



KÖLNER ONLINE JOURNAL FÜR  
LEHRER\*INNENBILDUNG

## **Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive**

Ausgabe 2, 2/2020

## **Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive**

### Inhaltsverzeichnis

Editorial.....	i
Christoph Bierschwale, Michaela Vogt, Katja N. Andersen, Anette Bagger & Vanessa Macchia: Qualitätskriterien von inklusiven Bildungsmedien im Fach Mathematik - Theoretische und empirische Rahmenbedingungen .....	1
Katharina Böhnert: „Du musst dich immer fragen: Worin steckt die Info?“ – kognitive Aktivierung in inklusiven Lerngruppen .....	26
Simone Seitz, Uta Häsel-Weide, Yannik Wilke, Melina Wallner & Lara Heckmann: Expertise von Lehrpersonen für inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe – Ausgangspunkte zur Professionalisierungsforschung.....	50
Toni Simon: Sachunterricht(sdidaktik) auf dem Weg zur Inklusion? Rück-, Ein- und Ausblicke .....	70
Frank Eike Zischke & Sabine Manzel: Herausforderung inklusive Lehrer*innenbildung im Fach Sozialwissenschaften: Über die (Un)Möglichkeit von Wissenssitemen zu Inklusion im Fach Politik/SoWi .....	94
Katja Adl-Amini, Caroline Burgwald, Silke Haas, Melanie Beck, Laura Chihab, Marei Fetzter, Marleen Lorenzen, Heike Niesen, Laura Sührig & Ilonca Hardy: Fachdidaktische Perspektiven auf Inklusion. Entwicklung und Evaluation einer digitalen Lerneinheit zur Inklusion als Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium.....	108
Nadine Bieker & Kirsten Schindler: Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik .....	134
Silvia Fränkel, Sandra Lammerding, Petra Hanke, Christian Friebe & Dennis Hövel: Im Team geht's besser! Vorstellung der Konzeption des neuen Vorbereitungskurses: „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ an der Universität zu Köln .....	153

Diana Gebele, Alexandra Lavinia Zepter, Alexandra Budke & Pia Königs: Integration von inklusionsorientierten Inhalten in die interdisziplinäre fachdidaktische Ausbildung am Beispiel des Lehr- und Forschungsprojektes SpiGU – Sprachsensibel Lehren und Lernen im inklusiven Geographieunterricht: Unterstützungsformate beim materialgestützten argumentierenden Schreiben.....	172
Ina-Maria Maahs, Rode Veiga-Pfeifer & Erol Hacısalihoğlu: Sprachliche Inklusion konkret: Die Linguistische Lernertextanalyse als kompetenzorientiertes Diagnostikinstrument.....	190
Felix Pawlak & Katharina Groß: Das Experimentieren in inklusiven Lerngruppen (An-)Leiten lernen.....	214
Hanne Rautenstrauch: Sensibilisierung für die Thematik inklusive Bildung im Chemielehramtsstudium.....	233
Marie-Luise Schütt, Frederik Bükers & Jonas Wibowo: ,Lernmaterialien barrierefrei gestalten‘ – Seminarkonzept zum Austausch zwischen Sonder- und Regelschulpädagog*innen über fachdidaktische Fragestellungen im Fach Sport.....	254
Bettina Bock: Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz als Ziel inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Ein Diskussionsbeitrag zu Standard- und Bildungssprache im Deutschunterricht.....	279
Anja Bonfig & Isabelle Penning: Ökonomische Bildung für Alle – Fachliche Herausforderungen und fachdidaktische Implikationen.....	295
Sabine Pemsel-Maier: Inklusive Bildung theologisch perspektiviert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet .....	314



Die „Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS)“ der Universität zu Köln wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1815 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge liegt bei den jeweiligen Autor\*innen.

## Editorial

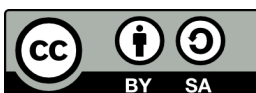
Liebe Leser\*innen von k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung,

als wir das Rahmenthema für diese Ausgabe planten und die eingegangenen Abstracts sichteten, war die weltweite Covid19-Pandemie noch in weiter Ferne und nicht absehbar, wie außergewöhnlich und herausfordernd das Jahr 2020 werden würde. Wir hoffen, dass Sie diese Ausgabe alle bei guter Gesundheit lesen und es Ihnen und Ihren Angehörigen gut geht. Wir freuen uns, Ihnen die zweite Ausgabe unseres noch jungen Journals vorstellen zu dürfen.

Der thematische Schwerpunkt dieser Ausgabe liegt auf den Herausforderungen inklusiver Bildung. Die Umsetzung einer „Bildung für alle“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, S. 9) muss bereits in der Lehrer\*innenbildung an Hochschulen in den Blick genommen werden, um zukünftige Lehrer\*innen auf die vielfältigen Herausforderungen eines inklusionsorientierten beruflichen Alltags vorzubereiten. In diesem Kontext kam es mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland (2009) zu Gesetzesänderungen, die in vielen deutschen Bundesländern die Anpassung entsprechender Schulgesetze nach sich zog (z. B. die 9. Schulrechtsänderung in Nordrhein-Westfalen, 2013; Schulgesetzänderung in Niedersachsen, 2018). Diese rechtlichen Vorgaben fordern u. a., dass inklusive Bildung nicht als Aufgabe einzelner Personen, Lehrveranstaltungen oder Lehramtsformen betrachtet werden darf. Vielmehr gilt es, Inklusion als Querschnittsthema in der gesamten Lehrer\*innenbildung zu verstehen und sowohl in den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken als auch den Fachwissenschaften und Praxisphasen umzusetzen. Damit stehen viele Wissenschaftler\*innen neuen Aufgaben und Herausforderungen gegenüber, da interdisziplinäre Lehr-Lernformate und Kooperationen – wie gesetzlich gefordert – bisher eher die Ausnahme bilden. Im Sinne des Titels „Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive“ konzentrieren sich die Beiträge in der zweiten Ausgabe von k:ON insbesondere auf die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Perspektive inklusiver Bildung. Es wird u. a. thematisiert, wie Kompetenzen (z. B. Reflexionskompetenzen hinsichtlich Inklusion und gemeinsamem Lernen) durch konkrete Lehrveranstaltungsangebote und Lerngelegenheiten gefördert werden können, welche sowohl didaktischen als auch theoretischen Konzepte und Methoden Studierenden dabei helfen, mit den individuellen Bedürfnissen der Lernenden umzugehen sowie an welchen Stellen die Grenzen von Inklusion diskutiert werden sollten.

Die ersten fünf Artikel präsentieren theorieorientierte Forschungsprojekte im Themenfeld inklusiver Bildung und sind damit in der Rubrik **k:ONzepte – Lehrer\*innenbildung in der Forschung** verortet.

[Qualitätskriterien inklusiver Bildungsmedien thematisieren Christoph Bierschwale, Michaela Vogt, Katja N. Andersen, Anette Bagger und Vanessa Macchia](#) im Rahmen von



Gruppendiskussionen, die er inhaltsanalytisch auswertet. Dabei entwickelt er einen Kriterienkatalog, der als Grundlage nicht nur für die Lehrer\*innenbildung, sondern auch für die Auswahl von Medien im Berufsalltag dienen kann.

[Katharina Böhnert diskutiert in ihrem Artikel](#) am Beispiel der Kategorien ‚Lernbegleitung‘ und ‚Umgang mit Fehlern‘ Potenziale zur kognitiven Aktivierung im inklusiven Grammatikunterricht. Sie stellt die Ergebnisse von zwei untersuchten Lerngruppen vor, vergleicht diese mit einer anderen Studie und zieht so Rückschlüsse auf kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung sowie eine für alle Schüler\*innen lernförderliche Unterrichtsgestaltung.

[Simone Seitz, Uta Häsel-Weide, Yannik Wilke, Melina Wallner und Lara Heckmann verknüpfen zwei professionstheoretische Ansätze miteinander](#), um das Handlungswissen von Lehrkräften sowohl aus inklusions- als auch mathematikdidaktischer Perspektive mittels Interviews zu erheben. Letztlich kommen die Autor\*innen zum Schluss, dass Lehrkräftefortbildungen immer einen reflexiven Anteil beinhalten sollten.

Inklusiver Sachunterricht hat eine lange Tradition, die [Toni Simon in seinem Beitrag](#) aufgreift und im Rahmen einer systematischen Analyse kritisch betrachtet. Trotz dieser vergleichsweise langen Tradition kommt der Autor zu dem Schluss, dass es insbesondere hinsichtlich einer mehr an Inklusion orientierten Lehrkräfteausbildung im Fach Sachunterricht weiterer Forschungsbedarf besteht, vor allem hinsichtlich einer empirischen Fundierung derselben.

In ihrem [Beitrag stellen Frank Eike Zischke und Sabine Manzel](#) Ziele, Methoden und erste Ergebnisse ihres Forschungsprojekts zu fachbezogenem Inklusionswissen im Fach Politik/Sozialwissenschaft vor. Ziel des Projektes ist es, auf der Grundlage identifizierten fachlichen und fachdidaktischen Wissens zu Inklusion ein Test-Instrument mit fachspezifischen Wissensitems zu entwickeln. Die Ergebnisse aus der Pilotierung zeigen, dass fachbezogenes Inklusionswissen eng mit dem jeweiligen Fachwissen verknüpft ist.

Die Beiträge der Rubrik **k:ONTuren – Lehrer\*innenbildung in der Praxis** beschäftigen sich mit konkreten und in der Praxis verankerten Lernangeboten und Forschungsinstrumenten, die Studierenden bei der Entwicklung inklusionsorientierter sowie diversitätssensibler Kompetenzen unterstützen.

[Katja Adl-Amini, Caroline Burgwald, Silke Haas, Melanie Beck, Laura Chihab, Marei Fetzer, Marleen Lorenzen, Heike Niesen, Laura Sührig und Ilonca Hardy stellen eine digitale Lerneinheit vor](#), mit Hilfe derer Lehramtsstudierende sich mit dem Thema Inklusion beschäftigen sowie Teilhabe(-barrieren) im Kontext der Fächer Sport, Englisch, Naturwissenschaften, Mathematik sowie Geographie reflektieren. Neben der Beschreibung der Lerneinheit anhand konkreter Beispiele werden Ergebnisse der formativen Evaluation dargelegt.

[Nadine Bieker und Kirsten Schindler argumentieren in ihrem Beitrag für eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik](#), in und mit der die Konstruiertheit der gesellschaftlich relevanten Kategorie *Gender* (Reflexions-)Gegenstand des Deutschunterrichts wird. Auf Grundlage sowohl poststrukturalistischer als auch interaktionistischer Kon-

zepte entwickeln und diskutieren sie sieben didaktische Instrumente für die geschlechterreflektierende Arbeit mit literarischen Gegenständen, sowohl aus sprach- als auch literaturdidaktischer Perspektive.

Um den steigenden Anforderungen im Kontext Gemeinsamen Unterrichts zu entgegenen, haben die Autor\*innen [Silvia Fränkel, Sandra Lammerding, Petra Hanke, Christian Friebe und Dennis Hövel den Vorbereitungskurs mit dem Titel „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ an der Universität zu Köln neu konzipiert](#). Der Artikel beschreibt zum einen die inhaltliche Ausrichtung der Lehrveranstaltung, die vornehmlich auf die professionsübergreifende kokonstruktive Zusammenarbeit der verschiedenen Beteiligten abzielt. Zum anderen wird die strukturell-curriculare Verankerung des Kurses im Praxissemester skizziert.

[Diana Gebele, Alexandra Zepter, Alexandra Budke und Pia Königs diskutieren ein Lehr- und Forschungsprojekt](#), das inklusionsorientierte Inhalte in der Lehre mit Forschendem Lernen verbindet: SpiGU (Sprachsensibel Lehren und Lernen im inklusiven Geographieunterricht). Ein wesentliches Ziel des Projekts ist es, Unterstützungsformate für materialgestütztes Schreiben im inklusiven sprachsensiblen Geographieunterricht zu entwickeln und zu erproben. Durch die Entwicklung der Formate werden Impulse für die Professionalisierung und die Entwicklung einer inklusionsorientierten Hochschullehre erwartet.

[Ina-Maria Maahs, Rode Veiga-Pfeifer und Erol Hacısalihoğlu stellen in ihrem Beitrag](#) das sowohl sprachdiagnostische als auch sprachdidaktische Verfahren der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse (KLLA) vor, bei der die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden und ein kompetenzorientierter Ansatz im Zentrum stehen. Die Autor\*innen erläutern das Verfahren anhand authentischer Beispiele und diskutieren seine Vor- und Nachteile.

[Die Bedeutung von Classroom Management für inklusiven Unterricht im Fach Chemie steht im Fokus des Beitrags von Felix Pawlak und Katharina Groß](#). Sie stellen in ihrem Beitrag ein Projektseminar vor, in dem angehenden Chemielehrer\*innen praxisnah Classroom Management-Strategien bezogen auf schüler\*innenorientiertes Experimentieren vermittelt werden, mit denen sie den Herausforderungen inklusiver Settings begegnen können.

[Hanne Rautenstrauch stellt in ihrem Beitrag](#) exemplarisch dar, inwiefern Studierende des Lehramts Chemie für die Thematik von fachbezogener inklusiver Bildung im Bereich der Sinneswahrnehmung sensibilisiert werden können und welchen Stellenwert die Selbstreflexion dabei einnimmt.

[Marie-Luise Schütt, Frederik Bükers und Jonas Wibowo stellen in ihrem Beitrag ein Seminarkonzept vor](#), in dem barrierefreie Lernmaterialien für das Fach Sport in gemeinsamer Verantwortung von Fachdidaktik (Sport) und Sonderpädagogik entwickelt und an den Universitäten Hamburg und Wuppertal durchgeführt wurde. Die Autor\*innen geben einen Überblick über die durchgängigen Prinzipien Tandemlehre und situiertes Lernen, beschreiben detailliert die Seminarumsetzung in allen Phasen und stellen ausgewählte Evaluationsergebnisse vor.

In den Debattenbeiträgen der Kategorie **k:ONtraste – Lehrer\*innenbildung in der Diskussion** werden die folgenden Aspekte inklusiver Bildung beleuchtet und diskutiert.

[Bettina Bock reflektiert sprachliche Normen und den Umgang mit sprachlicher Variation im inklusiven Deutschunterricht.](#) Es werden drei Problemkreise identifiziert, auf die in der Lehrer\*innenbildung ein besonderes Augenmerk gerichtet werden muss: 1. verkürzende Urteile über Sprachgebrauch, 2. ein verengtes Standardverständnis im Hinblick auf Ausdrucksmittel im Unterricht, 3. eine Vernachlässigung der sozialsymbolischen Dimension von Sprache. In Bezug auf diese Problemkreise wird von den Lehrkräften eine gesteigerte Sprachreflexionskompetenz gefordert, die Exklusionsrisiken erkennt.

[Anja Bonfig und Isabelle Penning stellen in ihrem Beitrag](#) zunächst den Forschungsstand hinsichtlich der Konzeptualisierung einer inklusiven ökonomischen Bildung dar. Die Autorinnen zeigen darüber hinaus auf, welche Schnittmengen sich zwischen der sonderpädagogischen und der fachspezifischen bzw. fachdidaktischen Perspektive der ökonomischen Bildung ergeben, und wo Herausforderungen für eine inklusive fachdidaktische Konzeption bestehen. Abschließend werden zudem Implikationen für die Lehrer\*innenbildung abgeleitet.

[In Ihrem Beitrag „Inklusive Bildung theologisch perspektiviert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet“ diskutiert Sabine Pemsel-Maier](#) kritisch, inwiefern theologische Bildung einerseits zur Inklusion prädestiniert ist, andererseits aber auch Grenzen der Realisierbarkeit von Inklusion aufzeigen soll.

Wir wünschen Ihnen viel Freude sowie eine erkenntnis- und inspirationsreiche Lektüre!

Mit herzlichen Grüßen

Celestine Caruso, Judith Hofmann, Ilham Huynh, Verena Meis, Conny Melzer, Andreas Rohde, Julia Sacher, Julia Suckut & Dorothea Wiktorin

Christoph Bierschwale, Michaela Vogt, Katja N. Andersen,  
Anette Bagger & Vanessa Macchia

## **Qualitätskriterien von inklusiven Bildungsmedien im Fach Mathematik - Theoretische und empirische Rahmenbedingungen<sup>1</sup>**

### **Abstract**

Dieser Artikel befasst sich mit der Entwicklung von Qualitätsmerkmalen von inklusiven Bildungsmedien im Fach Mathematik. Im Rahmen eines international-vergleichenden Forschungsdesigns wurden Gruppendiskussionen mit Mathematiklehrkräften der Primarstufe durchgeführt. Nach der inhaltsanalytischen Auswertung der Gruppendiskussionen ergaben sich sechs Kriterien, die ein inklusives Bildungsmedium im Fach Mathematik auszeichnen, darunter die Strukturiertheit, Individualisierung, kollaboratives Lernen, Konzeptionalisierung, z. B. Bezug auf Prinzipien des Mathematikunterrichts, mathematische Aufgabenkultur und metakognitive Förderung. Die vorgestellten Befunde in Form des Kriterienkatalogs bieten Impulse für die Professionalisierung der Materialauswahl und die Entwicklung von inklusiven Bildungsmedien.

This article deals with the development of quality criteria of inclusive teaching materials in mathematics. As part of an international comparative research design, group discussions were held with primary school math teachers. After analyzing the content of the group discussions there were six criteria that characterize inclusive teaching material in mathematics, including the structure of the material, individualization, collaborative learning, conceptualization e.g. with regard to principles of mathematical education, mathematical task culture and metacognitive support. The findings presented in the form of the criteria catalog provide new impulses for teacher trainings and the development of inclusive teaching material.

### **Schlagwörter**

Inklusion, Unterrichtsmaterial, Mathematikunterricht, Lehrkräfte, Professionalisierung  
teaching material, mathematics, primary education, inclusion

### **I. Einleitung**

Für jede Lehrperson stellt die Bewertung und die Auswahl von geeigneten Unterrichtsmaterialien einen wichtigen Teil der Arbeit dar. Dabei ist die fundierte Bewertung angesichts einer unüberschaubaren Masse an Bildungsmedien auf dem Lehrmittelmarkt noch wichtiger geworden. Mit der Zunahme von inklusiven Lernsettings an deutschen Schulen wuchs auch die Anzahl von Bildungsmedien, die als inklusiv gelabelt wurden, denen jedoch oft eine wissenschaftliche Überprüfung und Wirkungsanalyse fehlt.

---

<sup>1</sup> Dieser Artikel wurde in seiner ursprünglichen Version am 25.11.2020 veröffentlicht. Dies ist eine überarbeitete Version.





In dem vorliegenden Projekt wird ein Instrument entwickelt, mit dem Mathematiklehrer\*innen befähigt werden sollen, die Qualität von inklusiven mathematischen Bildungsmedien einschätzen zu können. Es bietet die Möglichkeit, den wichtigen Prozess der Auswahl von Bildungsmedien zu professionalisieren und auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Mit diesem Projekt wird eine Forschungslücke adressiert, denn die fachdidaktische Forschung im Bereich der inklusiven Bildungsmedien wurde bisher kaum ausführlich behandelt (Fuchs, 2014; Weinbrenner, 1995). Dies überrascht, da sich die Fachdidaktik Mathematik ausführlich mit Konzepten des inklusiven Mathematikunterrichts auseinandersetzt, ebenso mit Konsequenzen von Inklusion auf die Ausbildung von Lehrer\*innen. Die Betrachtung von Bildungsmedien in ihrem Potential zur Unterstützung von mathematischen Lernprozessen wurde zudem vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt (z. B. Sikora & Voß, 2018; Fey & Matthes, 2017).

Diese Studie ist Teil des größeren international-vergleichenden Forschungsprojekts „Inklusive Unterrichtsmaterialien im europäischen Vergleich – Kriterien für ihre Entwicklung und Bewertung“ (ITM). Es handelt sich um eine Studie, in der inklusive Bildungsmedien im Fach Mathematik in der Primarschulbildung, sowie Bewertungskriterien mit Schwerpunkt auf der Grundschulbildung gesammelt und verglichen werden. Das transnationale Projektkonsortium besteht aus Universitäten, Schulen und Schulämtern. Als universitäre Partner wirken die Universität Bielefeld, die Universität Örebro, die Universität Luxemburg und die Freie Universität Bozen am Forschungsprojekt mit. Schulische Partner sind der Grundschulsprenkel Bozen und das Bildungs- und Generationszentrum Arnstein. Dazu kommen schulische Kooperationspartner in Schweden und Luxemburg. Aufgrund des Zuschnitts des Forschungsprojekts beziehen sich die folgenden Ausführungen in diesem Artikel auf die genannten Projektländer.

Diese Studie gliedert sich in zwei Teile. Im ersten theoretischen Teil werden zentrale Desiderate der gegenwärtigen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung herausgearbeitet sowie weitergehende relevante Theorien vorgestellt. Aus den Forschungsdesideraten werden anschließend die Forschungsfragen abgeleitet. Ferner erfolgt in dem theoretischen Teil eine Definition zentraler Untersuchungsbegriffe, insbesondere der Begriff „inklusive Bildungsmedium“ wird präzisiert. Im empirischen Teil wird die konkrete forschungsmethodische Umsetzung zur Beantwortung der Forschungsfragen vorgestellt, dazu gehören methodologische Bemerkungen zur international-vergleichenden Forschung und methodische Vorgehensweisen. Der Ergebnisteil fasst zentrale Ergebnisse dieser Studie zusammen, entsprechende Vorzüge und Einschränkungen der Studie werden in der Diskussion offengelegt. Ein Ausblick gibt einen Hinweis auf die anschließende Forschungsarbeit.

## 2. Theoretische Grundlagen

### 2.1 Inklusionspädagogische und medienpädagogische Perspektivierung

Zunächst sollen definatorische Grundlagen dieser Studie vorgestellt und damit auch das Begriffsverständnis offengelegt werden. Im Fokus steht dabei die Betrachtung von inklusiven mathematischen Bildungsmedien. Für den weiteren Fortgang der Argumentation werden insbesondere die Begriffe „Inklusion“ und „Bildungsmedium“ kontextualisiert und für den Zweck dieses Artikels operationalisiert. Zunächst soll der Begriff „Inklusion“ einer Fundierung unterzogen werden. Diese Definition scheint notwendig vor dem Hintergrund einer „Diffusität“ des Begriffs wie es Löser und Werning (2013) beschreiben. Dabei ist diese Unschärfe, die mit unklaren Interpretationen und Zielvorstellungen verbunden ist, nicht zuletzt auch eine Folge der Verwendung des Begriffs „Inklusion“ in unterschiedlichen Fachdiskursen, wie beispielsweise dem bildungspolitischen Diskurs, dem schulpraktischen Diskurs und dem inklusionspädagogischen Diskurs. Dabei lässt sich diese Unschärfe nicht nur für den deutschen Diskurs nachzeichnen, sondern sie ist ebenso präsent in den weiteren Ländern, die Rahmen dieses Projekts betrachtet werden (vgl. Textor, 2018; Barrow, Persson & Allan, 2016).

Mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion wird oft von einer Polarität zwischen einem sogenannten „engen“ und einem „weiten“ Inklusionsverständnis ausgegangen (Löser & Werning, 2015; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Textor, 2018). Diese engen und weiten Inklusionsverständnisse zeigen sich dabei nicht nur in Deutschland, sondern auch international, daher eignen sie sich auch als eine analytische Perspektive auf inklusive und exklusive Prozesse in dieser international-vergleichenden Perspektive des Projekts (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Barrow et al., 2016). Der enge Inklusionsbegriff bezieht sich dabei insbesondere auf Schüler\*innen, die einen diagnostischen Prozess durchlaufen haben und denen ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ attestiert wurde (Textor, 2018). Dieses enge Adressatenverständnis steht disziplinär meist in einer sonderpädagogischen Tradition und bezieht sich primär auf Personen mit Behinderungen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Ziel dieser Ansätze ist oft, den Personen die gleichberechtigte Partizipation zu ermöglichen (vgl. Textor, 2018). Nach Ainscow engt dieser Inklusionsbegriff den Fokus zu sehr ein, andere Heterogenitätsdimensionen, wie z. B. Armut oder Gender, werden nicht beachtet, obwohl auch Armut Folgen für die Teilhabe an Bildungsangeboten hat (vgl. Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Gallannaugh, Howes & Smith, 2006, S. 15 f.). Im Unterschied dazu betrachtet der weite Inklusionsbegriff Schüler\*innen unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen. Die Vorstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie (z. B. Behinderte und Nichtbehinderte) wird dementsprechend abgelehnt (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Kategorien wie „Behinderung“, „sonderpädagogischer Förderbedarf“, „Ethnizität“ oder „Geschlecht“ sollen dekonstruiert und ein Fokus auf die individuelle Förderung gelegt werden (Textor, 2018). Die Salamanca-Erklärung der UNESCO (verabschiedet 1994) vertritt ebenfalls ein weites Inklusionsverständnis, nach dem alle Schüler\*innen unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen als Zielgruppe zu betrachten sind (UNESCO, 1994: S. 4). Dabei wird in der UN-Behindertenrechtskonvention „Inklusion“ als Menschenrecht betrachtet. Dieser weite Inklusionsbegriff liegt auch dieser

Studie zu Grunde, da diese Form des Inklusionsbegriffs eine Perspektivverengung vermeidet und gleichzeitig ein breiter Fokus auf Inklusions- und Exklusionsprozesse gelegt werden kann.

Nach einer ersten Betrachtung und Definition von inklusiven und exklusiven Begriffsverständnissen muss ebenfalls auf den Medienbegriff eingegangen werden, der dieser Arbeit zugrunde liegt. Der Begriff „Medium“ ist ebenso wie der Begriff „Inklusion“ nicht einheitlich definiert und wird zudem in unterschiedlichen Diskursen wie der Medienpsychologie, der Medienphilosophie sowie der Medienpädagogik verwendet. Der medienpsychologische Medienbegriff ist nach Tulodziecki und Herzig (2004) dadurch charakterisiert, dass ein Medium als Träger von Informationen verstanden wird, welches Informationen durch Zeichen übermittelt. Der Medienbegriff schließt jedoch nicht nur technische Repräsentationen mit ein, sondern ebenfalls Medien, die zum Lernen beitragen, wie die Lehrperson. Diese Definition ist durchaus problematisch, denn eine Eingrenzung und Abgrenzung fällt schwer.

In dieser Untersuchung wird deshalb ein eigener Begriff des inklusiven Bildungsmediums entwickelt, welcher sowohl analoge als auch digitale Medien miteinschließt, die zu einem zielgerichteten Aufbau von Wissen und Kompetenzen in schulischen Kontexten eingesetzt werden. Beiläufiges Lernen wie etwa durch Computerspiele wird in dieser Studie nicht betrachtet. Neben Medien, die die auditiven und visuellen Sinne ansprechen, werden auch haptische Medien mit in diese Definition einbezogen. Dies ist vor allem bei der Berücksichtigung von Medien notwendig, die bei blinden oder gehörlosen Schüler\*innen eingesetzt werden. Ein inklusives Bildungsmedium, wie es in dieser Studie begrifflich konzipiert wird, grenzt sich von einem exklusiven Bildungsmedium dadurch ab, dass es keine Schüler\*innen diskriminiert oder stigmatisiert. Ferner soll das inklusive Bildungsmedium die Möglichkeiten von allen Schüler\*innen zur Partizipation an Lernprozessen ermöglichen und sie entsprechend ihrer Bedürfnisse fördern. Im Kontext dieses Artikels beanspruchen insbesondere die Heterogenitätsbereiche Lernen, Verhalten und sozioökonomische Heterogenitätsdimensionen (Armut, soziale und kulturelle Herkunft) eine besondere Relevanz. Die Abgrenzung zu exklusiven Bildungsmedien ist notwendig, da mehrere Studien auf exklusive Praktiken am Beispiel von Schulbüchern aufmerksam machen. Studien wie die von Markom und Weinhäupl (2007) zeigen beispielsweise, dass viele österreichische Lehrbücher noch eurozentrische / rassistische und antisemitische Darstellungen enthalten. Ähnliche Ergebnisse wurden für Deutschland von Höhne et al. (2005) aufgezeigt. Grabbert (2010) zeigt, dass Lehrbücher meist Menschen mit Migrationshintergrund stereotyp als Opfer sozialer Umstände beschreiben. Die Studie von Grabbert weist auch darauf hin, dass die Einwanderung häufig aus einer Problem- und Defizitperspektive dargestellt wird. Osterloh (2008) befasste sich insbesondere mit politischen Büchern, die an deutschen Schulen verwendet wurden. Ein Ergebnis der Studie ist, dass das Attribut ‚weiß sein‘ im Gegensatz zu ‚schwarz sein‘ positiv konnotiert wurde. Die Studien von Marmer (2013) untersuchen auch die Darstellung von Afrikaner\*innen in deutschen Lehrbüchern. Sie zeigen, dass die Darstellung und Fokussierung auf Phänomene wie Ar-

mut und Gesundheitsrisiken zur Aktivierung von Stereotypen führen. Es besteht die Gefahr, dass Schulkinder sich nicht zu den Gemeinschaften zugehörig fühlen, in denen sie leben. Während der Entwicklungsprozess für Bildungsmedien in verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich ist, gibt es einige Ähnlichkeiten. Erstens werden Unterrichtsmaterialien kaum professionell überwacht, zweitens finden sich in vielen Ländern potenziell diskriminierende, rassistische und damit antidemokratische Unterrichtsmaterialien, z. B. für Nordamerika Troyna & Williams (2012), für europäische Länder Grabbert (2010) und Kamp (2011).

Die Evaluation von mathematischen Bildungsmedien ist ein interdisziplinärer Forschungsbereich an der Schnittstelle zwischen Erziehungswissenschaft, Psychologie und der Fachwissenschaft und Fachdidaktik Mathematik. Erste Arbeiten, resultierten insbesondere aus der Erziehungswissenschaft, können jedoch auch als relevant für den Diskurs in der Fachdidaktik Mathematik angesehen werden. Die im Folgenden zitierten erziehungswissenschaftlichen Arbeiten sind in zweifacher Hinsicht relevant: zum einen thematisieren sie detailliert die Komplexität von Bildungsmedien im Spannungsfeld von kognitionspsychologischen, wahrnehmungspsychologischen und pädagogischen lernrelevanten Merkmalen, zum anderen sind sie auch auf mathematische Medien anwendbar. Problematisch ist jedoch die Vernachlässigung von Eigenheiten des mathematischen Lehrens und Lernens. Die ersten erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen entstanden seit den 1980er Jahren. Diese Arbeiten fokussierten insbesondere auf die Erstellung von Qualitätskriterienkatalogen, die sich äußert umfangreich und detailliert mit der Analyse von Unterrichtsmaterialien befassten. Beispiele für diese Bestrebungen sind die Arbeiten von Laubig, Peters und Weinbrenner (1986) und Fritzsche (1992), die auf einen Bedarf von Lehrer\*innen nach fundierten Lösungen zur Bewertung von Unterrichtsmaterialien angesichts eines sehr großen Lehrmittelmarkts antworten (Fuchs, 2014). Das „Bielefelder Modell“ von Laubig, Peters und Weinbrenner (1986), ist ein multiperspektivisches und multimethodisches Beurteilungsraster, es bezieht sowohl die Perspektive der Erziehungswissenschaft mit ein, als auch die der Psychologie. Die Kriterien umfassen Metatheorie, Schulbuchdesign, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. Das Raster umfasst bis zu 450 (!) einzelne Fragen und ist damit für die Anwendung in der Praxis zu umfangreich. Das Bielefelder Raster und andere frühere Kriterienkataloge befassten sich meist mit allgemeinen Gestaltungskriterien und fokussierten praktisch ausschließlich auf Schulbücher. Beim Levanto Tool zur Evaluation von Lehr-Lernmaterialien handelt es sich um ein neueres Instrument der Interkantonalen Lehrmittelzentrale der Schweiz (Wirthensohn, 2012; Pfeiffer, 2010). In den Katalog sind dabei sowohl die Auffassungen von Nutzergruppen als auch von Experten eingegangen. Der Katalog fokussiert insbesondere auf die drei Bereiche pädagogisch-didaktischer Bereich, thematisch-inhaltlicher Bereich und formal-gestalterischer Bereich. Allerdings wurde hier die Perspektive der Fachdidaktik nicht berücksichtigt. Die Arbeiten von Sandfuchs (2010) formulieren zentrale Merkmale guter Schulbücher. Vogt und Krenig (2017) entwickelten einen Kriterienkatalog zur Bewertung von Unterrichtsmaterialien für den inklusiven

Grundschulunterricht, der Kriterienkatalog setzt sich aus bestehenden Kriterienkatalogen zusammen und wurde in der Zusammenarbeit zwischen Lehrer\*innen und einer wissenschaftlichen Begleitung erstellt (Vogt & Krenig, 2017). Dieser Katalog fokussiert entsprechend auf Kriterien, die im inklusiven Unterricht hilfreich sind und die Lehrer\*innen bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien unterstützen können. Der Kriterienkatalog ist in sechs Kriterienbereiche aufgeteilt: Adaptivität, Eigenaktivität, Soziales Lernen, Konzeptionelle Basis, Materialität und Förderdiagnostik. Jeder dieser Kriterienbereiche wird durch eine Reihe von Fragen erschlossen.

## 2.2 Fachdidaktische Perspektivierung

Im Rahmen der fachdidaktischen Forschung im Fach Mathematik ist seit den 2000er Jahren eine erhöhte Forschungstätigkeit im Hinblick auf mathematische Bildungsmedien festzustellen. Dies lässt sich daran zeigen, dass das Thema ‚textbook research‘ erstmals durch eigene Diskussionsgruppen auf internationalen Konferenzen vertreten war, z. B. auf dem 10th International Congress on Mathematics Education (ICME-10) oder auf der ICME-11. Dennoch ist mit Fan (2013) festzustellen, dass „overall, mathematics textbook research as a field of research is still at an early stage of development as compared with many other fields of research in mathematics education“ (Fan, 2013: S. 766). Dieses Desiderat betrifft dabei mehrere Bereiche der fachdidaktischen Forschung, nach Fan ist weiterhin festzustellen, dass „the philosophical foundations, theoretical frameworks and research methods for disciplined inquiry on different issues in mathematics textbook research are still lacking or fundamentally underdeveloped“ (Fan, 2013: S. 766). Auch zentrale terminologische Fragen bezogen auf Bildungsmedien wurde dabei meist rudimentär erforscht (Nicholls, 2003, 2005). Nach dem Erscheinen des grundlegenden Forschungsüberblicks von Fan zu Bildungsmedien im Mathematikunterricht sind weitere substanzielle Fortschritte in der fachdidaktischen Forschung festzustellen. Dabei ist auffällig, dass die fachdidaktische Forschung bisher insbesondere den Fokus auf die Nutzung von Bildungsmedien legte, z. B. Rezat (2006, 2009), die Bewertung von inklusiven Bildungsmedien bleibt nach wie vor ein unterbelichtetes Thema der fachdidaktischen Forschung.

In der fachdidaktischen Forschung wird die Auswahl und Bewertung von Bildungsmedien dabei durchaus problematisiert, z. B. als „Qualitätsproblem“ (Krauthausen, 2018). Aus diesem Qualitätsproblem leitet Krauthausen einen „Bedarf an wohlüberlegten Entscheidungen zur verantwortlichen Auswahl und zum begründeten Einsatz solcher Materialien bzw. Medien“ (Krauthausen, 2018: S. 308) ab. Dabei wird die Funktionalität von bestehenden Verlagsmaterialien in der Fachdidaktik deutlich kritisch betrachtet, so stellt Lipowsky fest, dass sich „viele Materialien und Arbeitsmittel für offene Lernsituationen [...] mit der postulierten Offenheit für das kindliche Denken und mit Individualität beim Lernen kaum vereinbaren“ lassen (Lipowsky, 1999: S. 50).

In der fachdidaktischen Forschung wird dabei darauf abgehoben, dass Bildungsmedien viele Funktionen im Mathematikunterricht einnehmen können, z. B. „als Werkzeuge ihres eigenen Mathematiktreibens, d. h. zur (Re-)Konstruktion mathematischen Verste-

hens“ (Krauthausen, 2018: S. 310). In der Forschungsliteratur wird hinsichtlich der Funktionen von Bildungsmedien für den Mathematikunterricht auf drei Funktionen aufmerksam gemacht: 1. Als Mittel zur Darstellung von Zahlen, hier können z. B. Plättchen und Hunderter Tafeln eingesetzt werden 2. Als Mittel zur Veranschaulichung von Rechenoperationen und 3. Zur Argumentation und zum Beweisen, hier ist auf die epistemologische Qualität von Veranschaulichungen zu verweisen (vgl. Krauthausen, 2018: S. 320).

Im Rahmen der Mathematikdidaktik wurden viele Beurteilungskriterien eingeführt, die zur Bewertung von Bildungsmedien eingesetzt werden können (z. B. Krauthausen, 2018; Hasemann & Gasteiger, 2014: S. 109 ff.; Käpnick, 2014; Lorenz, 1995; Radatz, 1991; Radatz, Schipper, Dröge & Ebeling 1996; Wittmann, 1993, 1998). Eine sehr hilfreiche Synopse der mathematikdidaktischen Beurteilungskriterien liefert dabei Krauthausen (2018). Diese Synopse umfasst in Form einer ‚Checkliste‘ 18 Fragen, aus denen die Lehrkraft relevante Fragen herausgreifen kann und auch die Freiheit besitzt, sie unterschiedlich zu gewichten. Vorangestellt ist dabei die Maxime, dass es auf ein Auswählen weniger „didaktisch wohlüberlegter und sinnvoller Arbeitsmittel und Veranschaulichungen“ ankommt (Krauthausen 2018: S. 344; vgl. Radatz, 1989; Wittmann, 1993). Beispielhaft sollen zwei Fragen kurz dargestellt werden, um einen Eindruck zu bekommen. Zu den Fragen gehört z. B. „Sind ökologische Aspekte angemessen berücksichtigt?“ oder „Wird die jeweilige mathematische Grundidee angemessen verkörpert?“ (Krauthausen 2018: S. 334). Ein Vorteil dieser Checkliste ist die Übersichtlichkeit und Klarheit, weiterhin ist festzustellen, dass nicht nur mathematikdidaktische Fragen aufgenommen sind, sondern auch unterrichtspraktische Fragen, z. B. „Stimmt das Preis-Leistungs-Verhältnis?“ (Krauthausen 2018: S. 334). Weiterhin liegen Kriterien des PIKAS Projekts (2020) vor, die entsprechenden Materialien bewerten Schulbücher nach der Berücksichtigung von prozessbezogenen Kompetenzen und zentralen Leitideen des Lehrplans Mathematik. Es werden drei Kataloge vorgeschlagen (PIKAS Projekt, 2020). Im ersten Katalog erfolgt eine Bewertung anhand allgemeiner Kriterien, darunter der Textverständlichkeit, der Differenzierungsmöglichkeiten und der spielerischen Aktivitäten.

In den betrachteten Werken wird nicht explizit der Anspruch gestellt, auf inklusive Lerngruppen mit z. B. blinden oder gehörlosen Schüler\*innen anwendbar zu sein. Dementsprechend spiegeln sich diese Bedürfnisse auch nicht explizit in den Checklisten wider und bilden daher einen wichtigen Ausgangspunkt für die Forschungstätigkeit, die in diesem Artikel dargestellt wird. Eine weitere Einschränkung dieser Arbeiten ist darin zu sehen, dass sie vornehmlich analoge Medien betrachten und digitale Medien folglich nicht berücksichtigen. Nachfolgend werden einige Forschungsbefunde aufgegriffen, die für Bewertungstätigkeiten von Relevanz sind.

In der fachdidaktischen Forschung wird das Bildungsmedium meist insbesondere in seiner Bedeutung für die Veranschaulichung gesehen (z. B. Krauthausen, 2018). Meist erfolgt dazu ein konkreter Bezug auf Werkzeuge wie Hundertertafeln, Plättchen oder Diagramme. Das Ziel dieser Anschaulichkeit bildet „der Aufbau von Vorstellungs- oder Anschauungsbildern sowie das mentale Operieren mit ihnen“ (Krauthausen, 2018: S. 312).

Ein zentrales Merkmal der Arbeitsmaterialien muss nach Krauthausen daher die Förderung der Anschaulichkeit sein. Ziel des Einsatzes von Bildungsmedien ist nach Gerster, „die Konstruktion und der Ausbau klarer, tragfähiger mentaler Vorstellungsbilder, „an denen die arithmetischen Operationen in der Vorstellung ausgeführt und die Rechenergebnisse ‚abgelesen‘ werden können“ (Gerster, 1994: S. 41). Die Bedeutung der Anschauung ist gerade im Primarbereich von großer Bedeutung, wobei sich dort die verfrühte Abkehr von Anschauungsmaterialien zu einem „Kardinalfehler“ (Krauthausen, 2018) des Anfangsunterrichts herausbilden kann. Im Rahmen der Veranschaulichung ist weiterhin das EIS-Prinzip von Bruner (1964) relevant. Bruner unterscheidet drei Repräsentationsformen, die kurz charakterisiert werden sollen:

1. Die enaktive Repräsentationsform, dabei steht die motorische Auseinandersetzung im Rahmen von (motorischen) Handlungsaktivitäten im Vordergrund.
2. Die ikonische Repräsentationsform fokussiert auf die visuelle Zugangsweise.
3. Die symbolische Repräsentationsform betrachtet das Anwenden abstrakt-symbolischer Zeichen.

Mit Bezug auf das Bildungsmedium muss auch hier beim Angebot von Lerninhalten auf die Berücksichtigung verschiedener Repräsentationsformen geachtet werden.

Weiterhin ist festzustellen, dass Bildungsmedien Teil einer didaktischen Konzeption sind, die mathematikdidaktische Prinzipien berücksichtigen muss und in eine umfassende Unterrichtsplanung eingebunden werden sollten. Insofern wird z. B. von Bartnitzky (2009) und Krauthausen (2018) betont, dass die Bildungsmedien auch in unterschiedlichen Unterrichtsformen einsetzbar sein sollten. Mit Blick auf Bildungsmedien im Fach Mathematik sind auch fachdidaktische Prinzipien des Mathematikunterrichts zu beachten. Dabei muss u. a. das Prinzip der „fundamentalen Ideen“ (Krauthausen, 2018) berücksichtigt werden, dieser Fokus zeigt sich durch die besondere Betonung von zentralen Konzepten, die sich durch die „gesamte Mathematik und damit auch durch den Mathematikunterricht aller Schulstufen und -formen hindurchziehen“ (Krauthausen, 2018: S. 222). Diese Zielrichtung schließt nach Krauthausen (2018) Inhalte ebenso ein wie Einstellungen zum Fach Mathematik. Ebenso müssen die zentralen Strukturen des Fachs deutlich gemacht werden (vgl. Bruner, 1970: S. 42 f.). Die Entwicklung des Begriffsverständnisses sollte zudem das Spiralprinzip aufgreifen. Demnach soll ein Begriff so eingeführt werden, dass die späteren Stufen des Begriffs antizipiert werden und dann wiederum frühere Stufen aufgreifen (vgl. Borovcnik, 1996). Ebenso ist das Prinzip der „Orientierung am Vorwissen“ (Krauthausen, 2018) mit Blick auf Bildungsmedien einschlägig, so könnte dementsprechend das Material entsprechende Aufgaben vorhalten, die zur Diagnostik des Vorwissens z. B. am Anfang einer Lehreinheit eingesetzt werden könnten. Neben den stark auf den Lerngegenstand gerichteten Prinzipien wird in der fachdidaktischen Fachliteratur ebenfalls auf die Bedeutung von aktiv-entdeckenden Lernmethoden und die Berücksichtigung von sozialen Kompetenzen verwiesen. Dabei erfüllt der soziale Austausch auch eine epistemologische Funktion bei der Co-Konstruktion von mathematischen Wissensbeständen. Ein entsprechendes Unterrichtsmaterial sollte entsprechende Lerngelegenheit schaffen oder zumindest diesen Lernzielen nicht fundamental entgegenstehen.

Die Einschlägigkeit des Prinzips der „überlegten Auswahl von Arbeitsmitteln“ (Krauthausen, 2018) ergibt sich hier sehr offensichtlich. Interessante Anwendungsmöglichkeiten bieten sich auch bei den Prinzipien der horizontalen und vertikalen Mathematisierung des Mathematikdidaktikers Adri Treffers (1983). Krauthausen (2018) wendet diese Prinzipien auf konkrete Lerngelegenheiten an und schlägt vor, dass der Einstieg in ein Unterrichtsthema durch Sachkontexte geleistet wird. Durch konkrete Bezüge in der Lebenswelt der Kinder wird auf mathematische Inhalte schrittweise abstrahiert. Die Kinder sollen so an die Konventionen der Mathematik herangeführt werden.

Zusammengenommen könnten als Anforderungen an ein Bildungsmedium im Fach Mathematik folgende Bestandteile dienen: die Berücksichtigung von mathematikdidaktischen Prinzipien des mathematischen Lehrens und Lernens, die Berücksichtigung der Anschaulichkeit und des EIS-Prinzips, sowie die Berücksichtigung der Prinzipien der horizontalen und vertikalen Mathematisierung.

### 2.3 Desiderate und Forschungsfragen

Basierend auf den bisherigen Ausführungen können folgende Desiderate der Forschung festgestellt werden:

- Es fehlen wissenschaftliche Arbeiten, die die Bewertung von inklusiven Bildungsmedien in einer international-vergleichenden Analyse erhoben und darauf basierend ein Bewertungsinstrument entwickelt haben.
- Weiterhin fehlen wissenschaftliche Arbeiten, die die Bedeutung der inklusiven Beschulung auf der Ebene der Bildungsmedien nachvollziehen.

