bezug auf interethnische Freundschaften zu analysieren.

Das vierte Kapitel stellt den Wissenstransfer der Werkstatt Inklusion dar. Hier erläutert Britta Baumert die Transferstrategien der ersten Förderphase, um die Werkstattergebnisse nachhaltig und langfristig in Lehre, Forschung und Praxis generieren zu können.

Schule ist vielfältig. So gehört zu Inklusion neben einem guten Unterricht, der allen Schüler/innen gerecht wird, auch ein vielfältiges und lebendiges Schulleben, das von einem konstruktiven und wertschätzenden Miteinander geprägt ist. Wenn Inklusion in der Schule gelingen soll, gilt es neben der Unterrichtsplanung und Durchführung auch die Einstellungen von Lehrkräften, die Lernumgebungen sowie die Rahmenbedingungen der Schulen in den Blick zu nehmen. Die Werkstatt Inklusion hat es sich in den letzten drei Jahren zur Aufgabe gemacht, einen Beitrag zur aktuellen und fachübergreifenden Forschung in diesem Bereich zu leisten. Der vorliegende Band dokumentiert diesen Weg, indem er einen Überblick über die vielfältigen Forschungsergebnisse liefert, die Impulse aus der Praxis dokumentiert, die in die Arbeit der Werkstatt eingeflossen sind, sowie weiterführende Fragen aufwirft, die es in Zukunft zu bearbeiten gilt.

Literatur

- Muth, J. (1984). Vorwort. In: Integrative Montessori-Schule Münsterland e. V. (Hrsg.), *gemeinsam leben lernen. Konzept und Erfahrungen*. Borken.
- Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019). *Zusätzliche Förderrunde der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beschlossen*. Verfügbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/zusaetzhliche-foerderrunde-der-qualitaetsoffensive-lehrerbildung-beschlossen-1929.html> [01.07.2019].
- Ramboll Management Consulting GmbH (Hrsg.) (2017). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Ein Blick ins Umfeld*. Frankfurt am Main: Zarbrock.

1 Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht

Inklusion im interdisziplinären Diskurs – die Entwicklung von Qualitätsmerkmalen in der Werkstatt Inklusion¹

Einleitung

Inklusion ist mehr als gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung. Inklusion meint ein Miteinander von verschiedenen Menschen in einem gemeinsamen Kontext, in dem die Vielfalt als bereichernd verstanden wird. In diesem Sinne hat sich die Forschungswerkstatt Inklusion der Universität Vechta mit dem Projekt BRIDGES auf den Weg gemacht, um gemeinsam mit Forscherinnen und Forschern der verschiedenen Fachdidaktiken, Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Doktorandinnen und Doktoranden, Studierenden und Vertreterinnen und Vertretern aus der Praxis Merkmale einer guten inklusiven Schule und guten inklusiven Unterrichts zu erarbeiten. Diese Merkmale sollen zum einen unser Verständnis von Inklusion konkretisieren und kommunizierbar machen, um so als Basis für fachwissenschaftliche Diskurse, fachdidaktische Weiterbildungen und curriculare Veränderungen zu dienen, zum anderen Ausgangspunkt für die konkrete Unterrichtsforschung der einzelnen Fachdidaktiken im Projekt bilden.

Gerade die verschiedenen Perspektiven und Expertisen haben gezeigt, dass Inklusion kein klarer, eindeutiger Weg ist. Vielmehr sind im Laufe der Zusammenarbeit zahlreiche Spannungsfelder und Ambivalenzen, aber auch gemeinsame Perspektiven aufgedeckt worden. Im ersten Teil des Artikels wird es um die Qualitätsmerkmale einer inklusiven Schule gehen. Den zweiten Teil bilden Ausführungen zu den Merkmalen inklusiven Unterrichts. Im dritten Teil werden die am Projekt beteiligten Fachdidaktiken ihre fachspezifische Perspektive auf Inklusion sowie besonders umstrittene oder wichtige Merkmale schildern.

Oftmals wird Inklusion auf das Merkmal Behinderung reduziert. Dem Projekt BRIDGES soll jedoch ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde liegen:

„Inklusion als ein Ansatz, der Prinzipien für pädagogische und gesellschaftliche Entwicklung enthält, ist keine Initiative, um einen Teilausschnitt der Erziehung einiger Kinder oder junger Menschen ein wenig zu modifizieren, sondern eine Strategie, um Bildung und Erziehung für alle zu überdenken und neu zu ordnen“ (Booth, 2010, S. 2).

1 Eine gekürzte Fassung des Beitrags ist bereits erschienen: Baumert, B., Vierbuchen, M.-C. & Team BRIDGES (2018). Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 526–541.

Es geht also darum, Barrieren abzubauen, Nachteile auszugleichen, Potenziale zu sehen und den Menschen zu würdigen. Das schließt neben dem offensichtlichen Barriereabbau für körperliche Behinderungen auch Verbesserungen der Zugänge zum Bildungssystem für z.B. Menschen mit chronischen Krankheiten, psychischen Störungen, Lernbeeinträchtigungen, Entwicklungsverzögerungen oder geistiger Behinderung ein. Doch auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im Bildungsbereich nach wie vor benachteiligt (Geissler & Weber-Menges, 2008). Ebenso spielen die soziale Herkunft und der sozioökonomische Status der Eltern eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg (ebd.). Inklusion bedeutet, dass die Strukturen des Bildungssystems so gestaltet sind, dass alle Menschen daran gleichberechtigt teilhaben können.

