



Marie Esefeld / Kirsten Müller /
Philipp Hackstein / Elisabeth von Stechow /
Barbara Klocke (Hrsg.)

Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität

Band II: Lehren und Lernen

Esefeld / Müller / Hackstein /
von Stechow / Klocke

**Inklusion im Spannungsfeld von
Normalität und Diversität
Band II**

Marie Esefeld
Kirsten Müller
Philipp Hackstein
Elisabeth von Stechow
Barbara Klocke
(Hrsg.)

Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität

Band II: Lehren und Lernen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Covergrafik: © Elisabeth von Stechow, Gießen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2288-6

Inhaltsverzeichnis

Philipp Hackstein, Kirsten Müller, Barbara Klocke, Elisabeth von Stechow und Marie Esefeld
 Inklusion und das Erfordernis der Problematisierung 9

Kapitel 1: Lehren

Marek Grummt, Marcel Veber und Miriam Schöps
 Kasuistische Lehrer*innenbildung als Möglichkeit der Relationierung
 normalitätsorientierter Lehrer*innenbildungspraxis und
 diversitätsorientierter Theoriebildung 21

Frank J. Müller
 Blick zurück nach vorn – 40 Jahre Integrationsentwicklung aus Sicht
 von 18 begleitenden Wissenschaftler*innen –
 Konzeption eines hochschuldidaktischen Szenarios für eine
 Lehrerinnenbildung für Inklusion 29

Andrea Bethge
 Inklusionsorientierte Lehrer(fort)bildung – ein Weg zu
 inklusionsorientierter Unterrichtsgestaltung? 37

Christine Demmer, Benedikt Hopmann, Jacquelin Kluge und Birgit Lütje-Klose
 Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an
 inklusiven Ganztagschulen als Thema in der Lehrer*innenbildung 47

Mia Lücke und Bettina Lindmeier
 Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener
 Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion 57

Toni Simon
 Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu
 Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und
 normierendem Homogenisierungsdenken 65

Catania Pieper und Brigitte Kottmann
 Einblicke in Normalitätsvorstellungen von Lehramtsstudierenden –
 „Die Situation meines Förderkinds habe ich mit meiner eigenen
 verglichen und Mitleid gespürt“ 75

<i>Roswitha Ritter, Antje Wehner, Gertrud Lohaus und Philipp Krämer</i> Konzepte von schulischer Inklusion bei Lehramtsstudierenden: Entwicklung eines Kategorienschemas durch induktive, zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse	83
<i>Ulrike Barth und Dietlind Gloystein</i> Adaptive Lehrkompetenzen im Spannungsfeld inklusiver Schule. Schwerpunkt Diagnostische Kompetenz: Erfahrungen, Vorschläge, Visionen	95
<i>Thomas Bienengräber, Thomas Retzmann, Silvia Greiten</i> <i>unter Mitarbeit von Lütfiye Turhan</i> Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen – Skizze eines Forschungsprojekts	103
<i>Kathrin Müller</i> Lerncoaching als Instrument für mehr Adaptivität im Unterricht	111
Kapitel 2: Lernen	
<i>Catalina Hamacher und Simone Seitz</i> Was fällt auf? Normalität und Differenz in der (multi)professionellen Kooperation von Kindertageseinrichtung und Frühförderung	123
<i>Inge Holler-Zittlau und Martin Vollmar</i> Das Bildungspotential natürlicher Lern- und Erkundungsräume für Kinder hoher Diversität – Ergebnisse eines Forschungsprojekts in der Frühförderung	131
<i>Thomas Bürger</i> Umgang mit Diversität im Grundschulunterricht	140
<i>Regina Grubich-Müller und Rainer Grubich</i> Lernentwicklungen in der Volksschule – eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen in Wien	149
<i>Tobias Buchner und Lena Schoissengeyer</i> Partizipatorische Forschung als Herausforderung räumlicher Normalitäten von Schule – Das Forschungsprojekt Inclusive Spaces 2.0	158
<i>Silvia Greiten, Matthias Trautmann und Daniel Mays</i> Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I – Skizze des Schulbegleitforschungsprojekts IKU zur Unterrichtsentwicklung im Kontext von Inklusion	167

Ramona Lau

Rekontextualisierungen zum Nachteilsausgleich in der
gymnasialen Oberstufe. Exemplarische Analysen für NRW 175

Georg Geber

Zwischen Abweichung, Normalität und Chancengleichheit –
Grauzonen in Konzeptualisierungen von Nachteilsausgleichen 183