Abgeleitet aus diesen Desideraten möchte diese Studie erste Ergebnisse zu den beschriebenen Forschungsfeldern leisten, entsprechend werden folgende Forschungsfragen verfolgt:

1. Was sind für Lehrkräfte in Schweden, Italien, Luxemburg und Deutschland Qualitätskriterien von inklusiven Bildungsmedien im Fach Mathematik?
2. Wie lassen sich diese Kriterien ggf. zu einem Kriterienkatalog zusammenfassen?

## 3. Empirische Rahmenbedingungen

### 3.1 Methodologie

In methodologischer Hinsicht basiert diese Studie auf einem international-vergleichenden Ansatz. Die Praxis der Auswahl und Bewertung von inklusiven Bildungsmedien ist in Schweden, Italien, Luxemburg und Deutschland eine wichtige Aufgabe des professionellen Handelns von Lehrer\*innen. Bezugnehmend auf den Forschungsstand in der international-vergleichenden Inklusionsforschung kann ferner festgestellt werden, dass trotz intensiver Forschungstätigkeit bei der Analyse inklusiver Bildung immer noch ein Fokus auf der Analyse der Behinderungsmodellen liegt (z. B. Bürli, 2010). Es ist mit Richardson und



Powell (2011) festzustellen, dass große Wissenslücken existieren, insbesondere zur Umsetzung von inklusiver Bildung auf der Ebene der Bildungsmedien. Diese Studie stellt daher eine Ausnahme da und fokussiert folgend auf die Auswahl und Bewertungspraxis von Bildungsmedien als tertium comparationis. Die vergleichende Analyse in dieser Studie verfolgt im Wesentlichen zwei Funktionen:

- Hinsichtlich der Wissensgenerierung, insbesondere die Herausarbeitung von Kategorien. Im Vergleich von Daten und Material wird eine Nebeneinanderstellung oder Juxtaposition erreicht, dadurch treten übereinstimmende Kategorien (und damit Schwerpunktsetzungen) aber auch Unterschiede zwischen Kategoriensystemen stärker in den Blick.
- Es wird ein Lernen aus den Erfahrungen von anderen Ländern ermöglicht. So haben Schweden (1946) und Italien (1977) deutlich früher eine inklusive Beschulung eingeführt und dementsprechend, so kann vermutet werden, mehr Erfahrungen hinsichtlich der Anforderungen an inklusive Bildungsmedien.

Die folgende kurze Darstellung der unterschiedlichen Bildungssysteme wird wie folgt strukturiert:

- In einem allgemeinen Teil soll der Erfahrungsraum der Lehrkräfte auf der Basis von schulstrukturellen Besonderheiten konturiert werden. Es ist entscheidend für diese Studie, mit welchen Heterogenitätsmerkmalen und demographischen Merkmalen die Lehrkräfte konfrontiert sind. So werden bei einer überwiegenden Anzahl von Schüler\*innen mit sprachlichen Defiziten bestimmte Bewertungskriterien bei den Lehrkräften im Vordergrund stehen und andere keine große Bedeutung besitzen. Eine kurze Skizzierung der schulstrukturellen Umgebung kann dazu wichtige Kontextinformationen liefern.
- Weiterhin soll das Verhältnis zur Inklusion und Bildungsmedien in den jeweiligen Projektländern kurz skizziert werden. Diese institutionelle Ebene beeinflusst das Handeln in der Schule und ist daher ein wichtiger Kontextfaktor für die Interviews mit den Lehrer\*innen. Interessant sind dabei z. B. folgende Fragen:
  - Welchen Entscheidungsspielraum haben die Lehrer\*innen bei der Auswahl von Bildungsmedien?
  - Welche Autonomie hat die Schule bei der Beschaffung der Bildungsmedien?
  - Wer bezahlt für den Einsatz der Bildungsmedien? Die Eltern oder der Staat?

Der Inklusionsbegriff in Schweden ist stark durch die Referenz auf die Salamanca-Erklärung (vgl. UNESCO, 1994) geprägt. Der entsprechend enge Bezug auf diese globale Norm beeinflusst dabei insbesondere die Bildungspolitik, die Bildungsadministration und die Ebene der Ausbildung der Lehrer\*innen. Der Begriff ‚Inklusion‘, wie er in der Salamanca Erklärung verwendet wird, ist in Schweden dabei als „integrering“ übersetzt, also als Integration (Barrow et al., 2016). In Schweden überwiegt die Vorstellung, dass der Unterricht an die individuellen Voraussetzungen der Schüler\*innen angepasst werden soll. Die Sonderschulen spielen in Schweden eine deutlich untergeordnete Bedeutung, da die son-

derpädagogische Förderung in der Regelklasse geschieht (vgl. Barrow et al., 2016, Skolverket, 2014, Werler, 2008) Diese Einheitsbeschulung wird in der Grundskola geleistet, dort werden Schüler\*innen von der ersten bis zur neunten Klasse unterrichtet. Auf der Ebene der schullokalen Bedingungen existieren für die Schule und die Kommune große Freiheiten zur Umsetzung inklusiver Beschulungsmöglichkeiten (vgl. Barrow et al., 2016). Dies schließt auch die freie Wahl von Bildungsmedien mit ein. In der jüngeren bildungspolitischen Diskussion ist jedoch auch festzustellen, dass segregatorische Praktiken mit Blick auf die Beschulung stärkeres Gewicht bekommen (vgl. Isaksson & Lindqvist, 2015). In Schweden bekommen 12,2 % der Schüler\*innen eine sonderpädagogische Förderung (vgl. Skolverket, 2014). Die schwedische Bildungspolitik zeichnet sich dadurch aus, dass eine Integration von Schüler\*innen mit Lernstörungen in den Regelunterricht durchgeführt wird. Um diese Integration zu unterstützen, werden unterschiedliche Maßnahmen ermöglicht, z. B. die Anpassung von curricularen Vorgaben an die Bedürfnisse der Schüler\*innen. Die Unterstützung reicht bei den Bildungsmedien bis zur Bereitstellung von z. B. Tablets.

Eines der größten Ziele der schwedischen Bildungspolitik ist der gleichberechtigte Zugang zu gleichen Lehr- und Lernbedingungen ohne Beachtung der kulturellen Herkunft, des Geschlechts, der finanziellen Situation der Eltern oder der geographischen Lage (vgl. Werler, Claesson & Strandler, 2015). Um dies umzusetzen, existiert mit Blick auf Bildungsmedien ein Qualitätskontrollsystem. So stellt die National Agency for Special Needs Education and Schools (Specialpedagogiska skolmyndigheten = SPSM) ein Beurteilungsraster für Bildungsmedien zur Verfügung. Ziel dieses Instruments besteht darin, herauszufinden, ob das Bildungsmedium barrierefrei einsetzbar ist und sich dementsprechend für die inklusive Beschulung eignet. Dieses Instrument enthält jedoch keine fachdidaktischen Kriterien. Ferner werden auf der Homepage der Specialpedagogiska skolmyndigheten Positivbeispiele von Bildungsmedien aufgeführt, die sich nach Ansicht der Agentur, gut im Unterricht einsetzen lassen. Die Lehrkräfte können sich auch an den diversen Standorten des SPSM über entsprechende inklusive Bildungsmedien informieren. In Schweden herrscht ferner die Maxime, dass der Staat für alle Bildungsmedien aufkommt, die Eltern müssen dort keinen Eigenbeitrag leisten.

Auch für das luxemburgische Bildungssystem ist das Verständnis von Inklusion stark durch die Salamanca-Erklärung geprägt (vgl. UNESCO, 1994; Ministerium, 2020). Die schulstrukturelle Gliederung ist allerdings stark beeinflusst durch die Segregation in unterschiedliche Schulformen. In der Grundschule werden Kinder im Alter von vier bis elf Jahren unterrichtet (vgl. Koenig, 2015). Von besonderer Problematik ist die Selektivität im luxemburgischen Bildungssystem, die sich in der engen Beziehung zwischen Schulformen und sozio-ökonomischen Variablen zeigt (ebd.). Eine der größten Herausforderungen für die Bildungspolitik in Luxemburg ist die Multilingualität in luxemburgischen Schulen. So sprechen die Luxemburger als Erstsprache meist Luxemburgisch. Französisch ist die Sprache der Verwaltung, bei Gesetzen und in der Politik. Französisch wird in der Schule ab der 2. Klasse gelehrt. In der Schule lernen die Kinder jedoch das Lesen, Schreiben und Rechnen zunächst in der deutschen Sprache (vgl. Hartmann-Hirsch, 2014). Diese

Sprachenvielfalt stellt für Schüler\*innen mit Migrationshintergrund, die nicht mit der luxemburgischen Sprache als Erstsprache aufwachsen, eine große Hürde dar. Schüler\*innen mit Migrationshintergrund fällt das Erlernen der deutschen Sprache besonders schwer, weil sie die notwendigen Vorläuferfertigkeiten im Luxemburgischen nicht beherrschen (vgl. Hartmann-Hirsch, 2014). Die Bildungspolitik reagierte auf die demographischen Entwicklungen durch mehr Autonomierechte für Schulen. Dies führte dazu, dass sich Schulen nicht mehr an die Vorgaben bezüglich der Lehrmittelwahl halten müssen und somit selbständig Materialien für die Bedürfnisse ihrer Schüler\*innen anschaffen können.

Auch in Deutschland ist die Salamanca-Erklärung sehr wesentlich bei der Herausbildung eines Inklusionsverständnisses (vgl. UNESCO, 1994). Zu der zentral gesteuerten Bildungspolitik in Luxemburg bildet das deutsche Bildungssystem, bestehend aus 16 Bundesländern mit großer Autonomie hinsichtlich der Bildungspolitik einen starken Kontrast. Schwerpunktmäßig wird hier das bayerische Schulsystem betrachtet, da Interviews mit bayerischen Lehrer\*innen durchgeführt wurden. Die Schüler\*innen besuchen die Grundschule vom sechsten Lebensjahr bis zum zehnten Lebensjahr. Ein Übergang zur weiterführenden Schule findet am Ende der vierten Klasse statt. Schüler\*innen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, können auf Förderschulen beschult werden. Die Förderschulen gliedern sich nach Förderbedarfen, darunter z. B. Lernen, Sehen, Hören, Sprache und geistige Entwicklung. Es ist festzustellen, dass in Folge der Migrations- und Flüchtlingsströme eine deutliche kulturell heterogene Schüler\*innenschaft an bayerischen Schulen anzutreffen ist (vgl. Destatis, 2020; Döbert, 2015). Hinsichtlich der Bildungsmedien ist festzustellen, dass Bildungsmedien durch das bayerische Kultusministerium freigegeben werden müssen, der Entscheidungsspielraum der Lehrkräfte ist in diesem Fall geringer als z. B. in Schweden.

Abschließend soll das Schulsystem in Italien skizziert werden. Da die empirische Forschung in der italienischen Provinz Bozen stattfand, beziehen sich die folgenden Ausführungen insbesondere auf die Situation in Bozen. Die Entwicklung zu einer inklusiven Schule setzte in Bozen schon 1977 mit dem Gesetz zur gemeinsamen Beschulung aller Kinder ein (vgl. Ferdigg, 2010). Die Grundschule (*scuola primaria / elementare*) integriert in Bozen alle Kinder und dauert fünf Jahre, sie beginnt für Kinder ab dem Alter von sechs Jahren. Mit der italienischen Verfassung wurde festgelegt, dass alle Schulen frei zugänglich sein müssen für behinderte Menschen und dass diese Schüler\*innen ein Recht darauf haben, in die Regelschulen eingegliedert zu werden (vgl. Blöchle, 2015). Die Integration von Schüler\*innen mit Behinderungen (*alunni diversamente abili*) wurde schrittweise seit 1977 eingeführt und alle Sonderschulen wurden abgeschafft. Mit Blick auf die Bildungsmedien ist festzustellen, dass die Verantwortung für die Auswahl der Bildungsmedien bei der pädagogischen Abteilung der südtiroler Bildungsadministration liegt (vgl. Augschöll, 2003). Diese Abteilung bietet Unterstützung für Lehrer\*innen und Schulleitungen bezüglich Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien und Lernumgebungen (Provinz Bozen, 2020). Weiterhin werden Empfehlungen für spezifische Lehrwerke angeboten. Die Kosten für die Bildungsmedien müssen von den Eltern getragen werden.

## 3.2 Untersuchungsmethodik

### 3.2.1 Datenerhebung

Zur Datenerhebung wurden Gruppendiskussionen eingesetzt. Diese Erhebungsform ermöglichte insbesondere die Aufdeckung von geteilten und differenten Wissensbeständen von Lehrer\*innen aus verschiedenen europäischen Ländern. Vorteile von Gruppendiskussionen sind, dass Relevanzstrukturen von Wissensbeständen und Einstellungen in bestimmten sozialen Gruppierungen am stärksten zur Geltung kommen (vgl. Bohnsack, 1997, Kühn & Koschel, 2011). Die Interviewlenkung sollte dabei nicht zu stark ausgeprägt sein. Gruppendiskussionen wurden im Rahmen des Projekts an vier Projektstandorten mit Lehrkräften an Schulen in Luxemburg, Schweden, Deutschland und Italien durchgeführt. Diese Diskussionen fanden im Rahmen von Hospitationen an allen Projektschulen zu Beginn des Jahres 2019 statt. Die Anforderungen, die bei der Auswahl an die Stichprobenteilnehmer\*innen gestellt waren, bezogen sich darauf, dass die Lehrkräfte in der Primarschulbildung beschäftigt sind und Mathematik unterrichten. Die Gesamtstichprobe umfasste 32 Lehrkräfte, davon 30 weibliche und zwei männliche Lehrer\*innen.

Gemäß den Grundlagen international-vergleichender Forschung wurden die Gruppendiskussionen im Deutschen wie im Englischen durch einen einheitlichen Leitfaden geleitet. Diese Strukturierung war notwendig, um eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Standorten sicherstellen zu können. Die Fragen zu Kriterien der Bewertung von inklusiven Bildungsmedien im Fach Mathematik sind im Leitfragen explizit enthalten und gingen in den Gesprächen über weiterführende narrative Anlässe auch in eine Diskussion über. Der Leitfaden ist in zwei Teile eingeteilt. Im ersten Teil wurden Fragen zum Verständnis des Inklusionsbegriffs und weitere terminologische Fragen gestellt. Zu den Fragen des ersten Teils gehörten:

- Was verstehen Sie unter Inklusion?
- Was verstehen Sie unter inklusiven Bildungsmedien?

Im zweiten Teil wurden insbesondere Fragen zur Bewertung und Auswahl von Bildungsmedien gestellt, z. B.:

- Welchen Handlungsspielraum haben Sie bei der Auswahl von Bildungsmedien? Werden Ihnen Bildungsmedien durch die Bildungsadministration vorgeschrieben?
- Welche Medientypen oder Materialvarianten werden von Ihnen im Mathematikunterricht eingesetzt?
- Wie berücksichtigen Sie die Bedürfnisse der Schüler\*innen bei der Auswahl und Bewertung von Bildungsmedien?
- Welche spezifischen Anforderungen muss ein Bildungsmedium erfüllen, um in Ihren Lernsettings eingesetzt zu werden?
- Welche Kriterien nutzen Sie zur Bewertung von inklusiven mathematischen Bildungsmedien?

### 3.2.2 Datenauswertung

Zunächst wurden die großen Materialmengen regelgeleitet durch eine thematische Zusammenfassung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) bearbeitet. Dabei wurde auf die Interpretationsregeln der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen (ebd.).

- Als erster Schritt der Analyse wurde das Ausgangsmaterial präzise beschrieben und es wurden Analyseeinheiten festgelegt. Die Festlegung dieser Einheiten wurde durch die Fragestellungen eingegrenzt. Es wurden die Textstellen als relevant herausgestellt, die auf Qualitätsmerkmale von mathematischen inklusiven Bildungsmedien hinweisen.
- Nach diesem Schritt der Eingrenzung und Präzisierung des Materials wurden die relevanten Textstellen zunächst paraphrasiert (Z1 Regeln). In diesem Forschungsschritt findet ebenfalls eine Reduktion des Materials statt, indem nicht inhaltstragende Elemente entfernt wurden. Es erwies sich als notwendig bei den Gruppendiskussionen, dass die Paraphrasen auf einer einheitlichen Sprachebene formuliert wurden und damit z. B. sprachliche Redundanzen entfernt werden (vgl. Mayring, 2015).
- Die nächste Phase bestand in der Generalisation der Paraphrasen (Z2 Regeln). Es erfolgte eine Bestimmung des Abstraktionsniveaus. Paraphrasen, die oberhalb des festgelegten Abstraktionsniveaus eingeordnet wurden, blieben bestehen; bei Paraphrasen, die unterhalb des Abstraktionsniveaus lagen, wurde eine Generalisierung vorgenommen. Die Streichung von unwichtigen Textstellen erfolgte anhand der von Mayring aufgestellten Selektionsregeln (Z3 Regeln). In diesem Schritt wurden inhaltsgleiche Paraphrasen gestrichen.
- Die Kategorien wurden anschließend am Ausgangsmaterial überprüft, ob sie den Inhalt entsprechend abbilden. Für jedes der Projektländer wurde ein Kategoriensystem erarbeitet.
- Basierend auf diesen Kategoriensystemen wurde eine weitere Generalisierung und ein Abstraktionsprozess durchgeführt. Dazu wurden die vier Kategoriensysteme nebeneinandergestellt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgedeckt sowie in ein übergreifendes Kategoriensystem überführt. Die gemeinsamen Hauptkategorien, die in allen Ländern gefunden wurden, bilden die Qualitätskriterien der inklusiven mathematischen Bildungsmedien. Kriterien, die nur in einem oder wenigen Projektländern gefunden wurden, sind als Unterkategorien mit in das System integriert. Dadurch konnten die Wissens- und Erfahrungswerte der einzelnen Projektschulen mit in die Kategorienbildung einfließen. Die Bildung der Kategorien erfolgte zudem softwaregestützt durch Atlas.ti.
- Aus dem bisherigen Forschungsprozess resultierten sechs Hauptkategorien, die den Qualitätskriterien der inklusiven Bildungsmedien entsprechen, mit Unterkategorien und Ankerbeispielen.

## 4. Ergebnisse

Die folgenden Ausführungen stellen die Ergebnisse strukturiert, entsprechend der Forschungsfragen, dar. Im ersten Teil der Ergebnisdarstellung wird insbesondere auf die differnten Wissensbestände eingegangen. Im zweiten Teil zur Bildung der Kategorien wird insbesondere auf die geteilten Wissensbestände eingegangen. Die erste Forschungsfrage lautet: Was sind für Lehrkräfte Qualitätskriterien von inklusiven Bildungsmedien im Fach Mathematik? Die Besonderheiten werden jeweils für die einzelnen Projektländer ausgewertet. Die Auswertung ergab, dass in Schweden eine große Bedeutung auf die Barrierefreiheit des Bildungsmediums gelegt wurde. Ferner wurde von schwedischen Lehrer\*innen betont, dass die Anschaulichkeit der Bildungsmedien wichtig ist, es müssen entsprechend vielseitige Repräsentationsformen vorgehalten werden. Die folgenden Äußerungen einer Lehrkraft illustrieren die vorherigen Ausführungen:

Teacher X: Providing them with different types of channels to learn from. Maybe I need this, maybe I need to see this. And maybe some other student needs to hear it. And the third student needs to see it and hear it in order to and the fourth maybe have to touch it in order to get a mindset of it and learn [...].

Bei der Auswertung der Interviews an der deutschen Schule wurde festgestellt, dass die Instruktionen in Bildungsmedien sehr wichtig sind. Demnach spielt hier die unmittelbare Verständlichkeit mathematischer Aufgaben eine große Bedeutung, ebenso wie die visuelle Unterstützung von Aufgabenstellungen. Die folgenden Ausführungen der Lehrkraft betonen diesen Aspekt:

Lehrkraft Y: Für mich ist eben, vor allem bei den Kleinen, sehr wichtig, dass man sofort bei den Übungen eigentlich sieht, wie man die Übungen machen muss. Muss man etwas einkreisen, muss man etwas ankreuzen, muss man etwas färben? Und dabei die Aufgabenstellung hier, bei unseren Kindern. Die verstehen die Aufgabe, die können ja die Aufgabenstellung noch gar nicht lesen. Es ist für mich immer sehr wichtig, wenn sofort ein Piktogramm-irgendwie etwas dabeisteht, damit die Kinder sofort wissen, was man machen muss. [...]

Ein Alleinstellungsmerkmal der Diskussionen in Luxemburg war die Bedeutung der Mehrsprachigkeit. Hier ist der schullokale Kontext mit einem hohen Migrationsanteil als Erklärung einschlägig, die Lehrkräfte betonten, dass die Bildungsmedien, auch im Mathematikunterricht zur Sprachausbildung beitragen sollten:

Lehrkraft B: Also ich denke wir nehmen auf jeden Fall immer den gleichen Wortschatz, den die Kinder schon gelernt haben, damit wir da trotzdem gleichbleiben. Und wir machen sehr viele Übungen, um Sätze zu formulieren. Wir achten auch darauf, dass die Materialien viele Bilder enthalten. [...]

Bei den Interviews mit den italienischen Lehrkräften wurde insbesondere die Bedeutung der unterrichtspraktischen Aspekte deutlich, so stellte eine Lehrkraft fest, dass die Praktikabilität ein entscheidender Faktor bei der Bewertung von inklusiven Bildungsmedien ist.

Lehrkraft F: Auch die Aufbewahrung. Da habe ich z. B. Früher, oh Gott, Sachen hergestellt, wo sich dann die Aufbewahrung als schwierig gestaltet hat. Man muss ja immer wieder Zugriff darauf haben, um das Material zum richtigen Zeitpunkt einsetzen zu können, ne. Das ist auch ein wesentlicher Aspekt, finde ich. [...]

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage nach der Bildung von Qualitätskriterien von inklusiven Bildungsmedien konnten sechs Kriterien gefunden werden.

Das erste Qualitätskriterium ist die **Strukturiertheit**, dies umfasst Aspekte der Gestaltung des Mediums. Darunter fallen als Unterkategorien die Textverständlichkeit, das Textlayout und die Gestaltung von Bildern. In den Gruppendiskussionen hat sich ergeben, dass die Bedeutung der Verständlichkeit der Instruktionen und Aufgabenbeschreibungen, ebenso wie visuelle Hilfen von großer Bedeutung sind. Die Darstellung der Instruktionen durch Piktogramme hilft insbesondere Schüler\*innen, die beim Lesen noch größere Defizite mitbringen. Zu den Merkmalen der Texte gehören auch Wiederholungssequenzen, die sich auf gelernte Inhalte im Rahmen von Aufgaben beziehen. Entscheidende Informationen im Material sollten zudem gesondert farblich hervorgehoben werden, um die Verarbeitung der Informationen zu unterstützen. Bestehende Lerninhalte müssen durch die fortlaufende Anwendung gefestigt werden, um vor Vergessen geschützt zu werden. Ein inklusives Bildungsmedium im Fach Mathematik sollte zudem unterschiedliche Repräsentationsformen, z. B. DIENES-Material oder Stellenwerttafel, anbieten, ein ausschließliches Angebot von textuellen Materialien sollte vermieden werden. Dabei werden als Repräsentationsformen insbesondere visuelle, auditive und haptische Zugänge verstanden, aus denen die Schüler\*innen einen entsprechenden Zugang wählen kann. Die Materialien sollten ferner ebenfalls einen Motivationscharakter umfassen. Dazu eignen sich Geschichten oder motivierende Bilder. In den Diskussionen wurde auch die Bedeutung von Scaffolds, also Hinweisen zur weiteren Bearbeitung oder Hilfestellungen, wie Begriffsdefinitionen, betont. Den Schüler\*innen sollen bei Bedarf Hinweise zur weiteren Bearbeitung gegeben werden, damit sie auch selbständig im Material weiterarbeiten können.

Eine weiteres Qualitätskriterium ist die **Individualisierung** des Bildungsmediums. Darunter fallen Kategorien der Anpassung des Materials an die Bedürfnisse, Interessen und den Leistungsstand der Schüler\*innen. Das umfasst bei Aufgaben insbesondere die Differenzierungsmöglichkeiten, aber auch das Angebot von offenen Aufgabenformaten, nach z. B. Interessen oder Leistungsstand.

Als drittes Qualitätskriterium ergibt sich die **metakognitive Förderung**. Darunter sind Aspekte wie z. B. die Förderung des Arbeitsgedächtnisses und die Förderung der Selbstregulation zu verstehen. Von einer entsprechenden Gestaltung profitieren alle Schüler\*innen, besonders jene, die eine geringe Kapazität im Arbeitsgedächtnis aufweisen (Grissemann & Weber, 2000).

Das vierte Qualitätskriterium umfasst die **mathematische Aufgabenkultur**. Unterkategorien umfassen z. B. Erfolgserlebnisse, d. h. den Schüler\*innen muss im Lernmaterial die Möglichkeit gegeben werden, Erfolge zu erzielen. Diese Funktion ist wichtig zur Entwicklung leistungsförderlicher Emotionen und zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts. Durch Erfolgserlebnisse wird zudem die Grundlage für das lebenslange Lernen von

mathematischen Sachverhalten gelegt und eine Mathematikangst, die u. a. mit fortgesetzten Misserfolgserlebnissen zusammenhängt, vermieden. Aufgaben sollten ferner erlauben, dass die Bearbeitung in unterschiedlichen Sozialformen ermöglicht wird.

Eine weiteres Qualitätskriterium ist **das kollaborative Lernen**. Hier geht es darum, ob die Schüler\*innen Gelegenheiten bekommen, ihre sozialen Kompetenzen in Form von Partner- oder Gruppenarbeiten zu erweitern. Dabei bieten diese Sozialformen auch die Möglichkeit der sozialen Unterstützung bei der Bearbeitung von Aufgaben. Daneben sollte auch das demokratische Lernen der Schüler\*innen mitberücksichtigt werden; dazu gehören Möglichkeiten der Partizipation an unterrichtlichen Entscheidungen, insbesondere zum eigenen Lernweg.

Das abschließende sechste Qualitätskriterium ist die **Konzeptionalisierung** des inklusiven Bildungsmediums. Mit Bezug auf die Begleitmaterialien sollen Informationen zum Mathematikverständnis enthalten sein, sowie Anregungen zur Gestaltung des Unterrichts. Das Bildungsmedium sollte didaktisch und wissenschaftlich fundiert sein. Außerdem sollte es an unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen, wie die Wochenplanarbeit oder Stationenarbeit, anpassbar sein. Diese Flexibilität drückt sich auch darin aus, dass Gelegenheiten für fachübergreifendes Lernen ermöglicht wird. Insgesamt sollte das Material auch an die entsprechenden curricularen Anforderungen angepasst sein. Neben den fachlichen Zielen sollten auch überfachliche Ziele im Material entwickelt werden. Dies greift den Aspekt der metakognitiven Förderung wieder auf, aber auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Das Konzept des Bildungsmediums muss auch daraufhin überprüft werden, ob Stigmatisierungen gegenüber Gruppen enthalten oder ob rassistische Inhalte vorzufinden sind.

Basierend auf den genannten Kriterien wurden Fragen entwickelt, die zu einer weitergehenden Analyse des Bildungsmediums eingesetzt werden können, um die Eignung für den inklusiven Unterricht zu beurteilen. Die entsprechenden Kriterien sind insbesondere nützlich in inklusiven Lernsetting, um stets die Bedürfnisse der Schüler\*innen im Blick zu behalten und z. B. Stigmatisierungen zu vermeiden. Die entsprechenden Fragen stehen beispielhaft zur Illustration der entsprechenden Kategorien:

### **1. Strukturiertheit**

- Ist das Bildungsmedium für die Schüler\*innen entwicklungsgerecht formuliert?
- Sind die wesentlichen mathematischen Definitionen, Erklärungen und Ideen durch das Layout entsprechend hervorgehoben worden?

### **2. Individualisierung**

- Lässt das Bildungsmedium unterschiedliche Lösungswege zu?
- Gibt es Differenzierungsmöglichkeiten?

### **3. Metakognitive Förderung**

- Umfasst das Bildungsmedium Möglichkeiten der selbständigen Bearbeitung?
- Ist die Bearbeitung im eigenen Lerntempo möglich?
- Gibt es Möglichkeiten der Eigenkontrolle?

### **4. Mathematische Aufgabenkultur**

- Knüpfen die Aufgaben an die Lebenswelt der Schüler\*innen an?



- Besitzen die Aufgaben diagnostisches Potenzial, um Vorwissen feststellen zu können?
- Werden Möglichkeiten zur Beurteilung der individuellen Entwicklung gegeben, sodass auf eine soziale Norm verzichtet werden kann?
- Können die Schüler\*innen basierend auf ihrem Vorwissen Erfolgserlebnisse erzielen?

### **5. Kollaboratives Lernen**

- Ist die Aufgabengestaltung so formuliert ist, dass die Möglichkeit besteht, neben Einzelarbeiten auch in Partner- oder Gruppenarbeiten lernen zu können?
- Werden soziale Lernsituationen auch frequentiert über den Lehrgang angeboten oder nur singulär vom Material vorgesehen?

### **6. Konzeptionalisierung**

- Sind in dem Bildungsmedium Stigmatisierungen gegenüber Gruppen enthalten?
- Ist in dem Bildungsmedium (latenter) Rassismus vorzufinden?
- Ist das Bildungsmedium für Schüler\*innen und deren Eltern bezahlbar?
- Ist das Material haltbar und auch mehrmals zu verwenden oder ist das Material nach einem Einsatz nicht mehr zu verwenden?
- Welche Familienbilder und Menschenbilder werden im Material weitergetragen?
- Wird die Lebenswirklichkeit aller Schüler\*innen abgebildet?

Zur Gesamtbeurteilung der Ergebnisse wurde zudem überprüft, ob die bestehenden Hauptkategorien mit erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungspsychologischen Erkenntnissen zu vereinbaren sind. Hinsichtlich der Strukturierung der Befunde und der Qualitätskriterien konnten Übereinstimmungen mit lernförderlichen Prinzipien festgestellt werden (z. B. Lipowsky, 2015; Sikora & Voß, 2018; Mitchell, 2014; Landerl & Kaufmann, 2013). Bezogen auf die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigten sich ebenfalls Bestätigungen durch den Vergleich mit anderen Daten aus Befragungen mit Lehrer\*innen zu inklusiven Gelingensbedingungen (vgl. Textor, Kullmann & Lütje-Klose, 2014).

Hinsichtlich der Übereinstimmung mit fachdidaktischen Anforderungen kann festgestellt werden, dass Übereinstimmungen hinsichtlich der Prinzipien des Mathematikunterrichts festzustellen sind. So findet sich die Bedeutung des Prinzips des sozialen Austauschs in den Kriterien wieder, dabei wird die Bedeutung von sozialem Austausch für die Konstruktion von mathematischem Wissen wiedergespiegelt. Ferner konnte ebenfalls die Bedeutung der Anschaulichkeit in den Kriterien gezeigt werden. So tragen die Kriterien auch Anforderungen des EIS-Prinzips von Bruner nach einem flexiblen Angebot von Repräsentationsformen Rechnung. Ferner wird in den Kriterien ein Fokus auf zentrale mathematische Konzepte gelegt. Die Überschneidungen des Kriterienkatalogs mit fachdidaktischen, pädagogischen und bildungspsychologischen Erkenntnissen tragen ebenfalls zu einer wissenschaftlichen Legitimierung des Kriterienkatalogs bei.

## 5. Diskussion

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden Teilergebnisse des ITM- Projekts (Inklusive Unterrichtsmaterialien im europäischen Vergleich – Kriterien für ihre Entwicklung und Bewertung) vorgestellt. Die Forschungsfragen sind: 1. Was sind für Lehrkräfte in Schweden, Italien, Luxemburg und Deutschland Qualitätskriterien von inklusiven Bildungsmedien im Fach Mathematik? 2. Wie lassen sich diese Kriterien ggf. zu einem Kriterienkatalog zusammenfassen? Die durchgeführte Studie nutzte Datenmaterial aus Gruppendiskussionen von Lehrkräften aus den Ländern Schweden, Luxemburg, Italien und Deutschland und wertete diese Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2015) aus. Die durchgeführte Studie konnte mit Fokus auf die Forschungsfrage sechs Qualitätskriterien herausarbeiten:

1. Strukturiertheit des Bildungsmediums: Unterkategorien sind hier die Textverständlichkeit, das Textlayout und die Gestaltung von Bildern.
2. Individualisierung: darunter fallen Kategorien der Anpassung des Materials an die Bedürfnisse der Schüler\*innen.
3. Metakognitive Förderung: z. B. die Förderung des Arbeitsgedächtnisses durch entsprechende Aufgaben.
4. Mathematische Aufgabenkultur: z. B. der diagnostische Mehrwert der Aufgaben.
5. Kollaboratives Lernen: hier geht es darum, ob die Schüler\*innen Gelegenheiten bekommen, ihre sozialen Kompetenzen zu erweitern.
6. Konzeptionalisierung: hier wird thematisiert, ob das Bildungsmedium wissenschaftlich und didaktisch fundiert ist und ob das Bildungsmedium frei von Stigmatisierungen ist.

Aufgrund der geringen Stichprobe ( $N = 32$ ) ist nicht davon auszugehen, dass die einzelnen Kollegien repräsentativ für die jeweiligen Projektländer stehen können. Sie reflektieren vielmehr die lokalen Bedingungen und Erfahrungen der Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit den spezifischen soziokulturellen und demographischen Gegebenheiten in ihren Schulbezirken. Die Schulen selbst hatten keinen gesonderten Status, z. B. als Modellschulen, sie besaßen weiterhin keine besonderen finanziellen Zuwendungen, in dieser Hinsicht reflektieren sie die Bedingungen, die gewöhnlich an Schulen existieren. Ein weiterer begrenzender Faktor hinsichtlich der Aussagekraft bezieht sich auch darauf, dass die fundamentale Grundlage dieser Analyse auf den Gruppendiskussionen liegt. In späteren Forschungen könnte eine weitere Validierung mit Experteninterviews zu einer weiteren Generalisierung führen.

Den Defiziten steht der Vorteil der konsensuellen Validierung entgegen, da der Kriterienkatalog insbesondere die Kriterien umfasst, die als geteilte Wissensbestände gefasst werden können. Ferner erfolgte zudem eine vergleichende Betrachtung von Gruppendiskussionen in sehr heterogenen soziokulturellen Kontexten. Etwaige Verzerrungen, die in einer Einzelschule auftreten könnten, wurden dadurch vermieden. Die Kriterien können zur vergleichbaren Standardisierung der Qualitätsentwicklung von inklusiven Bildungsmedien innerhalb Europas einen wichtigen Beitrag leisten.

Die Ergebnisse der Studie legen erste Ergebnisse zum Verständnis von inklusiven Bildungsmedien im Fach Mathematik vor und zeigen zentrale Parallelen auf. Sie stellen damit Forschungsergebnisse in einem Forschungsbereich vor, der bisher als Desiderat der fachdidaktischen Forschung angesehen werden musste. Hierbei zeigt sich auch das Potential zur Übertragbarkeit auf andere Fächer. Besonders übertragbar sind die Kriterien der Strukturiertheit, der Individualisierung, der metakognitiven Förderung, der Konzeptionalisierung und das kollaborative Lernen.

Der vorgestellte Katalog kann als ein Impuls für die weitere fachdidaktische Debatte dienen, wie sie von Fan (2013) gefordert wird. Zudem führt diese Studie ein innovatives Forschungsdesign in das Forschungsfeld der Bildungsmedienforschung ein. Weiterhin werden erste Ergebnisse eines Kriterienkatalogs vorgestellt, der die Grenzen eines nationalen Kontexts überschreitet und das Wissen und die Erfahrungen von Lehrkräften in einer international-vergleichenden Studie erschließt.

## 6. Ausblick

Die Befunde, die im Rahmen dieser Studie ausgearbeitet wurden, werden im weiteren Verlauf des Gesamtprojekts dazu eingesetzt, um eine entsprechende Fortbildung für Lehrer\*innen zu konzeptionalisieren. Ein Schwerpunkt der weiteren Entwicklungstätigkeit wird ferner auf der Spezifizierung für verschiedene mathematische Lerngegenstände liegen. Dieser Katalog soll dann zur Weiterbildung von Mathematiklehrkräften und zur Ausbildung angehender Lehrkräfte eingesetzt werden. Die Qualitätskriterien wurden so konzipiert, dass sie für eine Lehrkraft handhabbar und übersichtlich sind, sodass sie im Rahmen der alltäglichen Praxis eingesetzt werden können.

Ferner können die Kriterien bei der Entwicklung von Bildungsmedien behilflich sein. Sie zeigen entscheidende Dimensionen auf und richten einen Fokus auf die Bedürfnisse der Schüler\*innen. Sie können sowohl der Lehrperson bei Entwicklung spezifischer Bildungsmedien eine Hilfe sein, als auch für Verlage, die den Materialentwicklungsprozess auf eine fundierte Grundlage stellen möchten.

## Bibliographische Angaben

- Ainscow, Mel; Booth, Tony; Dyson, Alan; Farrell, Peter; Gallannaugh, Francis; Howes, Andy & Smith, Roy (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London/New York: Routledge.
- Augschöll, Annemarie (2003). Das Schulbuch in Italien. In Wiater, Werner (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven*. Klinkhardt: Heilbronn, S. 79-89.
- Bartnitzky, Horst (2009). Wie Kinder selbstständiger werden können ... und wie ›modernistischer‹ Unterricht dies verhindert. In Bartnitzky, Horst & Hecker, Ulrike (Hg.), *Allen Kindern gerecht werden. Aufgaben und Wege*, S. 206-221.

- Barrow, Thomas; Persson, Bengt & Allan, Julie (2016). Inclusive Education in Großbritannien und Skandinavien. In Biewer, Gottfried; Hedderich, Ingeborg; Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Regensburg: Klinkhardt, S. 189- 193.
- Blöchle, Sara-Julia (2015). Italy. In Hörner, Wolfgang; Döbert, Hans; Reuter, Lutz & von Kopp, Botho (Hg.), *The Education Systems of Europe*. Heidelberg: Springer, S. 403-424.
- Bohnsack, Ralf (1997). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, S. 492-501.
- Borovcnik, Manfred (1996). Fundamentale Ideen als Organisationsprinzip in der Mathematik-Didaktik. In Müller, Kurt Peter (Hg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*. Hildesheim, S. 106-109.
- Bruner, Jerome (1970). *Der Prozess der Erziehung*. Berlin: Berlin-Verl.
- (1973/1964). Der Verlauf der kognitiven Entwicklung. In Spanhel, Dieter (Hg.), *Schülersprache und Lernprozesse*. Düsseldorf: Schwann.
- Bürli, Alois (2010). Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter? In *Zeitschrift Für Inklusion*, 4(2). <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/137>> (zuletzt abgerufen am 13.09.2020).
- Döbert, Hans (2015). Germany. In Hörner, Wolfgang et al. (Hg.), S. 305-333.
- Fan, Lianghuo (2013). Textbook research as scientific research: towards a common ground on issues and methods of research on mathematics textbooks. In *ZDM - SPRINGER-*, 2013, 45, 5, 765.
- Ferdigg, Rosa Anna (2010). Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol. In *Zeitschrift Für Inklusion*, 4(2). <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/141>> (zuletzt aufgerufen am 13.09.2020).
- Fey, Carl-Christian & Matthes, Eva (2017). Textbook Quality Criteria and Evaluation. In Fuchs, Eckhardt & Bock, Annekatri (Hg.), *Handbook of Textbook Studies*. London: Palgrave, S. 157-167.
- Fritzsche, Peter (1992). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Fuchs, Eckhardt (2014). *Das Schulbuch in der Forschung Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R unipress.
- Gerster, Hans-Dieter (1994). Arithmetik im Anfangsunterricht. In Abele, Albrecht & Kalmbach, Herbert (Hg.), *Handbuch zur Grundschulmathematik, 1. und 2. Schuljahr*. Stuttgart: Klett, S. 35-102.
- Grabbert, Tammo (2010). Migration im niedersächsischen Schulbuch. In *POLIS* 3, S. 15-17.
- Grissemann, Hans & Weber, Alfons (2000). *Grundlagen und Praxis der Dyskalkulietherapie* (4., korr. und erg. Aufl.). Bern [u.a.]: Huber.

- Hartmann-Hirsch, Claudia (2014). Von einer nationalstaatlichen zu einer europäisierten transnationalen Immigrationspolitik: die Grenzen und Nischen nationalstaatlicher Lenkungsmöglichkeiten dargestellt am Beispiel des Kleinstaats Luxemburg. In Hunger, Uwe; Pioch, Roswitha & Rother, Stefan (Hg.), *Migrations- und Integrationspolitik im internationalen Vergleich*. Berlin: LIT Verlag, S. 87-112.
- Hasemann, Klaus & Gasteiger, Hedwig (2014). *Anfangsunterricht Mathematik*, 3. Aufl. Berlin: Springer.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas & Radtke, Frank-Olaf (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Hörner, Wolfgang; Döbert, Hans; Reuter, Lutz & von Kopp, Botho (Hg.) (2015). *The Education Systems of Europe*. Heidelberg: Springer.
- Isaksson, Joakim & Lindqvist, Rafael (2015). What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s-2014. In *European Journal of Special Needs Education*, 30, S. 122-137.
- Kamp, Melanie (2011). *Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut.
- Käpnick, Friedhelm (2014). *Mathematiklernen in der Grundschule*. Berlin: Springer.
- Koenig, Siggy (2015). Luxembourg. In Hörner et al. (Hg.), S. 495-508.
- Krauthausen, Günter. (2018). *Einführung in die Mathematikdidaktik – Grundschule*. Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II (4. Aufl. 2018.). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kühn, Thomas & Koschel, Kay-Volker (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Landerl, Karin & Kaufmann, Liane (2013). *Dyskalkulie*. (2., aktualisierte Aufl.). München [u.a.]: Reinhardt.
- Laubig, Manfred; Peters, Heidrun & Weinbrenner, Peter (1986). *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse*. Bielefeld: Fakultät für Soziologie.
- Lipowsky, Frank (1999). Methodik der Vielfalt – Didaktik der Einfachheit? Für eine qualitative Weiterentwicklung offener Lernsituationen. In *Grundschule*, H. 7–8, S. 49-53.
- \_\_\_ (2015). Unterricht. In Wild, Elke & Möller, Jens (Hg.), *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 69-105.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft* 26 51, S. 7-16 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115657.
- Lorenz, Jens Holger (1995). Arithmetischen Strukturen auf der Spur. Funktion und Wirkungsweise von Veranschaulichungsmitteln. In *Die Grundschulzeitschrift*, H. 82, S. 8-12.
- Löser, Jessica & Werning, Rolf (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In *Erziehungswissenschaft* 26 51, S. 14-24.


- Markom, Christa & Weinhäupl, Heidi (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.
- Marmer, Elina (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabil- dern. In *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 2, S. 25-31.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12., überarbeitete Auflage.). Wein- heim; Basel: Beltz.
- Ministerium für Familie Integration und die Großregion (2020). Inklusion geht überall! <<https://mfamigr.gouvernement.lu/de/campagnes/personnes-handicapees/in- clusion-nous-concerne-tous.html>> (zuletzt aufgerufen am 12.09.2020).
- Mitchell, David (2014). *What really works in special and inclusive education* (2. Aufl.). Lon- don [u.a.]: Routledge.
- Nicholls, Jason (2003). Methods in school textbook research. In *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), S. 1-17.
- \_\_\_ (2005). The philosophical underpinnings of school textbook research. In *Paradigm*, 3(1), 25-35.
- Osterloh, Katrin (2008). *Weißsein in Politikschulbüchern. Eine diskursanalytische Unter- suchung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Pfeiffer, Peter (2010). Lehrmittelbeurteilung mit »LEVANTO«. In *ilz.ch* 4 (2010), S. 4-7.
- PIKAS Projekt (2020). Schulbuchkriterien, <<https://pikas.dzlm.de/material-pik/haus- 12-mathematische-bildung/haus-1-fortbildungsmaterial/modul-13-schulbuchver- gleich>> (zuletzt aufgerufen am 05.07.2020).
- Provinz Bozen (2020). *Aufgaben der Pädagogischen Abteilung*. <<http://www.pro- vinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/aufgaben-paedagogischen-abtei- lung.asp>> (zuletzt aufgerufen am 12.09.2020).
- Radatz, Hendrik (1991). Hilfreiche und weniger hilfreiche Arbeitsmittel im mathemati- schen Anfangsunterricht. In *Grundschule*, H. 9, S. 46-49.
- Radatz, Hendrik; Schipper, Wilhelm; Dröge, Rotraud & Ebeling, Astrid (1996). *Handbuch für den Mathematikunterricht – 1./2./3. Schuljahr*. Hannover.
- Rezat, Sebastian (2006). A model of textbook use. In Novotna, Jarmila; Kratka, Magdalena; Moraova, Hana & Stehlikova, Nad'a (Hg.), *Proceedings of the 30th annual conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (4). Prague: PME, S. 409-416.
- \_\_\_ (2009). *Das Mathematikbuch als Instrument des Schülers: Eine Studie zur Schulbuch- nutzung in den Sekundarstufen*. Wiesbaden: Vieweg + Teubner.
- Richardson, John & Powell Justin J.W. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Con- temporary Paradoxes*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Sandfuchs, Uwe (2010). Schulbücher und Unterrichtsqualität. Historische und aktuelle Reflexionen. In Fuchs, Eckhardt (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-24.