Die Forschungswerkstatt hat auf Basis dieses Verständnisses von Inklusion eine eigene Definition entwickelt:

INKLUSION bezeichnet Basiswerte der Gesellschaft: Partizipation ist ein Menschenrecht. Alle Menschen werden in ihrer Vielfalt und Individualität wahrgenommen, angenommen und wertgeschätzt. Die Vielfalt wird als Ressource wahrgenommen. Bezogen auf Bildung in der Schule und dort speziell im Unterricht bedeutet für uns Inklusion, auf Bedürfnisse von Gesellschaft und Individuen einzugehen sowie individuelle Lernvoraussetzungen zu erkennen, zu berücksichtigen und dementsprechend zu fördern. Individualisierung und Gemeinschaft sind dabei gleichermaßen wichtig.

Qualitätsmerkmale einer inklusiven Schule

Die folgenden Oberbegriffe zur inklusiven Schule haben sich als Konsens zwischen den am Forschungsprojekt beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Praxisvertretern, Promovierenden und Studierenden im Forschungskolloquium herauskristallisiert.

- Haltung
- Gemeinschaft und Kooperation
- Ressourcen
- Barrierefreiheit
- Kommunikation

In einem zweiten Schritt wurden diese Oberbegriffe mit Hilfe von einschlägiger Literatur strukturiert, konkretisiert und erweitert. Parallel dazu fanden Feldaufenthalte im Rahmen projektinterner Forschungsvorhaben an verschiedenen Schulen statt, die wichtige Impulse für die Auswahl und Strukturierung der Merkmale lieferten. Die inhaltliche Ausdifferenzierung der Begrifflichkeiten, durch die aus den Oberbegriffen Qualitätsmerkmale mit Anspruch an eine inklusive Schule werden, erfolgte erneut im Rahmen der Forschungswerkstatt, sodass folgende Ausführungen im Projekt gemeinsam erarbeitet worden sind.

Die „*Haltung*“ der im schulischen Kontext professionell Tätigen scheint, neben anderen Kriterien, elementar, wenn durch Inklusion ein Raum geschaffen werden soll, in dem alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt teilhaben und lernen können. Wenn Inklusion bedeutet, dass Benachteiligungen und Diskriminierungen abgebaut werden, um gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, dann braucht es dafür eine pädagogische Haltung der Reflexion und Vermeidung von Festschreibungen/Stigmatisierungen bei gleichzeitiger Reflexion gesellschaftlicher Ungleichheiten (Budde & Hummrich, 2014). Das beinhaltet Wertschätzung und Anerkennung jedes Einzelnen und eine pädagogische Beziehung, die die bestmögliche Entwicklung jedes Einzelnen im Blick hat (Begalke, Clever, Demmer-Dieckmann & Siepmann, 2011, S. 70), wodurch Lernprozesse gefördert und unterstützt werden können.

Eng verzahnt mit der pädagogischen Haltung liegen die Aspekte „*Gemeinschaft und Kooperation*“. Sie stehen für ein Bildungskonzept, bei dem im Rahmen offener Lernformen auch im außerunterrichtlichen Bereich kooperativ gelernt wird. Außerdem wird Schule als Ganztagschule mit vielfältigen (Lern-)Angeboten und Wahlkursen gedacht (Hentig, 2003), in welcher projektorientiertes Lernen realisiert werden kann (Begalke et al., 2011). Darüber hinaus wird mit dem Stichwort „*Gemeinschaft*“ auch auf die gesellschaftliche Dimension der Schule fokussiert: Die Schülerinnen und Schüler erfahren sich in Bezug auf ihre individuellen Voraussetzungen und lebensweltlichen Zusammenhänge als Teil des Ganzen und werden befähigt, langfristig an der Gesellschaft partizipieren und diese mitgestalten zu können. Hierfür zielt die inklusive Schule zum einen auf die Vermittlung von gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen, zum anderen auf Persönlichkeitsentwicklung (ebd.). Aber auch die Schule als gesellschaftliche Institution sollte sich bereits als partizipativ und demokratisch verstehen: So stellt die inklusive Schule einen Lebensraum dar, in welchem den Schülerinnen und Schülern Mitbestimmung über relevante Themengebiete und Strukturen ermöglicht wird (ebd.).

Schulen benötigen *personelle, finanzielle und materielle Ressourcen*: Inklusion ist ein systemisches Konzept; die inklusive Schule muss sich personell und strukturell an der Heterogenität ihrer Schülerschaft ausrichten, um allen Schülerinnen und Schülern bestmögliche Lernchancen bieten zu können (Dannenbeck & Dorrance, 2009). Ohne Ressourcen erscheint dies schwer umsetzbar. Lehrerstunden (z.B. Doppelbesetzungen), der Einsatz von Förderschullehrkräften, Team- und Beratungsstunden, Entlastungsstunden für Klassenlehrkräfte, eine pädagogisch vertretbare Lehrer/innen-Schüler/innen-Relation und zusätzliche, spezialisierte Kräfte unterstützen die Umsetzung inklusiven Unterrichts und spezifischer Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler, ohne dabei jedoch zu etikettieren und damit Ungerechtigkeit zu reproduzieren. Inklusion kann gelingen, wenn Ressourcen bereitstehen, die Einbindung aller Akteure vor Ort erfolgt und eine inklusive pädagogische Haltung der Lehrenden und anderen am schulischen Bildungsprozess Beteiligten vorhanden ist (Hentig, 2003). Die Er- und Überarbeitung eines gemeinsamen Curriculums sollte an den Schulen strukturell verankert sein. Das Curriculum ist dabei so gestaltet, dass die Lernenden auch gemeinsame Qualifikationsziele verfolgen, jedoch mit hinreichenden

Differenzierungen für individuelle Lernwege und -erfolge. Die Gliederung des Schulsystems widerspricht mit ihrer selektiven Ausrichtung dem Inklusionsgedanken und soll nach und nach abgebaut werden. Inklusion beginnt in den Köpfen und bedeutet, die Wertschätzung gegenüber den unterschiedlichen Ausdrucksformen menschlicher Vielfalt als Normalität zu etablieren (Alicke, 2012, Baumert 2015, 54,55).

