

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; Ziemen

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.

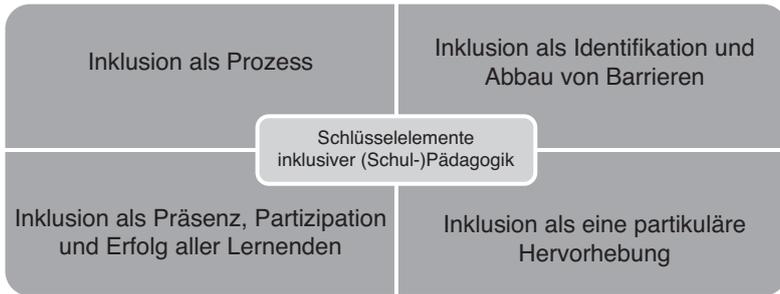


Abb. 1: Schlüsselemente inklusiver (Schul-)Pädagogik (eigene Grafik)

nommen werden müssen. In der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion werden in diesem Zusammenhang immer wieder die Differenzkategorien »Geschlecht« (gender), »Ethnizität« (race), »sozio-ökonomische Herkunft« (class) und »Behinderung« (disability) genannt. Die Differenzlinie »Behinderung/Nichtbehinderung« ist also nur eine Differenzlinie neben anderen, die es im Inklusionsdiskurs zu berücksichtigen gilt (Tervooren & Pfaff 2018). Das Gleiche gilt für die schulrechtliche »Kategorie« des »sonderpädagogischen Förderbedarfs«, die in der Erziehungswissenschaft umstritten ist, weil sie ebenfalls eine »Zwei-Gruppen-Theorie« provoziert (Lindmeier 2018b).

Der Abbau von Lern- und Partizipationsbarrieren ist möglich, wenn folgende Unterrichts- und Lernstrategien Berücksichtigung finden (Lindmeier 2018a):

- ◆ die differenzsensible und reflektierte Anerkennung von Diversität,
- ◆ die Kind- bzw. Personenzentrierung als Ausgangspunkt der Reflexion des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern,
- ◆ die Differenzierung von Methoden und Materialien,
- ◆ das Vorhalten einer stimulierenden und interessanten multisensorischen Lernumgebung,

- ♦ die Flexibilisierung der Curricula und damit einhergehend die flexible Gestaltung der Klassenräume und der Materialien für lernprozessbezogene »Diagnostik«,
- ♦ das kooperative Lernen (»collaborative learning«), bei dem Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte zusammenarbeiten,
- ♦ die wechselseitige Unterstützung (»peer support«) der Schülerinnen und Schüler in akademischer und sozialer Hinsicht und die Zurückweisung von abwertendem Verhalten und negativem Sprachgebrauch,
- ♦ das Vorhalten eines »Anti-Vorurteil-Curriculums«, das traditionelle Perspektiven auf Geschlecht, ethnische und sprachliche Zugehörigkeit, sozio-ökonomische Bedingungen und Behinderung kritisch hinterfragt sowie
- ♦ genügend Zeit für sinnvolles Lernen und die Würdigung für Anstrengungen unter Berücksichtigung der bisherigen Erfolge (individuelle Bezugsnorm).

1.2 Inklusive Schulentwicklung in Rheinland-Pfalz

Die Forschungsprojekte »Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen³ in Rheinland-Pfalz« (GeSchwind) und »Gelingensbedingungen der inklusiven Schulentwicklung an Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz« (GeSchwind Sek I) haben die schulorganisatorische und

3 Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz sind allgemeine Schulen des Primar- und Sekundarbereichs I, die vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) mit einem erweiterten pädagogischen Auftrag zur gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf/Behinderung beauftragt wurden.

didaktische Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in Schwerpunktschulen des Landes Rheinland-Pfalz untersucht.