- Sikora, Simon & Voß, Stefan (2018). *Gemeinsamer Mathematikunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Skolverket (2014). Elever med särskilt stöd årskurs 1–9 samt totalt läsåret 2013/14, samtliga skolor och fördelat på kommunala skolor resp friskolor. <<http://skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever>> (zuletzt aufgerufen am 13.09.2020).
- Statistisches Bundesamt (=destatis)(2020). Bevölkerung. Migration und Integration. <<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/inhalt.html>> (zuletzt aufgerufen am 12.09.2020).
- Textor, Annette (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Textor, Anette; Kullmann, Harry & Lütje-Klose, Birgit (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik: Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. Allgemeine Didaktik Für Eine Inklusive Schule. In *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, S. 69-91.
- Treffers, Adry (1983). Fortschreitende Schematisierung, ein natürlicher Weg zur schriftlichen Multiplikation und Division im 3. und 4. Schuljahr. In *mathematik lehren*, H. 1, S. 16–20.
- Troyna, Barry & Williams, Jenny (2012). *Racism, Education and the State*. Routledge.
- Tulodziecki, Gerhard & Herzig, Bardo (2004). *Mediendidaktik*. Handbuch Medienpädagogik; Band 2. Stuttgart: Klett-Cotta.
- UNESCO (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994, <[https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklarung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklarung.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 05.07.2020).
- Vogt, Michaela & Krenig, Katharina (2017). Entwicklung und Bewertung von Unterrichtskonzeptionen und -materialien für einen inklusiven Grundschulunterricht. In: Casale, Rita & Peschel, Markus (Hg.), *Forschung für die Praxis*. Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule des Grundschulverbandes. Frankfurt a.M., S. 94-104.
- Weinbrenner, Peter (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftliche Schulbuchforschung. In Olechowski, Richard (Hg.), *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995, S. 21-45.
- Werler, Tobias (2008). *Aspekte skandinavischer Bildung: Analysen und Studien*. Wien & Zürich: LIT-Verlag.
- Werler, Tobias; Claesson, Silwa & Strandler; Ola (2015). Sweden. In Hörner et al. (Hg.), S. 779-796.
- Wirthensohn, Martin (2012). Levanto – Ein Tool zur praxisorientierten Schulbuchevaluation. In Doll, Jörg; Frank, Keno; Fickermann, Detlef & Schwippert, Knut. (Hg.), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster: Waxmann, S. 199-213.

Wittmann, Erich (1993). »Weniger ist mehr«: Anschauungsmittel im Mathematikunterricht der Grundschule. In Müller, Kurt Peter (Hg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*. Hildesheim: Franzbecker, S. 394–397

Wittmann, Erich (1998). Standard Number Representations in the Teaching of Arithmetic. In *Journal für Mathematik-Didaktik*, H. 2/3, S. 149-178.

## Über die Autor\*innen

**Christoph Bierschwale**  ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Aktuell arbeitet Herr Bierschwale als Projektkoordinator im Projekt „Inklusive Unterrichtsmaterialien im europäischen Vergleich – Kriterien für ihre Entwicklung und Bewertung“, gefördert durch die Förderlinie Erasmus Plus. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Bildungsmedienforschung und der Inklusionspädagogik.

Webpage: [www.itm-europe.org](http://www.itm-europe.org)

Korrespondenzadresse: [christoph.bierschwale@uni-bielefeld.de](mailto:christoph.bierschwale@uni-bielefeld.de)

**Prof. Dr. Michaela Vogt** ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie und Geschichte der Inklusiven Pädagogik an der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte u. a. inklusive Lehr- und Lernmaterialien, schulische Überprüfungsverfahren, inklusive und grundlegende Bildung, international-vergleichende Schulforschung, inklusionskritische Perspektiven.

Korrespondenzadresse: [michaela.vogt@uni-bielefeld.de](mailto:michaela.vogt@uni-bielefeld.de).

**Prof. Dr. habil. Katja N. Andersen** ist Professorin für die Naturwissenschaften in der Grundschule an der Universität Luxemburg, lehrt im Studiengang Sciences de l'Éducation und forscht zu Fragestellungen der naturwissenschaftlichen Bildung im Bereich der Frühen Kindheit und Grundschule unter besonderer Beachtung von Aspekten zur Mehrsprachigkeit.

Korrespondenzadresse: [katja.andersen@uni.lu](mailto:katja.andersen@uni.lu).

**Anette Bagger** ist Associate Senior Lecturer an der Fakultät für Geisteswissenschaften, Education und Sozialwissenschaften an der Universität Örebro. Forschungsinteressen: Inclusive education, assessment and mathematics education.

Korrespondenzadresse: [anette.bagger@oru.se](mailto:anette.bagger@oru.se)

**Vanessa Macchia, PhD**, ist Forscherin für Allgemeine Didaktik und Inklusionspädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (I). Sie forscht im Bereich der schulischen und sozialen Inklusion, insbesondere im Bereich der frühkindlichen Bildung und inklusiver didaktischen Lehrmaterialien. Sie ist als Tutorin für die Inklusion und das Recht auf Studium von Studierenden mit Behinderungen und Spezifischen Schulischen Lernstörungen delegiert, ist Mitglied des Lehrgangsrates des Universitären Lehrganges für Integrationslehrpersonen der Provinz Bozen und Mitglied des Führungsgremiums des Kompetenzzentrums für Inklusion im Bildungsbereich der Freien Universität Bozen.

Korrespondenzadresse: [Vanessa.Macchia@unibz.it](mailto:Vanessa.Macchia@unibz.it).



Katharina Böhnert

## „Du musst dich immer fragen: Worin steckt die Info?“ – kognitive Aktivierung in inklusiven Lerngruppen

### Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden am Beispiel der Kategorien ‚Lernbegleitung‘ und ‚Umgang mit Fehlern‘ Potenziale zur kognitiven Aktivierung im inklusiven Grammatikunterricht diskutiert. Die Ergebnisse für die beiden untersuchten Lerngruppen, eine 6. und eine 8. Klasse, fallen sehr unterschiedlich aus. Während in Klasse 6 eine kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung – gemessen an den untersuchten Kategorien – stattfindet, ist das in Klasse 8 nur bedingt der Fall. Ein Vergleich mit den Ergebnissen bei Stahns (2013), der kognitive Aktivierung im nicht-inklusive Grammatikunterricht untersucht, zeigt darüber hinaus, dass Potenziale zur kognitiven Aktivierung in der untersuchten 6. Klasse vergleichsweise stärker genutzt werden, was Rückschlüsse auf eine für alle Schüler\*innen lernförderliche Unterrichtsgestaltung in dieser Klasse zulässt.

The current article discusses potentials of cognitive activation in inclusive grammar lessons using the categories: ‘monitoring of students’ and ‘dealing with mistakes’. Two learning groups, 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> graders, have been examined and their results rather differ. Grade 6 lessons, as measured by the mentioned categories, tend to be cognitively activating; this cannot be stated for grade 8. Also, in comparison to the results of a previously undertaken study by Stahns (2013), who examines cognitive activation in non-inclusive learning groups, it can be stated that potentials for cognitively activating grammar lessons are the most developed in the presently examined grade 6.

### Schlagwörter:

inklusive Lehr-Lern-Prozesse, kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht, Lernbegleitung, Umgang mit Fehlern  
learning processes in inclusive learning groups, cognitive activation in grammar classes, monitoring of students, dealing with mistakes

### I. Einleitung

Gelingens- (und Misslingens-)bedingungen inklusiver Lernprozesse sind nach wie vor kaum erforscht (vgl. Knopp & Becker-Mrotzek, 2018: S. 89 f.). In einer Videografiestudie von Böhnert (2020) beteiligen sich Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer 6. Klasse am Gymnasium beinahe ebenso häufig an Sprachreflexionsvorgängen im Grammatikunterricht wie ihre Mitschüler\*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In einer ebenfalls untersuchten 8. Klasse an der Gesamtschule war die Diskrepanz in der Beteiligung zwischen Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf hingegen groß (ebd.: 177). Es stellt sich folglich die Frage, welche unterrichtlichen Faktoren dazu beitragen, dass inklusiver Grammatikunterricht in einer Lerngruppe problemlos möglich ist und in anderen offenbar nur schwierig umgesetzt werden kann.

Im vorliegenden Beitrag sollen die o. g. videografierten Grammatikstunden in inklusiven Lerngruppen im Hinblick darauf ausgewertet werden, inwiefern ihnen eine kognitiv



aktivierende Unterrichtsgestaltung (vgl. Stahns, 2013) zugrunde liegt. Die Ergebnisse geben in erster Linie Auskunft darüber, welche unterrichtlichen Faktoren für eine lernförderliche im Sinne einer kognitiv aktivierenden Unterrichtsgestaltung im inklusiven Unterricht ausschlaggebend sind. Hieraus leitet sich die Frage ab, wie kognitiv aktivierendes Lehrer\*innenhandeln in inklusiven Lerngruppen aussehen kann, woraus wiederum Implikationen für die inklusive Lehrer\*innenbildung abgeleitet werden sollen. Dem Beitrag liegt grundsätzlich ein weites Inklusionsverständnis zugrunde, das auf der Annahme basiert, dass es sich bei Differenzlinien, wie z. B. ‚Behinderung‘, um soziale Zuschreibungen handelt, die zwar „nachhaltig und wirksam in gesellschaftliche Prozesse [greifen]“ (Leiprecht & Lutz, 2015: 223), aufgrund ihres Konstruktcharakters jedoch stets hinterfragt und individuell flexibel gehandhabt werden müssen. Um jedoch deutlich zu machen, dass in den untersuchten Grammatikstunden alle Schüler\*innen am Unterrichtsgeschehen beteiligt waren und in einigen Fällen individuelle Unterstützung erhielten, wird in den zitierten Unterrichtssequenzen ggf. deutlich gemacht, wenn ein\*e Schüler\*in mit sonderpädagogischem Förderbedarf beteiligt war.

## 2. Vorarbeiten: Sprachreflexion in inklusiven Lerngruppen

Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (KMK, 2003: S. 9) – in der Unterrichtspraxis oft als Grammatikunterricht realisiert – wird von vielen Lehrkräften aufgrund der metakognitiven Anforderungen als problematisch eingeschätzt (vgl. Böhnert, 2019: S. 65). Sprache ist hier nicht nur Medium, sondern auch Reflexionsgegenstand, was von Schüler\*innen anspruchsvolle kognitive Operationen abverlangt. Wie in einer Studie von Böhnert (2020) und Böhnert & Hölzner (2020) gezeigt werden konnte, sind in einer untersuchten 6. Klasse jedoch viele Schüler\*innen in der Lage, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen, d. h. sich auf der Höhe des Unterrichtsgesprächs am Sprachreflexions-/Grammatikunterricht zu beteiligen (vgl. Böhnert & Hölzner, 2020). Die beschriebenen Ergebnisse stammen aus einer Videografiestudie, in deren Rahmen je sechs Grammatikstunden in einer 6. und 8. Klasse aufgezeichnet und mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet wurden. Die Zusammensetzung der beiden untersuchten Inklusionsklassen gestaltete sich wie folgt: Die Förderschwerpunkte verteilten sich auf sieben (6. Klasse) bzw. acht (8. Klasse) Schüler\*innen mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung; in der Gesamtschulklasse wurde darüber hinaus ein\*e Schüler\*in mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet. Bei den aufgezeichneten Stunden in Klasse 6 handelte es sich um Unterrichtsstunden zum Thema ‚Attribute‘, in Klasse 8 wurde die *das/dass*-Schreibung unterrichtet. Als ‚Sprachreflexionsvorgang‘ bzw. ‚sprachreflexive Beteiligung am Unterricht‘ kodiert wurden Sichtstrukturen im Unterricht, die eine Beteiligung der Lernenden auf der Höhe des Unterrichtsgesprächs, d. h. zum Unterricht thematisch passend, erkennen ließen. Die kodierten Sprachreflexionsvorgänge wurden weiterhin nach der Art von Wissensstrukturen und -inhalten (implizit-prozedural vs. explizit-deklarativ) sowie der sprachreflexiven Beschreibungsebene (formale vs. funktionale Reflexionsvorgänge) unterschieden.<sup>1</sup> Des

---

<sup>1</sup> Für eine genauere Beschreibung des Kategoriensystems vgl. Böhnert (2020: S. 170).

Weiteren wurde ein besonderer Fokus darauf gerichtet, inwiefern auch Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Sprachreflexionsvorgängen beteiligt waren. Die Einbindung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Sprachreflexions-/Grammatikunterricht wurde in einer Interviewstudie bei Böhnert (2019) von Lehrkräften als schwierig eingeschätzt. 20 von 21 der befragten Lehrkräfte unterrichten Grammatikunterricht eher nicht-inklusiv (vgl. ebd.: S. 65). Neun der 21 Befragten geben hierfür den Grund an, dass Grammatikunterricht für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „zu schwer“ sei (ebd.) oder sprechen Lernenden mit den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen und geistige Behinderung die Fähigkeit zu Sprachreflexion gar komplett ab (ebd.).

Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse hinsichtlich der Sprachreflexionsvorgänge bei Böhnert (2020) und Böhnert & Hölzner (2020) interessant. Sie zeigen individuelle Unterschiede, inwiefern Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf über Sprache reflektieren, sowohl innerhalb einer Klasse (vgl. Böhnert & Hölzner, 2020) als auch zwischen den bei Böhnert (2020) untersuchten zwei Klassen (Klasse 6 und 8). Während sich die Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Klasse 6 mit durchschnittlich 19,43 Beiträgen fast ebenso häufig an Sprachreflexionsvorgängen beteiligten wie ihre Mitschüler\*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (durchschnittlich 21,3 Beiträge), beteiligten sich in der videografierten 8. Klasse die Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur durchschnittlich 2,63 mal (im Unterschied zu durchschnittlich 13,82 Beiträgen von Schüler\*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, vgl. Böhnert, 2020: S. 175). Diese Diskrepanz wird im Folgenden zum Anlass genommen, die Unterrichtsgestaltung in den beiden untersuchten Klassen näher in den Blick zu nehmen. Da es sich bei Sprachreflexion um kognitive Vorgänge handelt, liegt es nahe, sich die Sichtstrukturen des videografierten Unterrichts vor dem Hintergrund des Konstrukts der kognitiven Aktivierung anzuschauen. Dieses ist in der fachdidaktischen Forschung vergleichsweise gut untersucht und auch die deutschdidaktische Forschung widmet sich in letzter Zeit verstärkt der Operationalisierung kognitiv aktivierenden Unterrichts.

### 3. Studie: Kognitive Aktivierung in inklusiven Lerngruppen

#### 3.1 Forschungsstand

In der Unterrichtsforschung gilt *Kognitive Aktivierung* neben *Classroom Management* und *Konstruktiver Unterstützung* als eine von drei lernwirksamen Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Klieme, Schümer & Knoll, 2001: S. 50-52) und ist als theoretisches Konstrukt eng mit dem Konstruktivismus verflochten. Kognitiv aktivierender Unterricht lässt sich als die „Förderung aktiver kognitiver Konstruktionsleistung“ (Pauli, Drollinger-Vetter, Hugener & Lipowsky, 2008: S. 127) definieren. Im Unterricht relevant ist dabei natürlich nicht irgendeine Art von Aktivierung, vielmehr trägt vor allem die „cognitive activity“ (Mayer, 2004: S. 17) zum Lernerfolg der Schüler\*innen bei. Bei Stahns (2013: S. 50-83) findet sich eine ausführliche Darstellung, wie der Begriff der kognitiven Aktivierung zu fassen und anschließend fachdidaktisch zu operationalisieren sei. In seiner Definition bezieht sich Stahns (2013) auf Helmke (2009: S. 205) und bezeichnet den Begriff *kognitive*

*Aktivierung* als „eine tiefgehende Verarbeitung von Informationen durch den Einsatz anspruchsvoller Lernstrategien, die zum Lernfortschritt der Schüler beiträgt“ (Stahns, 2013: S. 52). Auf Prenzel, Seidel, Lehrke, Rimmele, Duit, Euler, Geiser, Hoffmann, Müller & Widodo (2002: S. 55) Bezug nehmend führt er weiterhin an, dass vor allem elaborative und organisierende Lernaktivitäten als „Indikator für verstehensorientierte Lernprozesse betrachtet werden [können]“ (Seidel, Prenzel, Duit, Euler, Geiser, Hoffmann, Lehrke, Müller & Rimmele, 2002 zit. nach Stahns, 2013: S. 53). Hierzu zählt z. B., wenn ein\*e Schüler\*in in einem Unterrichtsbeitrag Sachverhalte in eigenen Worten erläutert, Beispiele nennt, Wissen neu verknüpft oder auf andere Bereiche überträgt.

Da die deutschdidaktische Forschung im Bereich von Videostudien zu kognitiv aktivierendem Unterricht noch Lücken aufweist, bezieht sich Stahns' (2013) Zusammenstellung der Operationalisierung von kognitiv aktivierendem Unterricht vor allem auf Videostudien aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Eine Studie aus dem mathematischen Unterricht ist die TIMS-1995er-Videostudie, in der Mathematikunterricht in achten Klassen in Deutschland, Japan und den USA aufgezeichnet wurde. Die Kombination von TIMSS-Leistungstests, Befragungen und Unterrichtseinschätzungen durch Beobachter\*innen zeigte Korrelationen zwischen Leistungsstand, Motivation und unterrichtlichen Qualitätsmerkmalen auf. Ein wichtiges Ergebnis hieraus war, dass die kognitive Aktivierung mit dem Lernzuwachs statistisch korrelierte (vgl. Stahns, 2013: S. 55 f.). In der TIMS-1999er-Videostudie wurden Merkmale, die mit kognitiver Aktivierung in Verbindung stehen, wie *Aufgabenqualität*, *Selbstständige Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Problemstellungen* und *intelligentes Üben* und *Diskursivität* untersucht (Pauli & Reusser, 2010 nach Stahns, 2013: S. 56). Die Studie konnte keine signifikanten Unterschiede zwischen den USA, die in Leistungsstudien sonst vergleichsweise schlecht abschneiden, und den leistungsstärkeren Ländern, der Niederlande, der Schweiz, Tschechien und Japan, zeigen. Ganz im Gegenteil war Japan sogar das Land, in dem im Durchschnitt relativ wenige komplexe Aufgaben bearbeitet wurden (vgl. ebd.). Die Erkenntnisse hinsichtlich kognitiver Aktivierung bei PISA 2000 stammen aus Selbsteinschätzungen der Schüler\*innen, die im Anschluss an die Leistungstests abgegeben wurden. Im Vergleich des Deutsch- und Mathematikunterrichts zeigt sich, dass Schüler\*innen die Merkmale *Klarheit und Regeltreue* schulformübergreifend im Mathematikunterricht als stärker ausgeprägt ansahen als im Deutsch- bzw. dem in PISA überprüften Leseunterricht, womit Mathematikunterricht als kognitiv aktivierender eingeschätzt wurde (Klieme & Rakoczy, 2003 nach Stahns, 2013: S. 60). Ein internationaler Vergleich in PISA 2009 zeigt darüber hinaus, „dass die deutschen 15-jährigen Deutschunterricht als weniger kognitiv aktivierend wahrnehmen als der OECD-Durchschnitt“ (Hertel, Hochweber, Steinert & Klieme, 2010 nach Stahns, 2013: S. 62). Ein unerwarteter Befund ist darüber hinaus, dass Schüler\*innen an Gesamtschulen Deutschunterricht kognitiv aktivierender einschätzen als Gymnasiast\*innen, obwohl die Schulform Gymnasium erwartungsgemäß am ehesten auf einen verständnisorientierten, selbstreflexiven Unterricht setzen müsste (ebd.). In der DESI-Studie, die in Ergänzung zu PISA konzipiert wurde und sprachliche Fähigkeiten von Neuntklässler\*innen testet, konnte ein Zusammenhang zwischen kognitiver Aktivierung und Leistungsentwicklung nachgewiesen werden (Klieme, Jude, Rauch, Ehlers, Helmke, Eichler, Thomé & Willenberg, 2008: S. 343):

Je wichtiger die Lehrkräfte – aus der Perspektive ihrer Schüler gesehen – sprachliche Basiskompetenzen wie richtiges Sprechen oder Schreiben oder angemessene Wortwahl nehmen, desto stärker fällt der Leistungszuwachs bei DESI aus. Damit ergibt sich ein eindeutiges Bild für einen sprachbewussten, in diesem Sinne kognitiv aktivierenden Unterricht.

In der Längsschnittstudie PERLE (*Persönlichkeitsentwicklung und Lernentwicklung von Grundschulkindern*) wurde versucht, „kognitive Aktivierung als Merkmal domänenspezifischer Unterrichtsqualität für Leseübungen im Anfangsunterricht der Grundschule zu konzeptionalisieren, zu operationalisieren und videobasiert zu erfassen“ (Lotz, 2010: S. 145, zit. nach Stahns, 2013: S. 67). In der „Pythagoras“-Studie im Mathematikunterricht wurden u. a. auch Interaktionseffekte zwischen kognitiver Aktivierung und Strukturierung des Unterrichts untersucht (Rakoczy, Klieme, Lipowsky & Drollinger-Vetter, 2010). Unter „Strukturierung“ verstanden Rakoczy et al. (2010: S. 234 f.) die inhaltliche Strukturierung, aber auch die organisatorische Strukturierung und Kontrolle der Lernziele. Gleichzeitig wurde geschaut, inwiefern sich Strukturierung auf die kognitive Aktivierung in Abhängigkeit von Leistungsniveau und Leistungsentwicklung der Lernenden auswirkte. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die selbst (in Form eines Fragebogens) berichtete kognitive Aktivität nur bei den stärkeren Schüler\*innen mit einer besseren Leistungsentwicklung zusammenhing. Es zeigte sich aber auch, dass leistungsschwächere Schüler\*innen die kognitive Aktivierung bei einem stärker strukturierten Unterricht höher einschätzten; bei den leistungsstärkeren Lernenden war dies nicht der Fall (Rakoczy et al., 2010: S. 240 ff.). Leistungsschwächere Schüler\*innen profitierten folglich von einem stärker strukturierten Unterricht im Hinblick auf die subjektiv wahrgenommene kognitive Aktivierung. Einen positiven Leistungseffekt der wahrgenommenen kognitiven Aktivierung auf die Leistungsverbesserung gab es jedoch nur bei leistungsstärkeren Schüler\*innen (vgl. Stahns, 2013: S. 75).

Auch die deutschdidaktische Forschung widmete sich in den vergangenen Jahren verstärkt dem Konstrukt der kognitiven Aktivierung. In Videografiestudien konzeptualisieren z. B. Hanisch (2015) für den Rechtschreib- und Lotz (2016) für den Leseunterricht kognitive Aktivierung über Aufgabenstellung, d. h. über die Art der Aufgabenstellung, Aufgabebearbeitung und -reflexion (Lotz, 2016) oder – ergänzend hierzu – über die Implementation von Aufgaben (Hanisch, 2015). Für die Literaturdidaktik ist Winklers (2017) Profilierung des Konstrukts der kognitiven Aktivierung zu nennen. Im Rahmen des laufenden Forschungsprojekts KoALa (Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben im Literaturunterricht) untersucht sie den Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Lehrpersonen, dem Potenzial des Unterrichts zur kognitiven Aktivierung und Lernergebnissen der Schüler\*innen. Die Operationalisierung des Potenzials zur kognitiven Aktivierung erfolgt ebenfalls über Aufgaben im Unterricht (*task in progress*). Die Aufgabenstellungen werden fachspezifisch im Hinblick auf „den Anschluss an den lese- bzw. literaturdidaktischen Aufgabendiskurs (Anspruchsgehalt) sowie [auf] die Berücksichtigung zentraler Zielstellungen des Literaturunterrichts (Aufgabenfokus)“ ausgewertet (ebd.: S. 93). Zudem wird die Aufgabenimplementation vor dem Hintergrund spezifisch literaturdidaktischer Gesprächsführung untersucht.

Für den im vorliegenden Projekt zentralen Gegenstand des Sprachreflexions-/Grammatikunterrichts liegt mit Stahns (2013) eine Studie zu kognitiver Aktivierung

vor. Es wurden zwei Gymnasialklassen (Klasse 5 und 7) über drei bzw. vier Grammatikstunden videografiert und anschließend die Klassengespräche im Hinblick auf eine kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung hin untersucht. Das hier vorgestellte Projekt zu „Sprachreflexion in inklusiven Lerngruppen“ ist an Stahns (2013) insofern anschlussfähig, als dass auch im vorliegenden Projekt Sprachreflexionsprozesse in Phasen des Klassengesprächs untersucht wurden. Im Anschluss an die unter 1 vorgestellten Ergebnisse stellt sich die Frage, inwiefern in den beiden untersuchten Klassen kognitiv aktivierender Unterricht im Sinne von Stahns (2013) Kategorisierung stattfindet. In Anlehnung an die bereits vorgestellten existierenden Studien zur kognitiven Aktivierung, insbesondere im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht, wurden bei Stahns (2013) folgende Kategorien ausgewertet (vgl. ebd.: S. 132):

- (1) *Länge und Häufigkeit der Lehrer\*innenbeiträge;*
- (2) *Art der Schüler\*innen- und Lehrer\*innenbeiträge;*
- (3) *Engführung der Schüler\*innen (Schüler\*innen als Stichwortgeber);*
- (4) *Lernbegleitung im Klassengespräch und in Schüler\*innenarbeitsphasen;*
- (5) *Umgang mit Fehlern.*

Im Folgenden werden Kategorie (4) *Lernbegleitung im Klassengespräch und in Schüler\*innenarbeitsphasen* sowie Kategorie (5) *Umgang mit Fehlern* näher vorgestellt. Beide Kategorien lieferten bereits bei Stahns (2013) besonders aussagekräftige Hinweise darauf, ob eine kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung stattgefunden hat oder nicht. Folglich liegt der Schwerpunkt auch in der vorliegenden Untersuchung auf diesen beiden Kategorien. Es werden jeweils die analog zu Stahns gewählte Methode sowie Ergebnisse vorgestellt. Letztere werden mit Stahns' Ergebnissen für den nicht inklusiven Grammatikunterricht verglichen.

### 3.2 Lernbegleitung im Klassengespräch und in Schüler\*innenarbeitsphasen

Um die Lernbegleitung im Klassengespräch und in Schüler\*innenarbeitsphasen zu erfassen, bedient sich Stahns (2013: S. 235) in seiner Studie eines Teils des Indikatorenbereichs, der aus der Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“ stammt und unter *Prozessorientierter Lernbegleitung* zusammengefasst werden kann. Für die Belange der vorliegenden Studie besonders interessant ist, dass unter *Prozessorientierter Lernbegleitung* in erster Linie eine adäquate Unterstützung der Lernenden vor dem Hintergrund ihrer individuellen Lernausgangslagen gemeint ist. Kobarg & Seidel (2007) definieren die *Prozessorientierte Lernbegleitung* für die Studie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“ als

einen Überbegriff, der alle unterschiedlichen Handlungen beinhaltet, die darauf abzielen, das verständnisorientierte und elaborierte Lernen der Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu unterstützen und den Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihre individuellen Lernprozesse weiterzuentwickeln [...] (ebd.: 149 f., zit. nach Stahns, 2013: S. 236).

Eine solche Unterstützung der Schüler\*innen bei ihren „individuelle[n] Lernprozess[en]“ (ebd.) ist in inklusiven Lerngruppen, in denen Schüler\*innen von maximaler Heterogenität gemeinsam lernen, von besonderer Bedeutung. Unter *Lernbegleitende Verhaltensweise* fassen Kobarg & Seidel (2007, S. 151) – und hieran anknüpfend auch Stahns (2013: S. 236)

– „die Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien und Scaffolding“ (ebd.). Hierunter versteht man in der Lehr-Lern-Forschung (z. B. Gibbons, 2006) ein (sprachliches) „Gerüst“, das Schüler\*innen temporär zur Verfügung gestellt wird und das ihnen Hilfestellungen gibt, wenn z. B. ihr eigenes Vorwissen zur Lösung der gestellten Aufgabe nicht mehr ausreicht. Welche Rating-Kategorien zur Erfassung des *Lernbegleitenden Verhaltens* verwendet wurden und wie diese auf das vorliegende Videomaterial angewendet wurden, soll im Folgenden näher erläutert werden.

### 3.2.1 Methode

Stahns (2013) verwendet in seiner Studie die Rating-Instrumente der Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“ in unveränderter Weise. Dort wird zwischen *Lernbegleitendem Verhalten* in Klassengesprächs- und Schüler\*innenarbeitsphasen unterschieden; für beide Arbeitsformen werden unterschiedliche Kategorien definiert, die – um die Vergleichbarkeit mit Stahns (2013) zu gewährleisten – auch in der vorliegenden Untersuchung verwendet wurden. Kobarg & Seidel (2007: S. 156) folgend basiert die Kodierung auf einem hoch-inferenten Verfahren, in dessen Rahmen für jede Klassengesprächs- bzw. Schüler\*innenarbeitsphase gesondert eingeschätzt wurde, welche Formen *Lernbegleitenden Verhaltens* in welcher Ausprägung auf einer vierstufigen Skala (0 = Trifft nicht zu, 1 = Trifft teilweise zu, 2 = Trifft größtenteils zu, 3 = Trifft zu) vorlagen (Kobarg & Seidel, 2003: S. 178 ff.). Folgende Kategorien wurden bei Kobarg & Seidel (2003: S. 157) und – hieran anknüpfend – auch bei Stahns (2003: S. 238) gerated.

#### 1. Lernbegleitung im Klassengespräch

- (1) *Lautes Denken*
- (2) *Sachlich-konstruktive Rückmeldungen*
- (3) *Aktivierung von Vorwissen*
- (4) *Praxisnahe Anwendungsbezüge*
- (5) *Denkanstöße für Lernende*
- (6) *Klären von Fragen*
- (7) *Nutzung wissenschaftlicher Arbeitsweisen*
- (8) *Herstellen von Verknüpfungen zum ursprünglichen Problem*
- (9) *Gemeinsame Planung von Problemlösungen*
- (10) *Kritisches Überprüfen von Lösungsansätzen*
- (11) *Gemeinsames Zusammenfassen*
- (12) *Verbalisieren von Lösungsansätzen*

#### 2. Lernbegleitung in Schüler\*innenarbeitsphasen

- (1) *Lehrperson geht herum und beobachtet*
- (2) *Lehrperson steht für Nachfragen zur Verfügung*
- (3) *Hilfestellungen auf Nachfrage*
- (4) *Gespräche mit Schüler\*innengruppen*
- (5) *Sachlich-konstruktive Rückmeldungen*
- (6) *Zurückhaltung bei inhaltlichen Problemen*
- (7) *Andere Informationsquellen*

- (8) *Denkanstöße für Lernende*
- (9) *Kochrezepte zur Lösung von Aufgaben*
- (10) *Materialvielfalt*
- (11) *Klären von Fragen*
- (12) *Kritisches Überprüfen von Lösungsansätzen*
- (13) *Praxisnahe Anwendungsbezüge*
- (14) *Offene Aufgabenstellung*
- (15) *Schriftliche Aufgabenstellung*
- (16) *Einbettung der Schüler\*innenarbeitsphase*

### 3.2.2 Ergebnisse

Die Aggregation der Kodiererergebnisse auf Klassenebene ergibt folgende Werte für lernbegleitendes Verhalten in den je sechs videografierten Stunden in Klasse 6 und 8 (Abb. 1):

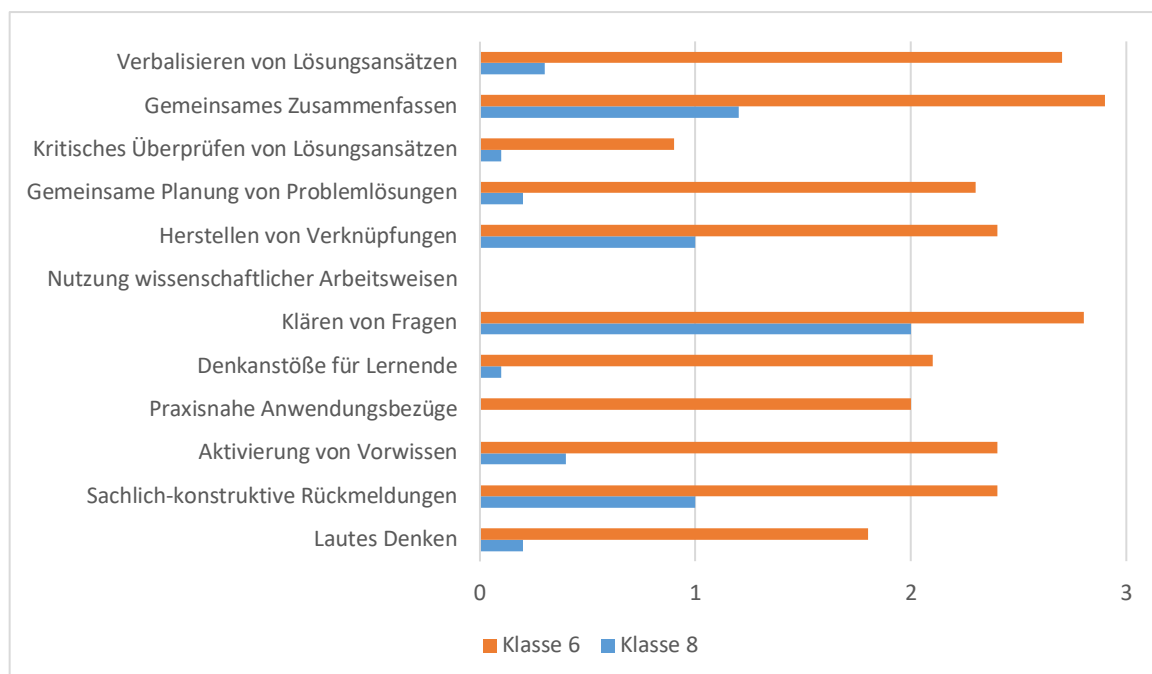


Abb. 1: *Lernbegleitendes Verhalten in Klassengesprächsphasen* (0 = Trifft nicht zu, 1 = Trifft teilweise zu, 2 = Trifft größtenteils zu, 3 = Trifft zu)

Insbesondere in Klasse 6 liegen die Werte in zahlreichen Kategorien über dem rechnerischen Mittelwert, weshalb hier von einem in hohem Maße positiv lernbegleitenden Verhalten gesprochen werden kann. Dies zeigt auch der Vergleich mit den Werten bei Stahns (2013: S. 239): Hier lagen die Werte in Klasse A nur in der Kategorie *Klären von Fragen* über dem oder nahe am Mittelwert, in Klasse B war dies immerhin in vier Kategorien (*Klären von Fragen*, *Herstellen von Verknüpfungen*, *Aktivierung von Vorwissen*, *Sachlich-konstruktive Rückmeldungen*) der Fall. In der für diese Studie untersuchten 8. Klasse konnte nur in der Kategorie *Klären von Fragen* ein überdurchschnittlicher Wert von 2 (Trifft größtenteils zu) erzielt werden. Ganz anders fallen die Werte für die Klasse 6 aus, wo in



10 von 12 Kategorien ein überdurchschnittlicher Wert erzielt werden konnte. Die folgenden beiden Unterrichtssequenzen, (1) aus Klasse 8 und (2) aus Klasse 6, zeigen wie in der Kategorie *Gemeinsame Planung von Problemlösungen* die Lernbegleitung in Klasse 6 gelingt, in Klasse 8 hingegen nur sehr bedingt stattfindet.

In Sequenz (1) geht es darum, ein von S01 aufgeworfenes Problem unter Zuhilfenahme des bereits Gelernten zu lösen. Dieses Lernproblem besteht darin, dass S01 nicht erkennt, dass sich die Subjunktion *dass* im Nebensatz nicht auf das Nomen *Zootier* beziehen lassen kann. Die Lehrkraft könnte S01, einer\*m Schüler\*in mit dem Förderschwerpunkt Sprache, nun Hilfestellung geben, dass es sich, gerade da *dass* nicht auf ein Nomen im Hauptsatz bezogen werden kann, hier um eine Subjunktion (und kein Relativ- oder Demonstrativpronomen) handelt. Diese Erkenntnis, zu der S01 möglicherweise auch allein oder mit wenig Unterstützung (durch Mitschüler\*innen) gelangt wäre, wird jedoch von der Lehrkraft vorweggenommen.

- (1) Klasse 8, Stunde 5: 00:28:12–00:28:37
- {00:00} 0001 L und was machen wir jetzt
  - {00:02} 0002 mit beispiel zehn?
  - {00:04} 0003 S01 dass (.) äh dass
  - {00:06} 0004 gehört zu zootier
  - {00:06} 0005 S02 nein
  - {00:07} 0006 S01 ähm (.) nee
  - {00:08} 0007 gehört nicht zu zootier
  - {00:10} 0008 ((liest)) kaufte ein zootier und meinte dass
  - {00:12} 0009 L genau (.) schau mal genau
  - {00:14} 0010 dass gehört nicht zu zootier
  - {00:15} 0011 das beschreibt das zootier doch nicht genauer
  - {00:18} 0012 also (.) der nebensatz
  - {00:20} 0013 der dann kommt
  - {00:21} 0014 und guck mal
  - {00:22} 0015 da ist auch eins von unseren signalwörtern
  - {00:24} 0016 (-) meinte

Anders verlaufen Problemlöseprozesse in Klasse 6. Den Einstieg in Klasse 6 bildet ein grammatisches Problem. In Anlehnung an einen Unterrichtsvorschlag von Einecke (1983) wurden aus dem Text von Hans Bender *Ein Bär wächst bis zum Dach* alle Attribute entfernt. S03 bringt das – inhaltlich formulierte – Problem auf den Punkt, dass im Text „viel zu wenige Informationen sind“. Es wurde der Code *Verbalisieren von Lösungsansätzen* vergeben. Die Lehrkraft bezieht anschließend weitere Mitschüler\*innen in den Problemlöseprozess mit ein, indem diese aufgefordert sind, Beispiele zu nennen, „wo etwas fehlt“.

(2) Klasse 6, Stunde 1: 00:6:51–00:7:19

- {00:00} **0001 L** wer findet denn irgendwas komisch  
 {00:02} **0002** an der anzeige?  
 {00:03} **0003** wem ist irgendwas aufgefallen? (.) S03  
 {00:05} **0004 S03** ähm (.) also (-) wenn das ne anzeige ist  
 {00:07} **0005** hätte man vielleicht ein bisschen mehr (.) also  
 {00:09} **0006** weil da steht hosen und hemden  
 {00:11} **0007** und hosen hat wahrscheinlich so ziemlich  
 {00:12} **0008** jeder mensch an °h  
 {00:13} **0009** aber ansonsten sind es einfach viel zu wenige informationen  
 {00:15} **0010 L** zu wenige informationen  
 {00:16} **0011** seht ihr das genauso?  
 {00:18} **0012** sehn die andern das genauso?  
 {00:20} **0013** euch fehlt da was, ne? okay (.)  
 {00:22} **0014** was fehlt euch denn genau?  
 {00:23} **0015** wolln wir doch mal ein beispiel  
 {00:25} **0016** mal an der tafel haben  
 {00:26} **0017** wo fehlt denn zum beispiel irgendwas?

Ein ähnliches Bild hinsichtlich des lernbegleitenden Verhaltens ergibt sich für die Schüler\*innenarbeitsphasen, wobei hier auch in Klasse 8 in einigen Kategorien akzeptable Werte erzielt werden: *Einbettung der Schüler\*innenarbeitsphase, Klären von Fragen, Materialvielfalt, Zurückhaltung bei inhaltlichen Problemen, Gespräche mit Schüler\*innengruppen, Hilfestellung auf Nachfrage, Lehrperson steht für Nachfragen zur Verfügung sowie Lehrperson geht herum und beobachtet*. In diesen Kategorien erzielt die Lehrkraft in Klasse 6 ebenfalls hohe Werte. Es ist somit davon auszugehen, dass in beiden Klassen die Lehrkräfte ein gesundes Maß an Präsenz zeigen, wenn es um Antworten auf Fragen und Hilfestellungen geht, jedoch auch Zurückhaltung üben bzw. in der Beobachter\*innenposition verbleiben, wenn Schüler\*innen versuchen, selbst Lösungswege zu finden. Bei Stahns (2013: S. 242) lagen die Werte in den beiden Klassen im Durchschnitt deutlich unter den für diese Studie videografierten Klassen. Ein Unterschied zwischen Klasse 6 und 8 lässt sich jedoch aufzeigen, wenn es um die Art der Klärung von Fragen und Rückmeldungen geht. Während in Klasse 6 hohe Werte in den Kategorien *Praxisnahe Anwendungsbezüge, Kritisches Überprüfen von Lösungsansätzen, Denkanstöße für die Lernenden* und *Sachlich-konstruktive Rückmeldungen* erzielt wurden, war dies in Klasse 8 nicht der Fall. Ähnlich waren die Ergebnisse bei Stahns (2013: S. 242), wo sich zwar für *Sachlich-konstruktive Rückmeldungen* noch Werte zwischen 1 und 2 finden, die Werte für *Praxisnahe Anwendungsbezüge* und *Denkanstöße für die Lernenden* jedoch bei 0 liegen. Analog zu Stahns liegen auch in Klasse 8 die Werte für *Kochrezepte zur Lösung von Aufgaben* hoch; hier wäre eine niedrige Ausprägung wie in Klasse 6 wünschenswert gewesen, da diese Kategorie nach Kobarg & Seidel (2003: S. 193) angibt, inwiefern Schüler\*innen fertige Lösungswege

vorgegeben werden (vgl. auch Beispiel 2 aus der Klassengesprächsphase). In beiden Klassen, 6 und 8, werden – auch hier ähnlich zu Stahns (2013: S. 242) – niedrige Werte in den Kategorien *Offene Aufgabenstellung* und *Andere Informationsquellen* erzielt.

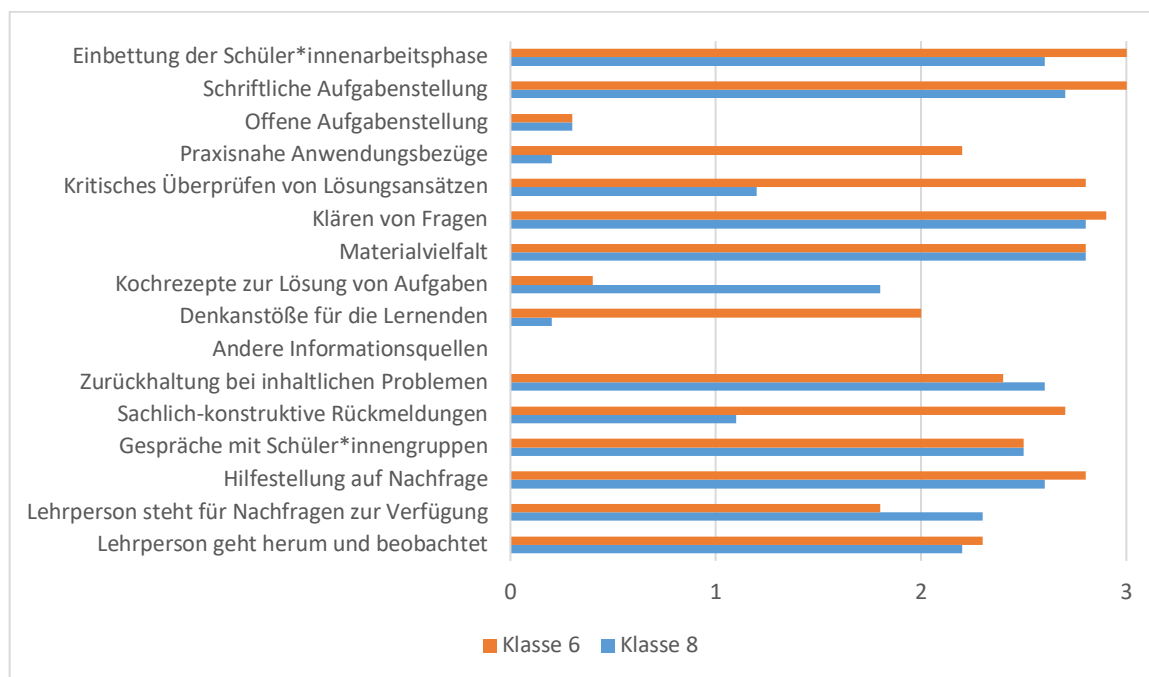


Abb. 2: *Lernbegleitendes Verhalten in Schüler\*innenarbeitsphasen* (0 = Trifft nicht zu, 1 = Trifft teilweise zu, 2 = Trifft größtenteils zu, 3 = Trifft zu)

Die folgenden beiden Ankerbeispiele sollen, insbesondere für die Kategorie *Sachlich-konstruktive Rückmeldungen*, verdeutlichen, wie die vergleichsweise hohen (Klasse 6) bzw. niedrigen (Klasse 8) Werte hier zustande kamen. In Sequenz 3 gibt die Lehrkraft in Klasse 6 S04 auf Nachfrage die Rückmeldung, dass der\*die betreffende Schüler\*in das Adverb *schnell* im Beispielsatz *Schnell versuchten die Zoomitarbeiter die Eingänge zu verschließen* fälschlicherweise als Adjektivattribut markiert hat. Die Lehrkraft verweist hier auf morphosyntaktische Merkmale von Adjektivattributen, die „dekliniert sein“ und „zu einem Bezugsnomen gehören müssen“. Für S04 scheint die Rückmeldung hilfreich zu sein, er\*sie erkennt, dass es sich bei *schnell* hier nicht um ein Adjektivattribut handelt.

(3) Klasse 6, Stunde 3: 00:28:8–00:28:42

{00:00} 0001 L ja? S04?

{00:02} 0002 S04 ich wollt (--) ich wollt ma

{00:04} 0003 fragen ob das hier stimmt

{00:06} 0004 L [schnell?]