Der Begriff „*Barrierefreiheit*“ stellt ein Kriterium inklusiver Schule dar, mit dem ein uneingeschränkter und gleichberechtigter Zugang zu Teilhabe für alle Menschen einhergeht. Die UN-Behindertenrechtskonvention benennt folgende Barrieren: physische Barrieren, z.B. in der Baustruktur; kommunikative Barrieren, darunter auch schwierige Sprache und soziale Barrieren, z.B. diskriminierende Einstellungen und Haltungen. Schulze (2011) erweitert diese Aufzählung um ökonomische Barrieren. Barrierefreiheit lässt sich einerseits an ganz konkreten Anforderungen festmachen wie der Erschließung von Bewegungsflächen und der Einführung von Leitsystemen und Bedienelementen. Andererseits geht die Forderung der Öffnung und Differenzierung des schulischen Lernens ebenso mit verschiedenen räumlichen Implikationen einher: Hier bezieht sich Barrierefreiheit auf die Schaffung von Differenzierungsflächen für Kleingruppen- und Einzelarbeit, die Gestaltung der Pausenräume und die Entwicklung kleinerer Einheiten durch räumliche Gruppierung von mehreren Lernräumen. Alle Räume sollen zu Lernorten werden (Montag Stiftung, 2012). Die architektonische Gestaltung der Räume (auch im Rahmen eines Umbaus oder einer Sanierung) soll sich am pädagogischen Konzept der Schule orientieren (Alicke, 2012).

Die „*Kommunikation*“ seitens der Lehrkräfte wirkt sich auf das Klassenklima und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus (Honneth, 2010). Eine regelmäßige Reflexion des Sprachverhaltens in der Lehrer/innen-Schüler/innen-Kommunikation ist daher notwendig. Forschungsergebnisse zeigen, dass Einfühlungsvermögen und sensibles Vorgehen in der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion grundlegende pädagogische Qualitäten sind (Tellisch, 2016). Eine gelingende und zielführende Kommunikation sollte über die Interaktion in der Klasse hinaus auf verschiedenen Ebenen, also zwischen allen Akteur/innen sowie innerhalb und außerhalb der Schule stattfinden (Geiling, Liebers & Prengel, 2011). Hierfür sollten zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen.

Qualitätsmerkmale eines inklusiven Unterrichts

Das Konzept einer inklusiven Schule hat für den inklusiven Unterricht Konsequenzen. BRIDGES hat sich zunächst an den Qualitätskriterien guten Unterrichts von Helmke (2015) sowie den zehn Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts von Meyer (2014) orientiert, diese weiterentwickelt und in Anlehnung an Meyer Indikatoren entwickelt, die im Unterrichtsgeschehen nachweisbar sein sollten. Basierend auf unserer Definition von Inklusion und den verschiedenen Perspektiven der Beteiligten wurde ein erster Katalog mit „*Merkmale für guten inklusiven Unterricht*“ erstellt. Im nächsten Arbeitsschritt untersuchten die Doktoranden der einzelnen Fachdidaktiken aus der Anglistik, Geographie und Mathematik den aktuellen Forschungsstand zum

Thema. Diese Ergebnisse, bestehend aus den vorstrukturierten Merkmalen und ihren entsprechenden Indikatoren, wurden im Anschluss in der Forschungswerkstatt diskutiert und modifiziert. Dabei entstand eine Übersicht mit den vorläufigen Qualitätsmerkmalen und den dazugehörigen Indikatoren. Durch die Zusammenarbeit der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken wurden die zusätzlichen Merkmale interne Kooperation und Sprache in Bezug auf die Inklusion erarbeitet. Es wird ein fortlaufender Prozess der Reflexion und Modifikation angestrebt, sodass die 14 Qualitätsmerkmale (Tab. 1) nicht als endgültiges Ergebnis betrachtet werden, sondern als gegenwärtiger Arbeitsstand, der im Diskurs und durch die Begegnung mit der Praxis weiterentwickelt werden kann.

Tab. 1: Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts

Merkmal	Indikatoren
Klassenführung	<ul style="list-style-type: none"> • Die gegebene Vielfalt wird als Ressource genutzt. • Lehrerinnen und Lehrer erfüllen eine Vorbildfunktion • Lehrerinnen und Lehrer geben den Schülerinnen und Schülern das Gefühl, ihre Aktivitäten stets im Blick zu haben. • Auf Unterrichtsstörungen wird situationsangemessen reagiert • Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln und Rituale und deren Konsequenzen werden kontinuierlich gesichert und gefestigt. • Situativ und überdauernd abgesprochene Aufgaben/Dienste werden eingehalten. • Es findet ein konstruktiver Umgang mit Konflikten statt. • Es findet ein konstruktiver Umgang mit Fehlern (auch eigenständigen Behebungen) statt.
Effektive Lernzeit	<ul style="list-style-type: none"> • Die Beteiligten des Unterrichts sind pünktlich und gut vorbereitet. • Es erfolgt ein Wechsel zwischen aktiven Lernphasen und erholsamen Pausen. • Lehrerinnen und Lehrer reagieren innerhalb einer angemessenen Wartezeit auf die Schülerinnen und Schüler. • Schülerinnen und Schüler werden in ihren Lernprozessen nicht gestört. • Der Fokus des Unterrichts liegt auf dem Thema. • Schülerinnen und Schüler arbeiten aktiv mit. • Es entstehen individuell bedeutsame Lernerträge und Arbeitsergebnisse.

