

Praxisbegleiter
Inklusion

Guthöhrlein/Lindmeier/Laubenstein

Unterrichts- entwicklung und Unterrichts- gestaltung

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Autorinnen und der Autor



Kirsten Guthörlein ist Projektmitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau und Förderschullehrerin mit langjähriger Unterrichts- und Beratungserfahrung in integrativen und inklusiven Settings.



Christian Lindmeier ist seit 01. April 2019 Univ.-Professor für Pädagogik bei kognitiver Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung und Pädagogik im Autismus-Spektrum an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seit 2007 war er Professor für Grundlagen sonderpädagogischer Förderung an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.



Désirée Laubenstein ist Professorin für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung an der Universität Paderborn.

Kirsten Guthöhrlein,
Christian Lindmeier,
Désirée Laubenstein

**Unterrichtsentwicklung
und Unterrichts-
gestaltung**

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2020

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-036457-8

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-036458-5

epub: ISBN 978-3-17-036459-2

mobi: ISBN 978-3-17-036460-8

Vorwort zu diesem Band

Der gemeinsame Unterricht an Schwerpunktschulen ist geprägt von heterogenen Lerngruppen, die von multiprofessionellen Teams unterrichtet werden. Für die gelingende Praxis spielt die Unterrichtsorganisation eine wesentliche Rolle.

Die Beispiele und Empfehlungen in diesem Praxisbegleiter Inklusion – Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung basieren auf den Ergebnissen und Erkenntnissen der langjährigen Forschungen des Projektes Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz (GeSchwind), des Folgeprojekts Gelingensbedingungen der inklusiven Schulentwicklung an Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz (GeSchwind Sek I) und auf dem aktuellen Forschungsstand zur Unterrichtsentwicklung.

Als Forschungsprojekt, das sich der Akteursforschung zuordnet, stellt GeSchwind unter der Leitung von Prof. Dr. Désirée Laubenstein und Prof. Dr. Christian Lindmeier und GeSchwind Sek I unter der Leitung von Prof. Dr. Christian Lindmeier und Prof. Dr. Désirée Laubenstein seit 2011 die Perspektiven der Beteiligten (insbesondere Lehrkräfte, Pädagogisches Landesinstitut, Beraterinnen und Berater Inklusion, Bildungsadministration) in den Mittelpunkt der Forschungen. Das Forschungsprojekt GeSchwind Sek I fokussiert primär auf gelingende Praxis der Team- und Unterrichtsentwicklung, der Berufsorientierung und des Übergangs Schule-Beruf.

Selbstverständlich gibt es kein Patentrezept dafür, wie guter inklusiver Unterricht, gelingende inklusive Teamarbeit oder inklusive Berufsorientierung funktionieren können. Dennoch zeigt unsere Praxisforschung an Schwerpunktschulen exemplarische und durchaus konkrete Möglichkeiten, wie das Handeln der Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte zur Umsetzung der inklusiven Entwicklungsprozesse beitragen kann.

Durch diesen Praxisbegleiter Inklusion – Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung möchten wir uns für Ihre Mithilfe beim Forschungsprozess bedanken, insbesondere bei den Schulleitungen, Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und Integrationshelferinnen und Integrationshelfern, die uns während unserer Evaluationen in Rheinland-Pfalz für vielfältige Gespräche zur Verfügung standen und uns Einblicke in ihre schulische Praxis ermöglicht haben. Wir möchten Ihnen die Ergebnisse und Erkenntnisse der Schwerpunktschulforschung für Ihre Praxis zurückspeiegeln und zugänglich machen.

Gleichzeitig denken wir, auch wenn sich viele Angaben explizit auf das Bundesland Rheinland-Pfalz beziehen, dass diese Informationen auch für weitere Bundesländer eine hohe Relevanz besitzen. So zeigt sich in den letzten Jahren in fast allen Bundesländern eine Novellierung bestehender Schulgesetze mit Aufnahme des »Bildungsauftrags Inklusion«, der Auswirkungen auf die zu gestaltenden Unterrichtsorganisationsprozesse hat. Ebenfalls finden sich in den einzelnen Schulverordnungen der Länder spezifische Angaben zum Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf/Behinderung. Schulen aller Bundesländer verfügen über ein spezifisches Fortbildungsbudget, das unserer Meinung nach gut für die Gestaltung inklusiver Schulentwicklungsprozesse genutzt werden kann.