{00:06} 0005 S04 [ja ]

{00:08} 0006 hab ich jetzt als adjektivattribut

{00:09} 0007 L okay

{00:10} 0008 überleg nochmal (.) wie erkennen

- {00:11} 0009 wie erkennst du ein adjektivattribut?  
 {00:13} 0010 wozu gehört das zum beispiel immer?  
 {00:15} 0011 S04 zum bezugsnomen  
 {00:16} 0012 L ja  
 {00:17} 0013 S04 die zoomitarbeiter  
 {00:19} 0014 ist dann das bezugsnomen oder?  
 {00:21} 0015 L überleg mal (.) bezieht sich schnell  
 {00:24} 0016 auf die zoomitarbeiter  
 {00:25} 0017 denk an unser beispiel  
 {00:26} 0018 der schöne strand  
 {00:27} 0019 wie müsste das hier dann sein?  
 {00:28} 0020 S04 die schnellen zoo[mitarbeiter]  
 {00:28} 0021 L [sehr gut]  
 {00:29} 0022 das adjektivattribut muss immer  
 {00:31} 0023 zum (-) bezugsnomen gehören  
 {00:32} 0024 und muss dekliniert  
 {00:33} 0025 also verändert worden sein

Eine aus fachdidaktischer Sicht weniger konstruktive Rückmeldung erhält S05 in der folgenden Unterrichtssequenz aus Klasse 8. S05, ein\*e Schüler\*in mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, hat vermutlich die Grenze zwischen Haupt- und Nebensatz im Beispielsatz *Ich glaube, dass Drachen fliegen* nicht richtig erkannt (vgl. Feilke, 2011: S. 347-350) und die Subjunktion *dass* fälschlicherweise als Demonstrativum (*Ich glaube das. Drachen fliegen*) interpretiert. In Übereinstimmung mit einem weit verbreiteten Vorgehen in der Vermittlung der *dass/das*-Schreibung konzentriert sich die Rückmeldung der Lehrkraft jedoch nur auf die (vermeintliche) Verwechslung der Subjunktion mit dem Relativpronomen – eine Rückmeldung, die also vermutlich am eigentlichen Problem des\*r Schülers\*in (die syntaktische Grenzziehung hat nicht korrekt stattgefunden) vorbeigeht (vgl. ebd.).

(4) Klasse 8, Stunde 4: 00:14:23–00:14:49

- {00:00} 0001 L bei dem satz hier  
 {00:01} 0002 bei dem satz (-)  
 {00:02} 0003 stimmt was nicht  
 {00:04} 0004 guck nochmal genau  
 {00:05} 0005 S05 hmm (-- ) hä?  
 {00:07} 0006 L du hast das hier  
 {00:08} 0007 mit einem s geschrieben  
 {00:09} 0008 wenn wir aber ma genauer hingucken  
 {00:11} 0009 kann das nich stimmen

{00:13}	<b>0010</b>	guck ma (.) wenn das mit einem s
{00:15}	<b>0011</b>	also relativpronomen
{00:16}	<b>0012</b>	auf welches nomen im hauptsatz
{00:17}	<b>0013</b>	bezieht es sich dann?
{00:19}	<b>0014 S05</b>	hmm
{00:20}	<b>0015 L</b>	genau (.) auf keins
{00:22}	<b>0016</b>	deswegen muss das hier
{00:23}	<b>0017</b>	muss das die konjunktion sein
{00:25}	<b>0018</b>	also mit zwei s

Die Ergebnisse in der Kategorie *Lernbegleitung im Klassengespräch und in Schüler\*innen-arbeitsphasen* zeigen, dass eine deutliche Diskrepanz der Ergebnisse zwischen den beiden untersuchten Klassen festzustellen ist. In Klasse 6 ist die Lernbegleitung weitgehend als kognitiv aktivierend zu bezeichnen, wohingegen das für Klasse 8 nur selten der Fall ist. Die Ergebnisse für Klasse 8 entsprechen dabei eher den Ergebnissen von Stahns (2013: S. 249), der ebenfalls konstatiert, dass, „wo es um die Anregung kognitiver Prozesse geht, die Lehrkräfte allerdings hinter den Möglichkeiten [zurückbleiben]“. Das kognitiv aktivierende lernbegleitende Verhalten der Lehrkraft in Klasse 6 ist also ein erster Anhaltspunkt dafür, warum dort auch alle Schüler\*innen so aktiv in Sprachreflexionsprozesse, die ebenfalls anspruchsvolle kognitive Operationen erfordern, eingebunden werden (vgl. die unter 1 geschilderten bisherigen Ergebnisse der Videografiestudie). Im Folgenden soll die Kategorie *Umgang mit Fehlern* näher in den Blick genommen werden.

### 3.3 Umgang mit Fehlern

Der Umgang mit Fehlern ist von zentraler Bedeutung für den Lernprozess von Schüler\*innen. Spychiger, Oser, Hascher & Mahler (1999: S. 44) zufolge müssen Schüler\*innenfehler „als *integrativer Bestandteil des Lernprozesses*“ akzeptiert werden, wobei Stahns (2013: S. 252) – unter Bezugnahme auf Oser, Hascher & Spychiger (1999: S. 20) – betont, dass das „Ziel des Fehlermachens letztlich das Vermeiden von Fehlern, das Lernen aus Fehlern [ist]“. Fehler sollen also nicht vermehrt in immer gleicher Art und Weise auftreten, sondern demgegenüber Lernprozesse in Gang setzen. Hierfür ist ein kognitiv aktivierender Umgang mit Fehlern, der auch ein wichtiger Bestandteil einer positiven Fehlerkultur (vgl. Oser et al., 1999: S. 29 ff., Spychiger et al., 1999: S. 44 ff.) ist, von zentraler Bedeutung.

#### 3.3.1 Methode

Die Ausführungen zur Kategorie *Umgang mit Fehlern* einleitend definiert Stahns (2013) zunächst einmal, was als ‚Fehler‘ zu verstehen und folglich in der Auswertung zu berücksichtigen ist. Einige Studien grenzen Fehler von Irrtümern ab, wobei unter Letzteren „etwas tatsächlich Falsches, das im Widerspruch zur subjektiven Überzeugung steht, es handle sich um etwas Richtiges“ (Weinert, 1999: S. 102), gefasst wird. Ein Fehler liege im Gegensatz hierzu vor, wenn „das geforderte Wissen (deklarativ oder prozedural) vorhan-

den ist, jedoch nicht für die Aufgabenlösung herangezogen wird [...]“ (Guldimann & Zuta-vern, 1999: S. 242). Lernende, die einen *Fehler* machen, haben somit die Möglichkeit, diesen zu korrigieren, da das für die Korrektur notwendige Wissen eigentlich (unterschwellig) vorhanden ist. Stahns (2013) selbst zieht die Grenze zwischen Fehlern und Irrtümern nicht so streng, für seine Studie sei in erster Linie von Interesse, inwiefern „[ein] kognitiv aktivierende[r] Umgang mit aller Art von Falschem“ (ebd.: S. 251) vorliege. Dieses Erkenntnisinteresse verfolgt auch die vorliegende Arbeit, weshalb auch hier die von Stahns (2013) weit gefasste Definition zugrunde gelegt wird.

Die Kategorisierung der Schüler\*innenfehler bei Stahns (2013) basiert auf einem Kategoriensystem von Boettcher (1994a, b), das zwischen *indirekten* und *direkten Verfahren des Umgangs mit Schüler\*innenfehlern* unterscheidet (ebd.: S. 175; Stahns, 2013: S. 259 f.). In Boettchers (1994a) Videografien sind zunächst vier „indirekte, nichtkonfrontative Verfahren“ (ebd.: S. 175) zu unterscheiden: „*überhören*‘, *weitergehen*‘, *veredelnde Reformulierung*‘ und *Korrektur-Erschleichungen*“ (ebd.). Wie Stahns (2013: S. 257) unter Rückgriff auf Boettcher (1994b: S. 24) betont, sind diese Korrekturverfahren nicht unproblematisch, da Schüler\*innen oft im Unklaren über ihre Fehler gelassen werden und sich somit auch keine Lerngelegenheiten eröffnen. Das vollständige Kategoriensystem für die *indirekten Verfahren des Umgangs mit Schüler\*innenfehlern* bei Boettcher (1994a: S. 175) gestaltet sich wie folgt:

- (1) *Überhören*
- (2) *Weitergehen*
- (3) *Veredelnde Reformulierung*
  - a. *Reformulierung mit Fehlerbeseitigung*
  - b. *Reformulierung mit Komplettierung*
  - c. *Reformulierung mit terminologischer Verbesserung*
- (4) *Korrektur-Erschleichungen*
  - a. *Qualitäts-Unterstellung*
  - b. *Übergehen mit Pseudobestätigung*
  - c. *Pseudoverträglichkeit*
  - d. *Umdefinition*

Die Vergabe der Codes erfolgt so, dass unter die Kategorie *Überhören* Situationen gefasst wurden, in denen Lehrende Fehler bei zeitgleichen oder zeitnahen Schüler\*innenäußerungen ignorieren (Stahns, 2013: S. 259; Boettcher, 1994b: S. 19). Die Kategorie *Weitergehen* wurde vergeben, wenn die Lehrkraft auf fehlerhafte Schüler\*innenäußerungen nicht eingeht, sondern stattdessen andere Schüler\*innen das Rederecht erteilt, bis die richtige Antwort gegeben wird (ebd.). In die Kategorie *Veredelnde Reformulierung* fallen Situationen, in die der Schüler\*innenfehler durch Reformulierung der Lehrkraft berichtigt wird, ohne, dass dies explizit thematisiert wird (Stahns, 2013: S. 259 f.; Boettcher, 1994a: S. 175). Unter die Kategorie *Qualitäts-Unterstellung* werden Fälle gefasst, in denen Lehrkräfte Schüler\*innenäußerungen als richtig umdeuten (Stahns, 2013: S. 260; Boettcher, 1994a: S. 175). *Übergehen mit Pseudobestätigung* liegt dann vor, wenn ein Fehler „vom Lehrer (mit ‚Ja‘/‚Hm‘) ratifiziert und dann übergangen [wird]“. Unter die Kategorie *Pseudoverträglichkeit* fallen Situationen, in denen die falsche Schüler\*innenäußerung als mit

der von der Lehrkraft nachgeschobenen richtigen Antwort als verträglich gekennzeichnet wird (ebd.). Um eine *Umdefinition* handelt es sich, wenn eine falsche Schüler\*innenäußerung als richtig präsentiert wird (ebd.).

Unter die *direkten Verfahren des Umgangs mit Schüler\*innenfehlern* fassen Boettcher (1994a: S. 175 f.) und (leicht abgewandelt) Stahns (2013: S. 260) folgende Verfahren:

- (1) *Zurückweisen*
- (2) *Stornieren*
- (3) *Korrigieren*
  - a. *Fremdkorrektur*
    - i. *Lehrer\*innenkorrektur*
    - ii. *Mitschüler\*innen korrigieren lassen*
  - b. *Anregung zur Selbstkorrektur*
- (4) *Fehlerbearbeitung*
  - a. *Fehlererläuterung*
  - b. *Fehlerrekonstruktion*
  - c. *Umlernangebot*
  - d. *Vergewisserung*

In Anlehnung an Boettcher (1994a: S. 175 f.) ordnet auch Stahns (2013: S. 260) die Verfahren in aufsteigender Weise im Hinblick auf den „didaktisch wünschenswerten Umgang mit Fehlern“ (ebd.) an.

Ausgehend von dem Hinweis, dass ein Fehler vorliegt, ohne dass dieser hinterfragt oder erläutert würde (*Zurückweisen*), hin zur Zurückstellung des Schülerbeitrags zur späteren Reflexion (*Stornieren*), weiter zur Korrektur durch den Lehrer, den Schüler, der den Fehler gemacht hat, oder die Mitschüler (*Korrigieren*) und schließlich zu den verschiedenen Möglichkeiten, die Entstehung des Fehlers zu reflektieren (*Fehlerbearbeitung*) (Stahns, 2013: S. 260 f., Bezug nehmend auf Boettcher, 1994a: S. 22).

Stahns (2013: S. 261) zufolge sind die Untergruppen *Fehlerbearbeitung*, *Fehlererläuterung* und *Fehlerrekonstruktion* im Hinblick auf die kognitive Aktivierung besonders relevant. *Fehlererläuterung* liegt dann vor, wenn die Lehrkraft oder ein\*e Mitschüler\*in erläutert, inwiefern ein Beitrag einen Fehler enthält (Boettcher, 1994a: S. 176). Der Code *Fehlerrekonstruktion* wird vergeben, wenn im Unterricht versucht wird, zu rekonstruieren, wie es zu dem Fehler gekommen ist (ebd.). Die Verfahren der *Fehlerbearbeitung* folgen im Unterricht häufig auf die Verfahren des *Korrigierens* (Stahns, 2013: S. 261), die ebenfalls im Hinblick auf die kognitive Aktivierung relevant sein können – insbesondere die *Selbstkorrektur* bzw. die Möglichkeit, Mitschüler\*innen Fehler korrigieren zu lassen (ebd.). Die weiteren Codes in der Kategorie *Korrigieren*, *Umlernangebot* und *Vergewisserung*, wurden dann vergeben, wenn die Lehrkraft Schüler\*innen durch Beispiele Anregungen zum (korrekten) *Umlernen* des Fehlers unterbreitet bzw. wenn sich die Lehrkraft nach der Korrektur des Fehlers *vergewissert*, ob die erfolgte Korrektur hilfreich war, um ähnliche Fehler künftig zu vermeiden (ebd.).

Kodiert wurden Fehler, die den genannten Kategorien zugeordnet werden können, d. h. Kategorien können innerhalb eines Turns auch mehrfach vergeben werden. Die Ergebnisse für die beiden untersuchten Klassen 6 und 8 werden im Folgenden vorgestellt und mit Stahns' (2013: S. 261-269) Ergebnissen verglichen. Um die Vergleichbarkeit mit

Stahns (2013) zu gewährleisten, wurden in der vorliegenden Studie auch nur Fehler, die in Klassenarbeitsphasen gemacht wurden, kodiert.

### 3.3.2 Ergebnisse

Tab. 1 zeigt, wie viele Fehler in den einzelnen Stunden gemacht wurden. Die Ergebnisse decken sich mit Stahns (2013: S. 259), wo ebenfalls zwischen vier und 36 Fehler pro Stunde kodiert wurden und auch dort eine Diskrepanz der Fehleranzahl bei beiden Klassen festzustellen war.

	Stunde 1	Stunde 2	Stunde 3	Stunde 4	Stunde 5	Stunde 6
Klasse 6	6	11	4	11	9	11
Klasse 8	18	24	21	21	9	15

Tab. 1: Fehlerhäufigkeit je Unterrichtsstunde

Ähnlich zu Stahns (2013), in dessen Studie die direkten Verfahren der Fehlerkorrektur deutlich überwogen (in Klasse A rund 80%, in Klasse B rund 85%), werden auch in den beiden untersuchten Klassen in dieser Studie deutlich häufiger die konfrontativen, direkten Verfahren gewählt. In Klasse 8 entfallen 12,04%, in Klasse 6 13,46% auf die nicht-konfrontativen, indirekten Verfahren (Abb. 3):

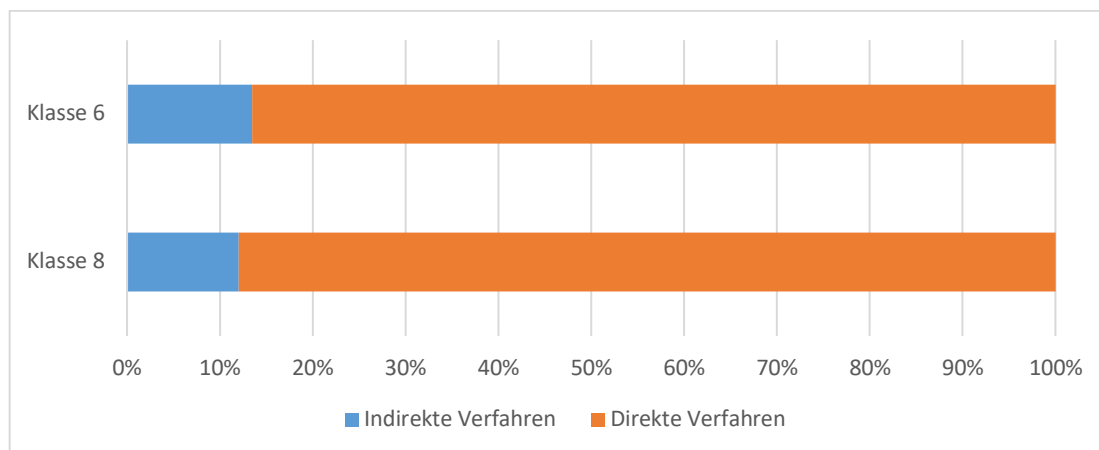


Abb. 3: Prozentuale Häufigkeit der indirekten und direkten Verfahren

Dass Fehler überwiegend direkt thematisiert und korrigiert wurden, ist im Hinblick auf das Potenzial der direkten Fehlerkorrektur zur kognitiven Aktivierung als positiv zu werten. Dies merkt auch Stahns (2013: S. 262) an und wertet im Folgenden die direkten, konfrontativen Verfahren im Hinblick darauf aus, welchen Kategorien diese vorwiegend zugeordnet werden können. Da es zwischen den Verfahren der *Fehlerbearbeitung* und den



Verfahren *Zurückweisen*, *Stornieren* und *Korrigieren* zu Doppelkodierungen kommen kann (vgl. 2.3.1), werden beide Verfahren – wie auch bei Stahns (2013: S. 262 f.) – getrennt dargestellt.

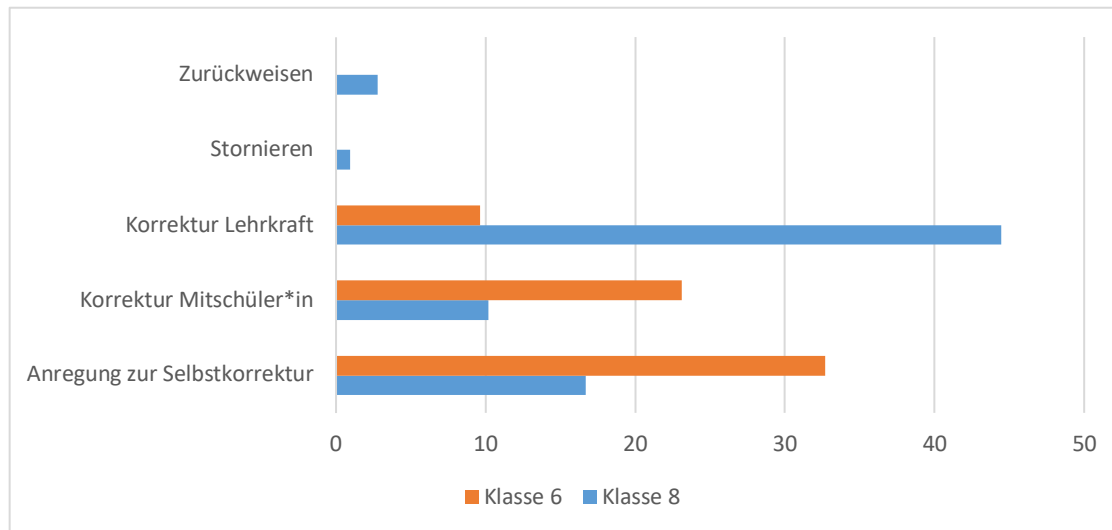


Abb. 4: Prozentuale Häufigkeit der konfrontativen Verfahren außer Fehlerbearbeitung an allen Fehlern

Ähnlich zu Stahns (2013: S. 262), wo diese Werte ebenfalls zwischen 20 und 40% liegen, weisen die konfrontativen Verfahren in Klasse 6 auch hohe Werte in den Kategorien *Selbstkorrektur* und *Mitschüler\*in korrigieren lassen* auf, was im Hinblick auf das Potenzial zur kognitiven Aktivierung als positiv gewertet werden kann. Ein anderes Bild ergibt sich in Klasse 8, in der Schüler\*innenfehler zu 44,44% von der Lehrkraft korrigiert wurden. Erst darauf folgen die Kategorien *Selbstkorrektur* und *Mitschüler\*in korrigieren lassen* mit im Vergleich zu Klasse 6 deutlich niedrigeren Werten zwischen 10 und 20% (Abb. 4).

Schaut man sich weiterhin die Verfahren der *Fehlerbearbeitung* an, so fällt auch hier auf, dass diese Codes in Klasse 8 seltener vergeben wurden als in Klasse 6. Lediglich die Kategorie *Fehlererläuterung* weist mit 18,51% noch einen nicht allzu geringen Wert auf. In Klasse 6 liegt der Anteil der *Fehlererläuterung* an allen Fehlerkorrekturen mit 34,62% jedoch deutlich höher. Auch die Kategorie *Fehlerrekonstruktion* nimmt mit 23,08% einen beachtlichen Anteil ein (Abb. 5).

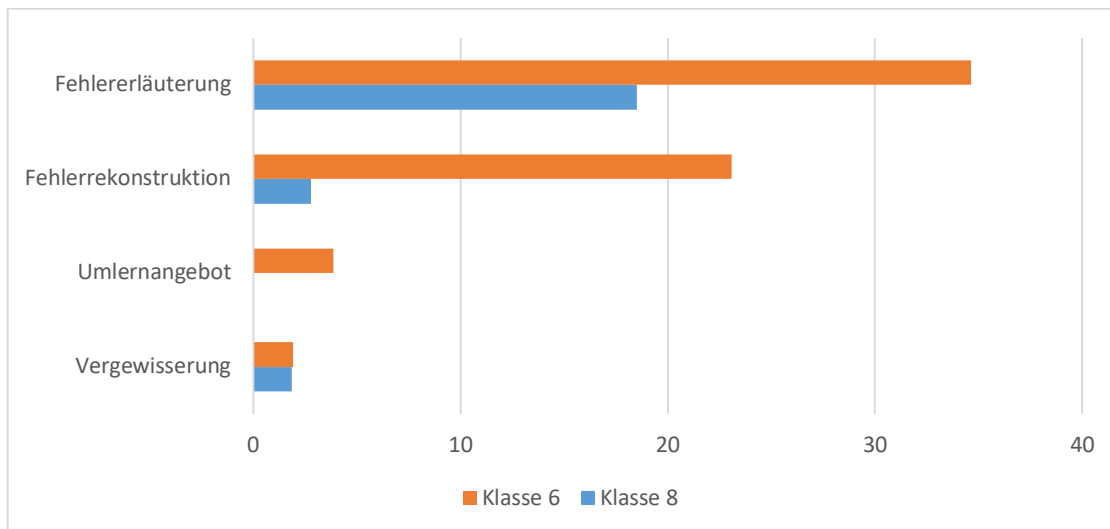


Abb. 5: Prozentuale Häufigkeit der Verfahren der Fehlerbearbeitung an allen Fehlern

Auch bei Stahns (2013: S. 262) sind die Ergebnisse für die von ihm untersuchten Klassen unterschiedlich. Während in Klasse B die Werte für beide Kategorien, *Fehlererläuterung* und *-rekonstruktion*, ähnlich hoch ausfielen wie in der hier untersuchten 6. Klasse, waren die Werte für Klasse A mit rund 13% (*Fehlererläuterung*) bzw. 0% (*Fehlerrekonstruktion*) sogar noch niedriger als für Klasse 8 (Abb. 5).

Als Ankerbeispiel für eine Unterrichtssituation in Klasse 6, in der die Codes *Anregung zur Selbstkorrektur* und *Umlernangebot* vergeben wurden, kann die folgende Unterrichtssequenz gelten. S03, ein\*e Schüler\*in mit Förderschwerpunkt Lernen, möchte die Aufgabe, das Attribut (*schwarzen*) zum Bezugsnomen (*Hosen*) zu bestimmen, lösen. Er\*sie erkennt, dass das Attribut Teil der Präpositionalgruppe (*mit den schwarzen*) ist; es gelingt ihm\*ihr jedoch zunächst nicht, das Adjektivattribut korrekt zu isolieren und er\*sie benennt *mit* fälschlicherweise als Attribut. Mit diesem Fehler geht die Lehrkraft so um, dass er\*sie eine funktionale Umschreibung der Kategorie Attribut vornimmt: *Worin steckt die Info?* Die drauffolgende korrekte Antwort lässt als eine mögliche Interpretation zu, dass diese Paraphrase für S03 hilfreich war.

(5) Klasse 6, Stunde 3: 00:17:12–00:17:46

- {00:00} 0001 L hosen ist das bezugsnomen  
 {00:02} 0002 richtig (.) da machen wir da wieder  
 {00:04} 0003 n kasten dru[m ne?]  
 {00:04} 0004 S03 [ja ]  
 {00:05} 0005 L so wie wirs jetzt grade ja gelernt haben  
 {00:08} 0006 (---)  
 {00:09} 0007 L okay  
 {00:10} 0008 S03 ja °h  
 {00:11} 0009 L und was wäre das attribut?  
 {00:12} 0010 was is die information die ihr hier hinzugefügt (habt)?

- {00:15} **0011** was is die information über die hose?  
 {00:17} **0012** S03?  
 {00:18} **0013 S03** mit den schwarzen?  
 {00:19} **0014 L** ja aber sag genau welches wort is jetzt das attribut  
 {00:22} **0015 S03** äh (.) mit  
 {00:23} **0016 L** is denn mit die information  
 {00:24} **0017** [über die hosen? ]  
 {00:24} **0018 S03** [nein (-) schwarzen]  
 {00:25} **0019** also (-) du musst dich immer fragen  
 {00:27} **0020** worin steckt die info?  
 {00:28} **0021** ja? was is jetzt die (.) information über die hose  
 {00:31} **0022** sag nochmal S03 (-) welches wort  
 {00:32} **0023** ist das [attribut?]  
 {00:32} **0024 S03** [schwarzen]  
 {00:33} **0025 L** Mhm

In Klasse 8 hingegen dominieren, wie bereits aus Abb. 4 deutlich wurde, eher direkte, lehrerzentrierte Formen der Fehlerkorrektur, die als vergleichsweise weniger kognitiv aktivierend gewertet werden können. Die folgende Unterrichtssequenz steht exemplarisch hierfür und zeigt, dass die richtige Antwort von der Lehrkraft direkt vorgegeben wird, ohne S04, einem\*r Schüler\*in mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die Gelegenheit zu geben, seine\*ihre Antwort selbst zu korrigieren.

(6) Klasse 8, Stunde 3: 00:32:42–00:33:05

- {00:00} **0001 L** und wie schreibst du das jetzt  
 {00:02} **0002** in dem nebensatz?  
 {00:03} **0003 S04** mit zwei (.) [s ]  
 {00:05} **0004 L** [nein ]  
 {00:06} **0005** guck doch mal  
 {00:08} **0006** (---)  
 {00:09} **0007** wir haben hier [doch ]  
 {00:10} **0008 S04** [ja °h]  
 {00:13} **0009 L** ein nomen im hauptsatz  
 {00:15} **0010** auf das sich (.) auf das sich  
 {00:17} **0011** das bezieht  
 {00:18} **0012** gewitter (...)  
 {00:19} **0013** deshalb ist das ein relativpronomen  
 {00:21} **0014** und das schreibt man mit einem s

In der Kategorie *Umgang mit Fehlern* wird – wie bereits in der Kategorie *Lernbegleitung* zuvor (vgl. 2.2) – ebenfalls ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden untersuchten Klassen 6 und 8 deutlich. Während Schüler\*innen in Klasse 6 ihre Fehler in den meisten Fällen selbst oder mit der Hilfe von Mitschüler\*innen korrigieren, übernimmt in Klasse 8 häufig die Lehrkraft die Korrektur, was im Hinblick auf die kognitive Aktivierung als weniger positiv zu werten ist. Positiv ist jedoch anzumerken, dass Schüler\*innenfehler in beiden Klassen in den meisten Fällen mittels direkter, konfrontativer Verfahren korrigiert werden und die Lernenden somit nicht im Unklaren darüber gelassen werden, ob ein Fehler vorliegt. Ebenfalls wird anschließend oft das Verfahren der *Fehlererläuterung* gewählt, sodass den Schüler\*innen erklärt wird, dass es sich um einen Fehler handelt und wie demgegenüber die richtige Lösung lautet.

#### 4. Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse konnten einen ersten Einblick liefern, inwiefern in den beiden videografierten Klassen 6 und 8 eine – im Sinne von Stahns (2013) – kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung in den Kategorien *Lernbegleitung im Klassengespräch* und in *Schüler\*innenarbeitsphasen* sowie *Umgang mit Fehlern* stattgefunden hat. Einschränkend ist anzumerken, dass eine Stichprobe von sechs Unterrichtsstunden pro Klasse natürlich noch kein umfassendes Bild ergeben kann, nichtsdestotrotz konnten erste Hinweise gewonnen werden, wie ein kognitiv aktivierender Unterricht – gemessen an den beiden Kategorien – Grundlagen bereitstellen kann, die zu einem gelingenden Sprachreflexions-/Grammatikunterricht beitragen. Wie unter 1 bereits beschrieben, ergab eine in Vorarbeit geleistete Auswertung des Videomaterials im Hinblick auf Sprachreflexionsvorgänge, dass insbesondere in Klasse 6 alle Schüler\*innen – also auch die Schüler\*innen mit Förderschwerpunkt – an Sprachreflexionsvorgängen im Grammatikunterricht beteiligt waren. In Klasse 8 war dies weniger der Fall, was sich auch in der hier vorliegenden Auswertung im Hinblick auf kognitive Aktivierung widerspiegelt. In der Kategorie *Lernbegleitung im Klassengespräch* und in *Schüler\*innenarbeitsphasen* wurden Fragen zwar weitgehend geklärt, es dominierten jedoch lehrerzentrierte Formen der Rückmeldung. Anders war dies in Klasse 6, in der deutlich häufiger *sachlich-konstruktive Rückmeldungen* unter Einbezug eigener Denkleistungen der Schüler\*innen gegeben wurden. Gleiches gilt für die Kategorie *Umgang mit Fehlern*, in der ebenfalls für Klasse 6 ein deutlich schüler\*innenzentrierter, kognitiv aktivierender Umgang mit Fehlern konstatiert werden konnte. Die Werte in den entscheidenden Kategorien der Fehlerbearbeitung lagen dabei auch über den Werten in Stahns' (2013) Studie, sodass in Klasse 6 offensichtlich eine Art der Unterrichtsgestaltung vorliegt, die – in Zusammenschau mit den Ergebnissen der Vorarbeiten zu Sprachreflexionsvorgängen – dafür sprechen, dass hier ein für viele Schüler\*innen kognitiv aktivierender, sprachreflexiver Unterricht stattfindet. Dass eine solche Art der kognitiv aktivierenden Unterrichtsgestaltung natürlich noch mit weitaus mehr Faktoren zusammenhängen kann, soll hier abschließend nicht unerwähnt bleiben. Zwar befanden sich in beiden untersuchten Klassen annähernd gleich viele Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Lernleistung und auch Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf kognitiv aktivierenden Unterricht ‚einzulassen‘, kann jedoch interindividuell

sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Hinzu kommen weitere biografische (z. B. Bildungshintergrund, Deutsch als Erst- oder Zweitsprache) und demographische (z. B. Einzugsgebiet der Schule) Faktoren, die auf den Unterricht einwirken – nicht zuletzt auch die Schulform (Gymnasium oder Gesamtschule). Ungeachtet dieser Faktoren, die in qualitativen Studien zwar beachtet, jedoch nur schwerlich kontrolliert werden können, geben die untersuchten Sequenzen Hinweise darauf, wie Lehrkräfte das Potenzial ihrer Schüler\*innen für eine kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung nutzen oder aber auch ungenutzt lassen können.

## 5. Fazit und Ausblick: Implikationen für die inklusive Lehrer\*innenbildung

Die beschriebenen Ergebnisse sind auch für die inklusive Lehrer\*innenbildung von Interesse. So hat sich für die hier untersuchte Stichprobe gezeigt, dass ein kognitiv aktivierender Grammatikunterricht letztendlich allen Schüler\*innen zugutekommt – auch den Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, was beispielsweise in Sequenz (5) deutlich wird, in der ein\*e Schüler\*in durch die Fehlererläuterung *Umlernangebot* in seinem\*ihrem Lernprozess unterstützt wird. So könnte man mit Hinz (2007: S. 33), der diese Überlegungen mit dem Begriff der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ umschreibt, sagen, dass für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vielleicht gar keine ‚so ganz andere‘ Art des Unterrichtens – zumindest hier in den Kategorien der *Lernbegleitung* und des *Umgangs mit Fehlern* – notwendig ist, sondern diese in erster Linie von generell ‚gutem‘ Unterricht profitieren. Wo bei einzelnen Schüler\*innen darüber hinaus noch besonderer Unterstützungsbedarf notwendig ist, wurde in Böhnert & Hölzner (2020) beschrieben. So kann es für einzelne Schüler\*innen doch lernförderlich sein, wenn sie eine engere Lernbegleitung durch die Lehrkraft erfahren – eine Vorgehensweise die bei Stahns (2013) tendenziell als weniger kognitiv aktivierend gewertet wurde. Für die inklusive Lehrer\*innenbildung, in Hochschulseminaren, an Studienseminaren oder in Lehrer\*innenfortbildung, gälte folglich, dass sie (angehenden) Lehrkräften zunächst einmal vermitteln müsste, dass allgemeine Kompetenzen, wie ‚guter‘ Unterricht zu planen und durchzuführen ist, z. B. durch eine kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung, oft ausreichend sind, um viele Schüler\*innen – auch in „besonders heterogenen Lerngruppen“ (Textor, 2015: S. 121) ‚abzuholen‘. Für darüber hinausgehenden besonderen Unterstützungsbedarf bedarf es eines individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schüler\*innen abgestimmten Förderkonzepts, das mit Expert\*innen auf dem Gebiet der Sonderpädagogik entwickelt und durchgeführt werden kann.

## Bibliographische Angaben

- Althof, Wolfgang (Hg.) (1999). *Fehlerwelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhnert, Katharina (2020). Sprachreflexion inklusiv – Ist das möglich? Ergebnisse einer Videografiestudie zum Gemeinsamen Lernen an grammatischen Lerngegenständen. In Langlotz, Miriam (Hg.), *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 165-185.

- Böhnert, Katharina & Hölzner, Matthias (2020). Individuelle Sprachreflexionsprozesse im inklusiven Grammatikunterricht. In Peyer, Ann & Uhl, Benjamin (Hg.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S. 87-108.
- Böhnert, Katharina (2019). Inklusive Sprachreflexion: Zugänge zu Sprache(n) individuell und gemeinsam finden. In Müller, Kathrin; Kleinbub, Iris & Müller, Beate (Hg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. Weinheim: Beltz, S. 58-74.
- Boettcher, Wolfgang (1994a). Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 12 (2), S. 170-186.
- \_\_\_ (1994b). Grammatikunterricht in Schule und Lehrerbildung. In *Der Deutschunterricht* 46 (5), S. 8-31.
- Einecke, Günther (1983). Ein Bär wächst bis zum Dach – eine integrative Unterrichtssequenz. <[www.fachdidaktik-einecke.de/3\\_Sprachdidaktik/integrierte\\_sequenz\\_ein%20baer%20waechst\\_jg\\_5.pdf](http://www.fachdidaktik-einecke.de/3_Sprachdidaktik/integrierte_sequenz_ein%20baer%20waechst_jg_5.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 25.05.2020).
- Feilke, Helmuth (2011). Der Erwerb der das/dass-Schreibung. In Bredel, Ursula & Reißig, Thilo (Hg.), *Weiterführender Orthographieerwerb. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 5. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 340-355.
- Gibbons, Pauline (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (Hg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 269-290.
- Guldimann, Titus & Zutavern, Michael (1999). „Das passiert uns nicht noch einmal!“ Schüler\*innen lernen gemeinsam den bewußten Umgang mit Fehlern. In Althof, Wolfgang (Hg.) (1999). *Fehlerwelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233-258.
- Hanisch, Anna (2015). Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: Konzepte und Operationalisierung. In Liebers, Katrin; Landwehr, Brunhild; Marquart, Anne & Schlotter, Kezia (Hg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 187-192.
- Helmke, Andreas (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hertel, Silke; Hochweber, Jan; Steinert, Brigitte & Klieme, Eckhard (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, S. 113-151.
- Hinz, Andreas (2007). Elementare Unterstützungsbedürfnisse als Herausforderung an inklusive Praxis. In ders. (Hg.), *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven*. Oberhausen: Athena, S. 15-41.
- Klieme, Eckhard; Schümer, Gundel & Knoll, Steffen (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In BMBF (Hg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn: BMBF, S. 43-57.

- Klieme, Eckhard & Rakoczy, Katrin (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich, S. 333-359.
- Klieme, Eckhard; Jude, Nina; Rauch, Dominique; Ehlers, Holger; Helmke, Andreas; Eichler, Wolfgang; Thomé, Günther & Willenberg, Heiner (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Konsortium (Hg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, S. 319-344.
- Knopp, Matthias & Becker-Mrotzek, Michael (2018). Theoretische und empirische Perspektive auf Inklusion. Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik. In *Didaktik Deutsch* 44, S. 84-100.
- Kobarg, Mareike & Seidel, Tina (2003). Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In Seidel, Tina; Prenzel, Manfred; Reinders, Duit & Lehrke, Manfred (Hg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel: IPN, S. 151-200.
- Kobarg, Mareike & Seidel, Tina (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. In *Unterrichtswissenschaft* 35 (2), S. 148-168.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. <[www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungenbeschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungenbeschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 25.05.2020).
- Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2015). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach i.T: Debus Verlag, S. 218-234.
- Lotz, Miriam (2010). Kognitiv aktivierende Leseübungen im Anfangsunterricht der Grundschule. Eine Videostudie. In Rupp, Gerhard; Boelmann, Jan & Frickel, Daniela (Hg.), *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik*. Berlin: LIT, S. 145-163.
- \_\_\_ (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayer, Richard E. (2004). Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? In *American Psychologist* 59 (1), S. 14-19.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. 12. Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Oser, Fritz; Hascher, Tina & Spychinger, Maria (1999). zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In Althof (Hg.), S. 11-41.
- Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2010). Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich: Die Schweiz in der TIMSS 1999 Video Study. In Reusser, Kurt; Pauli, Christine & Waldis, Monika (Hg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann, S. 57-89.

- Pauli, Christine; Drollinger-Vetter, Barbara; Hugener, Isabelle & Lipowsky, Frank (2008). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 11 (2), S. 127-133.
- Prenzel, Manfred; Seidel, Tina; Lehrke, Manfred; Rimmele, Rolf; Duit, Reinders; Euler, Manfred; Geiser, Helmut; Hoffmann, Lore; Müller, Christoph & Widodo, Ari (2002). Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. In Doll, Jörg & Prenzel, Manfred (Hg.). *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (= Beiheft 45 der Zeitschrift für Pädagogik)*. Weinheim: Beltz, S. 139-156.
- Rakoczy, Katrin; Klieme, Eckhard; Lipowsky, Frank & Drollinger-Vetter, Barbara (2010). Strukturierung, kognitive Aktivität und Leistungsentwicklung im Mathematikunterricht. In *Unterrichtswissenschaft* 38 (3), S. 229-246.
- Seidel, Tina; Prenzel, Manfred; Duit, Reinders; Euler, Manfred; Geiser, Helmut; Hoffmann, Lore; Lehrke, Manfred; Müller Christoph Thomas & Rimmele, Rolf (2002). „Jetzt bitte alle nach vorne schauen!“ – Lehr-Lernskripts im Physikunterricht und damit verbundene Bedingungen für individuelle Lernprozesse. In *Unterrichtswissenschaft* 30 (1), S. 52-77.
- Spychiger, Maria; Oser, Fritz; Hascher, Tina & Mahler, Fabienne (1999). Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. In Althof (Hg.), S. 43-70.
- Stahns, Ruven (2013). *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weinert, Franz E. (1999). Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In Althof, Wolfgang (Hg.) (1999). *Fehlerwelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-109.
- Textor, Annette (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard.
- Winkler, Iris (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In *Didaktik Deutsch* 43, S. 78-97.

## Über die Autorin

**Dr. Katharina Böhnert** ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Deutsch der RWTH Aachen University. Sie arbeitet hier seit 2016 in den Bereichen Sprachdidaktik, insbesondere Grammatikdidaktik in inklusiven Lerngruppen. 2016 wurde sie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit einer Arbeit zu „Sprachgeschichte für die Schule“ promoviert. Ihr Referendariat (Zweites Staatsexamen) absolvierte sie von 2013-2015 am Studienseminar Mainz.

Korrespondenzadresse: [k.boehnert@fd.rwth-aachen.de](mailto:k.boehnert@fd.rwth-aachen.de)



Simone Seitz, Uta Häsel-Weide, Yannik Wilke, Melina Wallner & Lara Heckmann

## **Expertise von Lehrpersonen für inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe – Ausgangspunkte zur Professionalisierungsforschung**

### Abstract

Der Bedarf nach forschungsbasierten Erkenntnissen zur Professionalisierung von Lehrpersonen für das Fach Mathematik im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe ist weiterhin groß. In unserer interdisziplinär angelegten qualitativen Studie erschließen wir über die sinnhafte Verknüpfung von Erkenntnissen und forschungsmethodischen Strategien des strukturtheoretischen und des kompetenzorientierten Ansatzes Handlungswissen von Lehrpersonen mit langjähriger Praxiserfahrung in inklusiven Schulen aus inklusions- und mathematikdidaktischer Perspektive. Erste Ergebnisse der qualitativen Studie verdeutlichen das spezifische Potential der Zusammenführung von kompetenz- und strukturtheoretisch geprägten Auswertungsperspektiven für die interdisziplinäre Forschung zum Gegenstand.

The need for research-based findings on the professionalization of mathematics teachers in inclusive secondary education remains high. Therefore, we conducted an interdisciplinary and qualitative study. Combining the structural-functional based and the competence-based approach to professionalization of teachers we reconstruct the implicit knowledge and believes from the perspective of mathematics didactics and inclusive pedagogy. First findings of the qualitative study show the potential of combining research methods based on competence based and structural-functional based approaches for interdisciplinary research on the subject.

### Schlagwörter

Mathematikunterricht, Professionalisierung, Expertise, Inklusion, Sekundarstufe  
mathematics classes, professionalization, expertise, inclusive teaching and learning, secondary education

### I. Einleitung

Lehrpersonen in der Sekundarstufe stehen unter der öffentlich vielfach proklamierten Anforderung, ihren Unterricht inklusionsbezogen (weiter) zu entwickeln. Sie können hierfür zwar auf die in der Inklusionsforschung generierten allgemeindidaktischen Konzepte zurückgreifen (vgl. Seitz, 2020; vgl. Textor, Kullmann & Lütje-Klose, 2014), diese sind jedoch bislang nur ansatzweise fachdidaktisch ausdifferenziert worden und für die Sekundarstufe insgesamt noch wenig ausgearbeitet (vgl. Abels, 2015; vgl. Amrhein, 2011; vgl. Hackbarth & Martens, 2018; vgl. Seitz & Simon, 2021). Spezifische Konzeptionen für inklusiven Mathematikunterricht in der Sekundarstufe werden zwar aktuell entwickelt und erforscht, liegen aber noch nicht in vollständig ausgearbeiteter Form vor (vgl. Rolka & Albersmann, 2017; vgl. Schindler, 2017). Gleichwohl praktizieren Lehrpersonen auch



in Deutschland seit langen Jahren inklusiven Mathematikunterricht – die an inklusiven Schulen entwickelte spezifische Expertise findet jedoch weiterhin noch kaum erkennbare Aufnahme in den wissenschaftlichen Diskurs. Es besteht somit eine Diskrepanz zwischen Praxisentwicklungen und Praxisanforderungen auf der einen und forschungsbasierter Analyse und Theoretisierung inklusiven Mathematikunterrichts der Sekundarstufe auf der anderen Seite.

Dieses Desiderat greifen wir in unserer laufenden Studie auf, indem wir uns empirisch der spezifischen Expertise von Lehrpersonen annähern, die über langjährige Erfahrungen im Unterrichten des Faches Mathematik an inklusiven Schulen der Sekundarstufe verfügen. Diese wird analytisch gefasst und verglichen mit den bereits aufgebauten Kompetenzen und Überzeugungen von Studierenden eines sekundarstufenbezogenen Lehramts in der Masterstudienphase mit dem Unterrichtsfach Mathematik, um hieraus Hinweise zur genaueren Deskription und theoretischen Fundierung der entsprechenden Professionalisierungsprozesse zu generieren („IMAgINE“; BMBF; 2018-2021)<sup>1</sup>.

Bevor wir im weiteren Verlauf des Beitrags auf ausgewählte Befunde dieser qualitativ angelegten, interdisziplinären Studie zurückgreifen, diskutieren wir als Grundlage zunächst die diesbezüglichen Erklärungshorizonte der prominenten Professionalisierungsansätze und ihre jeweiligen forschungsmethodischen Implikationen und Limitationen. Hier anknüpfend rekonstruieren wir das implizite (Expert\*innen-)Wissen und die handlungsleitenden Orientierungen von Mathematiklehrpersonen in der Sekundarstufe und führen diese auf die professionalisierungstheoretischen Überlegungen zurück. Einleitend geben wir einen Überblick über den – wie sich zeigen wird – von Lücken und Brüchen gekennzeichneten Forschungsstand.

## 2. Inklusiver Unterricht – Inklusiver Mathematikunterricht

Die zunächst als Integrationsforschung bezeichnete Forschungslinie um die wissenschaftlichen Begleitstudien der Modellversuche integrativer Erziehung und Bildung in den 1980er Jahren entwickelte sich lange Zeit nur fragmentarisch mit Fragen fachdidaktischer Lernprozesse verbunden.