Merkmal	Indikatoren
Lernförderliches und vertrauensvolles Klima	<ul style="list-style-type: none"> • Alle am Unterricht Beteiligten werden wahrnehmbar wertgeschätzt, ernst genommen und gerecht behandelt. • Alle am Unterricht Beteiligten nehmen beim Lernen aufeinander Rücksicht und helfen sich gegenseitig. • Eine positive Grundeinstellung zu heterogenem Lernen und Lernergebnissen wird gefördert. • Diskriminierungen, Beleidigungen und Gewalt werden nicht akzeptiert und in Reflexionsprozessen thematisiert. • Der Unterricht bietet Räume für freudige und ernste Momente.
Vielfältige Motivierung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Unterrichtsdramaturgie ist geeignet, um das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken. • Die Bedeutsamkeit der Bildungsinhalte bzw. Kompetenzen für die Lebenswelt und für die Identitätsbildung werden bewusst. • Die Bildungsinhalte knüpfen authentisch an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an.
Kognitive Aktivierung	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Schülerinnen und Schüler werden aktiviert. • Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstgesteuert. • Die Bildungsinhalte werden eigenständig reorganisiert. • Es finden Möglichkeiten des Transfers statt.
Klarheit und Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Die Struktur des Unterrichts ist für alle transparent. • Die Unterrichts- und Lernziele sind transparent. • Der Unterricht ist begründet und nachvollziehbar strukturiert. • Die Informationen und Aufgaben werden adressatenbezogen strukturiert und präsentiert.
Schüler- und Kompetenzorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler wird unterstützt und gefördert. • Insbesondere die Selbstständigkeit, die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen werden gefördert. • Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung und dürfen mitbestimmen. • Die Schülerinnen und Schüler geben Feedback zum Unterricht. • Die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler werden berücksichtigt. • Die Voraussetzungen, Stärken, Alltagsvorstellungen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden als Ressource genutzt. • Es erfolgt ein kumulativer Kompetenzerwerb. • Die Aufgabenstellungen werden an individuellen Kompetenzen ausgerichtet. • Die individuellen Lernziele werden erreicht. • Die Erfolge werden sichtbar gemacht.

Merkmal	Indikatoren
Sprache und Sprachsensibilität	<ul style="list-style-type: none"> • Die sprachlichen Äußerungen sind an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst und werden gegebenenfalls durch Visualisierungen unterstützt. • Die Lehrerinnen und Lehrer stellen motivierende und (fachlich) authentische Sprechanelässe bereit und gewährleisten eine ermutigende Atmosphäre. • Die Schülerinnen und Schüler können ihre Mehrsprachigkeit in den Unterricht einbringen. • Die Sprache ist gendersensibel, wertschätzend und unterstützt ein lernförderliches und vertrauensvolles Klima. Sie ist frei von Beleidigungen und Diskriminierungen. • Die Lehrerinnen und Lehrer sind sich der Bedeutungen von Sprache bewusst und sensibilisieren die Schülerinnen und Schüler dahingehend. • Die Lehrerinnen und Lehrer fördern den sukzessiven Gebrauch der Fachsprache.
Individuelles Fördern	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerinnen und Lehrer erfassen den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler evidenzbasiert. • An die Schülerinnen und Schüler werden anspruchsvolle Erwartungen formuliert und Anforderungen gestellt, die ihren Fähigkeiten entsprechen. • Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler erarbeiten gemeinsam individuelle Lern- und Bildungsbedarfe. • Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an Aufgaben auf ihrem individuellen Niveau. • Das Anforderungsniveau liegt im Bereich der nächsten Entwicklung. • Die Schülerinnen und Schüler erhalten genügend Zeit zur Aufgabebearbeitung.
Individuelles Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein zeitnahes, gut dosiertes und auf konkrete Lern- und Bildungsprozesse bezogenes Feedback. • Das eigene Lernverhalten wird selbstkritisch eingeschätzt. • Die verschiedenen Formen des Feedbacks werden in Portfolios festgehalten.
Interne Kooperationen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Unterricht erfolgt kooperativ. (Co-Teaching/Team-Teaching) • Der Unterricht wird gemeinsam von multiprofessionellen Fachkräften und Schülerinnen und Schülern geplant, durchgeführt und reflektiert. • Die Schülerinnen und Schüler sind durch Kooperation wechselseitig verantwortlich für erfolgreiche Bildungsprozesse. • Die Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig.

Merkmal	Indikatoren
Vorbereitete Lernumgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zu/in einem gemeinsamen Kontext. • Die Lernumgebung ist strukturiert und regt einen individuellen Bildungsprozess an. • Die Lernumgebung ermöglicht individuelle und kooperative Bildungsprozesse. • Die Lernumgebung wird gemeinsam gestaltet. • Die Lernumgebung ist barrierefrei zugänglich. • Die Raumbedingungen (Möbiliar, Beleuchtung, Belüftung, Akustik) sind ergonomisch bzw. ergonomisch.
Angebotsvielfalt	<p>Lernprozesse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen kooperativem und individuellem Lernen. • Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen lehrendem und entdeckendem Lernen. • Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen offenem und strukturiertem Lernen. <p>Methoden und Medien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es werden vielfältige Methoden genutzt. • Es werden verschiedene Sinne angesprochen. • Vielfältige und adressatengerechte Methoden und Sozialformen unterstützen den individuellen Bildungsprozess. • Die Medien und Lernorte werden zielführend und schülerorientiert genutzt. • Es wird Projektarbeit und Wochenplanarbeit ermöglicht. • Es werden Modelle, Beispiele, Metaphern und Visualisierungen genutzt.
Individuelle und transparente Leistungserwartung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler werden möglichst in demokratischen und transparenten Prozessen an der Leistungserfassung beteiligt. • Es erfolgt eine differenzierte und regelmäßige Leistungserfassung. • Es werden verschiedene Formen der Leistungserfassung eingesetzt. • Die Leistungserwartungen und -situationen sind transparent gestaltet. • Die Leistungsbeurteilung erfolgt nach individueller und kriterienorientierter Bezugsnorm.