In den einzelnen Bundesländern stehen den Schulen in der einen oder anderen Form Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungsangebote zur Verfügung, sei es nun das Pädagogische Landesinstitut (PL) in Rheinland-Pfalz, auf das wir uns in diesem Praxisbegleiter Inklusion explizit beziehen, oder die Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur (QUA-LiS) in NRW (<https://www.qua-lis.nrw.de>). In jedem dieser beratenden Institutionen gibt es, wie wir es für Rheinland-Pfalz dargestellt haben, spezielle Ansprechpartner für Ihre Belange. Auch die erwähnten Beraterinnen und Berater Inklusion in Rheinland-Pfalz lassen sich beispielsweise in Nordrhein-Westfalen in Form von Inklusionsfachberaterinnen und Inklusionsfachberatern finden.

Nicht zuletzt verfügen alle Bildungsministerien (wie auch immer sie explizit in den einzelnen Bundesländern bezeichnet werden) über einen Bildungsserver, der wesentliche Informationen für Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte in den einzelnen Bundesländern bereit hält – den Beteiligten mit erweiternden Informationen oft auf einer Intranetplattform der Bildungsserver zugänglich.

So sind wir uns darüber bewusst, dass die Tipps, die wir Ihnen als ›Nicht-Rheinland-Pfälzer‹ in diesem Praxisbegleiter Inklusion geben, Rheinland-Pfalz fokussieren, aber nicht ausschließlich exklusiv für dieses Bundesland gelten.

Aus eigener Erfahrung wissen wir, dass es einige Mühen kostet, an gezielte Informationen zu bestimmten Fragen zu kommen – doch wir wissen auch: Die Suche lohnt sich, denn die Informationen eröffnen Schulen Freiräume in der Gestaltung ihres inklusiven Entwicklungsprozesses, eines Prozesses, bei denen wir Ihnen viel Engagement und Erfolg wünschen!

Landau, Halle-Wittenberg und Paderborn im November 2019
Kirsten Guthhörlein Christian Lindmeier Désirée Laubenstein

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zu diesem Band	5
-------------------------------	----------

1	Unterrichtsentwicklung und Inklusion	11
----------	---	-----------

1.1	Das Inklusionsverständnis dieses Praxisbegleiters Inklusion	11
1.2	Inklusive Schulentwicklung in Rheinland-Pfalz	16

2	Mit Heterogenität umgehen – Heterogenität gestalten	21
----------	--	-----------

2.1	Inklusiven Unterricht entwickeln	25
2.2	Inklusiven Unterricht planen	32
2.3	Inklusiven Unterricht durchführen und reflektieren im Rahmen einer kooperativen Berufskultur	50

3	Das Lernbüro	79
----------	---------------------	-----------

3.1	Ein exemplarisches Beispiel inklusiver Unterrichtsorganisation	79
3.2	Die Integrierte Gesamtschule Edigheim	83
3.3	Was ist ein Lernbüro?	84
3.4	Einführung in die Organisationsform Lernbüro	84
3.5	Organisation des Lernbüros	86

3.6	Prozessorientiertes und selbstgesteuertes Lernen	90
3.7	Die Rolle der Lehrkraft	93
3.8	Herausforderungen und Chancen	97
4	Vielfalt und Leistung an Schwerpunktschulen	104
4.1	Vielfalt in Schwerpunktschulen	104
4.2	Lern- und Leistungsverständnis	105
4.3	Fördern und Bewerten im Kontext schulgesetzlicher Verordnung am Beispiel der rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen	108
4.4	Leistungsanforderung und Leistungsbewertung in der Praxis	113
4.5	Lern- und Leistungsdynamik am Beispiel der Lerninsel	118
4.6	Abschließende Empfehlung für Schulleitung, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte	122
5	Unterstützungsangebote für den inklusiven Unterricht	128
5.1	Unterstützung und Fortbildung zum kooperativen Lernen	128
5.2	Hospitationsangebote	129
5.3	Beraterinnen und Berater Autismus	130
5.4	Digitale Medien zur Unterrichtsorganisation am Beispiel des Bildungsservers Rheinland-Pfalz	131
6	Literaturverzeichnis	133