Die frühe wissenschaftliche Erschließung des Feldes lieferte vielmehr vor allem Erkenntnisse zum Reformpotenzial integrativer Erziehung und Bildung in der Breite sowie konkreter für einen professionellen Umgang mit Heterogenität und für die konzeptionelle Zusammenführung von Gemeinsamkeit und Individualisierung im Unterricht (zusammenfassend Deppe-Wolfinger et al., 1990). Dabei wurde einerseits unter Rekurs auf Klafkis Grundlegung Allgemeiner Bildung bildungstheoretisch (vgl. Feuser, 1995), jedoch nicht im engeren Sinne fachdidaktisch argumentiert sowie andererseits vor allem die pädagogische Dimension des Unterrichts in den Blick genommen. Dieser gesamte Diskurs

---

<sup>1</sup> Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben „IMAGiNE Inklusive Mathematikunterricht Noviz\_innen und Extert\_innen“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1736 gefördert.

kam jedoch weitestgehend ohne fachliche Konkretionen oder fachdidaktische Begründungen aus (vgl. Seitz & Simon, 2021; vgl. Hackbarth & Martens, 2018; vgl. Textor et al., 2014). Als konzeptioneller Konsens inklusiven Unterrichts schälte sich die zentrale Positionierung von Partizipation und Mitbestimmung heraus. Inklusiv Pädagogik ist hiervon ausgehend zentral mit der Anerkennung und Wertschätzung der Verschiedenheit des Lernens verbunden, die dabei jedoch als beobachtungsabhängig und dynamisch zu begreifen ist und nicht ontologisierend als statischer Zustand mit differenzierenden Zuschreibungen (vgl. Prenzel, 2017: S. 18). Über die sinnhafte Verflechtung personaler Anerkennung und individualisierten Lernens mit sozialer Zugehörigkeit und curricularer Teilhabe (vgl. Prenzel, 2020) ist dem folgend impliziert, alle Lernenden gleichermaßen mit individuell abgestimmten hohen Erwartungen zu adressieren und nach der Verknüpfung komplexer Fragestellungen mit personal bedeutungsvollen Erfahrungen zu fragen (vgl. Seitz, 2020). In einer jüngeren Forschungslinie werden außerdem Fragen der diskursiven Herstellung und Verhandlung von Differenz im Unterricht fokussiert (vgl. Sturm, 2018). Diese Erkenntnisse wurden jedoch bislang noch kaum mit der Professionalisierungsforschung verknüpft (vgl. Budde, 2017), insbesondere nicht unter fachdidaktischer Fragestellung (siehe Kap. 3).

Fragen wir von hier aus nach der empirischen Fundierung und konzeptionellen Ausgestaltung inklusiven Mathematikunterrichts, kann zunächst in Abgrenzung zu der Alltagsvorstellung, insbesondere im Mathematikunterricht sei eine inklusionsbezogene Ausgestaltung durch seine fachspezifische Struktur besonders schwierig, festgehalten werden, dass vor allem ein mathematikdidaktisch anspruchsvoll gestalteter Mathematikunterricht mit einer hohen inklusionsbezogenen Qualität einhergehen kann (vgl. Häsel-Weide & Nührenbörger, 2017; vgl. Korff, 2015; vgl. Prediger & Buró, 2020). Die stufig strukturierten, aber spiralig miteinander vernetzten mathematischen Inhalte stellen dabei eine spezifische Chance dar, um die Lernenden mit ihren individuellen Kompetenzen, Entwicklungspotentialen und Lernständen anzusprechen und kommunikative Lernprozesse zur Ausgestaltung der mathematischen Fragestellung anzuregen (vgl. Häsel-Weide, 2017). Spezifische Relevanz hat hier die Konzeption von Aufgaben (vgl. Bromme, Seeger & Steinbring, 1990; vgl. von der Groeben, 2013). Diese repräsentieren im Mathematikunterricht den Gegenstand, beeinflussen Lernprozesse und steuern die Art und Weise der (Zusammen-)Arbeit (vgl. Hammer, 2015). Auch problemorientierte, „gute“ Aufgaben führen jedoch nicht „automatisch“ zu qualitativ gutem inklusivem Mathematikunterricht, vielmehr ist es notwendig, die Aufgaben lernwirksam zu gestalten und unterrichtlich adäquat sowie situationsangemessen einzusetzen (vgl. Fischer & Sjuts, 2014: S. 230), d. h. die Lernumgebung im Sinne des aktiv-entdeckenden und sozialen Lernens auf der Basis von Partizipation und Mitbestimmung zu gestalten. Die durch Aufgaben repräsentierten Gegenstände sind also mit Praktiken des inklusiven Mathematiklernens zu verbinden, die vielschichtige strukturelle Erkundungen und diskursive Erörterungen ermöglichen.

Hier zeigt sich somit eine fachdidaktische Ausdifferenzierung und Zuspitzung des auch allgemeindidaktisch für inklusive Settings leitenden Gedankens, nämlich der Anforderung, aus komplexen Zusammenhängen keine kleinschrittigen, geschlossenen Aufga-

ben mit reduktivem Charakter zu generieren, sondern in Kommunikation zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen offene Aufträge zu entwickeln (vgl. von der Groeben, 2013; vgl. Scherer, 2015), die über eine Anknüpfung an intersubjektiv geteilte Bezüge und Erfahrungen der Schüler\*innen der diskursiv hergestellten (mathematischen) Fragestellung des Unterrichts Komplexität „verleihen“ (vgl. Seitz, 2020). Damit wird das aktiv entdeckende und verstehensorientierte Lernen in den Fokus gesetzt, dass sich in der Inklusionsforschung auch fachdidaktisch konkretisiert als besonders ergiebig für einen inklusiven Mathematikunterricht gezeigt hat und curriculare Partizipation absichern kann (vgl. Hähn, 2021; vgl. Häsel-Weide, 2017).

So zeigt die Rekonstruktion von emergierenden Deutungs- und Interaktionsprozessen bei der gemeinsamen Arbeit an Lernumgebungen in der Sekundarstufe, dass Schüler\*innen auf vielfältige Art und Weise miteinander interagieren, mathematische Ideen über den strukturellen, mathematischen Kern aushandeln und dabei zu (gemeinsamen) Erkenntnissen gelangen, jedoch offene und auf Kooperation ausgerichtete Lernumgebungen nicht „automatisch“ zu einer reziproken Aushandlung und Konstruktion von mathematischen Ideen führen (vgl. Schöttler, 2019). Dabei wird in mathematikdidaktischen Studien auch spezifisch darauf geschaut, inwiefern sich Hürden im Lerngegenstand für Lernende mit Schwierigkeiten beim Mathematiklernen zeigen und wie damit im inklusiven Unterricht umgegangen werden kann (vgl. Moser Opitz, 2013), während in der Forschungslinie der Inklusionsforschung auch ein kritischer Fokus auf mögliche Reifizierungen von Differenz gesetzt wird (vgl. Gasterstädt & Urban, 2016; vgl. Seitz, 2018).

Zur Umsetzung eines inklusiven Mathematikunterrichts berichten Lehrpersonen, dass sie sich in einem Spannungsfeld zwischen der Orientierung an einem gemeinsamen Gegenstand und der Orientierung an individuellen Kompetenzen der Schüler\*innen befinden und ihnen bei (wahrgenommener) größerer Differenz der Leistungen eine gemeinsame Lernsituation schwieriger zu realisieren scheint (vgl. Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Prediger und Buró (2020) stellen in der Analyse selbstberichteter Praktiken von Lehrpersonen aus dem inklusiven Unterricht heraus, dass gemeinsames Lernen in den Berichten nur eine untergeordnete Rolle spielt und die aus fach- und inklusionsdidaktischer Sicht bedeutsamen Orientierungen an individuellen Voraussetzungen und Gemeinsamkeit bei den Lehrpersonen nicht immer produktiv verknüpft sind (vgl. Prediger & Buró, 2020), wobei die befragten Lehrkräfte dabei eine vergleichsweise kurze Erfahrung im inklusiven Unterricht von 0-3 Jahren hatten. Lehrpersonen, die über langjährige Erfahrungen inklusiver Unterrichtsgestaltung verfügen, berichten demgegenüber, hierin kein Spannungsfeld zu erkennen, sondern zeichnen ein dialektales Verhältnis von Individualisierung und Gemeinsamkeit, das sich entsprechend kompetent didaktisch verhandeln lässt (vgl. Korff, 2015; vgl. Korff, 2016; vgl. Scheidt, 2017).

Es kann somit vorläufig festgehalten werden, dass die Forschungslage von Lücken und Unverbundenheiten geprägt ist und es an spezifisch fachdidaktischen Analysen sowie insbesondere an Weiterentwicklungen von Aufgaben mangelt, auf deren Basis durchgehende mathematikdidaktisch fundierte Konzeptionen für die Sekundarstufe entwickelt werden können (vgl. da Costa Silva & Rolka, 2020; vgl. Höveler & Prediger, 2017; vgl. Schacht & Bebernik, 2018). Die Ausführungen machen jedoch auch deutlich, dass das

mathematische Lernen von Schüler\*innen im inklusiven Unterricht mittelbar von der hier entwickelten Qualität abhängig ist – anders gesagt ist Lernen Bedingung, Ausführung und zugleich Folge des Unterrichts. Es ist eingebunden in den Gesamtrahmen von Bedingungen inklusiven Unterrichts, wie etwa curricularen Vorgaben, die Kindern und Jugendlichen jeweils differente Lernchancen eröffnen, wenn sie aus stratifizierten Systemen in inklusive Settings übertragen werden, denn dies ist nicht frei von Paradoxien (vgl. Seitz, 2006).

Diese Schwierigkeit zeigt sich in besonderer Schärfe in Bezug auf Leistungsrückmeldungen im inklusiven (Mathematik-)Unterricht, denn hier gilt es einerseits den fachlichen Gegenständen gerecht zu werden und andererseits, eine Kultur der Wertschätzung und Anerkennung sowie der Partizipation zu stärken (vgl. Häsel-Weide, 2016), was vor allem prozessorientierte, lernförderliche und dialogische Rückmeldungen als substantiellen Teil inklusiven Unterrichts impliziert (vgl. Prengel, 2017; vgl. Seitz, 2020). Zwar liegen hierfür verschiedene geeignete Konzepte und Verfahrensweisen der Leistungsrückmeldung vor (vgl. Winter, 2018), diese wurden jedoch bislang inklusionsbezogen noch kaum empirisch erschlossen (vgl. Holder & Kessels, 2019).

Auch in der mathematikdidaktischen Diskussion werden seit vielen Jahren alternative Formen der Leistungserbringung und Leistungsbewertung diskutiert (vgl. Qualitäts-offensive Sinus, 2004; vgl. Sundermann & Selter, 2013), dessen ungeachtet ist die Fokussierung auf die Klassenarbeit als wichtige Form der Leistungsfeststellung in der Sekundarstufe in den administrativen Vorgaben bestehen geblieben – ebenso wie die Praxis der Bewertung mit Ziffernnoten. Inklusionsbezogene Anforderungen an formativ-prozessorientierte, unmittelbar lernförderliche sowie partizipativ und dialogisch ausgestaltete Formen von Leistungsrückmeldung stehen somit unverbunden neben weiterhin bestehenden Praktiken summativer Leistungsbewertung, was als Spiegel der steuerungsbedingten Zerrissenheit des deutschen Schulsystems zwischen Inklusion und Segregation gelesen werden kann.

Daraus ergeben sich bedeutsame Diskrepanzen, die für Lehrpersonen im inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe Handlungsunsicherheiten implizieren und zu der Frage führen, wie Professionalisierung unter diesen Bedingungen vonstattengehen kann und wie Lehrpersonen mit langjähriger Berufserfahrung in inklusiven Schulen in dieser widerspruchreichen Gesamtsituation agieren.

### 3. Professionalisierung und Expertise für inklusiven Mathematikunterricht

Die inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrpersonen ist insgesamt von Ambivalenzen und Unklarheiten geprägt. So steht der entsprechenden Konzeptentwicklung von Seiten der Inklusionsforschung in Deutschland eine bis heute weitestgehend an den tradierten Lehramtstypen eines stratifizierten Schulsystems orientierte universitäre Bildung von (angehenden) Lehrpersonen gegenüber. Zudem werden sie – zunehmend bereits in Praxisphasen während des Studiums – mit einer Praxislage konfrontiert, die in-

klusionsbezogen von zahlreichen Restriktionen und widersprüchlichen Steuerungspolitiken gekennzeichnet ist. Die Ausgestaltung universitär vermittelter Konzepte und Qualitätsanforderungen wird ihnen daher teilweise verunmöglicht, z. B. weil Co-teaching nicht realisierbar ist, was eine (Weiter-)Qualifizierung im Feld deutlich erschwert (vgl. Lütjeklose, Seitz & Streese, 2016; vgl. Seitz & Slodczyk, 2020; vgl. Lau, Heinrich & Lübeck, 2019). Entsprechend zeigt sich auch die Professionalisierung für inklusive Handlungspraxis im Mathematikunterricht der Sekundarstufe uneinheitlich – kennzeichnend sind vielmehr Brüche und fehlende Verbundenheiten.

Zwar wurden in der frühen Integrationsforschung empiriebasierte Konzepte und Theoretisierungen professioneller Handlungspraxis in integrativen/inkluisiven Lerngruppen entwickelt und hier aufbauend späterhin (auch) in internationalen Forschungskontexten verschiedene Modelle und Programme zur Professionalisierung für inklusive Bildung vorgelegt (vgl. Booth, Nes & Strømstad, 2003; vgl. Feyerer, Hayward & Hedge, 2005; vgl. Forlin 2020; vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013; vgl. Seitz, 2011; vgl. Seitz & Haas, 2015). Diese finden sich jedoch im Diskurs der Professionalisierungsforschung nicht in dieser Form wieder – das Handlungsfeld inklusiver Schulen wurde hier vielmehr bis vor kurzem kaum wahrgenommen (vgl. Heinrich et al., 2013; vgl. Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014). Die Debatte der Professionalisierungsforschung insgesamt rankt sich vor allem um die Strukturierung und den kumulativen Aufbau von Kompetenzen von Lehrpersonen (vgl. Baumert & Kunter, 2006) auf der einen Seite sowie um deren Handeln unter der Anforderung strukturell eingelassener Antinomien (vgl. Helsper, 2004; vgl. Helsper, 2014) auf der anderen Seite, ergänzt um Fragen des Aufbaus von Professionalität als langjähriger Prozess wachsender Erfahrungen (vgl. Hericks, 2006).

Fachdidaktisch reflektierte Professionalisierungsmodelle, wie sie für die hier verfolgte Fragestellung relevant sind, wurden vor allem über den kompetenztheoretischen Ansatz ausgearbeitet und insbesondere für die Mathematikdidaktik konkretisiert (vgl. Baumert & Kunter, 2011; vgl. Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; vgl. Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, 2015). Dabei steht die Annahme im Vordergrund, dass ein Zusammenhang zwischen dem Professionswissen der Lehrpersonen und ihrem Unterricht besteht (vgl. Richter, Kuhl, Reimer & Pant, 2012) und Wissenszuwachs der Lernenden im Unterricht über einen systematisch organisierten kumulativen Kompetenzaufbau der (angehenden) Lehrpersonen angezielt werden kann. Der Kompetenzaufbau ist damit an die Lehrperson gebunden, weshalb sich dieser Ansatz vor allem über ausdifferenzierte Konzeptionen und Programme positioniert, die im Kern auf die Erweiterung und Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen abzielen, nämlich pädagogische, fachliche und fachdidaktische. In dieser Tradition stehen auch aktuelle Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit Fokus auf den inklusiven Mathematikunterricht (vgl. Bohlmann & Dexel, 2019; vgl. Wilhelm, Zwetschler, Selzer & Barzel, 2019).

Aktuelle Arbeiten zu Fragen inklusionsbezogener Professionalisierung bearbeiten demgegenüber vor allem Praktiken der Herstellung von Differenz und damit die Ebene sozialer Interaktion bzw. der Sozial- und Handlungsformen und ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit im Unterricht (vgl. Budde, 2017; vgl. Häcker & Walm, 2015), beleuchten aber nur am Rande Fragen fachlichen Lernens und des Wissensaufbaus. Damit stehen diese

Studien in der Nähe zu Arbeiten, die sich dem strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Helsper 2004; vgl. Helsper, 2014) zuordnen oder rekurren explizit hierauf. Hier wird der pädagogischen Dimension des (professionellen) Handelns von Lehrpersonen insgesamt eine höhere Bedeutsamkeit beigemessen, insbesondere der stellvertretenden Deutung des Sinns auf der Basis fachlichen Wissens und unter Beachtung des Fallbezugs, weshalb professionelles Handeln als krisenhaft und nicht-standardisierbar begriffen wird (vgl. Oevermann, 1996: S. 124 ff.).

Konstitutiv für den strukturtheoretischen Ansatz ist aber vor allem, dass die institutionenbedingten Antinomien des Handelns von Lehrpersonen mit in den Blick genommen werden, in die Lehrpersonen schulkulturell eingebunden sind und damit die Ebene der Einzelpersonen überschritten wird. Schulkulturen gelten von hier aus als symbolische, sinnstrukturierte Ordnungen, die von schulischen Akteur\*innen in der Auseinandersetzung mit äußeren Strukturvorgaben und möglichen Widersprüchen konkret ausgestaltet und diskursiv verhandelt werden (vgl. Helsper, 2004: S. 35; vgl. Helsper, 2008). Die entsprechenden Wissensdiskurse in Schulen sind entsprechend einflussreich für die Professionalisierungsprozesse der Einzelnen. Es ist daher hochrelevant, ob und inwieweit hier segregierende Sinnlogiken dominieren oder sich inklusive Schulkulturen entwickelt haben, wofür sich bundeslandspezifisch höchst unterschiedliche Rahmenbedingungen bieten (vgl. Blanck, 2015). Antinomien können so wie oben angedeutet in unterschiedlicher Schärfe hervortreten und widersprüchliche Politiken die Gestaltungsspielräume von Lehrpersonen mit Paradoxien ausstatten (vgl. Seitz & Slodczyk, 2020). Dass Antinomien im strukturfunktionalen Ansatz insgesamt als in der Institution Schule fest verankert gesehen werden, hat ihm die Kritik eingebracht, die Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen zu schmälern (vgl. Baumert & Kunter, 2013). Dem Ansatz selbst folgend wird allerdings davon ausgegangen, dass sie der Reflexion zugänglich sind und gerade die reflektierende Rückbindung der Antinomien auf das eigene Handeln und die berufliche Entwicklung einen wichtigen Motor für die (Weiter-)Entwicklung professioneller Fähigkeiten darstellt (vgl. Terhart, 2011: S. 208).

Für die hier verfolgte Fragestellung wäre es folglich zu kurz gegriffen, die fokussierten Professionalisierungsprozesse ausschließlich als individualistisch angelegten Wissenszuwachs und Kompetenzerwerb Einzelner zu begreifen, denn sie verlaufen nicht unabhängig von schulkulturellen Dynamiken und den widerspruchreichen Anforderungen im Mehrebenensystem schulischer Bildung – zur Professionalisierung bedarf es eben nicht nur spezifischer Wissensvorräte und Methoden, sondern ebenso reflektierter Praxiserfahrung und stärkender Strukturen im Feld. Entsprechend geht es um höchst unterschiedliche Wissensformen, die es auf Seiten der professionell Handelnden zusammenzuführen gilt. Hierfür ziehen wir daher den Expertisebegriff heran, welcher die fachlichen Erklärungen und das berufliche Erfahrungswissen miteinander verbindet und beschreiben hiermit neben der Verflechtung unterschiedlicher Wissensformen und Kompetenzen vor allem das reflexive Verhandeln von antinomischen Anforderungen (vgl. Bromme, 2004; vgl. Terhart, 2011; vgl. Kaiser, Seitz & Slodczyk, 2020).

Der zunächst psychologisch geprägte Expertiseansatz lässt sich so mit dem soziologisch reflektierten Professionenansatz forschungspragmatisch sinnvoll verknüpfen, was

es uns ermöglicht, an der Schnittstelle von mathematikdidaktischen und allgemeindidaktischen/-pädagogischen Professionalisierungsanforderungen für das Feld inklusiver Schule zu agieren. Hierüber ergeben sich spezifische Perspektivenerweiterungen, denn wir verknüpfen unter der Zielidee fachdidaktisch und inklusionsdidaktisch relevanter Erkenntnisse zur Professionalisierung von Lehrpersonen Überlegungen und entsprechende forschungsmethodische Strategien des strukturtheoretischen Ansatzes mit solchen des kompetenztheoretischen.

Professionalisierung betrachten wir dabei im Sinne des skizzierten Expertisebegriffs als prozesshafter Natur und platzieren somit Expert\*innen und Noviz\*innen im Zentrum des Forschungsdesigns.

#### 4. Methodisches Vorgehen

Mittels eines interdisziplinären Zuschnitts der Studie zielen wir auf die Deskription und Analyse inklusionsbezogener Expertise von Mathematiklehrer\*innen in der Sekundarstufe bezüglich der Gestaltung eines inklusiven Mathematikunterrichts und ferner den hier hinterlegten handlungsleitenden Orientierungen. Dabei sind einerseits die rekonstruierbaren fachlichen sowie fachdidaktischen Vorstellungen und Kompetenzen zu Kennzeichen guten inklusiven Mathematikunterrichts und andererseits die Rekonstruktionen des Umgangs mit schulischer Leistung Bestandteile der Analyse.

Befragt wurden 25 Lehrpersonen mit langjähriger und dabei mindestens fünfjähriger Berufserfahrung in inklusiven Schulen und aktueller Tätigkeit in einer weit entwickelten inklusiven Schule der Sekundarstufe I, da hier eine spezifische inklusionsdidaktische Expertise angenommen werden kann (vgl. Korff, 2016; vgl. Bromme, 2004) und bereits gezeigt wurde, dass sich die Einstellung von Lehrpersonen gegenüber Heterogenität durch substantielle Praxiserfahrung positiv entwickeln kann (vgl. Reh, 2005, vgl. Amrhein, 2011; vgl. Gasterstädt & Urban, 2016). Genauer handelt es sich bei den ausgewählten Schulen um Gesamtschulen und konzeptionell ähnliche Schulformen in Nordrhein-Westfalen und Bremen, die für ihre (inklusive) schulische Praxis mit verschiedenen Preisen für Qualität ausgezeichnet wurden.

Für die Teilstichprobe der Noviz\*innen wurden 27 Interviews mit Student\*innen geführt, die das Fach Mathematik für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen im Zuschnitt von Nordrhein-Westfalen studieren und bereits das Praxissemester absolviert haben. Auf diese Weise wurden einerseits die Kompetenzen und inklusionsbezogenen Überzeugungen von Studierenden kurz vor Ende des Studiums erhoben. Andererseits wird durch den Vergleich von Expert\*innen und Noviz\*innen eine konkrete Bedarfsanalyse bezüglich inklusionsbezogener Implikationen für die universitäre Lehrer\*innenbildung im Fach Mathematik ermöglicht, die entsprechend konzeptionell gewendet werden kann.

Für die Teilstichprobe der Expert\*innen, die hier im Fokus steht, wurden Interviews mit zwei teilunterschiedlichen Leitfäden verwendet, die auf die *Gestaltung und die Adap-*



tion von Aufgaben ( $N = 13$ ) und den Umgang mit Schüler\*innenleistungen ( $N = 12$ ) im inklusiven Mathematikunterricht fokussierten. Die jeweiligen Leitfäden bedienen sich dabei eines deckungsgleichen Einstiegs, in dem die Erfahrung zur Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts erfragt wird und gehen dann in die jeweiligen Schwerpunktbereiche über. Offene Impulse und konkrete Anlässe wie Aufgaben, Dokumente von Schüler\*innen und Videovignetten dienen als erzählgenerierende Gesprächsanlässe, um den Interviewten zu ermöglichen, für sie relevante Aspekte und ihre eigene Handlungspraxis (propositional) auszudrücken. Die in beiden Interviewschwerpunkten eingesetzten Videovignetten fungieren als verbindendes Element (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Aufbau und Verbindung der Interviews

Um sowohl Spezifika und Erkenntnisse des kompetenzorientierten als auch des strukturalistischen Ansatzes aufnehmen zu können, werden bei der Auswertung der Interviews verschiedene Methoden sinnhaft trianguliert (vgl. Paseka, 2010). Angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015) werden die angesprochenen Aspekte strukturiert, um zunächst auf der Ebene des ‚Was‘ Aspekte professioneller Kompetenz zu identifizieren und aus fach- sowie inklusionsdidaktischer Sicht zu beschreiben. In einem zweiten Schritt werden die Transkripte angelehnt an die dokumentarische Methode einer reflektierenden Interpretation unterzogen (vgl. Korff, 2015), um das ‚Wie‘, also den impliziten Sinngehalt einer Handlung oder Ausführung aus Diskursen heraus nachzubilden (vgl. Bohnsack, 2017; vgl. Nohl, 2012) und vor den Reflexionsfolien der unterschiedlichen Professionalisierungsansätze zu analysieren.

Es geht folglich auch um die Aufklärung des Verhältnisses dieser impliziten Strukturen zu explizierbaren Wissensbeständen, denn handlungsleitende Orientierungen manifestieren sich auf der Ebene der Performanz und äußern sich in der Beschreibung sozialer Handlungspraxis.

## 5. Perspektiven auf Leistungen im inklusiven Mathematikunterricht

Zur Annäherung an die Sichtweisen und handlungsleitenden Orientierungen von Lehrpersonen hinsichtlich von Leistung, Leistungserbringung sowie Leistungsrückmeldung wurden die Lehrpersonen gezielt aufgefordert, von einer Situation zu berichten, in der

eine besondere Leistung wahrgenommen wurde, um so eine narrative Phase zum Erfahrungsschatz der Lehrpersonen zu initiieren (vgl. Bohnsack, 2017, vgl. Nohl, 2012, vgl. Pzyborski, 2004). Wie hierzu aus inklusions- und aus mathematikdidaktischer Sicht rekonstruiert wird, was eine Leistung, die als besonders berichtet wird, ausmacht, was den Umgang der Befragten mit Schüler\*innenleistungen kennzeichnet und mit welchen Überzeugungen dieses hinterlegt ist, lässt sich exemplarisch an der folgenden Interviewpassage aufzeigen:

Hr. Paris: ähm (10) ich erinnere mich grade an einen Förderschüler aus einer Gruppe- ähm aus einer anderen Gruppe, ähm man merkt einfach, das mathematische Konstrukt ist begrenzt durch die kognitiven Fähigkeiten, ähm Sachen wie das kleine Einmaleins fallen schwierig, weil da auch nie so eine multiplikative Struktur erarbeitet worden ist (.) früher, ähm ich finde das aber (.) sehr beeindruckend bei diesem Schüler, wie er wirklich probiert dann auch beim Thema lineare Funktionen mitzuarbeiten und die Erwartungshaltung bei den Förderschülern waren in dem Bereich, da es ja auch kein Curriculum dort gibt, ähm sie sollten mitarbeiten, das beschränken auf, ich kann Punkte in ein Koordinatensystem einzeichnen, aus einer Wertetabelle, ich kann die Punkte ablesen, in eine Tabelle eintragen, ähm dass dieser Schüler so motiviert war und auch versucht hat weiter zu arbeiten, darüber hinaus, und ähm das ist einfach natürlich sehr erfreulich und dann, finde ich auch, ähm dann ist inklusiver Unterricht gelingen, weil er nämlich Möglichkeiten offen hält. ich kann jetzt grade mehr und das möchte ich jetzt auch machen. (2) und ich finde es ganz wichtig, warum sollten wir das da verbauen? (Interview Hr. Paris: Z. 313-327)

Auf die Frage nach Schüler\*innenleistungen im Mathematikunterricht, die als besonders wahrgenommen wurde, führt die Lehrperson eine Fallbeschreibung an, in der er einführend den Schüler als „Förderschüler“ benennt. Er beschreibt, dass er bei ihm eine Grenze in den mathematischen Kompetenzen erkennt, welche er auf die generellen kognitiven Fähigkeiten des Schülers zurückführt. Dies zeige sich z. B. daran, dass er Probleme mit dem „kleinen Einmaleins“ hat, da multiplikative Strukturen nicht erarbeitet wurden. Das Besondere rahmt die Lehrkraft an dieser Stelle dadurch, dass dieser Schüler sich motiviert mit linearen Funktionen auseinandersetzt. Dazu führt der Befragte weiterführend aus, dass das vorgesehene Curriculum für Schüler\*innen, denen Förderbedarf zugeschrieben wurde, deutlich reduziert ist. Für diese sei formal lediglich vorgesehen, Werte aus einer Wertetabelle in ein Koordinatensystem einzutragen und andersherum, womit eine Reduzierung allein auf den Zuordnungsaspekt der Funktion einerseits und die graphische und tabellarische Darstellung andererseits vorgenommen wird (vgl. Laakmann, 2013). Die besondere Leistung zeige sich im beschriebenen Fall folglich darin, dass der Schüler entgegen der – an die Vorabdiagnose geknüpften – abgesenkten Erwartungen motiviert und in der Lage war, vom Bildungsgang aus betrachtet extracurricular und damit auf einem höheren Lernniveau zu arbeiten, was Herr Paris als sehr erfreulich und als gelungenen inklusiven Unterricht bezeichnet, weil so Lernmöglichkeiten für die Lernenden offengehalten werden. Der Befragte betont weiter, dass dies für den inklusiven Unterricht wichtig ist und nicht „verbaut“ werden sollte.

Blickt man zunächst auf die fachdidaktischen Aspekte der Aussage, so wird deutlich, dass hier multiplikative Strukturen als entscheidend für den Zugang und das Verstehen des kleinen Einmaleins herausgestellt werden. Mit der Multiplikation wird zudem ein Thema genannt, dass im engen fachlichen Zusammenhang zu linearen Funktionen steht

und auf stoffdidaktische und curriculare Kenntnis stufig strukturierter und spiralig miteinander vernetzter mathematischer Inhalte verweist. Auch die angesprochenen Darstellungsmöglichkeiten der Zuordnungen, wie eine Wertetabelle und die Punkte (Graph) im Koordinatensystem, zeigen gegenstandsspezifisches fachdidaktisches Wissen, das hiermit relevant gemacht wird. Die Besonderheit der beschriebenen Leistung besteht im geschilderten Fall darin, dass ein Schüler ungeachtet (vermeintlich) fehlender Basiskompetenzen Leistungen zeigt, die aufgrund der inhaltlichen Verbundenheit des Gegenstands nicht zu erwarten gewesen wären.

Die Analyse dieses kurzen Abschnitts zeigt somit zunächst die fachdidaktische Expertise des Befragten, wobei die stoffdidaktischen Zusammenhänge des Themengebiets lineare Funktion und die Bedeutung des multiplikativen Verständnisses für dieses Themengebiet einerseits und als typisches Beispiel für die kritische Stelle Operationsverständnis (vgl. Häsel-Weide & Nührenböcker, 2013; vgl. Moser Opitz, 2013) andererseits nur angedeutet werden. Auch werden Zusammenhänge zwischen pädagogisch-psychologischen Aspekten und den vorherig aufgeführten fachlichen und fachdidaktischen Ausführungen hergestellt, dies jedoch begründet über die administrative Zuschreibung eines „Förderbedarfs“, die auch begrifflich übernommen und ontologisierend in ein personales, pädagogisch-psychologisch beschreibbares Defizit gewendet wird – ein „Förderschüler“ zu sein, bedeutet dem folgend verlässlich generelle kognitive Beeinträchtigungen aufzuweisen, die Grenzen im mathematischen Verständnis erwarten lassen.

Ordnet man die Aussage komplementär hierzu vor dem Hintergrund der aufgezeigten antinomischen Anforderungen ein, so zeigt sich auf einer zweiten Ebene zunächst, dass die Einordnung des Falls als „besondere Leistung“ die Abhängigkeit individueller Leistungen von den jeweiligen Kontexten verdeutlicht und diese nur auf Basis dieser verstanden werden können. Dies führt, dem Gesprächsanlass folgend, zu der Proposition, es sei beeindruckend, dass der Schüler am Themenfeld „lineare Funktionen“ arbeitet. Dies validiert einerseits die erste rekonstruierte Überzeugung und konkretisiert die „Besonderheit“ der beschriebenen Leistung dahingehend, dass der Schüler ungeachtet einer strukturell bedingten lernhinderlichen Ausgangslage motiviert und erfolgreich lernt. Die Besonderheit der Leistung wird auf Basis der – aus der administrativen Zuweisung – abgeleiteten Lernausgangslage des Schülers hergestellt, was jedoch nicht dazu führt, die Sinnhaftigkeit der Vorabdiagnose in Frage zu stellen, sondern das Phänomen mit individueller Motivation und mit Bemühen zu erklären.

Die Aussage „ich kann jetzt gerade mehr und das möchte ich jetzt auch machen“ und die rhetorische Frage „ich finde es ganz wichtig, warum sollten wir das da verbauen?“ deuten die Schwierigkeit an, beobachtete Lern- und Leistungspotenziale, die der formalen Struktur entgegenstehen, zwar handlungspraktisch aufzugreifen, jedoch die Struktur nicht aufbrechen zu wollen. In der Folge wird die Beobachtung als Ausnahme gedeutet und keine weiterführende Flexibilisierung des Curriculums angemahnt. Herr Paris konkludiert mit einer abgeleiteten Verallgemeinerung, „dann ist inklusiver Unterricht gelungen, weil er nämlich Möglichkeiten offenhält“. Reduzierte Curricula sind dem folgend

nicht zielführend für den inklusiven Unterricht, vielmehr sollten offene Lernarrangements geschaffen werden müssen, die auch das Überschreiten curricularer Grenzen ermöglichen.

In den Ausführungen werden damit drei Spannungsfelder deutlich, innerhalb derer die Lehrperson sich positioniert:

- (1) Im Ersten wird hier ein Spannungsfeld zwischen den herangezogenen Curricula und der eigenen Haltung thematisiert. Diese ist als Andeutung einer *Organisationsantinomie* zu verstehen, da zwar die curricularen Vorgaben als Rahmung bestehen und in ihrer Berechtigung anerkannt werden, dies gilt jedoch auch, wenn sie sich als hinderlich für den Kompetenzerwerb von Schüler\*innen erweisen.
- (2) Weiter kann festgehalten werden, dass sich die Lehrperson auch bei der Reduktion des Themas ‚Lineare Funktionen‘ in Kontraposition zu dem sonderschulisch geprägten, reduzierten Curriculum verortet, denn hier wird dargestellt, dass das Themenfeld auf einzelne Aspekte und Darstellungen reduziert wurde. Dies kann als eine *Sachantinomie* verstanden werden, zwischen den für ein umfassendes Verstehen notwendigen Grundvorstellungen (Zuordnungs- und Kovariationsaspekt sowie Funktion als Ganzes) und der weiteren Reduktion des Gegenstandes im reduzierten Curriculum.
- (3) Dieses schlägt sich letztlich in einer *Differenzierungsantinomie* nieder, bei der sich die Lehrperson im Spannungsfeld zwischen formaler Zieldifferenz durch verschiedene Bildungsgänge in inklusiven Lerngruppen, die einen diversitätssensiblen Blick verlangen, bewegt. Diese Spannung wird von dem Befragten in diesem Fall bewältigt, indem grundsätzlich die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Bildungsgängen unangetastet bleibt, jedoch individuelle Möglichkeiten für die betreffenden Schüler\*innen geschaffen werden, um über die Grenzen des zugewiesenen Bildungsgangs hinweg lernen zu können.

Übergreifend scheint hier insbesondere die Adressierung des Schülers oder später der Schüler\*innen als Förderschüler(-\*innen) als widersprüchlich, die hier einem übernommenen Wortlaut aus dem pädagogischen Alltag zugeordnet werden kann, jedoch nicht passgenau zu den eigenen Überzeugungen scheint und insofern einen Spiegel zu der paradoxen Anforderung darstellt, über elaboriertes Handlungswissen zum inklusiven Unterricht zu verfügen, diesen jedoch unter nur zum Teil hierzu stimmigen Rahmenbedingungen praktizieren zu müssen.

## 6. Zusammenführung

Die Ausführungen zeigen, dass die Zusammenführung kompetenztheoretisch und strukturtheoretisch geprägter Auswertungsperspektiven zu einem vollständigeren Einblick in das professionelle Wissen und das Lehrer\*innenhandeln im inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe führen. Kompetenztheoretisch zeigen sich in dem Ausschnitt verschiedene Facetten des Professionswissens, die zur Gestaltung eines inklusiven Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe notwendig sind. So wird das fachliche Wissen über

lineare Funktionen und die Multiplikation durch das fachdidaktische Wissen rund um notwendige Vorerfahrungen, Aufbau von Grundvorstellungen und die Vernetzung mathematischer Inhalte ergänzt. Spannungsfelder der Organisations-, Sach-, und Differenzierungsantinomien werfen jedoch notwendige Aushandlungsprozesse auf. Begriffe wie „der Förderschüler“ ziehen sich durch den gesamten Ausschnitt und lenken auf verbaler Ebene einen eher segregativen Logiken folgenden Blick auf inklusiven Mathematikunterricht. Dies widerspricht jedoch der Konklusion von Herrn Paris dahingehend, dass er von einem gelungenen inklusiven Unterricht spricht, wenn dieser Möglichkeiten für alle Lernenden offenlässt. Ebenso zeigt sich in dem Abschnitt, dass die Lehrperson – wie auch andere Lehrpersonen im Sample – bewusst und in weiten Teilen reflektiert über institutionelle und administrative Rahmungen hinweg ihren Unterricht gestalten.

Die aufgezeigten Kompetenzen, wie sie im kompetenztheoretischen Modell gerahmt sind, liefern somit die Basis für die Bewegung in den Spannungsfeldern, die im strukturtheoretischen Ansatz erarbeitet wurden und die sich hier durch normative Werthaltungen und teils – bedingt durch administrative Rahmungen – paradoxe Anforderungen an Inklusion einerseits und das Aufrechterhalten segregativer Logiken und Praktiken andererseits ergeben. Dies wird insbesondere an der Diskrepanz zwischen sprachlicher Darlegungsweise und inhaltlicher Beschreibung der Performanz deutlich.

In der Studie können wir damit insgesamt zeigen, dass die über den interdisziplinären Zuschnitt herangezogenen unterschiedlichen Professionalisierungsansätze nicht zwangsläufig konkurrieren, sondern sich vielmehr erkenntnisreich verknüpfen lassen. Eine entscheidende Basis für die Zusammenführung der beiden Ansätze bilden die erzählgenerierenden Gesprächsanlässe im Interview. So kann an den Stellungnahmen zu vorgegebenen Fallbeispielen (z. B. aus der Videovignette), aber insbesondere auch an von den Befragten selbst eingebrachten Fallbeispielen aus dem Unterricht aufgezeigt werden, dass Lehrpersonen Facetten ihres fachlichen, fachdidaktischen und ihres pädagogischen Wissens auf Basis ihrer Überzeugungen und Werthaltungen bzgl. des inklusiven Unterrichts verbinden. Dies zeigt sich jedoch in den Ausführungen nicht als hinreichender Erklärungsansatz für die Handlungen der Lehrpersonen. Spannungsfelder zwischen den Werthaltungen und Überzeugungen dieser und administrativen und curricularen Vorgaben lassen widersprüchliche Anforderungen an das professionelle Handeln entstehen, so dass eine reflektierte Positionierung zwischen diesen von Nöten ist. Im Beispiel zeigt sich dies an der grundsätzlichen Annahme curriculärer Regularien und der Unterscheidung von Bildungsgängen, die dann aber partiell übergangen werden, um Schüler\*innen über diese hinweg an ihrer Leistungsgrenze fördern zu können. So sind reflexionsbasierte Aushandlungsprozesse innerhalb der Antinomien ebenso ein wichtiger Teil des professionellen Lehrer\*innenhandelns wie die Kumulation von verschiedenen Wissensdimensionen (vgl. Reis & Seitz, 2019; vgl. Reis, Seitz & Berisha-Gawloski, 2020).

Das gewählte Beispiel zeigt außerdem, dass die methodische Verknüpfung inhaltsanalytischer und rekonstruktiver Verfahren und Strategien (vgl. Korff, 2015) durchaus sinnvoll möglich ist und für die Bearbeitung fachdidaktischer Fragestellungen im inklusionsbezogenen Kontext spezifische Potenziale bietet. Es finden sich außerdem in beiden prominenten professionstheoretischen Ansätzen hilfreiche Erklärungen bei der Analyse

von Argumentationen und Beispielen. Ein eindimensionaler Zugang würde der Komplexität von Handlungsanforderungen an Lehrpersonen im inklusiven Mathematikunterricht nur bedingt gerecht werden, vielmehr ermöglicht die Integration der Ansätze im Rahmen der Zusammenführung von fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Überlegungen einen umfassenderen Blick auf das professionelle Handeln.

Schlussfolgernd lässt sich für die Lehrer\*innenausbildung und Fortbildung herausstellen, dass entsprechende Professionalisierungsmaßnahmen reflexive Momente über das Handeln selbst und die institutionellen Gegebenheiten ermöglichen sollten (Kaiser, Seitz & Slodczyk, 2020). Professionelles Handeln benötigt immer eine Reflexion der Tätigkeit selbst, des Sprechens darüber wie auch der administrativen Rahmenbedingungen, unter denen das professionelle Handeln stattfindet. Hierin entfalten sich für die Professionalisierungsforschung – insbesondere innerhalb der Fachdidaktiken – große Potentiale, die bei konsequenter Aufarbeitung und der Weiterentwicklung darauf basierender universitärer Lehre und Fortbildungsmaßnahmen als Qualitätshebel für den inklusiven Mathematikunterricht fungieren können.

## Bibliographische Angaben

- Abels, Simone (2015). Der Entwicklungsbedarf der Fachdidaktiken für einen inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe. In Biewer, Gottfried; Böhm, Eva-Theresa & Schütz, Sandra (Hg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135-148.
- Amrhein, Bettina (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9), S. 469-520.
- \_\_\_ (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen & Blum, Werner (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29-54.
- \_\_\_ (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In Gogolin, Ingrid; Kuper, Harm; Krüger, Heinz-Hermann & Baumert, Jürgen (Hg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-337.
- Blanck, Jonna M. (2015). Die vielen Gesichter der Inklusion: Wie SchülerInnen mit Behinderung unterrichtet werden, unterscheidet sich innerhalb Deutschlands stark. In *WZBrief Bildung No. 30*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201507211072>> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan-Eric & Shavelson, Richard. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223, S. 3-13.
- Blömeke, Sigrid; König, Johannes; Suhl, Ute; Hoth, Jessica & Döhrmann, Martina (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit

- der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. In *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (3), S. 310-327.
- Bohlmann, Nina & Dexel, Timo (2019). „Exklusion noch und nöcher, obwohl es sich doch um Inklusion handeln soll.“ – Analyse von Praxismaterialien als Qualifizierungsmaßnahme in der Lehrer\*innenbildung. In *QfI - Qualifizierung für Inklusion* 1 (1). <<https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/12>> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Booth, Tony; Nes, Kari & Strømstad, Marit (2004). *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge.
- Bromme, Ralf (2004). Das implizite Wissen des Experten. In Koch-Priewe, Barbara; Kolbe Fritz Ulrich & Wildt, Johannes (Hg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 22-48.
- Bromme, Rainer; Seeger, Falk & Steinbring, Heinz (1990). *Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler*. Köln: Aulis.
- Budde, Jürgen (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten - Notwendigkeiten - Grenzen. In Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi Mona (Hg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 34-50.
- da Costa Silva, Nadine & Rolka, Karin (2020). „Also ist das eigentlich das Gleiche, nur anders aufgebaut“ - das Prinzip der Ergänzungsgleichheit als gemeinsamer Lerngegenstand. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 71, S. 223-237.
- Deppe-Wolfinger, Helga; Prengel, Annedore & Reiser, Helmut (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988*. Weinheim: Juventa.
- Feuser, Georg (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feyerer, Ewald; Hayward, Louise & Hedge, Nicki (Hg.). (2005). *European Masters in Inclusive Education*. Linz: Institute of Inclusive Education.
- Fischer, Astrid & Sjuts, Johann (2014). Lernaufgaben zur Metakognition in Mathematik. In Ralle, Bernd; Prediger, Susanne; Hammann, Marcus & Rothgangel, Martin (Hg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen*. Münster: Waxmann, S. 33-50.
- Forlin, Chris (2010). *Teacher Education for inclusion*. London: Routledge.
- Gasterstädt, Julia, & Urban, Michael (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In *Empirische Sonderpädagogik* (8), S. 54-66.
- Groeben, Annemarie von der (2013). *Verschiedenheit nutzen. Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hackbarth, Anja & Martens, Matthias (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Barbara Budrich, S. 191-206.