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 191

*Philipp Hackstein, Kirsten Müller, Barbara Klocke,
Elisabeth von Stechow und Marie Esefeld*

Inklusion und das Erfordernis der Problematisierung

Der vorliegende Sammelband knüpft an das Thema der 32. Tagung der Inklusionsforscher*innen an, die unter dem Titel „Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität“ stattgefunden hat. Der inhaltliche Fokus dieses Bandes liegt auf Lehren und Lernen in inklusiven Settings. Thematisiert wird damit inklusives Lehren und Lernen sowohl im Bildungsverlauf durch Kindertagesstätten und Schulen als auch in den Hochschulen. In einem weiteren Band werden die Grundfragen von Erziehung und Bildung hinsichtlich des titelgebenden Spannungsfeldes beleuchtet. Im Folgenden wird aber zunächst – nach einem allgemeinen Exkurs – auf die titelgebenden Begrifflichkeiten eingegangen, woran sich die Erschließung der Kapitelinhalte anfügt.

Vor knapp zehn Jahren regte die Ratifizierung der UN-BRK und ihre damit einhergehende rechtliche Verankerung von inklusiven Prozessen eine Vielzahl von strukturellen Veränderungen an, die das Ziel hatten, zu einer Bewusstseinsänderung (vgl. Saalfrank & Zierer 2017, 71) beizutragen. Und ohne Zweifel sind es auch zum heutigen Zeitpunkt sowohl die Strukturveränderungen im Bildungssystem als auch die hegemonialen Repräsentationen einer Normalisierungsgesellschaft, die sich als zentrale Bearbeitungspunkte einer sukzessiv umgesetzten und umzusetzenden Inklusion offenbaren. Dies stellt jedoch nicht die einzige Herausforderung dar: Inklusion muss sich genauso ihrer eigenen Komplexität treu bleiben. Deshalb darf nicht vor den Widersprüchen, die sie bei enger Interpretation zwangsläufig im selektiven, leistungsorientierten, deutschsprachigen Bildungssystem hervorrufen muss, zurückgewichen werden. Als einziger Zufluchtspunkt, als technisch-rationale Lösung für tiefliegende, gesellschaftliche Strukturprobleme eignet sich Inklusion folglich nicht (vgl. Allan & Sturm 2018, 179). Dies zeigt sich schon in ihrer Verstrickung in ökonomische Prozesse und die sich daraus ergebenden „unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses“ (Schäper 2015, 77). Deren Ausblendung würde eben dazu führen, dass Inklusion auf lange Sicht genau das, was den meisten emanzipatorischen Projekten der Moderne geschah, widerfährt: Statt ein radikales Umdenken zu bewirken, verkäme sie nur zu einer sanften Reform, die nicht an den Grundfesten einer sozial ungleichen Gesellschaft rüttelt. Diese Feststellung soll dabei aber keineswegs die Bemühungen um die partikulären Veränderungs- und Teilhabeprozesse rund um die Inklusion delegitimieren, sondern nur dazu

ermutigen, sich und das eigene Fachgebiet weiterhin kritisch zu hinterfragen. Eine stetige wissenschaftliche Debatte ist für solch einen Prozess unabdingbar. Und im Sinne solch einer Debatte versteht sich auch der vorliegende Sammelband: Unter dem Aspekt Lehre – insbesondere an Hochschulen bzw. in der Ausbildungs- und Weiterbildungsphase – wird hier genau an jenem Punkt der Wissensproduktion angeknüpft, welcher prägend für die Einstellung bezüglich Diversität und der Bearbeitung eigener Normalitätsbilder ist. Lehre stellt somit einen der Schlüsselfaktoren dar (vgl. Reich 2017, 16). Teilweise kommt es hier zu einem doppelten Lernprozess: denn eine inklusive Hochschulbildung braucht auch die entsprechenden Fachkräfte, die sich ihrerseits „mit inklusionssensiblen Lehr-Lern-Situationen“ (Platte 2018, 21) auseinandersetzen. Dabei können nur wenige auf eine authentische Erfahrung zurückgreifen, da entsprechende Strukturen in ihrer eigenen Lernhistorie kaum anzutreffen waren (vgl. ebd.). So kann die Lehrsituation schnell zum Paradebeispiel für Diversitätsdiskurse werden: Ist hochschuldidaktisch dominantes Redeverhalten und der Umgang damit (etwa aus Genderperspektive) ein Verhandlungsgegenstand, liegt eine Auseinandersetzung darüber, welche Schüler*innen sich an einem inklusiven Unterricht beteiligen, nicht allzu fern (s. z.B. Moll u.a. 2018, 125). Und auch aus normalismustheoretischer Perspektive lässt die Lehrsituation es zu, sich sowohl des fachlichen Gegenstandes und dessen Vereinnahmung durch normalisierende Tendenzen gewahr zu werden, als auch die jeweilige theoretische Annahme auf die konkrete Sitzung und das Plenum auszuweiten. Inklusives Lehren bietet also die Möglichkeit, die Sozialität der eigenen Lehr-Lern-Situation zu seinem Gegenstand werden zu lassen und dabei durch mehrstufige Reflexivität zu einem erkenntnisreichen Moment zu werden – für Lehrende und Lernende. Als produktiv für solch eine inklusive Transferleistung erweist sich hierbei die Einbeziehung interdisziplinärer, oftmals postmoderner Theoriegebäude (etwa aus der Soziologie, Anthropologie, Philosophie). Inklusives *Lehren* repräsentiert so jene nicht abgeschlossene Prozesshaftigkeit, auf die in Bezug auf strukturelle Umsetzungen hoffnungsvoll geblickt wird.