1

Unterrichtsentwicklung und Inklusion

1.1 Das Inklusionsverständnis dieses Praxisbegleiters Inklusion

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 stellt sich nicht mehr die Frage, ob in Deutschland ein inklusives Bildungssystem umgesetzt werden soll, sondern lediglich, wie dies geschehen kann. Die Vielzahl der jüngst veröffentlichten Publikationen mit einer Schwerpunktsetzung auf inklusive Didaktik und inklusiven (Fach-)Unterricht zeigt, dass inzwischen intensiv um die bestmögliche Realisierung schulischer Inklusion gerungen wird (s. auch u. a. Hackbart & Martens 2018; Schultz et al. 2018; Ziemer

2018; Moser Opitz 2018, 2014; Sturm & Wagner-Willi 2016; Musenberg & Riegert 2016; Trumpa et al. 2014; Werning & Arndt, 2015; Riegert & Musenberg 2015; Textor 2015; Amrhein & Dziak-Mahler 2014; Reich 2014; Wocken 2014a, b; Arndt & Werning 2013; Seitz 2009). Allerdings ist der inklusive Unterricht in Deutschland bislang nach wie vor nur wenig erforscht. Dies gilt insbesondere für den inklusiven (Fach-)Unterricht in der Sekundarstufe I.

Inklusive (Schul-)Pädagogik stützt sich auf ein Bildungsverständnis, das die gerechte Bildungsteilhabe aller Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt und »auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen« abzielt, »um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden« (Biewer 2009, 193). Dies schließt allerdings eine partielle Hervorhebung vulnerabler Gruppen nicht aus, denn nur ein doppelgleisiger Ansatz (twin-track approach) inklusiver Erziehung und Bildung ist mit Blick auf die internationalen Entwicklungen erfolgversprechend (Lindmeier 2018a).

Ein Praxisbegleiter Inklusion, der sich mit der Umsetzung eines gelingenden inklusiven Unterrichts auseinandersetzt, kommt nicht umhin, zumindest kurz den zu Grunde gelegten Inklusionsbegriff zu klären. Ainscow und Miles (2009) benennen vor dem Hintergrund ihrer langjährigen international vergleichenden Forschungen vier Schlüsselemente inklusiver (Schul-)Pädagogik, die die Entwicklungen eines inklusiven Schulsystems und das Gelingen der inklusiven Schulentwicklung maßgeblich beeinflussen, und die auch in unseren Ergebnissen zur Schwerpunktschule in Ansätzen zu finden sind (Laubenstein et al. 2015):

- ♦ Inklusion ist ein Prozess: Inklusion ist eine nicht endende Suche nach besseren Wegen im Umgang mit Diversität. Es geht darum zu lernen, mit Differenzerfahrungen zu leben und aus Differenzerfahrungen zu lernen. Inklusive Pädagogik geht also davon aus, dass Differenzerfahrungen positiv und als Anreiz zur Stärkung des Lernens von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aufzufassen sind.