- Häcker, Thomas & Walm, Maik (2015). *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hammer, Sabine (2015). *Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften im Umgang mit Aufgaben in der Unterrichtsplanung*. München: Franzbecker.
- Hähn, Kristina (2021). *Partizipation im inklusiven Mathematikunterricht. Analyse gemeinsamer Lernsituationen in geometrischen Lernumgebungen*. Wiesbaden: Springer.
- Häsel-Weide, Uta (2016). „Merit hat 4 von 5 Subtraktionsaufgaben durch Rückwärtszählen gelöst“. Leistungsbeurteilung im inklusiven Mathematikunterricht. In *Sonderpädagogische Förderung heute* 61 (4), S. 356-368.
- \_\_\_ (2017). Inklusiven Mathematikunterricht gestalten. Anforderungen an die Lehrerbildung. In Leuders, Juliane; Leuders, Timo; Ruwisch, Silke & Prediger, Susanne (Hg.), *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen – Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer Spektrum, S. 17-28.
- Häsel-Weide, Uta & Nührenbörger, Marcus (2013). Fördern im Mathematikunterricht. In Bartnitzky, Horst; Hecker, Ulrich & Lassek, Maresi (Hg.), *Individuell fördern - Kompetenzen stärken ab Klasse 3 (Band 135, Heft 2)*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- \_\_\_ (2017). Grundzüge des inklusiven Mathematikunterrichts. Mit allen Kindern rechnen. In Häsel-Weide, Uta & Nührenbörger, Marcus (Hg.), *Gemeinsam Mathematik lernen - mit allen Kindern rechnen*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., S. 8-21.
- Heinrich, Martin; Urban, Michael & Werning, Rolf (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Hg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, S. 69-133.
- Helsper, Werner (2004). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- \_\_\_ (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- \_\_\_ (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage). Münster: Waxmann, S. 216-240.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holder, Katharina & Kessels, Ursula (2019). Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung im inklusiven und standardorientierten Unterricht aus der Sicht von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2), S. 325-346.
- Höveler, Karina & Prediger, Susanne (2017). Vielfältige Rechenwege finden, erläutern und begründen. Gemeinsamen lernen in inklusiven Klassen inszenieren. In *Mathematik lehren* 201, S. 11-16.
- Lütje-Klose, Birgit; Seitz, Simone & Streese, Bettina (2016). Forschendes Lernen in inklusiven Lehr- und Lernarrangements: Ideen und Perspektiven. In Schüssler, Renate;



- Schöning, Anke; Schwier, Volker; Schicht, Saskia; Gold, Johanna & Weyland, Ulrike (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173-180.
- Kaiser, Michaela; Seitz, Simone & Slodczyk, Nadine (2020). Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung. In *Qualifizierung für Inklusion 2* (1). <<https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/30>> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- Korff, Natascha (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Laakmann, Heinz (2013). *Darstellungen und Darstellungswechsel als Mittel zur Begriffsbildung. Eine Untersuchung in rechnerunterstützten Lernumgebungen*. Wiesbaden: Springer.
- Lau, Ramona; Heinrich, Martin & Lübeck, Anika (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE\_OS-Jahrbuch 2*, S. 82-99. <<https://doi.org/10.4119/we-os-3188>>
- Mayring, Philipp (2015). Qualitative Content Analysis. Theoretical Background and Procedures. In Bikner-Ahsbahr, Angelika; Knipping, Christine & Premeg, Nora (Hg.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Examples of Methodology and Methods*. New York: Springer, S. 365-380.
- Moser Opitz, Elisabeth (2013). *Rechenschwäche / Dyskalkulie. Theoretische Klärungen und empirische Studien an betroffenen Schülerinnen und Schülern* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Nohl, Arnd-Michael (2012). Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. In *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-182.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, Arno & Helsper, Werner (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70-181.
- Paseka, Angelika (2010). Interviews „qualitativ“ auswerten – ein Beispiel aus der Forschungspraxis. In Christian, Fridrich; Heissenberger, Margit & Paseka, Angelika (Hg.), *Forschungsperspektiven 2* (2), S. 141-162.
- Pool Maag, Silvia & Moser Opitz, Elisabeth (2014). Inklusiver Unterricht - grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. In *Empirische Sonderpädagogik 2*, S. 133-149.
- Prediger, Susanne & Buró, Sarah (2021). Selbstberichtete Praktiken von Lehrkräften im inklusiven Mathematikunterricht – Eine Interviewstudie. In *Journal für Mathematik-Didaktik online*. <<https://doi.org/10.1007/s13138-020-00172-1>>
- Prenzel, Annedore (2017). Individualisierung in der „Caring Community“ - Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In Textor, Anette; Grüter, Sandra; Schiermeyer-

- Reichl Ines & Streese, Bettina (Hg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-27.
- \_\_\_ (2020). Zur Qualität pädagogischer Beziehungen – Theoretische Zugänge und professionelle Kodifizierungen einer inklusionsrelevanten Handlungsebene. In *Zeitschrift für Inklusion* 15 (1). <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/556>> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer.
- Qualitätsoffensive Sinus (2004). *Leistungen ermitteln, bewerten und rückmelden*. Frankfurt a. M.: Amt für Lehrerbildung.
- Reh, Sabine (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? In *Die Deutsche Schule* 97 (1), S. 76-86.
- Reis, Oliver & Seitz, Simone (2019). Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium. *Markt-PLAZ* 39. <<https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Fort-und-Weiterbildungsangebote/Markt-PLAZ/MP-Heft39-SoSe-19.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 23.11.2020)
- Reis, Oliver; Seitz, Simone; Berisha-Gawlowski, Angelina (Hg.) (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Paderborn: Universität Paderborn. <<https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- Richter, Dieter; Kuhl, Poldi; Reimers, Heino & Pant, Hans Anand (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In Stanat, Petra; Pant, Hans Anand; Böhme, Katrin & Richter, Dirk (Hg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann, S. 237-250.
- Rolka, Karin & Albermann, Natascha (2017). Inklusion im Mathematikunterricht in der Sekundarstufe – Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Seminarkonzeptes. In Greiten, Silvia; Geber, Georg; Gruhn, Annika & Königer, Manuela (Hg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 255-265.
- Schacht, Florina & Bebernik, Ruth (2018). Gemeinsames Lernen im Geometrieunterricht der Sekundarstufe I. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 69, S. 271-284.
- Scheidt, Katja (2017). Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherer, Petra. (2015). Inklusiver Mathematikunterricht der Grundschule – Anforderungen und Möglichkeiten aus fachdidaktischer Perspektive. In Häcker, Thomas & Walm, Maik (Hg.), *Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 267-284.
- Schindler, Maik (2017). Inklusiver Mathematikunterricht am gemeinsamen Gegenstand. In *Mathematik lehren* 201, S. 6-10.

- Schöttler, Christian. (2019). *Deutung dezimaler Beziehungen. Epistemologische und partizipatorische Analysen von dyadischen Interaktionen im inklusiven Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Seitz, Simone (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In *Zeitschrift für Inklusion* 1 (1). <<http://inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/15/15>> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- \_\_\_ (2011). Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. In *Journal für LehrerInnenbildung* 3, S. 50-54.
- \_\_\_ (2018). Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (Hg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung*. Hohengehren: Schneider, S. 96-111.
- \_\_\_ (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik - Personalität, Sozialität und Komplexität. In *Zeitschrift für Inklusion* 2 (15). <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- Seitz, Simone & Haas, Benjamin (2015). Inklusion kann gelernt werden. Weiterbildung von Lehrkräften für die inklusive Schule. In *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84 (1), S. 9-20.
- Seitz, Simone & Slodczyk, Nadine (2020). Fortbildung von Fortbildner\*innen – Professionalisierung für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Schneider-Reisinger, Robert & Oberlechner, Manfred (Hg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen*. Leverkusen-Opladen: Budrich, S. 118-127.
- Seitz, Simone & Simon, Toni (2021). Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. In *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13 (1), im Erscheinen.
- Sturm, Tanja (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hg.), *Handbuch Schulische Inklusion*. Opladen: Budrich, S. 251-266.
- Sundermann, Beate & Selter, Christoph (2013). *Beurteilen und Fördern im Mathematikunterricht* (4. überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (Hg.), *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 57. Weinheim: Beltz, S. 202-224.
- Terhart, Ewald, Bennewitz, Hanne & Rothland, Martin (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Textor, Annette; Kullmann, Harry & Lütje-Klose, Birgit (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In Zierer, Klaus (Hg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil: Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule*. Hohengehren: Schneider, S. 69-91.
- Wilhelm, Nadine; Zwetschler, Larissa; Selter, Christoph & Barzel, Bärbel (2019). Vertiefung, Erweiterung und Verbindung von Wissensbereichen im Kontext der Planung einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema Rechenschwierigkeiten. In *Journal für*

*Mathematik-Didaktik* 40, S. 227-253. <<https://doi.org/10.1007/s13138-019-00143-1>>

Winter, Felix (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.

## Über die Autor\*innen

**Prof. Dr. Simone Seitz**, Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsgebiet Allgemeine Didaktik mit Schwerpunkt Inklusion, Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung, Professionalisierungsforschung sowie Forschung zur Frühen Bildung im Kontext von Inklusion.

Korrespondenzadresse: [simone.seitz@unibz.it](mailto:simone.seitz@unibz.it)

**Prof. Dr. Uta Häsel-Weide**, Universität Paderborn, Fakultät für Elektrotechnik, Informatik und Mathematik, Fachgruppe Didaktik der Mathematik, Arbeitsschwerpunkte: Lehren und Lernen von Mathematik in der inklusiven Schule, Unterstützung bei Schwierigkeiten beim Mathematiklernen sowie Kooperation und Interaktion im Unterricht.

Korrespondenzadresse: [uta.haesel.weide@math.uni-paderborn.de](mailto:uta.haesel.weide@math.uni-paderborn.de)

**Yannik Wilke**, M.Ed., Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgebiet Sonderpädagogische Förderung/ Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Didaktik, inklusiver Mathematikunterricht, Professionalisierung für inklusiven Mathematikunterricht sowie Leistungsbeurteilung im Kontext inklusiver Schule.

Korrespondenzadresse: [Yannik.Wilke@uni-paderborn.de](mailto:Yannik.Wilke@uni-paderborn.de)

**Melina Wallner**, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Paderborn, Fakultät für Elektrotechnik, Informatik und Mathematik, in der Fachgruppe Didaktik der Mathematik.

Korrespondenzadresse: [melina.wallner@math.uni-paderborn.de](mailto:melina.wallner@math.uni-paderborn.de)

**Lara Heckmann**, M.Ed., Lehramtsanwärterin an der Gesamtschule Elsen Paderborn, war bis 2020 als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Paderborn im Projekt tätig.

Korrespondenzadresse: [larakath@math.uni-paderborn.de](mailto:larakath@math.uni-paderborn.de)

Toni Simon

## **Sachunterricht(sdidaktik) auf dem Weg zur Inklusion? Rück-, Ein- und Ausblicke**

### **Abstract**

Zehn Jahre nach dem ersten sachunterrichtsdidaktischen Aufsatz zum Themenfeld Inklusion resümierten Pech und Schomaker (2013: S. 342), „dass wohl kaum eine andere Fachdidaktik den Inklusionsgedanken so früh und umfassend aufgegriffen“ habe wie der Sachunterricht. Weitere fünf Jahre später resümierte Seitz (2018) wiederum, dass der „Bedarf an inklusiven sachunterrichtlichen Konzeptionen und Fundierungen [...] weiterhin groß“ (ebd.: S. 101) sei. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich der Sachunterricht als Didaktik und Disziplin auf den Weg zur Inklusion gemacht hat. Dazu werden – nach einer Skizze des Inklusionsverständnisses des Autors – Rück-, Ein- und Ausblicke in/auf disziplinäre Entwicklungen gegeben und bezogen auf die Aufgabe der Realisierung inklusiver Bildung im Sachunterricht sowie auf eine adäquate fachbezogene Lehrkräftebildung reflektiert.

Ten years after the first essay on inclusion and General Studies didactics, Pech and Schomaker (2013: p. 342) summed up “that hardly any other subject didactic addressed the idea of inclusion as early and comprehensively” as General Studies didactics. Another five years later, Seitz (2018) again summed up that “the need for inclusive concepts and foundations [...] is still urgent” (ibid.: p. 101). The article investigates the extent to which General Studies as a didactic and discipline has made its way towards inclusion. For this purpose – after outlining the authors understanding of inclusion/inclusive education – retrospects, insights and outlooks into/on disciplinary developments are given and reflected on the task of realizing inclusive education in General Studies and subject-related teacher training.

### **Schlagwörter**

Sachunterricht, inklusive Bildung, Lehrkräftebildung  
General Studies, inclusive education, teacher training

### **I. Inklusion/inklusive Pädagogik – diesem Beitrag zugrundeliegendes Inklusionsverständnis**

Neben unterschiedlichen Konzeptionen der Integrationspädagogik existierten zum Zeitpunkt der beginnenden deutschsprachigen Inklusionsdiskussion Anfang der 2000er Jahre in internationalen Diskursen bereits unterschiedliche Inklusionsverständnisse (vgl. Sander, 2004a, 2004b; Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Die frühen deutschsprachigen Diskurse um Inklusion fußten damit von Beginn an auf keinem einheitlichen Fundament – und bis heute hat sich daran nur wenig geändert. Es koexistieren differente, teils widersprüchliche Verständnisse resp. Rekontextualisierungen von Inklusion (vgl. z. B. Budde & Hummrich, 2013; Cramer & Harant, 2014; Boger, 2015; Amrhein, 2016) und in themen-



bezogenen Diskussionen wird betont, dass „keineswegs klar [ist], ob unter Inklusion immer Ähnliches verstanden wird“ (Balz, Benz & Kuhlmann, 2012: S. 2). Vielmehr noch konstatiert zum Beispiel Katzenbach (2016: S. 17): „Je länger über Inklusion diskutiert wird, desto unklarer scheint zu werden, was mit Inklusion überhaupt gemeint ist“. Aus dieser Situation ergibt sich ein besonderes Dilemma für Theoriebildung, Forschung und Handlungspraxis (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013), da unter Bezug auf den Begriff Inklusion konzeptionell teils deutlich unterschiedliche Forschungen durchgeführt und Entwicklungen angeregt worden sind – so auch im Bereich der Lehrkräfte(weiter)bildung. Mit diesem Beitrag wird an (fachdidaktische) Diskursstränge angeknüpft, nach denen Integrations- und Inklusionsforschung in einem besonderen Wechselverhältnis stehen (für den Sachunterricht z. B. Kaiser & Seitz, 2017; Seitz, 2018). Unter Inklusion werden dabei

Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung [verstanden], die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden (Biewer, 2010 zit. in Biewer & Schütz, 2016: S. 125).

Für dieses auch als reflexives Inklusionsverständnis (vgl. Budde & Hummrich, 2013, 2015) bezeichnete Verständnis ist im Kern kennzeichnend, dass ihm folgend – unter dem Anspruch der Wahrung einer differenzkritischen, intersektionalen Perspektive (vgl. Winker & Degele, 2009; Walgenbach & Pfahl, 2017) – die umfassende Verhinderung von Prozessen der Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung, der Selektion, Segregation und Exklusion angestrebt wird. Diesem Streben inhärent ist auch die Reflexion möglicher Barrieren bezogen auf Strukturen, Kulturen und Praktiken in Erziehungs- und Bildungskontexten sowie deren Minderung oder gar Überwindung (zur Problematik der Relationalität von Barrierenfreiheit und ihrer Grenzen vgl. exempl. Kastl, 2016), die gegebenenfalls mit weitreichenden Reformen einhergehen können. Dem skizzierten Verständnis folgend stellt Inklusion eine Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaften und all ihrer (Sub)Disziplinen dar (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015), womit die inklusive Pädagogik ein interdisziplinäres bzw. multiprofessionelles Arbeitsfeld ist (z. B. Moser & Demmer-Dieckmann, 2012). Aufgabe der Fachdidaktiken (resp. ihrer Akteur\*innen) ist es in diesem Zusammenhang, disziplinäre Bestände mit Blick auf die Ansprüche inklusiver Pädagogik (selbst)kritisch zu reflektieren (vgl. Pech & Schomaker, 2013).

## 2. Ausgewählte Anmerkungen zum Verhältnis von Inklusionsforschung und (Fach)Didaktik

Inklusion ist in wissenschaftlichen Diskussionen um Schule und Unterricht sowie Lehrkräftebildung als Thema seit langem schier allgegenwärtig. Beispielhaft dafür kann das Ergebnis einer Literaturrecherche über das Fachportal Pädagogik ([www.fachportal-paedagogik.de](http://www.fachportal-paedagogik.de), Stand 19. Mai 2020) von 12.948 Publikationen zum Schlagwort Inklusion und von immerhin über 2.800 Publikationen zu den Schlagwörtern Inklusion und Schule

gesehen werden. Faktisch gibt es also eine zunächst fast unüberschaubare Zahl themenbezogener Publikationen. Übersichtlicher wird die Literaturlage allerdings, wenn zu den Schlagworten Didaktik und Inklusion (etwa 770 Publikationen) und nochmals überschaubarer, wenn zu den Schlagworten Fachdidaktik und Inklusion (ca. 340 Publikationen) recherchiert wird. Diese Zahlen verweisen stellvertretend auf das bereits für die Integrationsforschung festgestellte (Seitz & Simon, i. E.) und von Seitz (2003) auch für die frühe Inklusionsforschung proklamierte Desiderat fachdidaktischer Forschung, das lange Zeit weiter Bestand hatte (exemplarisch dafür auch die Übersicht zur Frage wissenschaftlicher Begleitforschung zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern von Preuss-Lausitz, 2015) und sich insbesondere erst in der jüngeren Zeit u. a. durch Impulse, die sich aus der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und den Bundesländern ergeben, zu schließen beginnt.

Mit Blick auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Didaktik und Inklusion lässt sich weiterhin feststellen, dass bedeutende Impulse im Laufe der frühen deutschsprachigen Inklusionsforschung Mitte der 2000er-Jahre aus der Sachunterrichtsdidaktik kamen. Zu nennen ist hier vor allem die empirische Arbeit von Seitz (2005), die innerhalb der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung als auch der fachdidaktischen vielfach rezipiert worden ist, aber auch die empirische Studie von Schomaker (2007). Impulse aus anderen Fachdidaktiken sind teils wesentlich später, vor allem innerhalb der letzten etwa fünf Jahre, sowie deutlicher im Bereich Primar- als der Sekundarstufendidaktik zu verzeichnen (siehe z. B. Hennies & Ritter, 2014; Peter-Koop; Rottmann, & Lüken, 2015; Alavi & Lücke, 2016). Diese vergleichsweise jüngeren fachdidaktischen Diskurse sind derweil nicht konsequent an einem reflexiven Inklusionsverständnis orientiert, was angesichts der bereits erwähnten Existenz differenter Lesarten von (schulischer) Inklusion allerdings nicht überrascht. Interessant ist, dass insbesondere die relativ frühen Impulse der empirischen fachdidaktischen Inklusionsforschung respektive der frühe fachdidaktische Beitrag zur Inklusionsforschung insgesamt in Arbeiten, mit denen der Status quo der didaktischen Inklusionsforschung dargestellt wird, mitunter nicht explizit erwähnt oder als allgemein- und eben nicht *fach*didaktisch artikuliert wird (siehe z. B. Wocken, 2016; Textor, 2018; Hackbarth & Martens, 2018).

Den Stand der sachunterrichtsdidaktischen Diskurse zu Inklusion, um die es in diesem Aufsatz im Speziellen geht, haben Giest, Kaiser und Schomaker (2011) in umfassender Form erstmals mit dem Band zur im März 2010 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ausgerichteten Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) zur Thematik „Bildung für alle Kinder im Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion“ dokumentiert. Dabei betonen Giest et al. ähnlich wie Pech und Schomaker (2013) die ‚Pionierrolle‘ der Sachunterrichtsdidaktik, wenn sie feststellen: „Als eine der ersten Fachgesellschaften hat die GDSU eine Jahrestagung dem thematischen Schwerpunkt Inklusion gewidmet“ (Giest et al., 2011: S. 9). Mit ihrem Band geben Giest et al. erstmals umfassende Einblicke in Diskussionen, „die sich für die didaktische Forschung und die Lehrerbildung ergeben, wenn der Sachunterricht mit Blick auf Kinder verschiedener Kul-

turen, unterschiedlichen Geschlechts, heterogener Erfahrungen, divergierender Fähigkeiten und Interessen bildungswirksam gestaltet werden soll“ (ebd.). Ob der Sachunterricht zu diesem Zeitpunkt allerdings tatsächlich auf dem Weg zur Inklusion war oder inwiefern dieser Anspruch relativiert werden kann/muss, soll nachfolgend thematisiert werden.

### 3. Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion?

In den folgenden Abschnitten soll es zunächst um die Frage gehen, welche besonderen Potenziale der Sachunterricht hinsichtlich der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts aufgrund seiner fachlichen Charakteristik hat. Weiterhin sollen die Entwicklung der sachunterrichtsdidaktischen Diskurse zu Inklusion sowie die disziplinbezogene empirische Forschung zu Sachunterricht und Inklusion zusammengefasst werden. Dabei wird u. a. herausgearbeitet, dass das Thema Inklusion innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik zwar mittlerweile vielfach bearbeitet worden, allerdings nach wie vor nicht in der Breite derselben angekommen ist. Entsprechend werden zentrale Entwicklungsaufgaben und Desiderate der sachunterrichtsdidaktischen Forschung resümiert, deren Bearbeitung als bedeutsam angesehen wird, wenn sich der Sachunterricht umfassend(er) auf den Weg zur Inklusion machen möchte. Darüber hinaus wird im letzten Abschnitt das Potenzial skizziert, bereits bestehende fachdidaktische Forschungsbestände aus inklusionspädagogischer Perspektive mittels Sekundäranalysen mehrfach zu verwenden.

#### 3.1 Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion – besondere Potenziale

Die spezifischen Potenziale des Sachunterrichts zur Realisierung inklusiven Fachunterrichts wurden in den letzten Jahren im Rahmen mehrerer Beiträge herausgearbeitet (vgl. Hinz, 2011; Simon, 2017, 2019b; Seitz & Simon, i. E. ). Dabei wurde hervorgehoben, dass dem innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik formulierten Anspruch des Beitrags zur grundlegenden Bildung für alle Kinder (exempl. Köhnlein, 2014) eine theoretisch-konzeptionelle „Grundorientierung [...] auf Inklusion“ (Hinz, 2011: S. 34) inhärent ist. Der Sachunterricht ist im deutschen Schulsystem das einzige Fach, das sich konzeptionell als fächerintegrierender Lernbereich beschreiben lässt und damit eine besondere Nähe zu und Anschlussfähigkeit an Klafkis (1994, 2005) bildungstheoretische Konzeption der Allgemeinbildung besitzt. Weiterhin entstanden die ersten empirischen fachdidaktischen Arbeiten der Inklusionsforschung mit Bezug auf den Sachunterricht. Aufgrund dieser beiden Aspekte kommen dem Sachunterricht innerhalb des Fächerkanons der Primarstufe eine herausgehobene Stellung sowie eine besondere Scharnierfunktion zu (vgl. Seitz & Simon, i. E.).

Ein für den Sachunterricht konstitutives Prinzip, das im Zusammenhang mit seinem fächerintegrierenden Charakter steht, ist das der Vielperspektivität. Diese bezieht sich – dem tradierten Verständnis nach – auf die Multiperspektivität der Fachinhalte, die Balance zwischen Fach- und Kinderperspektiven und eine Vielfalt an Methoden und Zugangsweisen (vgl. Köhnlein, Marquardt-Mau & Schreier, 1999). In jüngerer Zeit wurde das



tradierte Vielperspektivitätsverständnis, das mitunter auf den Aspekt der inhaltbezogenen Multiperspektivität reduziert wird, stärker mit Fragen der didaktischen Partizipation verbunden, die sich aus seiner inklusionspädagogischen Deutung ergeben (vgl. Simon, 2017, 2019a). Weitere spezifische Potenziale des Sachunterrichts zur Realisierung inklusiver Bildung liegen in der besonderen Möglichkeit zur Beachtung ästhetischer Zugangsweisen (vgl. Schomaker, 2007) und projektorientierter Lernvorhaben (z. B. Marquardt-Mau, 2015), welche für die inklusive Didaktik als besonders bedeutsam angesehen werden (siehe Feuser bereits 1989 sowie u. a. 2005). Weiterhin zeichnet sich der Sachunterricht dadurch aus, dass er die Chance der impliziten und expliziten Thematisierung von Inklusion bietet, da im Sachunterricht Differenz(en), Ungleichheit(en) und verschiedene Lebensweisen Inhalt der Fachdidaktik sind, und dass sich insbesondere in den letzten Jahren sowie verbunden mit fachbezogenen Inklusionsdiskussionen ein relativ breiter Diskurs zu Partizipation von Schüler\*innen und der Demokratisierung von Schule und (Sach)Unterricht entwickelt hat (z. B. Gebauer & Simon, 2012; Abels & Kolliander, 2017; Baumgardt, 2018; Boban & Hinz, 2019; Simon, 2017, 2018, 2019a). Letztere Diskussionen stehen wiederum in einem engen Zusammenhang mit Entwicklungen im Bereich der allgemeinen Inklusionsforschung, die vor allem in den letzten fünf Jahren Aufschwung erhalten und in deren Kontext neben Fragen der Teilhabe – die in den ersten zehn Jahren der deutschsprachigen Inklusionsforschung exzessiv diskutiert worden sind – zunehmend auch Fragen der Partizipation und Demokratisierung Berücksichtigung finden (vgl. Reich, 2014; Reichert-Garschhammer, Kieferle, Wertfein & Becker-Stoll, 2015; Kruschel, 2017; die Beiträge in Frohn, Brodesser, Moser & Pech 2019). Damit setzt sich – entsprechend des menschenrechtlichen und ethischen, u. a. anerkennungstheoretisch begründeten Fundaments inklusiven Unterrichts (siehe z. B. Moser, 2019) – ein Verständnis inklusiven Unterrichts durch, für das maßgeblich ist, dass „Individualisierung [...] keine machtvoll durchgesetzte didaktische Maßnahme im Sinne einer strukturell forcierten Direktive, sondern ein demokratischer Prozess“ ist, der „in pädagogischer Beziehung zwischen verantwortlichen Erwachsenen und Kindern, also zwischen Personen und unter dem Primat der Relation“ (Seitz, 2020: o. S.) stattfindet.

### 3.2 Entwicklung und Status quo sachunterrichtsdidaktischer Inklusionsforschung

Um die Entwicklung der sachunterrichtsdidaktischen Diskurse und Forschungen zu Inklusion zu bilanzieren, bietet sich zunächst ein Blick auf die Anzahl disziplinbezogener Publikationen zum Zusammenhang von Inklusion und Sachunterricht an (vgl. Pech, Schomaker & Simon, 2018c: S. 12 f. sowie 2019: S. 10 f.)<sup>1</sup>. Anhand der Darstellung von Pech et al. (2018c, siehe Abbildung 1) lässt sich zunächst der Beginn des sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsdiskurses im Jahr 2003 ausmachen. Angesichts der oben skizzierten Darstellung der Entwicklung des deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen

---

<sup>1</sup> Pech et al. (2018c) haben auf Basis einer Literaturrecherche mittels Schlagwortsuche in einschlägigen Datenbanken einen rein quantitativen Überblick über Arbeiten zum Themenfeld Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion gegeben, ohne den Anspruch einer weitergehenden inhaltlichen Analyse der recherchierten Arbeiten.

Inklusionsdiskurses unterstreicht dies die Einschätzung von Pech und Schomaker (2013), dass die Sachunterrichtsdidaktik sich relativ früh mit dem Thema Inklusion auseinandergesetzt hat.

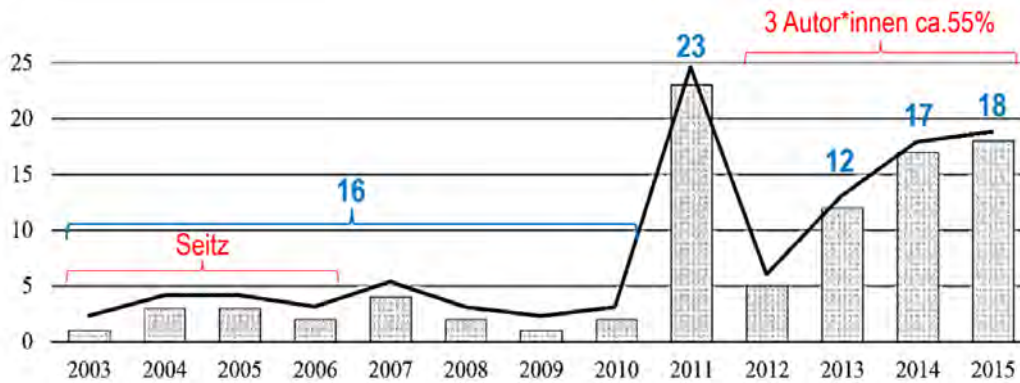


Abb. 1: Anzahl von Publikationen zum Thema Inklusion und Sachunterricht(sdidaktik) in den Jahren 2003 bis 2015 (Pech et al., 2018c: S: 13; farbige Ergänzungen d. A.)

Anhand von Abbildung 1 wird zudem deutlich, dass es Simone Seitz war, die den sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsdiskurs nicht nur initiiert, sondern in den ersten vier Jahren allein vertreten hat. Weiterhin lässt sich entnehmen, dass bis zum Jahr 2010, also innerhalb der ersten acht Jahre des disziplinbezogenen Inklusionsdiskurses, eine relativ überschaubare Anzahl an themenbezogenen Publikationen entstanden ist (insgesamt 16). Auffällig ist sodann, dass im Jahr 2011 ein deutlicher Ansprung themenbezogener Publikationen zu verzeichnen ist (23 Publikationen, die einer Steigerung von ca. 144% innerhalb eines Jahres entsprechen). Dieser sprunghafte Anstieg erklärt sich durch die bereits oben erwähnte Jahrestagung der GDSU zum Thema „Bildung für alle Kinder im Sachunterricht“ und den im Jahr 2011 erschienenen Tagungsband von Giest et al. (2011). Wiederum auffällig ist, dass nach 2011 die Anzahl inklusionsbezogener Publikationen massiv zurückging – auf nur fünf Publikationen im Jahr 2012. Obgleich das Thema Inklusion mit der Jahrestagung der GDSU im Jahr 2010 also im fachgesellschaftlichen Fokus stand, konnte – so lassen sich die Zahlen interpretieren – offensichtlich keine erkennbare, anhaltende Intensivierung der disziplinären Inklusionsforschung angeregt werden. Vielmehr hatte das Thema Inklusion Pech und Schomaker (2013) zufolge „in der fachdidaktischen Diskussion des Sachunterrichts keinen besonderen Stellenwert“ (ebd.: S. 353). Ein Indiz für dieses kritische Fazit von Pech und Schomaker ist auch, dass lediglich im Rahmen der benannten Jahrestagung der GDSU und ihrer Dokumentation eine Vielzahl an Autor\*innen(teams) sich dem Thema Inklusion widmete, während in den Jahren 2012 bis 2015, in denen immerhin eine deutliche Steigerung der Anzahl themenbezogener Publikationen auszumachen ist, mehr als die Hälfte aller Publikationen desselben Zeitraums von nur *drei* Autor\*innen in Allein- oder Ko-Autor\*innenschaft publiziert worden sind. Angesichts dieser Zahlen kann festgehalten werden, dass das Thema Inklusion zu dieser

Zeit innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik nur von wenigen Forscher\*innen mittels Publikationen bearbeitet worden ist.

Insgesamt sind von 2003 bis 2015 etwa 90 Publikationen zum Thema Inklusion und Sachunterricht entstanden. Pech et al. (2018c) haben ihre Übersicht nicht fortführend aktualisiert und es liegt aktuell auch keine weitere Übersicht vor, mit der der Status quo themenbezogener Literatur im Sachunterricht bilanziert wird. Dennoch liegen mittlerweile – ohne eine konkrete Zahl nennen zu können – deutlich mehr als 100 themenbezogene Publikationen vor, sodass insgesamt von einem relativ großen Fundament für die sachunterrichtsdidaktische Inklusionsforschung gesprochen werden kann. Allerdings, und dies schränkt diese Einschätzung wiederum ein, lagen im Zeitraum von 2003 bis 2015 sowie liegen auch aktuell mit den Arbeiten von Seitz (2005) und Schomaker (2007) nur zwei abgeschlossene, umfangreiche empirische Studien vor, womit sich die oben angesprochene inklusionsdidaktische Forschungslücke respektive der nach wie vor bestehende „Bedarf an inklusiven sachunterrichtlichen Konzeptionen und Fundierungen“ (Seitz, 2018: S. 101) insbesondere hinsichtlich empirischer Studien bestätigt.

Eine weitere Relativierung erfährt die verhältnismäßige Vielzahl an inklusionsbezogenen Publikationen, die bis heute innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik entstanden sind, bei einer näheren Betrachtung von für die Sachunterrichtsdidaktik zentralen Werken hinsichtlich der Frage, inwiefern das Thema Inklusion innerhalb dieser aufgegriffen wird. Im von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts herausgegebenen Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU, 2013), im Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (Kahlert, Fölling-Albers, Götz, Hartinger, Miller & Wittkowske, 2015), im Grundlagenwerk zu historischen und aktuellen Entwicklungen des Sachunterrichts und seiner Didaktik von Thomas (2018) sowie im jüngst von der GDSU herausgegebenen Qualitätsrahmen Lehrerbildung (GDSU, 2019) spielt das Thema Inklusion explizit – wenn überhaupt – nur eine marginale Rolle (vgl. Pech et al., 2017, 2018c). An verschiedenen Stellen der benannten Werke wäre ein explizites und vertieftes Aufgreifen der für alle Fachdidaktiken bestehenden Querschnittsaufgabe Inklusion zu erwarten. Implizit lassen sich inklusionspädagogische Fragen zwar hier und da aus verschiedenen Ausführungen interpretieren – dies bleibt jedoch der\*dem Leser\*in überlassen und damit unverbindlich, obgleich von Werken wie den benannten eine gewisse Verbindlichkeit nicht nur zu erwarten wäre, sondern auch Teil des Selbstanspruches ist. Erstaunlich ist es in jedem Fall, dass fast zwanzig Jahre deutschsprachige Inklusionsforschung, mehr als fünfzehn Jahre sachunterrichtsdidaktische Diskurse zu Inklusion, jahrelange, zunehmend intensiviertere Inklusionsdebatten innerhalb verschiedenster erziehungswissenschaftlicher (Sub)Disziplinen und bis heute anhaltende u. a. bildungspolitische Debatten zu inklusiver Bildung (insbesondere nach der Ratifikation der UN-BRK und der mit ihr einhergehenden Verpflichtung zur Realisierung eines inklusiven Bildungswesens) etc. nicht dazu geführt haben, dass die Thematik Inklusion mit Blick auf den Sachunterricht als Didaktik und Disziplin in für die Fachdidaktik resp. -gesellschaft zentralen Werken intensiver beachtet worden wäre. Und das obgleich die Beschäftigung mit dem Thema inklusiver fachlicher Bildung „indes zentral für die Positionierung einer Fachdidaktik angesichts gesellschafts- und bildungspolitischer

Entwicklungen ist“ (Pech, 2020: S. 157). Es drängt sich der Eindruck auf, Inklusion sei innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik nach wie vor ein „Nischen-Thema“ (Pech et al., 2018c: S. 13; vgl. auch Seitz, 2018).

Die potenziell weitreichenden Konsequenzen der Marginalisierung inklusionsbezogener Auseinandersetzungen in für den Sachunterricht zentralen Werken ergeben sich u. a. aus der Bedeutung, die denselben innerhalb von Wissenschaft und Praxis zukommt. Dazu sei insbesondere auf den Perspektivrahmen Sachunterricht verwiesen, zu dem Blaise (2004) schreibt, dieser „kann für den Sachunterricht von größerer Wirkmächtigkeit werden als curriculare Ansätze“ (ebd.: S. 66). Der Perspektivrahmen verfügt nicht nur „über eine weitreichende Akzeptanz in der Fachöffentlichkeit“ (ebd.). Sondern er besitzt auch „für das Fach eine bildungspolitische Orientierungsfunktion, da die Fachgesellschaft GDSU ihn intensiv mit Vertreter/-innen aus den Bildungsministerien aller Bundesländer diskutierte [...] und der Perspektivrahmen beeinflusste in der Folge sämtliche Lehrpläne und Curricula in Deutschland“ (Richter, 2018: S. 30). Die Reichweite des Perspektivrahmens geht also deutlich über die Fachgesellschaft hinaus, womit die ausbleibende (vernehmbare) Positionierung zu Fragen schulischer Inklusion kritisch gesehen den Eindruck erwecken könnte, der Sachunterricht entziehe sich den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um gegenwärtige und zukünftige Reformen im Bildungswesen und verstehe sich „auch heute noch als Regelschuldidaktik“ (Pech et al., 2017: S. 125).

Im mittlerweile in der vierten Auflage erschienenen Einführungswerk „Der Sachunterricht und seine Didaktik“ von Joachim Kahlert (2016) kommt es im Gegensatz zu den bisher benannten Werken zwar zu einer expliziten und umfassenderen Auseinandersetzung mit Fragen schulischer Inklusion unter besonderer Berücksichtigung des Sachunterrichts. Nicht offen legt Joachim Kahlert dabei allerdings seine sonderpädagogische Lesart von Inklusion, die für sein Verständnis inklusiven Sachunterrichts und Fragen von dessen Planung und Reflexion nicht folgenlos ist. Auch bezieht Kahlert die inklusionsbezogenen Diskurse der Sachunterrichtsdidaktik weitgehend nicht in seine Ausführungen ein (nur punktuell, um sich deutlich von ihnen zu distanzieren). Vielmehr bindet er seinen gemeinsam mit dem Sonderpädagogen Ulrich Heimlich entwickelten Ansatz zur Planung ‚inkluisiven‘ Sachunterrichts in die neuere Auflage seiner Einführung ein, ohne sich eingehend mit der teils substanziellen Kritik an diesem Ansatz (vgl. Gebauer & Simon, 2012; Pech & Rauterberg, 2016) auseinanderzusetzen.

Über den Blick auf die Quantität themenbezogener Publikationen und die Frage der (Nicht)Berücksichtigung des Themas Inklusion innerhalb der Fachdidaktik des Sachunterrichts hinaus lässt sich der Stand der sachunterrichtsdidaktischen (überwiegend theoretischen) Inklusionsforschung inhaltlich anhand zentraler Themenfelder beschreiben:

- inklusionspädagogische Reflexionen des Fach(didaktik)verständnisses (siehe z. B. bei Seitz, 2004a; Gebauer & Simon, 2012; Kahlert & Heimlich, 2012; Pech & Schomaker, 2013; Kucharz, 2015)
- Diagnostik/diagnostisches Handeln zur Unterstützung von Inklusion im Sachunterricht (siehe Seitz, 2007; Liebers, Maier, Prengel & Schönknecht, 2013; Giest, 2015; Schroeder, 2016; Seitz & Simon, 2018)

- individuelle (Begabungs)Förderung (u. a. Gaedtke-Eckardt, 2011; Hempel & Kolscheen, 2011; Wulfmeyer, Rohen-Bullerdiek & Mahnken, 2011)
- fachbezogene Fokussierungen respektive Konkretisierungen inklusionspädagogischer Theorien (u. a. Dienemann, 2011; Simon, 2013; Lück, 2014; Wagner, 2014; Kaiser & Seitz, 2017)
- Fragen der professionellen Entwicklung von (angehenden) Lehrkräften (siehe z. B. Seitz, 2004b; Schomaker & Tänzer, 2011; Lindmeier & Schomaker, 2014; Offen, 2014).

Insgesamt liegen innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik bislang überwiegend konzeptionelle und programmatische Arbeiten vor. Darüber hinaus wurden im Jahr 2012 zwei durch theoretische und empirische Arbeiten fundierte, selbst jedoch bislang empirisch nicht validierte (vgl. Pech & Rauterberg, 2016) Planungs- und Handlungsmodelle vorgelegt (siehe Kahlert & Heimlich, 2012; Gebauer & Simon, 2012).

In seinem Aufsatz „Vom Grundschulfach zur wissenschaftlichen Disziplin – der Sachunterricht und seine Didaktik“ stellte Pech (2020) jüngst fest, dass „viele der konzeptionellen Ansätze in der Sachunterrichtsdidaktik sowohl erhebliche Theoriedefizite aufweisen und/oder nicht in überprüfende empirische Vorhaben überführt werden“ (ebd.: S. 157). Obgleich Pech selbst nicht weiter ausführt, worin genau die von ihm akkreditierten Theoriedefizite bestehen und hinsichtlich welcher Fragen mögliche empirische Validierungen denkbar respektive notwendig wären, so verweist sein kritisches Resümee darauf, dass die sachunterrichtsdidaktische Inklusionsforschung einer reflexiven Fortführung und Weiterentwicklung bedarf. Hinsichtlich empirischer Beiträge zum Zusammenhang von Inklusion und Sachunterricht kann erst seit 2019 eine deutliche Zunahme von Arbeiten verzeichnet werden. Aktuelle Studien (siehe der Band von Pech et al., 2019a) thematisieren ein breites Themenspektrum (z. B. Kollinger, 2019 zum Umgang mit Traumatisierungen; Baar, 2019 zu postmodernen Familienformen oder Schrumpf, 2019 zum Sprechen über und die Herstellung von Differenz durch Kinder im Sachunterricht). Sie beziehen sich ferner auf Ziele und Methoden inklusiven Lernens im Sachunterricht (siehe z. B. Blumberg et al., 2019 zur Sprachbildung; Abels, Demmel, Minnemann, Rathig & Semmler, 2019 zum Forschenden Lernen oder Michalik, 2019 zum Philosophieren mit Kindern) sowie auf Fragen der fachbezogenen Professionalisierung (z. B. Kollinger, 2019; Mester, 2019; Simon, 2019b) ab. Einen Schwerpunkt stellen zudem differenzkritische Arbeiten dar, mit denen Prozesse des Otherings im fachbezogenen Kontext analysiert werden (siehe die diskursanalytische Diskussion aktueller Sachunterrichts-Schulbücher von Spiegler & Ahlgrim, 2019; die Analyse von Gruppensprachen von Schüler\*innen über Familienformen von Baar, 2019 und die Rekonstruktion der Herstellung von Differenz hinsichtlich herkunftsbezogener Merkmale von Schrumpf, 2019). Deutlich wird an den im Band von Pech et al. (2019a) zusammengetragenen Studien u. a., „dass das zugrunde gelegte Inklusionsverständnis in den jeweiligen Beiträgen unterschiedlich ist. Zum Teil werden im Rahmen einiger Beiträge insbesondere sonderpädagogische Differenzkategorien kritisch re- und dekonstruiert, zum Teil werden sie aber auch reifiziert, womit sich das

heterogene Verständnis von inklusivem Sachunterricht innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik widerspiegelt“ (Pech et al., 2019b: S. 15).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die sachunterrichtsdidaktische Inklusionsforschung insgesamt als heterogenes Feld beschrieben werden muss. Sowohl innerhalb der theoretischen als auch empirischen sachunterrichtsdidaktischen Forschungen zu Inklusion gibt es einerseits differenzkritische und andererseits auf Differenzsetzungen basierende (z. B. sonderpädagogisch ausgerichtete) Beiträge, die Differenz(en) reifizierend bearbeiten, indem z. B. nach den spezifischen Bedarfen und Lernweisen von Kindern „mit“ sonderpädagogischem Förderbedarf im Sachunterricht gefragt wird (siehe z. B. Kahlert & Heimlich, 2012; Blumberg et al., 2016; Lange-Schubert & Tretter, 2017; Rott & Marohn, 2017). Problematisch ist, dass in diesen Beiträgen Unzulänglichkeiten respektive Ambivalenzen kategorialer Zuschreibungen (vgl. exempl. Geiling & Prengel, 2017) nicht substantiell reflektiert und Aspekte der schulischen bzw. fachunterrichtlichen (Re)Produktion von Normalismen und Differenzen unzureichend beachtet werden. Aus der Perspektive eines reflexiven, erziehungswissenschaftlichen Inklusionsverständnisses wäre dies zwingend angezeigt (vgl. Budde & Hummrich, 2013; Seitz & Simon, i. E.).

### 3.3 Zentrale Entwicklungsaufgaben und Desiderate

Insbesondere aufgrund der oben skizzierten Entwicklung des sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsdiskurses bis zum Jahr 2012 wurde im Frühjahr 2014 innerhalb der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts die Gründung einer Arbeitsgruppe Inklusion/inklusive Sachunterricht beantragt. Diese Arbeitsgruppe hat es sich zum Ziel gemacht, theoretische und empirische sachunterrichtsdidaktische Forschungen zu Inklusion anzuregen, zu systematisieren und zu bündeln. Bislang wurden durch die Arbeitsgruppe drei Fachtagungen ausgerichtet sowie drei Bände zum Zusammenhang von Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion(sforschung) publiziert (Pech et al., 2018a, 2019a, i. E.). Im Rahmen ihres Gründungsantrages formulierte die Arbeitsgruppe zentrale Desiderate und Entwicklungsaufgaben für die Sachunterrichtsdidaktik auf ihrem Weg zur Inklusion. Zu ihnen gehört

die Klärung des Verständnisses des eigenen Faches/der eigenen Disziplin im Lichte inklusiver Pädagogik (1), der Transfer von Theorien und empirischen Befunden anderer Disziplinen in den Sachunterricht (2), sachunterrichtlich-inklusionspädagogische Forschungen (3), Entwürfe einer fundierten, empirisch abgesicherten inklusiven Sachunterrichtsdidaktik (4), das Ausloten geeigneter facheigener Ansätze und Vorzüge für Inklusive Pädagogik (5) sowie eine Entsprechung sachunterrichtlicher Arbeitsmaterialien und Lehrwerke für inklusiven Sachunterricht (6) (Pech et al., 2018b: S. 6).