Darüber hinaus wird in diesem Sammelband eine andere Dimension des *Lernens* angesprochen: Diese bezieht sich vor allem auf die Möglichkeiten inklusiven Unterrichts und jene Institutionen und Praktiken, welche den Lernenden das entsprechende Lernumfeld ermöglichen. Das spannungsreiche Verhältnis zwischen den je individuellen Ansprüchen aller Schüler*innen und ihrer entsprechenden Förderung auf der Handlungs- bzw. Kompetenzebene sowie den zur Verfügung stehenden didaktischen Möglichkeiten und Ressourcen steht hier im Vordergrund. Die Bedürftigkeit aller gehört somit ebenso zum zentralen Moment inklusiven Lernens wie die daraus resultierenden Ambivalenzen bezüglich der Zuordnung der Ressourcen. Bezüglich der angestrebten Bildungsgerechtigkeit inklusiven Lernens versteht es sich hier von selbst, dass eine genaue Beurteilung nötig ist, wenn verhindert werden soll, dass trotz des genuin emanzipatorischen An-

liegt, soziale Ungleichheit (vgl. Bourdieu & Passeron 1971) weiter reproduziert wird. Anzustreben ist also ein Inklusionsprozess, der die anfangs angesprochene Bewusstseinsänderung von den neoliberalen Tendenzen trennen kann. Sonst kann auch das inklusive Lernen etwa mit seiner Fokussierung auf Kompetenz und Differenzierung schnell Machbarkeitsformeln zum Opfer fallen, die didaktischen Erfolg versprechen, aber lediglich ihre oppositionelle Rolle zur klassischen Wissensvermittlung einnehmen, ohne wiederum selbst auf ihre Verstrickungen hin geprüft zu werden. Dafür muss das Erarbeiten inklusiver Lehr- und Lernprozesse sich selbstverständlich auf die originär pädagogischen Mikrostrukturen beziehen und das in dem Diskurs erworbene Wissen eben dafür nutzen. Dass sich hierbei die Erarbeitung inklusiver Didaktik wieder mehr auf die Erkenntnisse ihres Fachgebiets besinnt und somit auch von Tradiertem profitieren kann, kann auch im Sinne der inklusiven Sache sein. Allerdings müssen die inklusiven Werkzeuge des Lernens auch immer wieder mit ihrer Verstrickung in eigene Widersprüche konfrontiert werden (z.B. in der Diagnostik), da Inklusion nur so als kollektiver Aushandlungsprozess möglich ist (vgl. Schäper 2015, 87). Dies gilt insbesondere, da die Komplexität inklusiven Lernens außer Frage steht. Eine euphemistische Umformulierung dieser Komplexität als „Herausforderung“ birgt hingegen die Gefahr, Inklusion in der Praxis zum Projekt derer werden zu lassen, die sich in der Lage fühlen, diese Herausforderung auch zu meistern. Eine positivistisch angehauchte Lehr- und Lernforschung, die institutionelle, inklusive Lernprozesse laborähnlich und damit im vermeintlich unpolitischen Raum vorantreibt, trägt unweigerlich dazu bei, die Geschichte von gesellschaftlicher Ausschließung unter anderem Namen fortzuschreiben.