Auch in einem inklusiven Unterricht stellt die „Klassenführung“ ein Schlüsselmerkmal dar und nimmt Einfluss auf die weiteren Merkmale. Von besonderer Bedeutung ist die Nutzung der gegebenen Vielfalt als Ressource. Die UNESCO (2009/2014) postuliert in diesem Zusammenhang eine positive Einstellung zur Inklusion und Hofmann, Koch und Stechow (2012) sowie Markowetz und Reich (2016) heben dies für die Einstellung der Lehrkräfte hervor. Grundsätzlich müssen die Lehrkräfte während des Unterrichts ihre Vorbildfunktion erfüllen und den Schülerinnen und Schülern eine Allgegenwärtigkeit vermitteln (Helmke, 2015). Auf diese Weise erhalten die Schülerinnen und Schüler das Gefühl, dass die Lehrkräfte ihre Lernprozesse wahrnehmen und begleiten und gleichzeitig haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, potenzielle Störquellen frühzeitig zu erkennen und situationsangemessen sowie transparent zu reagieren (ebd.). Die gemeinsam erarbeiteten Klassenregeln und Rituale sowie die damit einhergehenden Aufgaben (Meyer, 2014) bilden den Rahmen eines respektvollen Umgangs miteinander (Helmke, 2015).

Die „effektive Lernzeit“ steht in einem engen Zusammenhang mit der Klassenführung. Sie wird durch einen pünktlichen Beginn und eine gute Vorbereitung der Beteiligten unterstützt (Helmke, 2015). Bei der Planung des Unterrichtsverlaufs wird auf einen Wechsel zwischen aktiven Lernphasen und erholsamen Pausen geachtet (Meyer, 2014). Währenddessen reagieren die Lehrkräfte innerhalb einer angemessenen Wartezeit auf die Schülerinnen und Schüler (Helmke, 2015) und stören diese nicht in ihrem Lernprozess (Meyer, 2014). Die effektive Nutzung der Lernzeit zeichnet sich darüber hinaus in einem inklusiven Unterricht durch eine Konzentration auf das gemeinsame Thema und eine aktive Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler aus (Meyer, 2014).

Meyer (2014) und Helmke (2015) thematisieren ein „lernförderliches Klima“ als bedeutsames Merkmal. BRIDGES ergänzt dieses Merkmal um das Attribut ‚vertrauensvoll‘, da es im inklusiven Rahmen um Wertschätzung und Nutzung der Vielfalt geht und dies nur in einer vertrauensvollen Umgebung ermöglicht werden kann. Folgender Indikator wird an dieser Stelle für einen inklusiven Unterricht hervorgehoben: „Alle am Unterricht Beteiligten werden wahrnehmbar wertgeschätzt, ernst genommen und gerecht behandelt“ (Meyer, 2014, S. 49). Weitere wichtige Aspekte sind Rücksicht, gegenseitige Hilfe und die Haltung der Beteiligten (ebd.). Vorhandene Missstände wie „Diskriminierung, Beleidigung und Gewalt“ (ebd., S. 49) werden im Unterricht nicht akzeptiert, sondern thematisiert und reflektiert.

Um eine „Motivierung“ der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, muss durch die Unterrichtsdramaturgie das Interesse geweckt werden (Meyer, 2014) und eine authentische Anknüpfung der Bildungsinhalte an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stattfinden (Helmke, 2014). Für einen inklusiven Unterricht fügt BRIDGES hinzu, dass die „Bedeutsamkeit der Bildungsinhalte und der erworbenen Kompetenzen“ für die Lebenswelt und für die Identitätsbildung von besonderer Bedeutung sind.

In Bezug auf die „kognitive Aktivierung“ ist für BRIDGES zentral, dass der Unterricht so gestaltet wird, dass alle Schülerinnen und Schüler aktiviert werden. Dabei sollen sie nach Möglichkeit selbstgesteuert arbeiten (Helmke, 2015) und die Bildungsinhalte eigenständig reorganisieren (Meyer, 2014). Dabei arbeiten alle Schülerinnen

und Schüler den maximalen Lernzuwachs für sich heraus. Darüber hinaus werden Möglichkeiten des Transfers geschaffen (ebd.). Dieser kann von der Lehrkraft inszeniert werden oder eigenständig erfolgen.

Um Bildungsprozesse anregen zu können, müssen sowohl die Struktur des Unterrichts als auch die Lernziele transparent sein. Der Unterricht ist dabei begründet und nachvollziehbar strukturiert (Meyer, 2014; Helmke, 2015). Dies gelingt, wenn bei jeglichen sprachlichen Äußerungen auf eine adressatenbezogene Strukturierung und Darstellung geachtet wird (Meyer, 2014).