Diese Entwicklungsaufgaben und Desiderate wurden in den letzten Jahren innerhalb der fachbezogenen Diskurse zum Teil bereits aufgegriffen. Ebenso wurden Ergänzungen bzw. Konkretisierungen vorgenommen, mit denen insbesondere auch Impulse für die weitere empirische Sachunterrichtsforschung gesetzt wurden. Als mögliche und nötige Forschungen nennt Simon (2018: S. 100 ff.) Forschungen a) zur Wirksamkeit und Praktikabilität vorhandener inklusionsdidaktischer Planungsmodelle, b) zu fachspezifischen Ausgestaltungsformen und Ambivalenzen von (didaktischer) Partizipation, die als zentraler Aspekt

der inklusiven Sachunterrichtsdidaktik verstanden wird, c) weitere konzeptionelle Diskussionen zu Fragen einer fachspezifischen pädagogischen Diagnostik einschließlich der Entwicklung adäquater Materialien/Instrumente und derer Validierung, d) Studien zur inklusionsbezogenen Professionalisierung respektive professionellen Entwicklung von (angehenden) Sachunterrichtslehrkräften, u. a. mit Blick auf die fachbezogene, inklusionsorientierte Hochschullehre sowie e) differenzkritische Analysen fachbezogener Diskurse auf der einen und fachspezifischer Bestände auf der anderen Seite, beispielsweise durch Analysen von sachunterrichtlichen Lehr-Lern-Materialien.

Einen Beitrag zu derartigen differenzkritischen Reflexionen haben zuletzt Spiegler und Ahlgrim (2019) mit ihrer Lehrwerkanalyse vorgelegt. Ihre Studie resümieren die Autor\*innen damit, dass in Schulbüchern des Sachunterrichts „auffallend auf stereotype Darstellungen in verschiedenen Differenzordnungen“ (ebd.: S. 108) zurückgegriffen wird. „Differenzkategorien werden in den Schulbüchern selten aufgebrochen und kritisch hinterfragt; sie werden als dichotome Repräsentation eines Merkmals konstruiert und nicht als gesellschaftlicher, sozialer Prozess verstanden. Eine Hinterfragung von damit einhergehenden Machtverhältnissen, die unserer Ansicht nach auch schon in der Grundschule angebahnt werden kann, fehlt vollkommen“ (ebd.: S. 108 f.), so die Autor\*innen. Die Relevanz von differenzkritischen Reflexionen sachunterrichtsdidaktischer Bestände verdeutlichen auch Schroeder (2017) und Schrumpf (2019), indem sie inklusionsdidaktische Ansätze/Konzeption des Sachunterrichts hinsichtlich inhärenter kategorialer, differenzkritischer und protonormalistischer Orientierungen analysieren.

### 3.4 Anmerkungen zum Potenzial der ‚Explikation impliziter Bestände‘

Nachdem in den drei vorhergehenden Abschnitten die Potenziale des Sachunterrichts zur Realisierung inklusiver Bildung skizziert, der Status quo der sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsforschung zusammengefasst und wesentliche Desiderate derselben benannt worden sind, soll nun abschließend ein flüchtiger Blick auf exemplarische fachbezogene Arbeiten gerichtet werden, aus denen Erkenntnisse für die inklusionsorientierte Gestaltung von Sachunterricht abgeleitet werden könnten, auch wenn diese nicht intentional als Beiträge zur fachbezogenen Inklusionsforschung entstanden sind. Damit soll neben dem bereits erfolgten Plädoyer für originäre fachdidaktische Beiträge zur Inklusionsforschung durch neue empirische Studien nun die (im Allgemeinen weniger prominente) Möglichkeit der Sekundäranalyse bereits vorliegender qualitativer und quantitativer Forschungsdaten (vgl. z. B. Medjedović, 2014, 2019; Birkelbach, 2019) im Rahmen der fachbezogenen Inklusionsforschung stark gemacht werden. Neben einer forschungsökonomischen Motivation für Sekundäranalysen lassen sich dieselben auch als Ausdruck eines inter- sowie *innerdisziplinären* Theorie-Empirie-Transfers und Beitrag zur Explikation impliziter (Forschungs)Bestände einer Fachdidaktik verstehen. Gerade da Inklusion ein „multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“ ist (Grosche, 2015: S. 20), ist zu vermuten, dass die Strategie sekundäranalytischer Forschungen zu inklusionspädagogischen Fragen, trotz ihrer spezifischen Herausforderungen, lohnenswert sein könnte.

Bezogen auf die sachunterrichtsdidaktische Forschung werden nachfolgend – unter Bezug auf das eingangs skizzierte reflexive, erziehungswissenschaftliche Inklusionsverständnis – zwei exemplarische Studien angeführt, mit denen skizziert werden soll, dass sich bereits bestehende Studien aufgrund ihrer Fragestellungen für eine Re-Analyse eignen könnten, um weitere Impulse für die sachunterrichtsdidaktische Inklusionsforschung zu generieren. So hat beispielsweise Hartinger (1997) eine Studie zur Interessenorientierung im Sachunterricht vorgelegt, in deren Rahmen er die Interessenentwicklung von Grundschulkindern im Zusammenhang der autonomieunterstützenden und handlungsorientierten Gestaltungen des Unterrichts untersuchte. Hartinger konnte nachweisen, dass ein nach Maßgabe dieser beiden Prinzipien gestalteter Sachunterricht sowie die Möglichkeit der Kinder der Mitbestimmung hinsichtlich ihrer Lernprozesse zu einer signifikant höheren Interessenförderung, zur Anregung weiterführender Fragestellungen und zu einem stärkeren Erleben des Unterrichts als subjektiv sinnvoll (Interessantheit des Unterrichts) führt. Mit seiner Studie hat Hartinger – lange vor den ersten inklusionspädagogischen Diskussionen innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik – mit dem Ausgehen und Anregen von Kinderinteressen sowie ihrer Förderung im Unterricht u. a. durch Möglichkeiten der Mitbestimmung aus heutiger Sicht bedeutsame Aspekte der inklusiven Sachunterrichtsdidaktik thematisiert und empirische Erkenntnisse zu diesen generiert.

Als weiteres Beispiel sei auf die Forschung von Kaiser und Lüschen (2014) verwiesen. Kaiser und Lüschen zeigten mit ihrer Studie „Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse“, dass sich bereits Kindergarten- und Grundschulkindern – entgegen alltags- und einiger wissenschaftstheoretischer Vorstellungen – sehr wohl auf hohem Niveau mit politisch-sozialen Themen wie Krieg und Frieden oder Gerechtigkeit auseinandersetzen können, sodass die Bearbeitung solcher politisch-sozialer Themen im Bereich Kita und Grundschule keinesfalls *per se* als überfordernd anzusehen ist. Weiterhin konnten sie zeigen, dass altersübergreifendes Peer-Tutoring einen möglichen Weg kooperativen Sachlernens und gleichsam einen Beitrag zur Annäherung von Elementar- und Primarbereich respektive zur Gestaltung institutioneller Übergänge darstellen kann. Mit den Themen Übergangsgestaltung, altersübergreifendes Lernen und kooperative Lernformen knüpfen die Autorinnen mit ihrer Studie gleich an mehrere Fragen an, die aus inklusionspädagogischer Sicht höchst relevant sind. Auch die Frage des Verhältnisses von Didaktik und (Under)Achievement wird in inklusionspädagogischen Auseinandersetzungen mit Didaktik als äußerst bedeutsam angesehen (vgl. Seitz & Scheidt, 2012).

Im Rahmen der Realisierung inklusiver Bildung „die gesamte »Anlage« eines Faches zur Disposition“ (Pech & Schomaker, 2013: S. 353) zu stellen, so wie es Pech und Schomaker gefordert haben, bedeutet nicht, dass das sprichwörtliche Rad neu erfunden werden muss. Allerdings geht es u. a. darum, tradierte fachdidaktische Bestände (theoretische, empirische und praktische) auf ihre Anschlussfähigkeit der Umsetzung inklusiver fachlicher Bildung hin zu überprüfen. Solche Reflexionen und eventuelle inklusionspädagogische Adaptionen tradierter Bestände können dabei auch Gegenstand von Lehrforschungsprojekten sein und somit unmittelbar mit der universitären Lehrkräftebildung verzahnt werden.



#### 4. Fazit und beispielhafte Implikationen für die Fundierung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtslehrkräftebildung

Wie oben gezeigt wurde, hatte das Thema Inklusion trotz seines vergleichsweise frühen und intensiven Aufgreifens innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik in den Jahren 2003 bis 2012 „keinen besonderen Stellenwert“ (Pech & Schomaker, 2013: S. 352). Insbesondere an empirischen Arbeiten zum inklusiven Sachunterricht mangelte es lange Zeit und erst jüngst deutet sich eine ‚empirische Wende‘ der sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsforschung an (ob es tatsächlich eine Wende geben wird, muss sich zeigen). Bis dato drängt sich ferner der Eindruck auf, dass das Thema Inklusion nicht in der Breite der Fachdidaktik angekommen ist – es bleibt abzuwarten, ob es diesbezüglich in den kommenden Jahren zu vernehmbaren Veränderungen kommt, indem das Thema Inklusion in zentralen Werken der Sachunterrichtsdidaktik mehr Berücksichtigung findet.

Dass es innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik kein einheitliches Verständnis von Inklusion gibt, verwundert angesichts der in (inter)nationalen themenbezogenen Diskursen bestehenden unterschiedlichen Deutungen von Inklusion nicht und ist solange unproblematisch, wie das jeweils zugrundeliegende Verständnis im Sinne wissenschaftlicher Klarheit transparent gemacht wird. Dies wäre u. a. auch mit Blick auf die Lehrkräftebildung bedeutsam, da davon auszugehen ist, dass Studierende im Rahmen der universitären Lehre mit unterschiedlichen, vielleicht auch widersprüchlichen Vorstellungen und Konzeptionen von (schulischer) Inklusion konfrontiert werden, es aber nicht ausschließlich den Studierenden selbst überlassen werden kann, mögliche differente Verständnisse und sich teils deutlich unterscheidende Konsequenzen, die sich aus diesen ergeben können, zu re- und dekonstruieren (dies wäre insbesondere in den ersten Studiensemestern eine hehre Erwartung). Die Rekonstruktion und Analyse verschiedener Inklusionsverständnisse in Theorie, Empirie und Praxis kann damit als ein bedeutender Ausgangspunkt/Anreiz für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung in der Fachdidaktik gesehen werden (Implikation 1).

Weiterhin kann es insbesondere im Rahmen von Praxisphasen im Lehramtsstudium potenziell zum Erleben einer anderen als der in Hochschullehre thematisierten Praxis von Inklusion (oder gar keiner auch nur annähernd inklusionsorientierten Praxis) kommen, sodass konkrete Erfahrungen Studierender im Spannungsfeld zu universitär vermittelten Konzeptionen und professionellen Anforderungen stehen und als paradox erlebt werden können. Solche Erlebnisweisen bedürfen einer adäquaten reflexiven Bearbeitung, für die es (diskursive) Räume braucht. Hierfür bieten sich insbesondere kasuistische Formate sowie gezielte Irritationen an, um paradoxe Anforderungen nicht als lähmend zu erleben (vgl. Seitz & Simon, i. E.), sondern handlungsfähig zu bleiben und Gestaltungsspielräume für Weiterentwicklung und Professionalisierung zu generieren und zu nutzen (vgl. Seitz & Slodczyk, 2020) (Implikation 2).

Im Rahmen einer inklusionsorientierten Sachunterrichtslehrkräftebildung, *könnten* konzeptionelle Arbeiten (von denen es mittlerweile eine Vielzahl gibt), empirische Studien (von denen es zunehmend mehr gibt) sowie die bisher vorliegenden zwei Modelle

zur Planung inklusiven Sachunterrichts Gegenstand universitärer Lehre sein. Da allerdings nicht in allen Bundesländern Verordnungen existieren, mit denen Hochschulen verpflichtet werden inklusionsorientierte Fragestellungen innerhalb des fachwissenschaftlichen und -didaktischen Studiums einzubeziehen, bleibt es – unabhängig von der Frage differenter Inklusionsverständnisse – den in der Hochschullehre tätigen Kolleg\*innen teils bereits auf formeller Ebene überlassen, ob sie das Thema Inklusion überhaupt in die Lehre einfließen lassen (oder in welchem Umfang). Wenn darüber hinaus das Thema Inklusion in fachdidaktischen Standard- und Einführungswerken kaum vernehmbar eine Rolle spielt, spitzt sich die potenzielle Brisanz der Ausgangslage der fachbezogenen Lehrkräftebildung zu. Selbstredend ist mit bildungspolitischen und rechtlichen Vorgaben zu einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung nicht garantiert oder steuerbar, dass eine bestimmte Idee inklusiver Lehrkräftebildung verbreitet wird. Hier setzen allein die Freiheit in Forschung und Lehre und das Gebot wissenschaftlichen Diskurses klare Grenzen. Die Reflexion der (Nicht)Thematisierung von Inklusion im Rahmen fachwissenschaftlicher und -didaktischer Hochschullehre könnte ein Baustein inklusionsorientierter Lehrkräftebildung sein (siehe Implikation 2). Zudem erscheint es m. E. wichtig – wie oben bereits angedeutet – u. a. Studien zur inklusionsbezogenen Professionalisierung respektive professionellen Entwicklung von angehenden (Sachunterrichts)Lehrkräften im Rahmen der (fachbezogenen) Hochschullehre durchzuführen. Dies könnte beispielsweise in Form gestufter Curriculumanalysen (d. h. mit Blick auf intendierte, implementierte und realisierte Curricula), ähnlich wie sie seit langem im Rahmen internationaler Schulleistungsvergleiche durchgeführt werden (vgl. Baumert et al., 1997; Bos et al., 2018), geschehen (Implikation 3).

Neben weiteren Forschungen, die zu einer empirischen Fundierung der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung beitragen könnten, könnten Curriculumanalysen dazu führen, dass bereits vorliegende Befunde zum Themenfeld Inklusion und (fachdidaktische) Lehrkräftebildung weiter aufgeklärt werden können. So zeigte sich beispielsweise bei der Analyse eines Teilsamples von  $N = 278$  einer in mehreren Bundesländern durchgeführten quantitativen Querschnittsstudie, dass angehende Sachunterrichtslehrkräfte ambivalente Einstellungen zu Heterogenität haben, die sich im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normorientiertem Homogenisierungsdenken beschreiben lassen (vgl. Simon, 2019b). Dabei korrelieren normbezogen-negative Einstellungen der im Rahmen dieser Studie befragten angehenden Lehrkräfte zu Heterogenität am stärksten mit dem Besuch von Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion (vgl. ebd.: S. 258 f.). D. h. die Befragten hatten stärkere positive Einstellungen bzw. schwächere normbezogen-negative Einstellungen zu Heterogenität, wenn sie noch keine Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion besucht hatten. Zudem verweist Simon darauf, dass Studierende, die sonderpädagogische Fachrichtungen studieren, tendenziell positivere Einstellungen zu Heterogenität haben, als andere Studierende (vgl. ebd.: S. 259). Dies wirft u. a. die Frage auf, inwiefern im Rahmen universitärer Lehre ein Normalisierungs- resp. Homogenisierungsdenken evoziert wird, das mit Ansprüchen eines positiv-reflexiven Umgangs mit He-

terogenität im inklusiven (Fach)Unterricht schwer vereinbar wäre, sowie ob es diesbezüglich gegebenenfalls studiengangsspezifische Unterschiede gibt<sup>2</sup>. Die Bearbeitung dieser Frage (und ähnlicher) kann in fachbezogene Studienanteile eingebunden werden, sodass die verschiedenen Studienanteile und gegebenenfalls differente, gar widersprüchliche Anforderungen vom Fach aus bzw. mit Blick auf das Fach thematisiert und bearbeitet werden. Lösungsorientiert könnte zudem nach Möglichkeiten gesucht werden, wie widersprüchliche Erwartungen ausbalanciert resp. Wege gefunden werden können, Ansprüche der inklusiven Pädagogik trotz mitunter widersprüchlichen resp. widrigen Umständen in (Hoch)Schule zu realisieren(siehe bspw. Stähling & Wenders, 2013) (Implikation 4).

Zuletzt sei nochmals auf das Potenzial von Sekundäranalysen verwiesen, die für die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung die Chance einer empirischen Auseinandersetzung mit inklusionspädagogisch relevanten Fragestellungen innerhalb des fachbezogenen Studiums bieten und somit zu einer empirischen Fundierung normativer Ansprüche der inklusiven Pädagogik (Prenzel, 2015) und (Fach)Didaktik beitragen können (Implikation 5).

## Bibliographische Angaben

- Abels, Simone & Koliander, Brigitte (2017). Forschendes Lernen als Beispiel eines inklusiven Ansatzes im Fachunterricht. In Schörkhuber, Bernhard; Rabl, Martina & Svehla, Heidemarie (Hg.), *Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache*. Wien: LIT, S. 53-60.
- Abels, Simone; Demmel, Luisa; Minnemann, Mareka; Rathig, Jana & Semmler, Femke (2019). Forschendes Lernen zum Thema ‚Trennverfahren‘ inklusiv gestalten – Eine videobasierte Studie im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In Pech et al. (2019a) (Hg.), S. 36-50.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London & New York: Routledge.
- Alavi, Bettina & Lücke, Martin (Hg.) (2016). *Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Amrhein, Bettina (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In Amrhein, Bettina (Hg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-36.
- Baar, Robert (2019). „Aber, dann hätten sie dich nicht gekriegt!“ Gruppengespräche über ‚Familie‘ im inklusiven Sachunterricht. In Pech et al. (2019a) (Hg.), S. 51-62.
- Balz, Hans-Jürgen; Benz, Benjamin & Kuhlmann, Carola (2012). (Soziale) Inklusion – Zugänge und paradigmatische Differenzen. In: Balz, Hans-Jürgen; Benz, Benjamin &

---

<sup>2</sup> Mittels gestufter Curriculumanalysen könnte also nach konkreten vermittelten Inhalten und Zielen inklusiven Unterrichts sowie (implizit) geförderten Einstellungen im Kontext der universitären Lehrkräftebildung geforscht werden. Und die Fachdidaktiken können ihren Beitrag zu solchen und weiteren Forschungen leisten.

- Kuhlmann, Carola (Hg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1-10.
- Baumert, Jürgen & Lehmann, Rainer (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgardt, Iris (2018). Partizipation im inklusiven Sachunterricht - ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In Pech et al. (2018a) (Hg.), S. 26-38.
- Biewer, Gottfried & Schütz, Sandra (2016). Inklusion. In Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-127.
- Birkelbach, Klaus (2019). Sekundäranalyse quantitativer Daten. In Begemann, Maik-Carsten & Birkelbach, Klaus (Hg.), *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-80.
- Blaseio, Beate (2004). Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blumberg, Eva; Niederhaus, Constanze; Albers, Timm & Havkic, Amra (2019). Durchgängige Sprachbildung und Inklusion in der sachunterrichtsdidaktischen Lehrer\*innenbildung – Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie mit Sachunterrichtsstudierenden. In Pech et al. (2019a) (Hg.), S. 169-181.
- Blumberg, Eva; Hellmich, Frank & Fromme, Theresa (2016). Entwicklung naturwissenschaftlich-technischer Lehr-Lernangebote für inklusiven Sachunterricht. In Liebers, Katrin; Landwehr, Brunhild; Marquardt, Anne & Schlotter, Kezia (Hg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule – Forschungsbezogene Beiträge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 235-236.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019). ‚Kritischer Sachunterricht‘ auf der Basis von Paulo Freires ‚Pedagógica crítica‘ – eine inklusive, demokratische Art ‚die Welt‘ zu lesen? In Siebach, Martin; Simon, Jaqueline & Simon Toni (Hg.), *Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 77-88.
- Boger, Mai-Anh (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.
- Bos, Wilfried; Gebauer, Miriam M. & Postlethwaite, T. Neville (2018). Potenziale, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung. In Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 325-350.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013). Reflexive Inklusion. In *Zeitschrift für Inklusion*, 4/2013. <<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020).
- (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 33-41.

- Cramer, Colin & Harant, Martin (2014). Inklusion. Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (4), S. 639-659.
- Dienemann, Xenia (2011). Übergänge inklusiv gestalten. In Giest, Hartmut, Kaiser, Astrid & Schomaker, Claudia (Hg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115-122.
- Feuser, Georg (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In *Behindertenpädagogik* 28. Jg., Heft 1/1989, S. 4-48.
- (2005). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Frohn, Julia; Brodesser, Ellen; Moser, Vera & Pech, Detlef (Hg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gaedtke-Eckardt, Dagmar-Beatrice (2011). *Fördern durch Sachunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hg.) (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012. <[http://www.widerstreitsachunterricht.de/ebenen/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreitsachunterricht.de/ebenen/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020).
- Geiling, Ute & Prengel, Annedore (2017). Schubladisierung? Notizen zum Nachteil und Nutzen sonderpädagogischer Kategorien und fachdidaktischer Kompetenzstufen. In Kruschel, Robert (Hg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81-93.
- Giest, Hartmut; Kaiser, Astrid & Schomaker, Claudia (2011). Editorial. In Giest, Hartmut; Kaiser, Astrid & Schomaker, Claudia (Hg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-12.
- Giest, Hartmut (2015). Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht. In Schäfer, Holger & Rittmeyer, Christel (Hg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 214-229.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans Anand & Prenzel, Manfred (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-39.
- Hackbarth, Anja, & Martens, Matthias (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 191-206.

- Hartinger, Andreas (1997). *Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, Martin; Urban, Michael & Werning, Rolf (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Hg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, S. 69-133.
- Hempel, Marlies & Kohlscheen, Katharina (2011). Interesse, (Hoch-)Begabung und Inklusion. In Giest, Hartmut; Kaiser, Astrid & Schomaker, Claudia (Hg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-56.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.) (2014). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach.
- Hinz, Andreas (2011). Inklusive Pädagogik – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In Giest, Hartmut; Kaiser, Astrid & Schomaker, Claudia (Hg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-38.
- Kahlert, Joachim & Heimlich, Ulrich (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim (Hg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-190.
- Kahlert, Joachim (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. 4., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hg.) (2015). *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, Astrid & Lüschen, Iris (2014). Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Eine empirische Untersuchung zum Sachlernen im Rahmen von Peer-Education zwischen Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kaiser, Astrid & Seitz, Simone (2017). *Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kastl, Jörg M. (2016). Barriere, Barrierefreiheit. In Dederich, Markus; Beck, Iris; Bleidick, Ulrich & Antor, Georg (Hg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 102-103.
- Katzenbach, Dieter (2016). Inklusion, psychoanalytische Kritik und der Differenzdiskurs. In Göppel, Rolf & Rauh, Bernhard (Hg.), *Inklusion. Idealistische Forderung. Individuelle Förderung. Institutionelle Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 17-29.
- Klafki, Wolfgang (1994). „Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz“ in bildungstheoretischer Perspektive. In *Neue Sammlung* 34, S. 579-594.
- \_\_\_ (2005). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 4, März 2005.

- <<https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenell/arch/klafki/klafki.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020).
- Köhnlein, Walter (2014). Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Andreas Hartinger; Friederike Heinzl; Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 512-521.
- Köhnlein, Walter; Marquardt-Mau, Brunhilde & Schreier, Helmut (Hg.) (1999). *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kollinger, Beatrice (2019). Subjektive Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen. In Pech et al. (2019a) (Hg.) S. 211-224.
- Kruschel, Robert (Hg.) (2017). Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kucharz, Dietmut (2015). Inklusiver Sachunterricht. In Huf, Christina & Schnell, Irmtraud (Hg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 221-236.
- Lange-Schubert, Kim & Tretter, Tobias (2017). Inklusives Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Vom guten Unterricht in heterogenen Lerngruppen. In Hellmich, Frank & Blumberg, Eva (Hg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 268-293.
- Liebers, Katrin; Maier, Petra; Prengel, Annedore & Schönknecht, Gudrun (2013). Pädagogische Diagnostik und Lernwege von Kindern im inklusiven Sachunterricht. In Wittkowske, Steffen & von Maltzahn, Katharina (Hg.), *Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-62.
- Lindmeier, Bettina & Schomaker, Claudia (2014). „Ich hätte nicht gedacht, dass hier Diskussionen auf diesem Niveau möglich sind!“ – Einblicke in ein inklusives Studienprojekt aus einer hochschuldidaktischen Perspektive. In Blömer, Daniel; Lichtblau, Michael; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela & Werning, Rolf (Hg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 114-119.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 7-16.
- Lück, Gisela (2014). Naturwissenschaftliche Bildung für alle Kinder. Wie Inklusion auch im naturwissenschaftlichen Sachunterricht durch selbsttätiges Experimentieren gelingen kann. In Franz, Eva-Kristina; Trumpa, Silke & Esslinger-Hinz, Ilona (Hg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 119-128.
- Marquardt-Mau, Brunhilde (2015). Lehren und Lernen in Projekten. In Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 419-424.

- Medjedović, Irena (2014). *Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Medjedović, Irena (2019). *Qualitative Sekundäranalyse*. In Begemann, Maik-Carsten & Birkelbach, Klaus (Hg.), *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-64.
- Mester, Theresa (2019). *Inklusionsbezogenes sachunterrichtsdidaktisches Wissen – Ein Modellierungsansatz unter Berücksichtigung der Anforderungen im inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht aus der Sicht von Lehrkräften*. In Pech et al. (2019a) (Hg.), S. 225-235.
- Michalik, Kerstin (2019). *Philosophieren mit Kindern im inklusiven Sachunterricht*. In Pech et al. (2019a) (Hg.), S. 63-77.
- Moser, Vera (2019). *Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens*. In Frohn et al. (Hg.), S. 34-37.
- Moser, Vera & Demmer-Dieckmann, Irene (2012): *Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen*. In Moser, Vera (Hg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-172.
- Offen, Susanne (2014). *Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge der Hochschulbildung?*. In *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Ausgabe Nr. 20, April 2014. <<http://www.widerstreitsachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/Offen.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020).
- Pech, Detlef & Rauterberg, Marcus (2016). *Wozu Didaktik? Ein Beitrag zum Verhältnis von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion*. In Riegert, Judith & Musenberg, Oliver (Hg.), *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 134-147.
- Pech, Detlef & Schomaker, Claudia (2013). *Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven*. In Ackermann, Karl-Ernst; Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen: Athena, S. 341-359.
- Pech, Detlef (2020). *Vom Grundschulfach zur wissenschaftlichen Disziplin – der Sachunterricht und seine Didaktik*. In Dühlmeier, Bernd & Sandfuchs, Uwe (Hg.), *100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 146-161.
- Pech, Detlef; Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2017). *Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht*. In Ziemer, Kerstin (Hg.), *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 124-125.
- \_\_\_ (Hg.) (2018a). *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- \_\_\_ (2018b). *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion – Einführung in den Band*. In Pech et al. (2018a) (Hg.), S. 5-9.
- \_\_\_ (2018c). *Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht*. In Pech et al. (2018a) (Hg.), S. 10-25.
- \_\_\_ (Hg.) (2019a). *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- \_\_\_ (2019b). Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. In Pech et al. (2019a) (Hg.), S. 9-18.
- \_\_\_ (Hg.) (i. E.). ‚Auf die Lehrkraft kommt es an?‘ –Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht. Beiheft Nr. 13 von [www.widertsreit-sachunterricht.de](http://www.widertsreit-sachunterricht.de). Berlin.
- Peter-Koop, Andrea; Rottmann, Thomas & Lüken, Miriam M. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule*. Oldenburg: Mildenerger.
- Prenzel, Annedore (2015). Segregierende und Inklusive Pädagogik als normative Ordnungen im Bildungswesen. In EWE 26(2015) 2, S. 274-286.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2015). Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern – Versuch einer Übersicht. In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 402-430.
- Reich, Kersten (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Reichert-Garschhammer, Eva; Kieferle, Christia; Wertfein, Monika & Becker-Stoll, Fabienne (Hg.) (2015). *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Richter, Dagmar (2018). Zur Implementation von Modellen politischer Bildung in die Unterrichtspraxis. In Manzel, Sabine & Oberle, Monika (Hg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-33.
- Rott, Lisa & Marohn, Anette (2017). „Choice2explore – eine an Schülervorstellungen orientierte Unterrichtskonzeption für den inklusiven Sachunterricht.“ In *GDSU-Journal* 7, Oktober 2017, S. 105-116.
- Sander, Alfred (2004a). Inclusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In Schnell, Irmtraud & Sander, Alfred (Hg.), *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-22.
- \_\_\_ (2004b). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55 (5), S. 240-244.
- Schomaker, Claudia & Tänzer, Sandra (2011). „Mit Vielfalt umgehen lernen“ – eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In Giest, Hartmut; Kaiser, Astrid & Schomaker, Claudia (Hg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107-114.
- Schomaker, Claudia (2007). *Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Schroeder, René (2016). Diagnostik im inklusiven Sachunterricht – Zwischen Fachbezug und Lebenswelt. In Giest, Hartmut; Goll, Thomas & Hartinger, Andreas (Hg.), *Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75-83.

- \_\_\_ (2017). Didaktische Normalität? Normalismustheoretische Betrachtungen im Zusammenhang von (Fach-)Didaktik und Inklusion. In Lütje-Klose, Birgit; Boger, Mai-Anh; Hopmann, Benedikt & Neumann, Phillip (Hg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band I. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255-264.
- Schrumpf, Florian (2019). Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive. In Pech et al. (2019a) (Hg.), S. 91-101.
- \_\_\_ (2017). Inklusion interdisziplinär: Potenziale und Fallstricke eines „komplexen Konzepts“. In [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 23, Oktober 2017, <<http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/schrumpf.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020).
- Seitz, Simone & Scheidt, Katja (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In *Zeitschrift für Inklusion Online*, 1/2012. <<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020).
- Seitz, Simone & Simon, Toni (2018). Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht. In Pech et al. (2018a) (Hg.), S. 80-95.
- \_\_\_ (i. E.). Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. Erscheint in *Zeitschrift für Grundschulforschung 1/2021* (Beitrag angenommen).
- Seitz, Simone & Slodczyk, Nadine (2020). Fortbildung der Fortbildner\*innen. In Schneider-Reisinger, Robert & Oberlechner, Manfred (Hg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen*. Opladen: Budrich, S. 118-127.
- Seitz, Simone (2003). Wege zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In Feuser, Georg (Hg.), *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt u. a.: Peter Lang, S. 91-104.
- \_\_\_ (2004a). Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts. In Kaiser, Astrid & Pech, Detlef (Hg.), *Integrative Dimensionen des Sachunterrichts. Neuere Zugangsweisen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 169-180.
- \_\_\_ (2004b). „Ich arbeite auf dünnem Eis“ – Sachunterrichtslehrer/innen im Gemeinsamen Unterricht. In Hartinger, Andreas (Hg.), *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213-221.
- \_\_\_ (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- \_\_\_ (2007). Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In Graf, Ulrike & Moser Opatz, Elisabeth (Hg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 190-197.
- \_\_\_ (2018). Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In Pech et al. (2018a) (Hg.), S. 96-111.

- \_\_\_ (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. In *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1/2020. <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570/409>> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020).
- Simon, Toni (2013). Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion. In *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Ausgabe Nr. 19, Oktober 2013. <<http://www.widerstreitsachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gesund.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020).
- \_\_\_ (2017). Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In Giest, Hartmut; Hartinger, Andreas & Tänzler, Sandra (Hg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-184.
- \_\_\_ (2018). *Beiträge zur Entwicklung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Unterrichtsplanung, diagnostischen Handelns und Fragen der Schüler\*innenpartizipation*. Paderborn: UPB.
- \_\_\_ (2019a). Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In Veber, Marcel, Benölken, Ralf & Pfitzner, Michael (Hg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster u.a.: Waxmann, S. 113-133.
- \_\_\_ (2019b). Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus einer quantitativen Querschnittsstudie in mehreren Bundesländern. In Pech et al. (2019a) (Hg.), S. 249-265.
- Spiegler, Juliane & Ahlgrim, Tobias (2019). „Beratet, wie ihr in der Klasse mit Lioba zusammen lernen und leben würdet.“ Darstellungen von ‚Behinderung‘ in Schulbüchern des Sachunterrichts. In Pech et al. (2019a) (Hg.), S. 102-112.
- Stähling, Reinhard & Wenders, Barbara (Hrsg.). (2013). *Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule für alle*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Textor, Annette (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomas, Bernd (2018). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen*. 5. durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, Bernd (2014). Intersektionalität und Inklusion im Sachunterricht. In Blömer, Daniel; Lichtblau, Michael; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela & Werning, Rolf (Hg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-70.
- Walgenbach, Katharina & Pfahl, Lisa (2017). Intersektionalität. In Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141-158.
- Winker, Gabriele & Degele, Nina (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.

- Wocken, Hans (2016). Inklusive Didaktik. Versuch einer Standortbestimmung. In Wocken, Hans (Hg.), *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen*. Hamburg: Feldhaus, S. 81-248.
- Wulfmeyer, Meike; Rohen-Bullerdiek, Corina & Mahnken, Tim (2011). Heterogenität im Kontext des Sachunterrichts. In Giest, Hartmut; Kaiser, Astrid & Schomaker, Claudia (Hg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57-66.

## Über den Autor

**Dr. Toni Simon** studierte Soziologie und Pädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg sowie im Zweitstudium Lehramt an Förderschulen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Nach Lehr- und Forschungstätigkeiten an den Universitäten Halle-Wittenberg, Paderborn und der Humboldt Universität zu Berlin sowie einer Vertretung der Professur Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Siegen ist er seit November 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sachunterricht des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation sowie Einstellungen zur schulischen Inklusion.  
Korrespondenzadresse: [toni.simon@paedagogik.uni-halle.de](mailto:toni.simon@paedagogik.uni-halle.de)

Frank Eike Zischke &amp; Sabine Manzel

## Herausforderung inklusive Lehrer\*innenbildung im Fach Sozialwissenschaften: Über die (Un)Möglichkeit von Wissensitems zu Inklusion im Fach Politik/SoWi

### Abstract:

Das Teilprojekt *Professionswissen Sozialwissenschaften* innerhalb des BMBF-Programms *ProViel*<sup>1</sup> setzt an der Forschungslücke fachbezogener Inklusionswissensitems an und entwickelt ein Test-Instrument für das Fach Politik/SoWi. Die Pilotierung ( $N = 86$  Studierende) zeigt, dass fachbezogenes Inklusionswissen eng mit dem jeweiligen Fachwissen verknüpft ist und keine eigene Skala bildet. Für Folgestudien steht die Wissenstestung an.

The project *Professional Knowledge in Social Sciences* embedded within the BMBF-sponsored program 'ProViel' addresses a research gap, developing an instrument for testing knowledge about inclusion in the field of Politics and Social Sciences. The pilot study ( $N = 86$  students) shows that subject-related knowledge about inclusion is closely linked to domain-specific knowledge itself and does not form a scale of its own. Knowledge measurement is the next step in further studies.

### Schlagwörter:

Inklusion, Politikdidaktik, Lehramtsausbildung, Testentwicklung, Kompetenzmessung  
Inclusion, Didactics of Social Sciences, Teacher Education, Assessment

## I. Theoretischer Hintergrund

### I.1 Zum Begriff Inklusion und den Anforderungen in der Lehrer\*innenbildung im Fach Politik/Sozialwissenschaften

Das Thema Inklusion wird in der Politikdidaktik aktuell vielfach und kontrovers diskutiert. Fokussiert werden dabei zumeist die schulische (politische) Bildung, aber auch notwendige Veränderungen in der Lehrer\*innenbildung in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung (z. B. Besand & Jugel, 2015a, 2015b; Massing, 2015; Thorweger, 2019). Im Gegensatz dazu steht das konkrete Wissen zu Inklusion von Lehrkräften weniger im Fokus. Bevor fachspezifische, inklusive Wissensinhalte im Kontext der Lehrer\*innenbildung thematisiert werden, wird zunächst das diesem Beitrag zugrundeliegende Verständnis von Inklusion dargelegt. Dies ist im Besonderen notwendig, da bisher „keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion, die trennscharf, logisch konsistent und widerspruchsfrei

<sup>1</sup> Das Projekt *Professionalisierung für Vielfalt* (kurz *ProViel*) an der Universität Duisburg-Essen wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert: FKZ 01 JA 1610.



wäre“ (Grosche, 2015: S. 20) besteht. Zudem sei die wissenschaftliche Diskussion „von einem einheitlichen und einvernehmlichen Begriffsverständnis weit entfernt“ (Wocken, 2010: S. 205), sodass unter dem Begriff je nach Kontext verschiedene Ausrichtungen oder Schwerpunkte verstanden werden können (vgl. Abels & Schütz, 2016: S. 426). Unterschiedliche Definitionen des Inklusionsbegriffs verbinden gleichzeitig unterschiedliche Erwartungen an (angehende) Lehrpersonen sowie an die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts.

Vielfach wird der Inklusionsbegriff in Abgrenzung zu den Begriffen der Exklusion, der Separation und insbesondere der Integration definiert. Diese werden meist in Form eines Stufenmodells dargestellt, welches den Eindruck vermittelt, es handele sich bei den Stufen jeweils um Entwicklungsstadien in einer zeitlichen Abfolge, an deren Ende Inklusion als höchste Stufe erreicht wird (vgl. Wocken, 2010: S. 216; zur Kritik an diesem Modellverständnis z. B. Besand & Jugel, 2015a: S. 48 f.). Während die Kinder bzw. Schüler\*innen mit Behinderung in den angeführten Phasen jeweils einen „besonderen Status der Andersartigkeit“ (Wocken, 2010: S. 217) zugeschrieben bekommen, wird diese Zuschreibung in der Phase der Inklusion überwunden und Vielfalt als normal erachtet. In Abgrenzung zur Integration wird Inklusion als eine weitreichendere bzw. erweiterte Integration bestimmt (vgl. Werning, 2010: S. 284). Teilweise werden die Begriffe aber auch synonym verwendet. Die diffusen Bezeichnungen und Interpretationen des Begriffs lassen sich z. B. anhand eines engen und weiten Inklusionsbegriffs teilweise auflösen (vgl. Löser & Werning, 2015: S. 17; Werning, 2014: S. 602 f.):

1. Menschen mit Behinderungen/Beeinträchtigungen werden mit nicht-behinderten Menschen gemeinsam beschult. Dieses Verständnis von Inklusion steht im direkten Zusammenhang mit der UN-Behindertenrechtskonvention, teilt aber weiterhin die Menschen in zwei nicht zu vereinende Gruppen ein: die Menschen ohne Behinderungen und die Menschen mit Behinderungen. Wird der Begriff Inklusion in diesem Sinne verwendet, handelt es sich um einen eng gefassten Inklusionsbegriff, der mit dem gängigen Verständnis von Integration synonym ist.
2. Im Sinne der UNESCO wird Inklusion als gemeinsamer Unterricht in einer gemeinsamen Schule für alle Schüler\*innen verstanden. In diesem Sinne verwendet, handelt es sich um einen weit gefassten Inklusionsbegriff. (Jordan & Becker, 2019: S. 154)

Wird ein enger Inklusionsbegriff angelegt, so ist eine Unterscheidung zum gängigen Verständnis von Integration nicht möglich. Denn es werden weiterhin mehrere Gruppen, die unvereinbar erscheinen, beschrieben. Dieses Verständnis geht demnach nicht über die Phase der Integration hinaus und beschreibt somit keine erweiterte Form von Integration. Ein enges Verständnis von Inklusion ist demnach synonym zum Begriff der Integration zu verstehen. Ausgehend von den Zielen der politischen Bildung und des politischen Unterrichts, bei allen Schüler\*innen „zur politischen Mündigkeit beizutragen“ (Weißeno, 2015: S. 79), ist eine verengte Sichtweise in Bezug auf Inklusion nicht zielführend. Deshalb folgen wir in diesem Beitrag einem weiten Inklusionsverständnis. In Anlehnung an die UNESCO-Definition bedeutet dies, „dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu ent-

wickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2014: S. 9). Damit wird insbesondere deutlich, dass sich Inklusion nicht allein an den Kategorien *besondere Lernbedürfnisse* bzw. *Behinderung* und *keine besonderen Lernbedürfnisse* bzw. *nicht-Behinderung* bestimmen lässt. Besand und Jugel (2015b) fordern darüber hinaus, sich von den ‚klassischen‘ Differenzlinien (Geschlecht, Herkunft, soziale Lage, ...) zu lösen und weitere, neue Ausschlusslinien (z. B. Macht, Kommunikation) zu betrachten und in der Gestaltung von Unterricht zu berücksichtigen (vgl. S. 106 ff.). Nachdem nun der Inklusionsbegriff und mögliche Inklusionsverständnisse präsentiert wurden, wird sich im Weiteren den daraus folgenden Anforderungen an die Lehrer\*innenbildung gewidmet.

Die Notwendigkeit der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts stellt (angehende) Lehrkräfte vor zusätzliche Herausforderungen. Um den gestellten Anforderungen gerecht zu werden, benötigen sie professionelle Kompetenzen in Bezug auf Inklusion. In der gemeinsamen Empfehlung *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt* halten die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) fest, dass Lehrer\*innen „Basiskompetenzen zur Gestaltung von inklusivem Unterricht und inklusiver Schule zu erwerben“ (2015: S. 3) haben. Zudem sei die Vermittlung der Basiskompetenzen in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung als Querschnittsaufgabe angelegt, an der sowohl die Bildungswissenschaften, die Fachwissenschaften als auch die Fachdidaktiken beteiligt sind. Entsprechend hat die KMK (2017) die fachspezifischen Kompetenzprofile und Studieninhalte in der Lehrer\*innenbildung für die einzelnen Fächer erweitert. Auch die Fachdidaktik für Sozialkunde/Politik/Wirtschaft (SoWi) hat den Auftrag „grundlegende Aspekte des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion im Unterricht“ (S. 60) zu vermitteln.

Damit sind jedoch keine fachspezifisch zu vermittelnden Kompetenzen in Bezug auf Inklusion benannt. Zudem ist ungeklärt, wie sich inklusive Basiskompetenzen und damit einhergehend auch Basiswissen zu Inklusion in die Modellierung der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) oder in das Modell der professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften (PKP-Modell; Weschenfelder, 2014) adäquat integrieren lassen. Zentral sind aus unserer Sicht dabei die Wissensbereiche des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens. Diesen widmen wir uns im Folgenden und versuchen zugleich fachspezifisches Wissen zu Inklusion in den genannten Modellierungen zu verorten.

## 1.2 Wissen zu Inklusion im Modell professioneller Handlungskompetenz

Das in der empirischen Bildungsforschung weit verbreitete und rezipierte Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrer\*innen (vgl. Baumert & Kunter, 2006) differenziert das Professionswissen in die Bereiche ‚fachliches‘, ‚fachdidaktisches‘ und ‚pädagogisches‘ Wissen. Die ‚Trias‘ der Wissensbereiche geht im Besonderen auf Arbeiten von Shulman (1987, 1986) zurück und stimmt zudem mit den wissenschaftlichen Teilbereichen des Lehramtsstudiums (Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften) überein (vgl. König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017, S. 223). Zusätzlich führen Baumert und Kunter die Wissensbereiche ‚Organisations- sowie Beratungswissen‘ an.

Die professionelle Handlungskompetenz umfasst überdies die Aspekte ‚Motivationale Orientierungen‘, ‚Überzeugungen/Werthaltungen‘ und ‚Selbstregulative Fähigkeiten‘.

Im Rahmen des Forschungsprojekts *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften* (PKP) konzipierte Weschenfelder (2014) in Anlehnung an das generische und fachunspezifisch entwickelte Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen erstmals ein fachspezifisches Modell innerhalb der Politikdidaktik. Darin werden die allgemein formulierten Bereiche bzw. Dimensionen durch domänenspezifische Inhalte spezifiziert. Im Hinblick auf die Verortung fachspezifischen Basiswissens zu Inklusion im PKP-Modell sind insbesondere die Facetten des fachbezogenen Professionswissens, d. h. das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen von Interesse. Folgend der Auffassung, dass es sich bei der Vermittlung fachlichen Wissens zu Inklusion um eine Querschnittsaufgabe über die Grenzen von Fachwissenschaft und Fachdidaktik hinweg handelt, sind auch beide Bereiche in der Formulierung konkreter Wissenskomponenten zu berücksichtigen. Aufgrund der Besonderheit der Ausdifferenzierung des Lehramtsstudiengangs Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen muss Basiswissen zu Inklusion in allen drei Fachbereichen (Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Politikwissenschaft) und deren Didaktiken vermittelt werden.

In Abgrenzung zu den Ausführungen von König, Gerhard, Kaspar und Melzer (2019), in denen spezifisches Wissen über inklusiven Unterricht rein auf den Ebenen des fachdidaktischen und des pädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Wissens verortet und ausformuliert werden (vgl. S. 49), beziehen wir aufgrund der engen Verknüpfung zu normativen politischen Zielen (UNESCO-Ziele für Inklusion) das fachspezifische Wissen zu Inklusion konkret mit ein. Das fachspezifische Inklusionswissen bedarf somit einer Ausarbeitung unter Berücksichtigung der einzelnen Fachwissensbereiche sowie der Politikdidaktik. Dieser Aspekt hebt die Schwierigkeiten und Herausforderungen der Entwicklung eines adäquaten Testinstruments zur Erfassung des fachspezifischen Inklusionswissen hervor: z. B. kann aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive ‚Inklusion‘ als politischer Gegenstand betrachtet und entlang der drei klassischen politischen Analysedimensionen diskutiert werden. Die Dreiteilung des Politikbegriffs geht zurück auf die US-Politologie und ist ausdifferenziert in die Dimensionen „politics (politischer Prozeß [sic], Machtkampf), policy (Politikziele und ihre Realisierung durch den Staat) und polity (Ordnung, Regeln/Verfassung)“ (Zeuner, 1999, S. 179 f.). Beispielsweise können die UNESCO-Ziele für Inklusion (policy-Dimension), die Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Akteur\*innen um die konkrete Umsetzung in allen Schulformen (politics-Dimension) oder die Ausbildungsverordnungen zum Umgang mit sonderpädagogischer Förderung in der Schule (polity-Dimension) thematisiert werden. Im letzteren Fall kann beispielsweise ‚Wissen über Inklusion‘ durch konkrete, inklusionsbezogene Fachinhalte von Ausbildungsverordnungen spezifiziert werden.