Im ersten Forschungsprojekt, »Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz« (GeSchwind), wurden alle von 2011 bis 2014 benannten Schwerpunktschulen in einer Vollerhebung evaluiert. Die umfangreichen Ergebnisse wurden in einem umfassenden Forschungsbericht veröffentlicht (Laubenstein et al. 2015). Das Folgeprojekt »Gelingensbedingungen der inklusiven Schulentwicklung an Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz« (GeSchwind Sek I) fokussierte insbesondere auf Beispiele gelingender Unterrichtspraxis an ausgewählten Schwerpunktschulen des Landes. Durch Videographie, Gruppeninterviews und Dokumentenanalyse wurden Strukturen analysiert, die allen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihres individuellen Unterstützungsbedarfs gerecht werden.

Im Zuge der inklusiven Weiterentwicklung des rheinland-pfälzischen Bildungssystems seit den 1980er Jahren haben die Aufgabebereiche aller Lehrkräfte und die unterrichtlichen Praktiken erhebliche Veränderungen erfahren. Damit schulische Inklusion gelingen kann, muss das Kollegium von der Schulleitung im gesamten Prozess mitgenommen, aber auch begeistert werden (Scheer & Laubenstein 2018; Laubenstein et al. 2015, 108f.). Die Ergebnisse der GeSchwind-Projekte zeigen, dass die Umsetzung inklusiver Praxen einerseits von der Rolle der Schulleitung (s. auch Scheer & Laubenstein 2018; Scheer 2016; Scheer, Laubenstein & Lindmeier 2014), der Haltung der Lehrkräfte, der begleitenden Unterstützung der externen Beraterinnen und Berater Inklusion und der Etablierung von Teamstrukturen abhängt (s. dazu Guthöhrlein, Laubenstein & Lindmeier 2019, Praxisbegleiter Inklusion I: Teamentwicklung und Teamkooperation), aber ebenso von Unterrichtspraxen, die in der Lage sind, auf die besonderen Bedürfnisse aller Lernenden zu reagieren (s. auch Laubenstein et al. 2015).

Die Ergebnisse des ersten GeSchwind-Projekts (2011–2015) zeigen, dass die Sorge, besondere Lernunterstützungsanforderungen könnten nicht ausreichend berücksichtigt werden, meist von Schulen und Lehrkräften formuliert wurde, die wenig Erfahrungen im Umgang mit einer stark heterogenen Schülerschaft hatten. Lehrkräfte hingegen, die bereits über umfangreiche Erfahrungen hinsichtlich der Präsenz von Vielfalt verfügen, konnten angemessene inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken (s. auch Booth & Ainscow 2017) entwickeln und Lernunterstützungsanforderungen auf Basis einer ausgeprägten Zusammenarbeit aller an Schule Beteiligten (insb. Schulleitung, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte) ausreichend berücksichtigen.

Die Forschungsergebnisse von GeSchwind Sek I zeigen, dass Kooperation, nach Einschätzung der Lehrkräfte selbst, eine zentrale Bedingung für das Gelingen inklusiver Prozesse darstellt und als Bereicherung, aber auch als erhebliche Schwierigkeit wahrgenommen wird (s. auch dazu auch Lütje-Klose & Miller 2017; Serke et al. 2014; Lütje-Klose & Willenbring 1999). Die Untersuchungen machen ebenso deutlich, dass die Potentiale der Schwerpunktschule ohne gelingende Kooperation aller Beteiligten ungenutzt bleiben. Die sich ergänzenden Kompetenzen von Regelschul- und Förderschullehrkräften liegen ohne Lehrkooperation, Austausch, Kompetenztransfer und Coteaching brach. Deshalb muss der Teamarbeit an Schwerpunktschulen hohe Bedeutung zugemessen werden.

Der Praxisbegleiter I: Teamentwicklung und Teamkooperation (Guthöhrlein, Laubenstein & Lindmeier 2019) beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit der Teamentwicklung und der professionellen Zusammenarbeit der Teams als zentraler Gelingensbedingung inklusiver Schulen und liefert Empfehlungen und Impulse für die Umsetzung der Aufgabenstellungen und Herausforderungen der Teamarbeit an inklusiven Schulen.