Die Merkmale der „Schüler- und Kompetenzorientierung“ werden bei BRIDGES bewusst miteinander verknüpft. Für einen schülerorientierten Unterricht ist das oberste Ziel die Unterstützung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler (KMK, 2011). Darüber hinaus wird eine Förderung der Selbstständigkeit, Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens aller Schülerinnen und Schüler angestrebt (Steffens & Höfer, 2016). Außerdem übernehmen die Schülerinnen und Schüler Verantwortung und sind nach Möglichkeit an der Planung des Unterrichts beteiligt (Helmke, 2015). Bei der Planung eines schülerorientierten Unterrichts werden einerseits die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, andererseits werden die Voraussetzungen, Stärken, Alltagsvorstellungen und Vorerfahrungen als Ressource genutzt (Helmke, 2015), damit das Ziel eines kumulativen Kompetenzerwerbes auch in Hinblick auf akademische Fertigkeiten und Kulturtechniken erreicht werden kann (Helmke, 2015).

Da „Sprache und Sprachsensibilität“ oft nur im (fremd-)sprachlichen Unterricht berücksichtigt werden, hat BRIDGES diesen Aspekt als eigenständiges Merkmal aufgestellt. ‚Deutsch‘ ist die Unterrichts- und Bildungssprache aller Unterrichtsfächer an deutschsprachigen Schulen (abgesehen vom Fremdsprachenunterricht und von bilingual ausgerichteten Zweigen). Um den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, ist der Abbau sprachlicher Barrieren das Ziel. Dementsprechend sind die sprachlichen Äußerungen an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst und werden gegebenenfalls durch Visualisierungen unterstützt (Helmke, 2015). Die Schülerinnen und Schüler können ihre Mehrsprachigkeit in den Unterricht einbringen. Die Sprache ist gendersensibel, wertschätzend und unterstützt ein lernförderliches und vertrauensvolles Klima. Sie ist frei von Beleidigungen und Diskriminierungen (Meyer, 2014).

Im Fokus der „individuellen Förderung“ steht die Unterstützung der Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler im Unterricht entsprechend ihrer Lernausgangslage, um den bestmöglichen Bildungserfolg zu erzielen. Unterstützungsmaßnahmen von Lehrkräften sind für die Kompetenzentwicklung von besonderer Relevanz (Hoya & Hellmich, 2015). Ausgehend von evidenzbasierten Lernstanderhebungen vereinbaren die Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern anspruchsvolle Erwartungen und Ziele sowie individuelle Lern- und Bildungsbedarfe (Helmke, 2015). Diese erarbeiten sie durch Aufgaben auf ihrem individuellen Niveau, das sich an der Zone der proximalen Entwicklung orientiert (Wygotski, 2005).

„Individuelles Feedback“ zählt zu den wirkungsvollsten Lehrmethoden bei der Optimierung von Bildungsprozessen im Unterricht und kann als Außen- oder Selbstbewertung erfolgen (Fischer, Rott, Veber, Fischer-Ontrup & Gralla, 2014). Hattie (2013) bestätigt diesbezüglich eine hohe Effektstärke. Lernförderlich wirksam ist ein zeitnahes Feedback. Prozessbezogene Informationen tragen zum besseren Gelingen des Lernens bei, da sie konkrete Hinweise zur Verbesserung von Bildungsprozessen aufzeigen und die Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler unterstützen (Fischer et al., 2014). Über das Sammeln von Feedback in Portfolios (Helmke, 2015) sowie deren systematische Auswertung lassen sich langfristig individuelle Ziele erarbeiten.

Arndt und Werning (2013) konstatieren, dass „unterrichtsbezogene Kooperationen“ (Co-Teaching/TeamTeaching) zwischen Lehrkräften unabdingbar für Schul- und Professionsentwicklung sind. Das Unterrichtsgeschehen wird, wenn möglich, von allen Beteiligten gemeinsam konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen in einem kooperativen Unterricht Verantwortung für den eigenen Lern- und Bildungserfolg sowie für den ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler und unterstützen sich gegenseitig (Hattie, 2013).

Eine „anregend gestaltete Lernumgebung“ wirkt lernunterstützend. In einer strukturierten und lernanregenden Umgebung arbeiten die Schülerinnen und Schüler zu bzw. in einem gemeinsamen (Bildungs-)Kontext. Der gemeinsame Kontext kann demgemäß sowohl durch einen gemeinsamen Lerngegenstand oder durch ein gemeinsames Thema, aber auch durch den gleichen methodischen Zugang geschaffen werden. Zudem sollte die Lernumgebung so gestaltet sein, dass sie sowohl individuelle als auch kooperative Bildungsprozesse ermöglicht (Meyer, 2014).

Die „Angebotsvielfalt“ bezieht sich auf Lernprozesse, Methoden und Medien. Die Lernphasen stehen dabei in angemessenen Spannungsfeldern zwischen kooperativem und individuellem, lehrendem und entdeckendem (Helmke, 2015) sowie offenem und strukturiertem Lernen. In einem inklusiven Unterricht werden Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt und angewandt (Meyer, 2014) sowie Lernstrategien und Metakognitionskompetenzen gefördert (ebd.). Das Aufgabenangebot sollte in dem Sinne vielfältig sein, dass es verschiedene Lern-, Lösungswege und Ergebnisse ermöglicht (Helmke, 2015). Die Bildungsprozesse werden dabei handlungsorientiert, ganzheitlich und an den Schülerinnen und Schülern orientiert gestaltet. Die Methoden und Medien unterstützen den individuellen Bildungsprozess (Meyer, 2014), indem sie zielführend und schülerorientiert eingesetzt werden. Um ganzheitliches Lernen zu ermöglichen, werden möglichst verschiedene Sinne angesprochen (Helmke, 2015). Als besonders geeignet erscheinen in diesem Kontext z.B. Projekt- und Wochenplanarbeit (Helmke, 2015).