Hierbei kann es gelegentlich helfen, sich nicht nur dem deutschsprachigen, sondern ebenso dem angelsächsischen Bildungsraum zuzuwenden. Insbesondere in England hat sich – mit mehr als zehn Jahren Vorsprung – ein aufschlussreicher wissenschaftlicher Diskurs um die Umsetzung inklusiver Strukturen herauskristallisiert. Dort hat die Verwicklung von schulischer Inklusion mit ökonomisierenden Prozessen im Bildungswesen zu einer Koexistenz zwischen stark leistungsorientiertem Denken und gleichzeitiger Beibehaltung von inklusiven Bestrebungen geführt (vgl. Allen & Sturm 2018, 178f). Dieses Zusammentreffen steht einer Einbindung der Anerkennung von Komplexität und Widersprüchlichkeit eher im Wege und resultiert somit in einer um ihren radikalen Kern beraubten Inklusion. Dieser Umstand spiegelt sich auch im dortigen kritischen Diskurs wider (s. z.B. Barton 1997, 231). Stellt man sich die Frage, inwiefern eine befürwortende Haltung der Studierenden zum Thema Inklusion durch die universitäre Lehre geprägt wird, scheint es ebenfalls angebracht, mindestens skeptisch gegenüber dem grassierenden Trend nach mehr überprüfbarer Qualität und Effizienz zu sein. So führt bspw. der Druck ständiger Evaluation in der Hochschullehre mitnichten zu den gewünschten Effekten einer qualitativen Aufwertung (vgl. Thiel 2018, 4).

Somit scheinen Zweifel berechtigt zu sein, inwiefern solch eine Art der Hochschuldidaktik wirklich dazu geeignet ist, Wegbereiterin inklusiver Pädagog*innen zu sein, welche sich der Notwendigkeit inklusiver Lernprozesse gewahr werden. Auch bezüglich des inklusiven Lernens ist die Fokussierung auf individualisierte Lernpläne (vgl. Goddard 1997, 170) und unterrichtliche Differenzierungspraktiken nicht in jedem Fall dem zuträglich, was es verspricht, nämlich zu erhöhter (Bildungs-)Teilhabe beizutragen. Ohne die Vergangenheit *dort* in die Gegenwart *hier* pressen zu wollen, können trotzdem die Blicke nach hinten und vorn bzw. geographisch in alle Richtungen dabei helfen, die Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines Projekts wie jenem der Inklusion nicht nur im nationalen Rahmen lösen zu wollen. So können nun die Hürden und Schwierigkeiten sowie mögliche Lösungen bei der Umsetzung inklusiven *Lehrens und Lernens*, die in diesem Band angesprochen werden, unter folgendem Gesichtspunkt betrachtet werden: Ein emanzipatorischer Inklusionsprozess kann sich nur herausbilden, wenn man über die Grenzen verschiedener Professionen, Fachbereiche und erziehungswissenschaftlicher Traditionen hinweg versucht, die eigene pädagogische Arbeit stets kritisch weiterzuentwickeln.

Dieser Band sammelt dabei unter den Schlagworten Lernen und Lehren eine Vielzahl an Beiträgen, die zu einem solchen Gelingen beitragen wollen. Unter dem Stichwort Lehre formieren sich in diesem Kapitel elf Beiträge, die die Lehrkräfteauf- und weiterbildung sowie die Qualifizierung von Fachkräften für die Inklusion thematisieren. Zunächst finden sich daher drei Beiträge zur Ausgestaltung von Lehrsituationen:

Grummt, Veber und Schöps fokussieren die Bedeutung der Reflexion in der Lehrer*innenbildung und stellen hier einen Bezug zur Kasuistik her. Die Relation von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik wird hier diskutiert und die methodisch kontrollierte Fallarbeit als Brücke zwischen Disziplin und Profession vorgestellt, da sie einen wissenschaftlich reflektierten Habitus hervorbringen kann. Die Autor*innen stellen im Anschluss an ihre professionstheoretischen und inklusionspädagogischen Ausführungen die Ergebnisse ihrer kasuistischen Forschungswerkstattarbeit anhand eines Lernwerkstattangebots vor, das Studierenden die Möglichkeit bietet, Stundenreflexionen mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik schriftlich zu reflektieren.