Die Entwicklung eines »effektiven, gemeinsamen Unterrichts für alle Lernenden« gehört zu den Kernaufgaben der inklusiven schulischen Praxis (s. dazu auch Wember 2013, 380).

»Im Mittelpunkt schulischer Bemühungen um Inklusion steht die Frage, wie konzeptionelle Ansätze sowie Erziehungs- und Unterrichtspraktiken verbessert werden können, um Barrieren für das Lernen und die Teilhabe an Schule abzubauen« (Scheer et al. 2016, 246).

Inklusiver Unterricht berücksichtigt ganzheitliches Lernen, die Entwicklung der Persönlichkeit, lässt individuelle Ziele zu (Aspekte künftiger Lebensführung und Lebensbedeutsamkeit) und versucht individuelle Stärken weiterzuentwickeln. In besonderem Maße legt inklusiver Unterricht Wert auf die Aspekte Anerkennung, Wertschätzung, Solidarität und Partizipation und hat das Ziel niemanden auszuschließen.

Bei der Frage der Umsetzung des inklusiven Unterrichts beschäftigen sich die Schwerpunktschulen stark mit möglichen Organisationsformen, die geeignete Antworten auf die Bedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler liefern. Die Gestaltung des inklusiven Unterrichts erfordert somit die ständige Weiterentwicklung und Evaluation des gemeinsamen Unterrichts, um der Heterogenität und Vielfalt in inklusiven Schulen gerecht zu werden.

Ohne inklusive Unterrichtsentwicklung stagnieren nicht nur die Weiterentwicklungsprozesse. Es ergibt sich langfristig auch eine Verschlechterung der Unterrichtsqualität (z. B. Hattie 2009). Bisherige empirische Befunde an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen (GeSchwind) zeigten bereits, dass eine »kooperative Berufskultur« (s. auch Laubenstein et al. 2015) Ausgangspunkt einer nachhaltigen, inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung ist. Dabei stellt sich der Leitgedanke einer gemeinsam verantworteten Unterrichtsplanung und -durchführung als zentrale Voraussetzung gelingender inklusiver Praxis dar (s. dazu auch Grei-

ten 2018, 2017, 2016, 2015, 2014). In der Praxis an Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I (GeSchwind Sek I) erweist sich die professionelle Kooperation aller Lehrenden bei der gleichberechtigten, sich ergänzenden Unterrichtsplanung, Gestaltung und Reflexion sowie die gemeinsame Lernprozessbegleitung aller Lernenden wiederum als entscheidende Gelingensbedingung der inklusiven Entwicklungsprozesse.

Im folgenden Kapitel möchten wir Ihnen aus unserer Praxisforschung zum inklusiven Unterricht an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen berichten. Durch diesen empirischen Forschungsansatz, der in Deutschland noch nicht weit verbreitet ist (s. auch Hollenbach & Tillmann 2009), wird die Bereitstellung von handlungsnahem Praxiswissen für die Gestaltung des inklusiven Unterrichts möglich und ein systematischer Zusammenhang von Forschung und Unterrichtsentwicklung realisiert. Aus den Beispielen guter Praxis können auf theoretischer Ebene auch allgemeingültige und übergeordnete Ziele inklusiver Unterrichtsentwicklung und -durchführung extrahiert werden:

- ♦ Balance von kognitivem, sozialem und emotionalem Lernen,
- ♦ Anwendung differenzierender Unterrichtsmethoden auf Grundlage eines gemeinsamen Unterrichts,
- ♦ Balance von Selbstbestimmung und Fremdsteuerung sowie
- ♦ Inhaltlich anspruchsvolle Lernangebote für alle Lernenden.

»Also das ist ein, wie soll ich sagen, ein lebendes System. Und das ist nicht unkomplex, sage ich einfach mal.«

(Gruppeninterview mit Lehrkräften an einer Schwerpunktschule der Sekundarstufe I)