- ♦ Inklusion beschäftigt sich mit der Identifikation und mit dem Abbau von Barrieren: Inklusion verändert den »diagnostischen Blick«. In den Vordergrund rücken Barrierenanalysen, die das Sammeln, Systematisieren und Auswerten von Information über eine große Bandbreite von Bezugsquellen beinhalten und in der Absicht durchgeführt werden, Verbesserungen von Politik und Praxis initiieren zu können. Dabei geht es darum, unterschiedliche Anhaltspunkte für Barrieren gezielt zu nutzen, um Kreativität und Problemlösungen anzuregen.
- ♦ Bei Inklusion geht es um die Präsenz, die Partizipation und den Erfolg aller Lernenden: »Präsenz« meint zum einen den Ort, an dem Schülerinnen und Schüler gemeinsam erzogen und unterrichtet werden, und zum anderen, wie verlässlich sie an diesem Lernort tatsächlich anwesend sind. »Partizipation« bezieht sich auf die Qualität der Lernerfahrungen, die die Kinder und Jugendlichen an diesem gemeinsamen Lernort machen, wobei die Frage nach der Qualität auch die Sicht der Lernenden enthalten muss. »Erfolg« meint die individuellen Lernergebnisse über den gesamten Lernprozess bzw. das gesamte Curriculum hinweg und nicht lediglich Test- oder Prüfungsergebnisse.
- ♦ Inklusion beinhaltet eine partikuläre Hervorhebung derjenigen Gruppen von Lernenden, für die Exklusion, Marginalisierung und Underachievement ein besonderes Risiko darstellen: Es geht darum, Verantwortung und Aufmerksamkeit für diejenigen Lernenden sicherzustellen, die statistisch gesehen am stärksten gefährdet sind. Dies beinhaltet auch, dass gegebenenfalls Schritte unternommen werden müssen, um deren Präsenz, Partizipation und Erfolg im allgemeinen Erziehungssystem zu gewährleisten. Entscheidend dabei ist, dass dies erfolgt, ohne sie zugleich dauerhaft als grundsätzlich anders zu etikettieren, sie dauerhaft räumlich auszusondern und die Lern- und Verhaltenserwartungen an sie zu senken (s. auch Terzi 2008; Norwich 2013; Lindmeier & Lütje-Klose 2015, 2018).

Das vierte Schlüsselement gibt auch eine Antwort auf internationale Tendenzen zur sog. »Dekategorisierung« (Musenberg, Riegert & Sansour 2017; Wocken 2012)¹, die wir für problematisch halten, weil innerhalb inklusiver Schulen gerade auch dann Ausschlussprozesse entstehen können, wenn die spezifischen Unterstützungsbedarfe derjenigen Gruppen von Lernenden, die »vulnerabel«² in Bezug auf Barrieren des Lernens und der Partizipation sind, keine besondere pädagogische Berücksichtigung finden.

Inklusion bewegt sich also immer in einem Spannungsfeld von Universalisierung und Partikularisierung bzw. Individualisierung, in dem als dritte »Größe« die Differenz als soziales Zugehörigkeits- und Ordnungsschema Berücksichtigung finden muss (Budde 2018). Bezieht man soziale Differenz als Bezugsgröße inklusionspädagogischen Denkens und Handelns mit ein, dann versteht es sich von selbst, dass mehrere Dimensionen sozialer Differenz und deren Wechselwirkungen (Stichwort: Intersektionalität) in den Blick ge-

1 Mit dem Begriff der »Dekategorisierung« wird von einigen Inklusionspädagoginnen und -pädagogen der Anspruch erhoben, »tradierte Kategorisierungen in verschiedene Gruppen durch die Idee eines untrennbaren Spektrums individueller Unterschiedlichkeit zu ersetzen« (Hinz 2008, 100f.). Hinz zufolge wird dadurch die auch in der Integration verbreitete und schon durch die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs provozierte »Zwei-Gruppen-Theorie« obsolet. Als »Strukturkategorien« für die Analyse sozialer Ungleichheit werden gruppenbezogene Kategorisierungen jedoch auch von der inklusiven Pädagogik anerkannt (s. Hinz 2008; Hinz & Köpfer 2016). Ihrer Auffassung nach werden gruppenbezogene Kategorisierungen immer dann gefährlich, wenn es darum geht, inklusive schulische Strukturen, Kulturen und Praktiken zu entwickeln. Ob Strukturen sozialer Ungleichheit aber allein durch pädagogische Strategien inklusiver Schulentwicklung transformiert werden können, ist mehr als fraglich (Walgenbach 2018).

2 Mit dem Begriff der Vulnerabilität (vom lateinischen Verb vulnerare, dt.: verwunden, verletzen), der im internationalen inklusionspädagogischen Fachdiskurs eine erhebliche Rolle spielt, wird eine besondere (pädagogische) Gefährdungssituation bezeichnet, die sowohl Gruppen als auch Einzelpersonen betreffen kann.