Anschließend geht Müller in seinem Beitrag dem Anliegen nach, das Wissen einer Generation von Integrationsforscher*innen via Interview festzuhalten und für die Hochschulbildung produktiv zu machen. Dazu wird an das Forschende Studieren angeknüpft und die Arbeit der Studierenden mit den Interviews erläutert. Der Einsatz von digitalen Medien wird für die Heimarbeit in Form der Datenauswertung und Bearbeitung der Transkriptionen vorgeschlagen. Es findet hier der doppelte Transfer statt, da die Heterogenität der Studierenden ebenso wie Heterogenität als zentraler Lerngegenstand thematisiert werden. Dadurch wird Sensibilität

für die Kategorien *race*, *class*, *gender* und *disability* erarbeitet. So kann der Beitrag aufzeigen, wie eine didaktisch zeitgenössische Seminargestaltung mit Rückbezug auf die letzten Forschungsjahrzehnte für die inklusive Lehre genutzt werden kann. Bethge setzt sich im letzten Beitrag dieses Abschnitts mit inklusionsorientierter Lehrer*innenfortbildung auseinander, wobei sie hier ihre Erfahrungen mit einem bereits konzipierten und implementierten Zertifikatskurs des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung vorstellt und resümiert. Die zentralen Konzepte sehen vor, dass eine inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung auf einem dialektischen Verhältnis von selbstbestimmter Individualisierung und kollaborativen Lernphasen beruhen soll und dass die Anerkennung des Subjektstatus, im Sinne der Fähigkeit und Bereitschaft eigene Entscheidungen zu treffen, für Pädagog*innen und Schüler*innen gewährleistet wird.

Darauf folgend setzen sich die Beiträge mit den verschiedenen Überzeugungen und Einstellungen von angehenden Lehrkräften auseinander und im Falle des letzten Beitrags auch mit den benötigten Kompetenzen bezüglich einer inklusiven Diagnostik:

Der Beitrag der Bielefelder Forscher*innengruppe Demmer, Hopmann, Kluge und Lütje-Klose thematisiert so zunächst multiprofessionelle Kooperation als eine wichtige Gelingensbedingung erfolgreicher Arbeit – auch in der universitären Ausbildungsphase. Es findet eine Begleitforschung im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung für angehende sozialpädagogische Fachkräfte sowie sonderpädagogische und allgemeine Lehrkräfte statt. Dabei stehen die pädagogischen Blickrichtungen der einzelnen Professionen und die damit einhergehenden professionsspezifischen Zuständigkeiten im Fokus. Durch die Begleitforschung der Lehrveranstaltung wird deutlich, dass die unterschiedlichen pädagogischen Blicke der jeweiligen Studiengruppen im Kontext von Kooperation Themen wie Normativitätsvorstellungen sowie Entlastung aufwerfen. Zudem wird der Bedarf an multiprofessionellen Fortbildungskonzepten unterstrichen.

Lücke und Lindmeier stellen im darauffolgenden Beitrag die Bedeutung der bereits implizit vorhandenen und ausgebildeten Differenzpraktiken von Lehramtsstudierenden für die schulische Inklusion heraus. Die Unterschiede zwischen Gymnasiallehramts- und Sonderpädagogikstudierenden bilden hierbei den Ausgangspunkt der Überlegungen. Interessant ist ihr Ergebnis, dass die Studierenden beider Studiengänge Normalitätsvorstellungen bezüglich Behinderung hegen und diese als Ursache des Scheiterns inklusiver Praxis identifizieren. Aufgezeigt wird, dass Behinderung alle anderen Differenzkategorien überstrahlt und daher insbesondere in der Lehrer*innenbildung an diesem Punkt eine verstärkte Auseinandersetzung stattfinden muss.

Simon gibt anschließend einen Einblick in eine quantitative Längsschnittstudie, in der angehende Lehrkräfte zu ihrer Einstellung bezüglich Heterogenität befragt wurden. Die sozialpsychologisch orientierte Studie zur Einstellungsforschung ver-

sucht eine Fokussierung auf sonderpädagogische Attributionen zu vermeiden und fragt danach, ob künftige Lehrer*innen Heterogenität eher als belastungsbezogen negativ, normbezogen negativ oder differenzbezogen positiv einschätzen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein Homogenisierungsdenken und die Idee von Normalschüler*innen noch weit verbreitet sind und die Lehrkräftebildung in diesem Bereich bedeutende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat.