Inklusion fordert: Jeder ist unabhängig von seiner Leistungsfähigkeit angenommen (Dederich, 2015) und in seiner Menschenwürde geachtet (Kammeyer & Baumert 2015). Doch wie lässt sich dieses Verständnis von Inklusion auf das System Schule beziehen, in dem doch die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern von maßgeblicher Bedeutung ist? Um eine individuelle und transparente Leistungserwartung zu gewährleisten, werden Schülerinnen und Schüler möglichst in demokratischen

und transparenten Prozessen an der Leistungserfassung beteiligt (Meyer, 2014). Die Leistungserfassung erfolgt differenziert und in regelmäßigen Abständen (ebd.) und unter Verwendung verschiedener Formen (Helmke, 2015). Die Leistungserwartungen berücksichtigen nach BRIDGES sowohl die individuelle als auch die kriterienorientierte Bezugsnorm.

Exkurs Bildungsbegriff

Während des Prozesses der diskursiven Entwicklung der Qualitätsmerkmale mit den entsprechenden Indikatoren kristallisierte sich die Notwendigkeit eines gemeinsamen Bildungsverständnisses heraus, welches die Fundierung der gemeinsamen Arbeit und Entwicklung bildet. Auf Basis verschiedener Zugänge zum Verständnis von Bildung in einer inklusiven Gesellschaft wurde im Rahmen eines ganztägigen Workshops der Werkstatt Inklusion folgendes Schaubild (Abbildung 1) entwickelt.

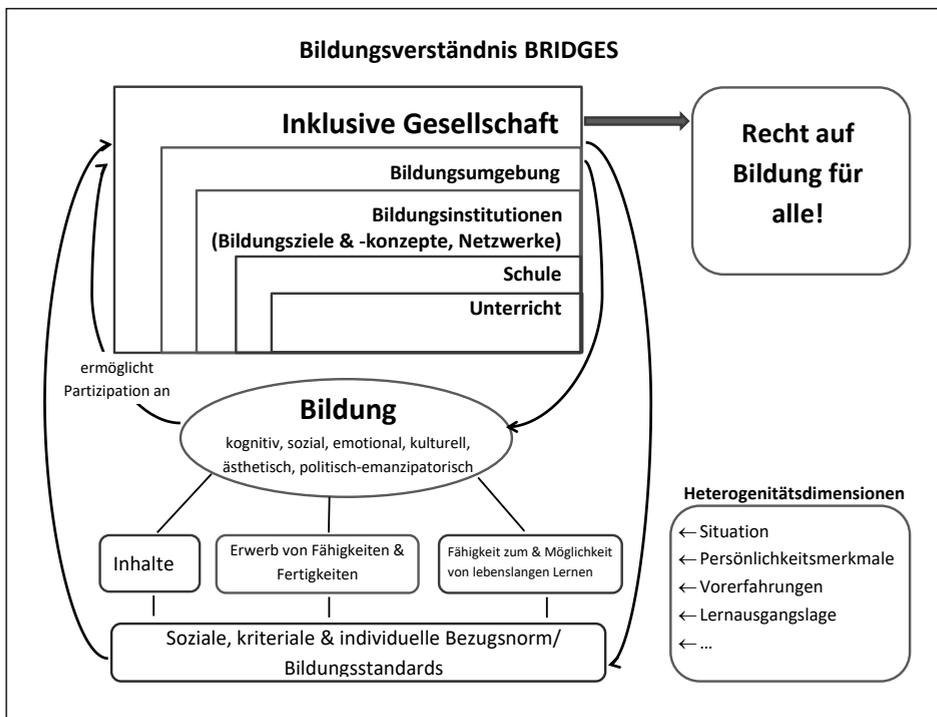


Abb. 1: Bildungsverständnis BRIDGES, 2018

Bildung meint im Verständnis von BRIDGES nicht nur akademische Bildung, in der der Erwerb z.B. der Kulturtechniken verankert ist, sondern unter dem Bildungsbegriff sind ebenso beispielsweise soziale, emotionale oder kulturelle Aspekte gefasst. BRIDGES vertritt ein weites Bildungsverständnis, was sich innerhalb eines holistischen und humanistischen Menschenbild verankert.

Bildung findet in verschiedenen Kontexten statt, die jeweils eingebunden sind in größere Zusammenhänge. So ist Unterricht in Schule verortet, die wiederum neben diversen Bildungsinstitutionen existiert und bestimmte Bildungsziele und -konzepte verfolgt und in Netzwerken eingebunden ist. Neben diesen Institutionen existieren weitere Bildungsumgebungen, die alle einen relevanten Platz für den Bildungsprozess innerhalb der inklusiven Gesellschaft ausfüllen. Der Zugang zu und die Teilnahme an Bildung ermöglichen jedem Individuum selbstgewählte und selbstgesteuerte Partizipation an der Gesellschaft.

Zugang zu Bildung für alle als Menschenrecht bedeutet eine strukturelle Umsetzung von Inklusion, ebenso wie Bildung die Teilhabe jeder Person an unserer Gesellschaft ermöglicht und so auf mehreren Ebenen zu Inklusion beiträgt. Eine inklusive Gesellschaft soll Bildung nicht nur partiell umsetzen, sondern ist durch das Recht auf Bildung für alle dazu verpflichtet, diese konsequent zu ermöglichen.