Der Beitrag von Pieper und Kottmann liefert Einblicke in die subjektive Sichtweise und mögliche Normativitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte. Ausgangspunkt ist eine geringe Passung zwischen familiärem und schulischem Habitus von Lehrkräften, die ggf. als (ungewollter) Selektionsmechanismus fungiert. Mittels objektiver Hermeneutik werden die Sinnstrukturen einer Studentin unter dem Aspekt der Wahrnehmung und Herstellung von Normalität analysiert. Es wird die Notwendigkeit der Wahrnehmung und Reflexion des Herstellungsprozesses von Ungleichheit sowie der Sensibilisierung für die heterogenen Lebenswirklichkeiten aufgezeigt, um Normalitätsvorstellungen konstruktiv entgegenzuwirken und Chancengleichheiten zu begegnen.

In dem Beitrag der Forschungsgruppe um Ritter wird der Begriff der schulischen Inklusion vorgestellt. Ausgangspunkt dabei sind die subjektiven Vorstellungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich schulischer Inklusion. Dazu wurden die subjektiven Definitionen erfasst und in einem Kategoriensystem, bestehend aus sieben Dimensionen, verdichtet. Die Untersuchung macht deutlich, dass die angehenden Lehrkräfte besonders Elemente aus der Dimension Zusammenarbeit und Kooperation als wichtige Aspekte schulischer Inklusion verstehen.

Barth und Gloystein setzen sich im abschließenden Beitrag dieses Abschnitts damit auseinander, wie und mit welchen inklusiven Inhalten die Diagnostikkompetenz angehender Lehrkräfte ausgebildet werden kann. Zunächst gehen sie hierzu der Frage nach, welche Art von Diagnostik sich mit einer Anerkennung von Differenz verträglich zeigt. Anschließend wird die Notwendigkeit anpassungsfähiger Kompetenzen auf Seiten der Lehrkraft für das Gelingen inklusiver Schule herausgestellt, für die Planungs- und Handlungsebene wird die diagnostische Kompetenz als zentral erachtet. Der Beitrag mündet schließlich in einem Ausblick, welche genauen Kompetenzen erforderlich sind, um im Kontext von Inklusion entsprechend professionell handeln zu können.

Schlussendlich thematisieren zwei Beiträge die Notwendigkeit inklusiver Lehre an der Schnittstelle Schule und Beruf sowie zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, wodurch insbesondere durch den letzten Beitrag des Kapitels der Übergang zum darauffolgenden Kapitel des *Lernens* fließend ist.

Bienengräber, Retzmann und Greiten thematisieren zunächst in ihrem Aufsatz den Übergang zwischen Schule und Beruf und stellen die Berufsorientierung als eine zentrale Entwicklungsaufgabe junger Menschen vor. Die Herausforderungen bei der Durchführung der schulischen Berufsorientierung nehmen in der inklu-

siven Beschulung deutlich zu, da unterschiedliche Bildungsgänge und curriculare Ausrichtungen berücksichtigt werden müssen. Das Forschungsprojekt „BEaGLE“ hat zum Ziel die schulischen Konzeptualisierungen inklusiver Bildung im Bereich der Berufsorientierung zu analysieren und die anschließende Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte in den Schulen der Sekundarstufe voranzubringen.

Der Beitrag von Müller thematisiert unter Bezugnahmen der veränderten Beziehungsstruktur zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen die Rolle der Lehrkräfte als Lerncoaches. Die Autorin diskutiert dabei die Chancen und Herausforderungen und damit einhergehende Spannungsfelder dieser horizontalen Beratungsform für beide schulischen Akteure. Im Laufe des Artikels wird angeführt, dass Lerncoaching als pädagogisch-didaktisches Element – insbesondere im Kontext von heterogenen Lernsettings – die Gestaltung individueller Lernprozesse und die Adaptivität im Unterricht erhöht. Erste empirische Arbeiten geben Hinweise darauf, dass die theoretischen Zielsetzungen und die praktischen Umsetzungen von Lerncoaching voneinander abweichen. Dies macht eine Aus- und Bearbeitung des Konzeptes im Sinne einer schulischen Einpassung notwendig, damit sich die volle Wirkung der Methode entfalten kann.

Unter dem Stichwort Lernen formieren sich im nächsten Kapitel Beiträge, die unterschiedliche Problemfelder des inklusiven Lernens eröffnen und (erste) empirische Ergebnisse präsentieren.

Zu Beginn der institutionalisierten Lernbiographie stehen Kindertageseinrichtungen, denen sich zwei Beiträge mit unterschiedlichen Foki widmen. Hamacher und Seitz haben die Konstruktionsprozesse von Differenz (bezogen auf die Kinder) hinsichtlich der (multi)professionellen Kooperation zwischen Angestellten der Kindertageseinrichtung und der Frühförderstelle untersucht. Letztlich geht es um die Frage, welche Fälle aus dem Prozess als bearbeitungswürdig hervorgehen und somit als unterstützungs- oder hilfsbedürftig wahrgenommen werden. Grundsätzlich, so die Autorinnen, muss diese Art der frühzeitigen „Problemidentifikation“ – technisch als Früherkennung markiert – als das Eindringen schulbezogener Konzepte (z.B. von Leistung) kritisch betrachtet werden. Anhand einer Interviewsequenz zeigen sie den Prozess der Vereindeutigung: wie ein Fall zu einem bearbeitungswürdigen Fall wird.

Holler-Zittlau und Vollmar widmen sich anschließend der Frage, wie Frühförderung konkret gelingen kann resp. wie naturpädagogische Angebote Bildungspotential realisieren helfen können. Dafür stellen sie Ergebnisse eines Modellprojekts vor, das die Bildungs- und Naturdistanz potentiell von Benachteiligung und/oder Armut betroffenen Kindern stärken will. Dafür wurden „wohnnortnahe Naturräume als offene Erfahrungsräume“ (s. Holler-Zittlau & Vollmar in diesem Band) konzipiert und Förderschwerpunkte u.a. auf naturkundliche Bildungsprozesse, abenteuerliche und wagnisreiche Bewährungsprozesse gelegt. Es zeigte sich, dass die (sprachliche) Entwicklung der Kinder positiv angeregt werden konnte.

Dem Umgang mit Diversität an Grundschulen widmet sich Bürger, der darauf hinweist, dass gerade die Grundschule – als inklusivste Schulform – sich mit dem Spannungsfeld zwischen Normalität und Diversität stärker auseinandersetzen muss. In einem querschnittlichen Design wurden die Beliefs von Grundschullehrerinnen hinsichtlich der Heterogenität der Schüler*innenschaft untersucht. Leitende Fragen waren hier, wie stark die Orientierung am Durchschnitt bzw. an Normalitätserwartungen ist und ob Lehrerinnen ihre Lehrkompetenzen als der Heterogenität angemessen adaptiv beurteilen. Die Ergebnisse weisen auf weiteren Bedarf hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte hin.

Ob sich die Organisationsform auf die Unterrichtsqualität auswirkt, fragen Grubich-Müller und Grubich in ihrem Beitrag, der sich mit organisatorischen Rahmenbedingungen der österreichischen Volksschule beschäftigt. In einer Längsschnittuntersuchung wurden von 2010 bis 2013 die Kompetenzen der Schüler*innen in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben, Textproduktion, Mathematik und sozial-emotionale Entwicklung erhoben und unter Berücksichtigung der Organisationsform (Jahrgangs- oder Mehrstufenklassen) ausgewertet. Die Autor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass die Organisationsform alleine keinen signifikanten Einfluss auf die Kompetenzentwicklung zu haben scheint. Stattdessen konnte ein positiver Einfluss von Faktoren wie Erstsprache, Beteiligungsmöglichkeiten oder Klassenführung nachgewiesen werden.

Lernen in bzw. für die Sekundarstufe I sind Thema der beiden folgenden Beiträge. Zunächst stellen Buchner und Schoissengeyer das partizipatorisch angelegte Forschungsprojekt „Inklusive Spaces 2.0“ vor, das sie in zwei Phasen mit Jugendlichen an zwei Schulen durchgeführt haben. In einer ersten Phase haben 16 Schüler*innen u.a. ihre schulischen Räume kartiert, in der zweiten Phase wurden Themen wie Nachbarschaftskonflikte aufgegriffen. Mithilfe theaterbasierter Methoden und digitaler Praktiken sowie dem Verzicht auf das schulische Primat leistungsbezogener Kompetenzerwartungen konnten die Jugendlichen erfolgreich Forschung betreiben. Es konnte z.B. gezeigt werden, dass Verfügbarkeit und Nutzungsregeln von Räumen durch Lehrkräfte bestimmt und nicht zur Disposition gestellt werden. Die Jugendlichen wurden so in die Lage versetzt, die räumliche Normalität ihrer Schulen machtkritisch zu analysieren und Alternativen zu erarbeiten.