Innerhalb des Bildungsprozesses geht es um die Auseinandersetzung mit verschiedenen Inhalten, um den Erwerb von konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie um die Möglichkeit des lebenslangen Lernens im Sinne des Empowerments. Bildung ermöglicht Entwicklung und richtet sich nicht nur an Bildungsstandards aus, sondern zieht in einem stetigen Wandlungs- und Aushandlungsprozess alle Dimensionen von Bezugsnormen (soziale, kriteriale und individuelle) ein. Wesentlich im Bildungsprozess ist die permanente Einflussnahme unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen (z.B. situative Aspekte, Persönlichkeitsmerkmale, Vorerfahrungen).

Perspektiven der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften

Zu Beginn des letzten Kapitels wurde bereits angedeutet, dass die Qualitätsmerkmale keineswegs als Endergebnisse angesehen werden können, sondern als Dokumentation laufender Arbeitsprozesse. Zudem wurde anfangs erwähnt, dass es sich bei der Arbeit in der Forschungswerkstatt um eine Zusammenführung verschiedener Perspektiven handelt, die immer wieder Spannungsfelder des Themas aufzeigen. Gerade diesen Spannungsfeldern und verschiedenen Perspektiven wollen wir uns in diesem Teil des Artikels widmen. Jede Disziplin, d.h. jede Fachdidaktik sowie Bildungswissenschaft, wird ihre spezifische Perspektive auf die Qualitätsmerkmale vorstellen und erläutern, welche Aspekte aus der jeweiligen Perspektive von besonderer Bedeutung oder besonders umstritten sind. Ziel dieses Artikels ist es keinesfalls diese Spannungsfelder aufzulösen oder Widersprüche auszublenden. Vielmehr entspricht es unserem Verständnis von Inklusion, gerade diese Vielfalt an Expertise und Perspektive einzubringen, sichtbar zu machen und für Schule und Unterricht fruchtbar zu machen.

Anglistik

„Die Sprachlehrforschung und die Fremdsprachendidaktik stehen erst am Anfang, sich konzeptuell dem Themenkomplex Inklusion zu nähern“ (Burwitz-Melze, Königs,

Riemer & Schmelter, 2017, S. 9). Mit dieser Aussage verweisen die Herausgeber/innen der jüngsten Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in ihrer Einleitung auf die Tatsache, dass viele Fragen des inklusiven Englischunterrichts auch acht Jahre nach Ratifizierung der UN-Konvention 2009 in Deutschland unbeantwortet verbleiben. Vor diesem Hintergrund nimmt sich der folgende Kommentar zum Ziel, ausgewählte Spannungsfelder des inklusiven Englischunterrichts aufzuzeigen, die für die Arbeit in der Werkstatt Inklusion der Universität Vechta bzw. der dort entstehenden empirischen Forschungsarbeiten markant sind.

Zunächst einmal ist für die empirische Befundlage zum inklusiven Englisch- bzw. Fremdsprachenunterricht eine klaffende Lücke zu konstatieren. So mangelt es – mit Ausnahme weniger Studien (z.B. Springob, 2017) – an empirischer Evidenz, mit deren Hilfe bereits implementierte unterrichtspraktische Konzepte zum inklusiven Englischunterricht evaluiert bzw. neue Konzepte entwickelt werden können (Lohmann, 2015). Zwar liegen Befunde zum inklusiven Unterricht anderer Schulfächer vor, doch sind diese nur bedingt übertragbar aufgrund der Diversität inklusiver Settings, involvierter Förderschwerpunkte bzw. der jeweiligen fachlichen Spezifika (Kocaj et al. 2015).

Auf schulpraktischer Ebene sollen hier zwei Dimensionen des inklusiven Englischunterrichts angesprochen werden, die der Lehrkräfte und die der praktischen Unterrichtsgestaltung. Bezogen auf die BRIDGES-Merkmale werden hier v.a. die Kriterien „Ressourcen“ und „Haltung“ in den Blick genommen. Bezüglich der Englischlehrkräfte ist generell von einer unzureichenden Qualifikation der Lehrpersonen für die Umsetzung von erfolgreichem inklusiven Englischunterricht (Küchler & Roters, 2014) auszugehen. Zudem sind ambivalente Einstellung und fehlende Bereitschaft einiger Lehrkräfte zum inklusiven Englischunterricht evident (Bongartz & Rohde, 2015). Bspw. wird Mehrsprachigkeit – im Sinne des weiten Inklusionsverständnisses eine Dimension inklusiven Fremdsprachenunterrichts – je nach Einstellung entweder als Herausforderung und Hürde oder wie unter dem BRIDGES-Merkmal „Sprache und Sprachsensibilität“ als Chance für das fremdsprachliche Englischlernen angesehen (Elsner, 2015).

Auf unterrichtspraktischer Ebene ist teils ein spannungsreiches Verhältnis von gegensätzlichen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung zu konstatieren, wie etwa in Bezug auf binnendifferenzierende und individualisierende Ansätze im Sinne des Merkmals „individuelles Fördern“, die einen graduellen Gegensatz zum kommunikativ-handlungsorientierten Englischunterricht darstellen. BRIDGES spricht hier von einem „angemessenen Spannungsfeld zwischen kooperativem und individuellem Lernen“ (Angebotsvielfalt – Lernprozesse). Doch in der alltäglichen Unterrichtspraxis stoßen die in anderen Fächern erfolgreich implementierten Konzepte zum autonomen Lernen (wie z.B. Planarbeit in der Grundschule) im kommunikativen Englischunterricht an ihre Grenzen. Ursachen hierfür sind in einem Charakteristikum des Fremdsprachenunterrichts zu sehen, in dem die englische Sprache eine Doppelrolle als Lernziel und Medium der Unterrichtskommunikation einnimmt. Zudem spielt gerade im frü-