Wie weiter oben angesprochen liegen Lehren und Lernen nah beieinander, wie sich auch im Artikel von Greiten, Trautmann und Mays zeigt. Sie stellen das Projekt IKU vor, das sich ab 2018 mit der inklusiven Lehre in der Sekundarstufe befasst. Ausgangspunkt bilden die Beobachtungen, dass einerseits die Kooperation zwischen Regel- und Förderschullehrkräften sowie andererseits die inklusive Unterrichtsplanung und -gestaltung – die sowohl förderbedarfs- wie fachspezifischen Zielen genügen müssen – eine große Herausforderung im Schulalltag darstellen. Die Autor*innen besprechen vorliegende Befunde diesbezüglich und stellen die Konzeption ihrer Forschung vor.

Zum Umgang mit dem Nachteilsausgleich an der gymnasialen Oberstufe hat Lau gearbeitet und stellt die Ergebnisse ihrer Untersuchung vor. Die Gewährung eines Nachteilsausgleichs ist Sache der schulischen Akteur*innen und muss in der Praxis ausgehandelt werden. Das Ministerium für Schule und Bildung (Nordrhein-Westfalen) hat eine Arbeitshilfe herausgegeben, die Lau im Sinne einer Rekontextualisierung – aufgrund der Ambiguität der juristischen Grundlage – interpretiert. Sie macht Freiräume und Grenzen aus und schlägt Fortbildungen zum Umgang mit der Arbeitshilfe als Bewältigungsinstrumente vor.

Geber widmet sich abschließend ebenfalls den Grauzonen in der Konzeptualisierung von Nachteilsausgleich, die er als spannungsgeladenes und wenig beforschtes Handlungsfeld ausmacht. Er fragt, ob die Zuschreibung „einen Nachteil haben“ als spezifische Zuschreibung einer Abweichung identifiziert werden kann, da sie laut KMK als Kompensation der Herstellung von Chancengleichheit im Sinne vergleichbarer Ausgangssituationen zu verstehen ist. Darüber öffnet er den Blick für die dem Konzept zugrundeliegenden Hintergrundannahmen: Implizit liegt dem Konzept eine normalisierende Leistungserwartung inklusive einer akzeptablen Streuung zugrunde. Zudem werden nicht-normale Ursachen für die abweichenden Leistungen angenommen. Diese Erkenntnisse werden hinsichtlich der praktischen Implikationen für die Entscheider*innen interpretiert.

Literatur

- Allan, J. & Sturm, T. (2018): Schulentwicklung und Inklusion. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 175-190.
- Barton, L. (1997): Inclusive education: romantic, subversive or realistic? In: *International Journal of Inclusive Education* 1 (3), S. 231-242.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): *Texte und Dokumente zur Bildungsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Goddard, A. (1997): The role of individual education plans/programmes in special education: A critique. In: *Support for Learning* 12 (4), S. 170-174.
- Moll, S., Suhr, C. & Wilhelmy, S. (2018): Es sprechen immer nur Dieselben. Beteiligung im Seminar als Anlass zur Reflexion. In: A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.): *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 125-131.
- Platte, A. (2018): (Hochschul-)Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. In: A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.): *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20-42.
- Reich, K. (2017): 10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik. In: K. Reich (Hrsg.): *Inklusive Didaktik in der Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 15-30.
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017): *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäper, S. (2015): Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses. In: S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.): *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 77-90.
- Thiel, J. (2018): Student feedback apparatuses in higher education: an agential realist analysis. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. DOI: 10.1080/01596306.2018.1494544.

Vor zehn Jahren regte die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und die damit einhergehende rechtliche Verankerung inklusiver Prozesse eine Vielzahl von strukturellen Veränderungen im Bildungssystem an.

Daher liegt der inhaltliche Fokus auf Lehren und Lernen in inklusiven Settings. Thematisiert werden damit sowohl inklusives Lehren und Lernen im Bildungsverlauf durch Kindertagesstätten und Schulen als auch in den Hochschulen.

Der erste Band verhandelt Grundfragen der Erziehung und Bildung mit Schwerpunktsetzung auf Normalität und Diversität.

Die Herausgeber*innen

arbeiten alle am Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Marie Esefeld, Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Kirsten Müller, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Philipp Hackstein, Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Elisabeth von Stechow, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Beeinträchtigung der emotional-sozialen Entwicklung

Barbara Klocke, Förderschullehrerin und Mitarbeiterin

978-3-7815-2288-6



9 783781 522886