Bisher existiert in der Politikdidaktik, im Gegensatz zu der allgemeinen Didaktik, kein Testinstrument, welches domänenspezifisches Basiswissen zu Inklusion in den Sozialwissenschaften erhebt. Dies gilt sowohl für Erhebungen in der ersten, als auch in der zweiten Phase der sozialwissenschaftlichen Lehramtsausbildung. Daher stellen wir im



nächsten Schritt ein bestehendes Testinstrument zur Erfassung des Professionswissens in den Sozialwissenschaften vor, welches uns als Ausgangsbasis zur Erweiterung um inklusionsspezifische Wissensitems dient.

### 1.3 ProViel-Test zur Erfassung des Professionswissens in den Sozialwissenschaften

Auf Basis der Modellierung professioneller Handlungskompetenz bzw. des professionellen Wissens von (Politik-)Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006; Weschenfelder, 2014) wurde im Teilprojekt *Professionswissen Sozialwissenschaften* des im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom BMBF geförderten Programms *Professionalisierung für Vielfalt (ProViel, erste Förderphase: 2016-2019)* an der Universität Duisburg-Essen ein standardisiertes Testinstrument zur Erfassung des Professionswissen in den Sozialwissenschaften konzipiert (Gronostay & Manzel, 2019; zum theoretischen Hintergrund des Tests und ersten empirischen Ergebnissen siehe auch Manzel & Gronostay, 2018). Speziell ist das Testinstrument an den Curricula und Modulhandbüchern des sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudiums ausgerichtet. Damit umfasst der Wissenstest Fachinhalte aus der Politikwissenschaft, der Soziologie, der Wirtschaftswissenschaften und der Didaktik der Sozialwissenschaften (an der Universität Duisburg-Essen und der Technischen Universität Dortmund). Das Fachwissen (in den drei Domänen) und das fachdidaktische Wissen sind dabei empirisch als trennbare Konstrukte zu modellieren (vgl. Weschenfelder, Weißeno & Oberle, 2014). Mit Hilfe des Tests ist es erstmals möglich, das professionelle Wissen von Lehramtsstudierenden über das gesamte Spektrum des Integrationsfachs Sozialwissenschaften systematisch empirisch zu erfassen. Inklusionsbezogene Items waren bisher nicht Gegenstand der Erhebung.

Das entwickelte Testinstrument wird seit dem Sommersemester 2018 regelmäßig in Form eines *Self-Assessment* bei den Studierenden eingesetzt. Diese erhalten anschließend eine unbenotete Rückmeldung zu ihren individuellen Testergebnissen. Darüber hinaus werden die Ergebnisse verwendet, um Handlungsbedarfe bezüglich des Studiums identifizieren und die Studiengänge im Lehramt Sozialwissenschaften evidenzbasiert weiterentwickeln zu können (vgl. Dezernat Hochschulentwicklungsplanung UDE, 2020: S. 4).

Im Folgenden werden die zentralen Zielsetzungen des vorliegenden Beitrags thematisiert und im Kontext politikdidaktischer Forschung verortet.

## 2. Forschungsziele

Die aktuelle Diskussion um die Verortung von Inklusion als Gegenstand der Lehramtsausbildung verdeutlicht die Notwendigkeit entsprechender Forschungsvorhaben. Bisher liegen keine empirischen Daten zur inklusiven Fachausbildung von angehenden Politiklehrkräften vor. Weiterhin ist noch ungeklärt, über welches fachliche und fachdidaktische Wissen über Inklusion Lehrkräfte verfügen müssen. Dieses wurde bisher nicht konkretisiert (vgl. Abels & Schütz, 2016).

Ein Ziel der vorliegenden Untersuchung liegt deshalb darin, das für angehende Lehrkräfte der sozialwissenschaftlichen Fächer notwendige konkrete fachliche und fachdidaktische Wissen zu Inklusion zu benennen. Die identifizierten Inklusionsinhalte sollen für die Entwicklung fachspezifischer Wissensitems zu Inklusion verwendet werden, die dann als Erweiterung des zuvor vorgestellten ProViel-Wissenstest dienen. Dazu bietet das vorliegende Testinstrument eine sehr gute Ausgangsbasis. Der letzte Schritt der Untersuchung sieht eine erste Überprüfung mittels Pilotierung der neu entwickelten Items mit Inklusionsbezug vor.

Mit der Konkretisierung fachspezifischer und fachdidaktischer Inklusionsinhalte und der Entwicklung spezifischer Testitems wird zum einen das Forschungsdesiderat über das notwendige Wissen zu Inklusion von angehenden Politiklehrkräften verringert. Zum anderen können im Anschluss empirische Daten in Bezug auf das vorhandene Wissen zu Inklusion bei den Lehramtsstudierenden generiert werden. So sollen aus der Pilotierung erste empirische Hinweise abgeleitet werden. Die Anschlussfähigkeit an die aktuelle Forschungslage ist durch die Anbindung an ein valides und reliables Testinstrument gesichert.

### 3. Methode

#### 3.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte im Sommersemester 2020 im Rahmen des in jedem Semester an der UDE durchgeführten Self-Assessments zum sozialwissenschaftlichen Professionswissen (Projekt ProViel, UDE). Der ursprüngliche Test wurde um eine Fragebatterie mit den entwickelten inklusionsbezogenen Items erweitert und enthielt insgesamt 51 Wissensitems<sup>2</sup>. Es kamen zwei unterschiedliche Fragebogenversionen zum Einsatz, die jeweils die gleichen *Ankeritems* beinhalten (Multi-Matrix Design). Aufgrund des überwiegend auf Online-Lehr-Lernformaten basierten Semesters<sup>3</sup> wurde die Umfrage mit Hilfe des Umfragetools *LimeSurvey* digitalisiert und online durchgeführt. Der Teilnahmelink zur Umfrage wurde in den digitalen Lernumgebungen zu Seminaren der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik mit der Bitte um Beteiligung geteilt. Damit wurde sichergestellt, dass sich die teilnehmenden Studierenden mindestens im fünften Fachsemester ihres Bachelorstudiums bzw. bereits in der Masterphase befinden und somit über (grundlegende) Kenntnisse der Fachdidaktik verfügen. Die Bearbeitungszeit war nicht begrenzt. Erhoben wurde parallel an den Hochschulstandorten Dortmund und Essen in den sozialwissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen. Die Erhebung erfolgte unabhängig der studierten Schulform (Gymnasium und Gesamtschule: 76,2 Prozent; Haupt-, Real- und Gesamtschule: 23,8 Prozent). Lehramtsstudierende für sonderpädagogische Förderung wurden

---

<sup>2</sup> In diesem Artikel wird nicht über das erhobene Wissen der Studierenden berichtet, sondern das Testinstrument mit seinen Items geprüft.

<sup>3</sup> Diese Tatsache ist der Corona-Pandemie geschuldet. Das Sommersemester 2020 wurde als reines Online-Semester an den beiden Hochschulstandorten in Nordrhein-Westfalen durchgeführt.

nicht befragt. 15 Prozent der Proband\*innen waren zum Testzeitpunkt im Bachelorstudium und 85 Prozent der Teilnehmer\*innen im Masterstudium eingeschrieben. Insgesamt beteiligten sich  $N = 86$  Studierende (weiblich:  $N = 48$ ; männlich:  $N = 35$ ; sonstige und fehlende Angaben:  $N = 3$ ) an der Umfrage, von denen 81 gültige Angaben für die inklusionsbezogenen Wissensitems aufweisen. Fehlende Werte bei der Beantwortung der Wissensitems treten aufgrund der digitalen Fragebogenkonzeption nicht auf. Somit wird ein mögliches Problem durch *missing data* in der Datenanalyse umgangen. Ausgehend der Umfragebedingungen handelt es sich um eine ad-hoc-gezogene Stichprobe, deren Teilnahme auf Freiwilligkeit der Proband\*innen beruht. Eine Generalisierbarkeit der erzielten Resultate ist zum einem durch die erzielte Stichprobengröße und zum anderen durch die Art der Stichprobengewinnung nicht möglich. Die Daten wurden anonymisiert erhoben und lassen keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen zu.

### 3.2 Messinstrument

Die Entwicklung des Erhebungsinstruments erfolgte in Anlehnung an die theoretischen Ausführungen. Bedeutend war es, sowohl fachliche als auch fachdidaktische Bezugspunkte in den Inklusionsitems zu repräsentieren. D. h., es muss einerseits inklusionsbezogenes Fachwissen und andererseits fachdidaktisches Wissen zu Inklusion erfasst werden. Die zu entwickelnden Items müssen darüber hinaus die Wissensbereiche Politik und Soziologie sowie die Fachdidaktik abdecken und werden deshalb entsprechend kategorisiert. Weiterhin sind die Items entsprechend der Annahmen auf Basis der Modellierung professioneller Kompetenzen zu entwickeln. Da die Inklusionsitems den bestehenden Wissenstest zur Erhebung des Professionswissens angehender Politiklehrkräfte ergänzen sollen, werden die Items im gleichen Frageformat (Single-Choice mit vier Antwortoptionen) erstellt.

Schwierigkeiten bei der Konzeption inklusionsbezogener Items ergaben sich im Besonderen in der inhaltlichen Abgrenzung zur Allgemeinen Didaktik bzw. zu den Bildungswissenschaften. Dies ist auf die inhaltliche Nähe zu den genannten Disziplinen zurückzuführen. Deshalb sollte in erster Linie fachliches Wissen über Inklusion identifiziert werden. Folgende Fragen waren dabei leitend: Welche Themengebiete und Inhalte beziehen sich speziell auf das konzeptuelle Fachwissen bzw. das fachdidaktische Wissen zu Inklusion? Wie lassen sich in der Politikdidaktik fachspezifische Inklusionsitems entwickeln? Um diese Herausforderungen bei der Itementwicklung zu überwinden, veranstaltete das Handlungsfeld *Qualitätsentwicklung und -sicherung* des Projekts ProViel Anfang 2020 am Standort Essen mit weiteren Fachdidaktiken anderer Hochschulstandorte und den Bildungswissenschaften einen gemeinsamen Austausch unter dem Titel *Inklusionsbezogene Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften*. Die darin gewonnenen Erkenntnisse wurden in der auf fachdidaktischer Theorie basierenden Itemkonstruktion berücksichtigt. Zusätzlich fand ein weiterer Austausch sowie eine erste inhaltliche Validierung der konstruierten Items durch Expert\*innen aus der Didaktik des Sachunterrichts, aus den Didaktiken sozialwissenschaftlicher Fächer und aus den Didaktiken naturwissenschaftlicher Fächer statt.

Insgesamt konnten elf neue Items generiert und im ProViel-Test zur Pilotierung integriert werden, die sich inhaltlich jeweils einem der beiden Fachwissensbereiche Politik bzw. Soziologie oder der Fachdidaktik der Sozialwissenschaften an den beiden Standorten zuordnen lassen. Eine Fokussierung auf politisches und soziologisches Wissen zu Inklusion erfolgte aufgrund der inhaltlichen Nähe zum Gegenstand. Für den Wissensbereich der Wirtschaftswissenschaften erfolgte noch keine Itementwicklung. Tab. 1 zeigt drei Beispielitems. Eines der Items bezieht sich auf politisches Wissen zu Inklusion, eines auf fachdidaktisches Wissen zu Inklusion und ein weiteres auf soziologisches Wissen zu Inklusion.

Itemkennzeichnung und inhaltlicher Wissensbereich	Itembeispiel (Wissen zu Inklusion)	Lösung
IK 1 (Politik)	Die UNESCO vertritt ein weites Inklusionsverständnis. Dieses umfasst unter anderem auch Schülerinnen und Schüler...	mit und ohne Behinderungen.
IK 6 (Fachdidaktik)	Welches Konzept ist für den Einsatz in der inklusiven politischen Bildung umstritten?	leichte Sprache
IK 10 (Soziologie)	Welcher Begriff beschreibt kein Konzept von Differenz?	reale Differenz

Tab. 1: Beispielitems zur Erhebung von fachspezifischem Wissen zu Inklusion

Der folgende Abschnitt befasst sich mit den Analyseergebnissen der pilotierten Items. Erstens werden die Resultate der Itemanalyse aller in der Pilotierung eingesetzten Inklusionsitems vorgestellt. Dazu zählt u. a. die klassische Itemschwierigkeit der einzelnen Items. Weiter erfolgt eine Rasch-Skalierung der Items als ‚Inklusions-Skala‘ mit Hilfe der Software *ConQuest 4.14.2* (Adams, Wu & Wilson, 2015). In einem letzten Schritt werden ausgewählte Inklusionsitems den bestehenden Fachwissens-Skalen (Politik und Soziologie) und der Fachdidaktik-Skala zugeordnet und anhand der Gesamtskalen ebenfalls eine Rasch-Skalierung durchgeführt.

#### 4. Ergebnisse der Pilotierung

Die Itemschwierigkeiten der eingesetzten Items variieren erheblich. Angestrebt werden Schwierigkeiten der Items zwischen  $10 \leq P_i \leq 90$ . Je größer der Wert  $P_i$ , desto leichter ist ein Item. Anders ausgedrückt: Je größer der Schwierigkeitsindex, desto höher ist die Lösungswahrscheinlichkeit des Items. Ein einzelnes Item (IK10 – Soziologie) weist einen  $P_i$ -Wert von 7.41 auf und damit eine zu hohe Itemschwierigkeit. Zwei weitere Items zeigen Lösungswahrscheinlichkeiten unterhalb der Grenze der Ratewahrscheinlichkeit von 25

Prozent. Um den Effekt des Ratens bei der Berechnung der Itemschwierigkeit zu berücksichtigen, wird für jedes Item eine zufallskorrigierte Lösungswahrscheinlichkeit  $P_{ZK}$  berechnet. Dabei gilt der gleiche Gültigkeitsbereich wie zuvor (vgl. Kelava & Moosbrugger, 2012; Rost, 2004). Vier der elf Inklusionsitems zeigen schließlich eine zu geringe Lösungswahrscheinlichkeit mit Werten von  $P_{ZK} < 10$ . Zusätzlich zu der Itemschwierigkeit sind weitere Kennwerte für den Fit und damit die Qualität der Items und der Gesamtskala entscheidend.

Der *weighted mean square* (wMNSQ) sollte für einen guten Fit des Items um den Wert 1 liegen und die dazugehörigen  $T$ -Werte nicht signifikant sein, d. h.  $T < 1.96$  (bzw.  $-1.96 < T$ ). Alle pilotierten Inklusionsitems weisen wMNSQ-Werte von  $.99 < \text{wMNSQ} < 1.01$  auf und zeigen somit einen guten Fit-Wert an. Zudem ist keiner der  $T$ -Werte signifikant. Während dieser Wert somit für die *Inklusions-Skala* als Rasch-konform betrachtet werden kann, weist die Itemtrennschärfe ( $R_{it}$ ) über alle Items hinweg zu geringe Werte auf. Diese sollte, um als akzeptabel zu gelten, oberhalb von .25 liegen. Der Wertebereich der pilotierten Items liegt jedoch in der Gesamtübersicht lediglich zwischen  $-.14 < r_{it} < .15$ . Z. B. weist das Item IK1 (Politik) eine Itemtrennschärfe von .12 auf und liegt damit deutlich unter der anvisierten Untergrenze. Insgesamt zeigt keines der pilotierten Items eine akzeptable Trennschärfe auf. Auch die *EAP/PV-Reliabilität* der Gesamtskala weist mit .08 einen nicht-akzeptablen Wert auf. Der Reliabilitätswert sollte, für eine minimal ausreichende Reliabilität der Skala, bei  $> .5$  liegen. Damit zeigt sich deutlich, dass die getesteten Items keine eigenständige *Inklusions-Skala* abbilden. Dies deckt sich mit den theoretischen Vorüberlegungen, dass sich die inklusionsbezogenen Wissensitems inhaltlich den jeweiligen Fachwissensbereichen zuordnen lassen. Dies wird im nächsten Abschnitt erläutert.

Bereits bei dem Austausch mit weiteren Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften zeigte sich die Schwierigkeit, fachspezifische Items zum Basiswissen zu Inklusion zu formulieren. Dies gilt über die Fachgrenzen hinweg. Die konstruierten Items ließen sich bereits im Vorhinein der Testung inhaltlich den sozialwissenschaftlichen Wissensbereichen (für die hier konstruierten Items gilt dies für den politischen und soziologischen Wissensbereich) sowie der Fachdidaktik zuordnen. Aufgrund der inhaltlichen Ausgestaltung konnte bereits angenommen werden, dass die Items nicht dazu geeignet sind, als eigenständige Skala zu fungieren. Dies bestätigen die präsentierten Ergebnisse deutlich. Es erscheint somit wesentlich realistischer, dass sich die Inklusionsitems in die bestehenden Fachwissens-Skalen und die Fachdidaktik-Skala des ProViel-Tests integrieren lassen. Die Berechnungen dafür erfolgten in einem weiteren Schritt. Die elf konstruierten Inklusionsitems lassen sich wie folgt den verschiedenen Wissensbereichen zuordnen und wurden entsprechend der jeweiligen Bereiche skaliert: sechs Items sind der Fachdidaktik zugeordnet (FD-Skala), drei Items der Soziologie (Soz-Skala) und zwei Items der Politik (Pol-Skala). Ausgehend der pro Skala durchgeführten Analyse wurden einzelne Items aufgrund schlechter Fit-Werte (Itemtrennschärfe  $R_{it}$ , probabilistische Itemschwierigkeit  $\sigma$ , wMNSQ) aussortiert und für die weitergehenden Analysen ausgeschlossen. Für die Skala zum politischen Wissen wurde ein Inklusionsitem beibehalten. Insgesamt weist

die *Pol-Skala* mit insgesamt 17 Wissensitems (eines davon zur Erhebung des Wissens über Inklusion) einen *EAP/PV-Reliabilitätswert* von .583 auf. Die *Soz-Skala* (19 Items, davon zwei zu Inklusion) zeigt mit .595 einen ähnlichen Reliabilitätswert. Beide Skalen sind somit ausreichend reliabel und können durch einzelne Inklusionsitems sinnvoll ergänzt werden. Die *Fachdidaktik-Skala* (19 Items, davon drei zu Inklusion) hingegen erreicht lediglich eine *EAP/PV-Reliabilität* von .481. Ihre Reliabilität kann ausgehend der vorliegenden Stichprobe diskutiert werden.

## 5. Diskussion, Limitationen und Ausblick

Mit der hier vorgestellten Studie aus dem Projekt *Professionalisierung für Vielfalt* wurde erstmals der Versuch unternommen, ein valides Messinstrument zur Erfassung inklusionsbezogenen Wissens im Fach Politik/Sozialwissenschaften zu konzipieren. Vor dem Hintergrund der steigenden Anzahl an Inhalten zu Inklusion im Lehramtsstudium und der Relevanz in der wissenschaftlichen Diskussion besteht in diesem Gebiet dringender Forschungsbedarf. Gleichzeitig leistet die vorliegende Untersuchung einen Beitrag zur Generierung notwendigen empirischen Materials. Konkret wurde u. a. auf eine Erweiterung des bestehenden ProViel-Wissenstests und den vorhandenen, validen und reliablen Wissensskalen (Politik, Soziologie und Fachdidaktik) durch Inklusionsitems abgezielt.

Bereits in der Vorbereitung und Planung der Untersuchung zeigten sich enorme Schwierigkeiten bei der Identifikation konkreter inklusiver fachwissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Wissensinhalte. Eine inhaltliche Abgrenzung insbesondere zu den Bildungswissenschaften ließ sich nur unzureichend erzielen. Dies ist u. a. auf die fehlende theoretische Modellierung von fachlichem Basiswissen zu Inklusion in der Politikdidaktik sowie der fehlenden Nennung konkreter inklusionsbezogener Lerninhalte in den Modulhandbüchern der Studiengänge an den beiden untersuchten Hochschulstandorten zurückzuführen. Damit ist bereits eine inhaltliche Validierung der konzipierten Wissensitems über Inklusion nur ungenügend durchzuführen. Die Resultate der Studie untermauern die Unmöglichkeit spezifischer Wissensitems über Inklusion im Fach Politik/SoWi. Eine *Inklusions-Skala* für das Fach lässt sich statistisch nicht abbilden. Aus den Pilotierungsergebnissen lassen sich Hinweise ableiten, dass das inklusionsbezogene Wissen im Fach nicht unabhängig zu den Inhalten der dazugehörigen Wissensdisziplinen und der Fachdidaktik ist. Vielmehr ist anzunehmen, dass das Inklusionswissen mit einem Bezug zum jeweiligen Fachwissen einhergeht. Inklusiver Lerninhalte stünden damit in einem direkten Zusammenhang zu einer der Bezugsdisziplinen des Faches. Eine Erweiterung der bestehenden ProViel-Wissensskalen der Disziplinen Politik und Soziologie lässt sich anhand der statistischen Ausführungen plausibel begründen. Die Skalen weisen mit *EAP/PV-Reliabilitätswerten* von .583 (Politik) und .595 (Soziologie) ausreichend große Werte auf. Eine Erweiterung des bestehenden Testinstrumentes um einschlägige inklusionsbezogene Items ist damit, zumindest für die Bereiche Politik und Soziologie, erreicht.

Für die Fachdidaktik-Skala lässt sich dies jedoch nicht bestätigen. An dieser Stelle soll auf die Limitationen der Untersuchung eingegangen werden. Dass die Reliabilitätswerte eher gering ausfallen, kann auf mehrere Faktoren zurückzuführen sein. Zum einen ist zusätzlich zu der Art der Ziehung der Stichprobe (ad-hoc-Stichprobe) im Besonderen die Stichprobengröße zu nennen ( $N = 81$  gültige Fälle). Während für alle pilotierten Inklusionsitems tatsächlich jeweils 81 Werte vorliegen, sieht dies aufgrund des Einsatzes zweier unterschiedlicher Testheftversionen für einzelne Wissensitems aus dem bestehenden Itempool zu Politik, Soziologie und Fachdidaktik anders aus. Hier weisen lediglich die in beiden Versionen eingesetzten *Ankeritems* die maximale Anzahl gültiger Werte auf. Für die Domäne der Politik sind dies drei Items, für die Soziologie vier Items und für die Fachdidaktik ebenfalls vier Items. Der Einsatz unterschiedlicher Testhefte bzw. das Testheft-Design sollte, im Besonderen im Hinblick auf die generierte Stichprobengröße, für zukünftige Untersuchungen neu bewertet werden. Zum anderen ist eine gewisse Testmüdigkeit der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen der Sozialwissenschaften an den beiden zur Pilotierung herangezogenen Hochschulstandorten nicht auszuschließen. Der ProViel-Wissenstest wird in regelmäßigen Abständen durchgeführt, sodass z. B. die Studierenden an der UDE während der Masterphase zweimal befragt werden. Dieses Faktum kann sich negativ auf die Bereitschaft zur Teilnahme auswirken und zu kleineren Stichprobengrößen führen. Auch die Tatsache, dass die Erhebung in diesem Semester als reine Online-Umfrage umgesetzt werden musste, kann sich negativ auf die Stichprobe auswirken. In den vorherigen Semestern wurde der Test vor Ort in den Seminarsitzungen zu den üblichen Seminarzeiten durchgeführt. So konnte durch eine inhaltliche Einordnung und der Vermittlung des Zwecks der Befragung durch die Dozent\*innen die Teilnahmemotivation erhöht werden.

Der zukünftige Einsatz des um inklusionsbezogene Wissensitems erweiterten ProViel-Testinstruments sollte verschiedene Aspekte fokussieren. Von den elf konstruierten Items konnten nach den statistischen Analysen lediglich sechs Items beibehalten werden (eines aus dem Bereich der Politik, zwei aus dem Bereich der Soziologie und drei aus dem Bereich der Fachdidaktik). Eine Erweiterung des Itempools erscheint demnach notwendig. Zudem ist die Generierung größerer Stichproben zwingend erforderlich, um gesicherte Erkenntnisse über die Validität der neu zusammengestellten Wissensskalen zu erlangen. In der hier vorliegenden Untersuchung wurde mit Bezug auf die vorhandene Stichprobe zudem auf die Betrachtung möglicher standortbezogener Differenzen verzichtet. Die Gültigkeit des Tests muss demnach bestenfalls anhand von ausreichend großen Stichproben verschiedener Hochschulstandorte mit dem Lehramtsstudiengang Sozialwissenschaften erprobt werden. Weiter bietet sich in Folgestudien an, die Studienphase zu betrachten, in der sich die Studienteilnehmer\*innen zum Zeitpunkt der Teilnahme befinden. Auch die gewählte studierte Schulform (HRSGe bzw. GyGe) der Studierenden könnte Einfluss auf die Ergebnisse haben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Studie einen ersten bedeutenden Schritt darstellt, um mit Hilfe des Testinstruments zu Inklusionsinhalten in-

klusionsbezogenes Wissen bei angehenden Lehrpersonen im Fach Politik/SoWi empirisch erheben zu können und evidenzbasierte Aussagen zu ermöglichen. Die empirische Forschung zu inklusionsbezogenen Inhalten steht in der Politikdidaktik erst am Anfang und bedarf zukünftig enormer Forschungsanstrengungen. Ziel des hier vorgestellten Beitrags ist es somit auch, weitere Forschungsbemühungen innerhalb der Forschungsgemeinschaft anzuregen und zu einer Weiterentwicklung evidenzbasierter Forschung in diesem Feld beizutragen.

## Bibliographische Angaben


- Abels, Simone & Schütz, Sandra (2016). Fachdidaktik trifft inklusive Pädagogik - (Unausgeschöpfte) Potenziale in der Lehrerbildung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67(9), S. 425-436.
- Adams, Raymond J.; Wu, Margaret & Wilson, Mark (2015). ACER ConQuest: Generalised Item Response Modelling Software [Computersoftware]. Version 4. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469-520.
- Besand, Anja & Jugel, David (2015a). Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In Dönges et al. (Hg.), S. 45-59.
- \_\_\_ (2015b). Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In Dönges et al. (Hg.), S. 99-109.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK). <[https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 25.06.2020).
- Dezernat Hochschulentwicklungsplanung UDE (2020). Ergebnisprotokoll. Qualitätsgespräch vom 04.05.2020. Universität Duisburg-Essen (UDE).
- Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram & Zurstrassen, Bettina (Hg.) (2015). *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <[https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/1617\\_Didaktik\\_der\\_inklusiven\\_politischen\\_Bildung\\_ba.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1617_Didaktik_der_inklusiven_politischen_Bildung_ba.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 25.06.2020).
- Gronostay, Dorothee & Manzel, Sabine (2019). Professionswissen von Lehramtsstudierenden: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments im Fach Sozialwissenschaften. Vortrag auf der 7. Jahrestagung der GEBF am 26.02.2019, Köln.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion. In Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans Anand & Prenzel, Manfred (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-39.
- Hölzel, Tina & Jahr, David (Hg.) (2019). *Konturen einer inklusiven politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.




- Jordan, Annemarie & Becker, Julia (2019). Bausteine inklusiver Pädagogik: Anregungen aus der Grundschulpädagogik für die inklusive politische Bildung. In Hölzel & Jahr (Hg.), S. 151-170.
- Kelava, Augustin & Moosbrugger, Helfried (2012). Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In Moosbrugger, Helfried & Kelava, Augustin (Hg.), *Testtheorie und Fragebogenkonzeption*. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin, S. 75-102.
- KMK (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hg.). <<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschlusse/Fachprofile.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 25.06.2020).
- KMK & HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). <<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschlusse/Schule-der-Vielfalt.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 25.06.2020).
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Kaspar, Kai & Melzer, Conny (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. In *Pädagogische Rundschau*, 73(1), S. 43-64.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Melzer, Conny; Rühl, Anna-Maria; Zenner, Julie & Kaspar, Kai (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. In *Unterrichtswissenschaft* 45(4), S. 223-242.
- Löser, Jessica M. & Werning, Rolf (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 17-24.
- Manzel, Sabine & Gronostay, Dorothee (2018). Weiblich, Realschule, pädagogisches Interesse – männlich, Gymnasium, höheres Fachinteresse? Einflussfaktoren auf das Professionswissen bei angehenden Politik-Lehrkräften. In Manzel, Sabine & Oberle, Monika (Hg.), *Kompetenzorientierung: Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 73-83.
- Massing, Peter (2015). Kompetenzorientierung im inklusiven Politikunterricht. In Riegert, Judith & Musenberg, Oliver (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 225-238.
- Rost, Jürgen (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In *Educational Researcher*, 15(2), S. 4-14.
- (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In *Harvard Educational Review*, 57(1), S. 1-22.

- Thorweger, Jan Eike (2019). Politikunterricht in der inklusiven Schule: Wissenschaftliche und alltagsdidaktische Vorstellungen über inklusiven Politikunterricht als Zugang zur Kompetenzentwicklung von Fachlehrkräften. In Hölzel & Jahr (Hg.), S. 171-187.
- Weißeno, Georg (2015). Inklusiver Politikunterricht – Förderung der Politikkompetenz. In Dönges et al. (Hg.), S. 78-86.
- Wening, Rolf (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(8), S. 284-291.
- \_\_\_ (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601-623.
- Weschenfelder, Eva (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weschenfelder, Eva; Weißeno, Georg & Oberle, Monika (2014). Professionelles Wissen angehender Lehrkräfte. In Ziegler, Béatrice (Hg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung «Politische Bildung empirisch 2012»*. Zürich: Rüegger, S. 138-153.
- Wocken, Hans (2010). Integration & Inklusion: Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In Stein, Anne-Dore; Krach, Stefanie & Niediek, Imke (Hg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen: Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 204-234.
- Zeuner, Bodo (1999). Politikbegriff. In Richter, Dagmar & Weißeno, Georg (Hg.), *Lexikon der politischen Bildung: Didaktik und Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 177-180.

## Über die Autor\*innen

**Frank Eike Zischke, M.A.**  ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilbereich Qualitätsentwicklung und -sicherung (Professionswissen in den Sozialwissenschaften) des BMBF-Projekts *Professionalisierung für Vielfalt* (ProViel II) an der Universität Duisburg-Essen. Zudem forscht er an der Professur für die Didaktik der Sozialwissenschaften am Institut für Politikwissenschaft an der UDE zur professionellen Kompetenzentwicklung (angehender) Lehrpersonen im Fach Politik/Sozialwissenschaften und ist Mitarbeiter der CIVES! School of Civic Education.

Korrespondenzadresse: [frank.zischke@uni-due.de](mailto:frank.zischke@uni-due.de)

**Prof.' Dr.' Sabine Manzel**  ist seit 2011 Professorin für die Didaktik der Sozialwissenschaften am Institut für Politikwissenschaften der Fakultät für Gesellschaftswissenschaften und wissenschaftliche Leiterin der CIVES! School of Civic Education an der Universität Duisburg-Essen. Sie lehrt und forscht u.a. zur politischen Kompetenzentwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, zur Sprachbildung und civic literacy im Fach Politik/Sozialwissenschaften sowie zur Lehrerprofessionalität sowohl mittels quantitativer Methoden als auch Videografie.

Korrespondenzadresse: [sabine.manzel@uni-due.de](mailto:sabine.manzel@uni-due.de)

Katja Adl-Amini, Caroline Burgwald, Silke Haas, Melanie Beck, Laura Chihab, Marei Fetzer, Marleen Lorenzen, Heike Niesen, Laura Sühlig & Ilonca Hardy

## **Fachdidaktische Perspektiven auf Inklusion. Entwicklung und Evaluation einer digitalen Lerneinheit zur Inklusion als Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium**

### Abstract

Im Beitrag wird eine digitale Lerneinheit vorgestellt, welche auf die reflexive Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden mit Teilhabe bzw. Teilhabebarrrieren im Kontext der Fächer Sport, Englisch, Naturwissenschaften, Mathematik sowie Geographie zielt. Die Lerneinheit behandelt das Thema „Inklusion“ innerhalb der Fächer sowie über Fachgrenzen hinaus. Zusätzlich zur detaillierten Beschreibung der Lerneinheit mithilfe von Beispielseiten werden Ergebnisse einer formativen Evaluation berichtet.

In this article, we present a digital learning unit which aims at pre-service teachers' reflection on participation (as well as barriers which hinder participation) in the context of the subjects English, Geography, Mathematics, Natural Sciences and Physical Education. The unit covers the concept of inclusion within and beyond the scope of the respective subjects. Besides a detailed description of the learning unit, the results of its formative evaluation are presented.

### Schlagwörter

Lehrkräftebildung, Inklusion, Fachdidaktik  
Pre-service teacher training, inclusion, subject-specific and overarching perspectives on inclusion

### I. Einleitung

Inklusiver Unterricht erfordert laut der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) einen entsprechenden Auftrag zur Qualifizierung von Lehrkräften aller Lehramtsprofessionen (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann, 2012). Dies kann als Entwicklungsauftrag für die Fachdidaktiken in der universitären Lehrkräftebildung verstanden werden, innerhalb dessen Inklusion fachspezifisch und zugleich als Querschnittsaufgabe aller Fächer umgesetzt wird (vgl. Amrhein & Dziak-Mahler, 2014). Hier setzt das Projekt *The Next Level: Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln*<sup>1</sup> der Goethe-Universität Frankfurt an, welches das Ziel verfolgt, in phasenvernetzenden und fachübergreifenden Strukturen, Arbeitsgruppen

---

<sup>1</sup> Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01/A1519 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.



und digital gestützten Ausbildungsschwerpunkten die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften bezüglich des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht zu unterstützen. Eine im Projektkontext gegründete, fächerübergreifende Arbeitsgruppe stellt im vorliegenden Beitrag eine digitale Lerneinheit vor, welche auf der videobasierten Lernplattform VIGOR<sup>2</sup> in Blended-Learning-Szenarien umgesetzt wird. Die Lerneinheit zielt auf die reflexive Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden verschiedener Schulformen<sup>3</sup> mit Teilhabe bzw. Teilhabebarrrieren im Unterricht (vgl. Heimlich, 2014) im Kontext der Fächer Sport, Englisch, Naturwissenschaften, Mathematik sowie Geographie.

Im Folgenden wird zunächst die inklusive Bildung im Spannungsfeld eines uneinheitlichen Inklusionsbegriffes eingeordnet (2.1). Anschließend wird die Debatte um eine inklusive (Fach-)Didaktik skizziert (2.2) und Herausforderungen der aktuellen Lehrkräftebildung dargestellt (2.3). Nach einer kurzen didaktisch-methodischen Begründung (3.1) wird der Aufbau der Lerneinheit beschrieben (3.2) und die einzelnen Abschnitte zur reflexiven Auseinandersetzung mit möglichen Teilhabebarrrieren in den Fächern vorgestellt (3.3). Weiterhin werden erste Ergebnisse einer formativen Evaluation der Lerneinheit anhand von Fragebogenitems und inhaltsanalytisch ausgewerteten Studierendentexten zu den Erkenntnissen bezüglich fächerübergreifender Teilhabebarrrieren und -strategien berichtet (4) und diskutiert (5).

## 2. Inklusion als Querschnittsaufgabe der universitären Lehrkräftebildung

### 2.1 Inklusive Bildung

Inklusive Bildung wird seit den 1990er Jahren als ‚globale Norm‘ (vgl. Brüggemann, 2016) international diskutiert. In Deutschland wurde diese Diskussion erst mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 intensiver und fächerübergreifend bzw. über die Fachdisziplin der Sonderpädagogik hinaus geführt (vgl. Musenberg & Riebert, 2015; Sturm, 2016). Der Begriff Inklusion wird entsprechend häufig mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung verbunden. Dies verkürzt den Begriff in zweierlei Hinsicht: Zum einen reduziert eine solche Sichtweise den Personenkreis auf die Differenzlinie Behinderung, zum anderen beschränkt sich der Blick auf Unterricht und ignoriert die damit einhergehenden schulischen, administrativen, bildungspolitischen sowie gesellschaftlichen Kontexte (vgl. Baumgardt, 2018). Zur Vermeidung dieser Verkürzungen wird in Anlehnung an Ainscow, Booth und Dyson (2006) im vorliegenden Beitrag Inklusion als Maximierung von Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung verstanden<sup>4</sup>. Eine Aufgabe von Lehrkräften ist es, Unterricht so zu gestalten, dass die Teilhabe *aller* Schüler\*innen möglich ist. Dabei ist Teilhabe nicht mit ‚Dabeisein‘

---

<sup>2</sup> Online-Plattform *Videographic online recorder* (VIGOR) (auf der Basis der Software Moodle) zur Nutzung digitaler Lerneinheiten (Autor\*innensystem LernBar) und Einbindung von Videos mit technischem Support durch studiumdigitale (vgl. <https://vigor.studiumdigitale.uni-frankfurt.de>).

<sup>3</sup> Der Einsatz erfolgte in Seminaren mit Studierenden des Grund-, Haupt- und Realschul-, Gymnasial- sowie Förderschullehramtes.

<sup>4</sup> Eine einheitliche Definition von Inklusion findet sich in der Literatur bisher nicht, zumeist wird jedoch auf einen weiten Inklusionsbegriff, wie im vorliegenden Beitrag, rekurriert (vgl. Grosche, 2015).

gleichzusetzen (vgl. Baumgardt, 2018), sondern erfordert eine aktive Beteiligung am Geschehen (Teilgabe) sowie das Mitgestalten und -verantworten der Lernsituation (Teilsein) (vgl. Heimlich, 2014). Eine zentrale Voraussetzung dafür ist ein grundlegender Wandel der Sichtweisen bei den schulischen Akteur\*innen:

Statt auf eine Anpassung der Schüler\*innen an institutionelle Vorgaben hinzuwirken, ist die Programmatik des inklusiven Unterrichts darauf ausgerichtet, die Verschiedenheit aller Schüler\*innen zu akzeptieren und sie als Ressource für Bildungsprozesse zu verstehen. (Hackbarth & Martens, 2018: S. 94).

Im Kontext von Schule ist somit eine Individualisierung und ein pädagogischer Umgang mit Heterogenität als Normalfall anzusehen (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013). Lehrkräfte müssen demnach in der Lage sein, ‚behindernde‘ Strukturen und Praktiken als Teilhabebarrrieren erkennen und bearbeiten zu können anstatt diese als Defizite der Schüler\*innen zu sehen.

## 2.2 Inklusive (Fach-)Didaktik

Die oben genannten Ansprüche einer Maximierung von Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung stellen die Fachdidaktiken und die (Fach-)Lehrkräfte vor die besondere Herausforderung einer Vermittlung zwischen widersprüchlichen Erwartungen. Einerseits orientieren sich Inhalte und Methoden an den jeweiligen fachwissenschaftlich begründeten Lern- und Kompetenzziele, andererseits sollen im Unterricht die individuellen Lernbedarfe einer heterogenen Schüler\*innenschaft berücksichtigt werden (vgl. Amrhein & Reich, 2014; Hackbarth & Martens, 2018). Dies gilt besonders für die Sekundarstufe, in der eine Ausdifferenzierung der Fächer sowie eine zunehmende Bedeutung von Leistung und Leistungsbewertung erfolgen (vgl. Musenberg & Riegert, 2015). Die Frage nach der Bearbeitung dieses Spannungsfeldes und somit dem Stellenwert der Fachlichkeit als Unterrichtsprinzip trifft auf disziplinär unterschiedliche Sichtweisen: Während sich Fachdidaktiken am Kompetenzbegriff und domänenspezifischen Stufenmodellen orientieren, zielt die Sonderpädagogik häufig auf soziale Teilhabe (vgl. Musenberg & Riegert, 2015). Es werden eine Vielzahl von fächerübergreifenden Konzepten und Prinzipien inklusiven Unterrichts unter Begriffen wie Individualisierung, Schüler\*innenzentrierung oder individueller Förderung diskutiert, Fragen zur konkreten Umsetzung innerhalb fachspezifischer Inhalte bleiben jedoch auch bei umfassenden Theorien einer inklusiven Didaktik, wie bei der entwicklungslogischen Didaktik, offen (vgl. Feuser, 2013; Musenberg & Riegert, 2015). Dabei steht bei allen Ansätzen zumeist die Vermittlungsaufgabe zwischen Sache und Subjekt im Zentrum. Die Sache wird als das Gemeinsame definiert, das innerhalb einer heterogenen Lerngruppe mit individuellen Zugängen zu verhandeln ist (vgl. Musenberg & Riegert, 2015). In der Konsequenz geht es in der inklusiven Didaktik somit um „[d]ie Frage nach dem ‚Kern der Sache‘“ (Seitz, 2006), welcher im inklusiven Unterricht fachspezifisch ausgedeutet werden muss. Hackbarth und Martens (2018) schlussfolgern, dass im inklusiven Fachunterricht demnach das Verhältnis von Sache und Subjekt neu zu denken sei. Um domänenspezifische Ziele sowie soziale Teilhabe in einer didaktisch und curricular begründeten Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichts gleichermaßen verankern zu können, darf der Beitrag der Fachdidaktiken zu einer inklu-

siven Didaktik nicht nachrangig erfolgen, sondern muss integraler Bestandteil einer solchen sein. Dieser Anforderung entsprechend ist eine interdisziplinäre<sup>5</sup> Vernetzung erforderlich, um inklusionsbezogene Inhalte an zentralen Sachbezügen des jeweiligen Faches zu spiegeln, um daraus theoretische Rückschlüsse sowie praktische Konsequenzen zur Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten aller Schüler\*innen im Fachunterricht ziehen zu können.

### 2.3 Strukturelle Herausforderungen der aktuellen Lehrkräftebildung

Angehende Lehrkräfte fühlen sich auf die Anforderungssituation des Unterrichtens in heterogenen Lerngruppen häufig nicht ausreichend vorbereitet (vgl. Marin, 2014) und wünschen sich in Aus- und Weiterbildung eine bessere Vermittlung relevanter Kenntnisse zur Entwicklung professioneller Kompetenzen (vgl. Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012). Spätestens mit der gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) (2015) *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt* sind lehrkräftebildende Hochschulen angehalten, das Thema Inklusion flächendeckend in die Lehramtsstudiengänge zu implementieren. Eine interdisziplinäre Professionalisierung für die inklusive Bildung, wie oben beschrieben, ist in der aktuellen Hochschulpraxis dennoch kaum zu finden; hingegen weisen Hochschulcurricula eher eine bruchstückhafte Vermittlung inklusionsbezogener Kompetenzen auf (vgl. Moser, 2019). Dabei werden zukünftige Lehrkräfte in ihrem Studium mit fächerspezifischen Perspektiven auf Inklusion konfrontiert. Die ‚starke Zersplitterung‘ (vgl. Terhart, 2007) der Fächer in der Lehrkräftebildung wird daher vielfach als zentrales Strukturproblem beschrieben. Entsprechend wird sowohl bildungspolitisch (vgl. Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 28.09.2011, § 9) als auch professionstheoretisch (vgl. Terhart, 2007) die Zielsetzung formuliert, die Fächer und Phasen – unter Beibehaltung der jeweiligen strukturellen Stärken – inhaltlich zum Zwecke der systematischen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in enger Kooperation aufeinander zu beziehen.

Erst wenn die oben angedeuteten Thematisierungen nicht ausschließlich in einem sogenannten Inklusionsmodul, sondern querschnittsartig in den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Zugängen aufgegriffen werden, erhalten die Studierenden die Möglichkeit, die komplexe und inhaltlich-curricular konsistente Perspektive kennen zu lernen. Dies erfordert nicht nur eine intensive Zusammenarbeit innerhalb der Universitäten, sondern auch eine Konturierung sonderpädagogischer Fachinhalte in ihrer Relation zu den weiteren beteiligten Fachdisziplinen (Hackbarth, Köpfer, Korff & Sturm, 2019: S. 94).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Zersplitterung der Fächer erscheint es notwendig, Lehramtsstudierende dazu anzuregen, die Verbindung der disziplinär geprägten Wissensbestände zu Inklusion bzw. zum inklusiven Fachunterricht herzustellen und diese an konkreten Beispielen einer komplexen und z. T. widersprüchlichen Unterrichtspraxis zu reflektieren.

---

<sup>5</sup> Wenn Fachdidaktik und Sonderpädagogik im o. g. Sinne integraler Bestandteil einer Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichts sein sollen, wäre u. E. eine transdisziplinäre Forschung (vgl. Riegel, Scherr & Stauber, 2010) notwendig. Aufgrund der (vermutlich auch weiterhin) bestehenden Fächer bzw. Fächergrenzen (vgl. Musenberg & Riegert, 2015) ist zunächst ein interdisziplinärer Austausch anzustreben.

### 3. Inklusion in verschiedenen Fächerkontexten – eine digitale Lerneinheit

Als digital gestütztes Ausbildungselement setzt die Lerneinheit *Inklusion in verschiedenen Fächerkontexten* an den Bedingungen des Lernens an, indem sie anhand einer übergreifenden bildungswissenschaftlichen Einführung mit sonderpädagogischem Schwerpunkt sowie fünf fachdidaktischen Perspektiven zur Reflexion fachspezifischer und -übergreifender Teilhabebarrrieren anregt und Strategien zur Bearbeitung und Überwindung dieser Barrieren aufzeigt. Sie zielt damit auf eine inhaltliche Vernetzung, die ein gemeinsames Verständnis durch „[e]ine wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis“ (Cramer, 2014: S. 351) der Disziplinen ermöglicht und somit die Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte für den inklusiven Fachunterricht fördert.

#### 3.1 Didaktisch-methodische Überlegungen

##### 3.1.1 Reflexion von Teilhabebarrrieren als Professionalisierungsziel

Es herrscht international weitgehend ein Konsens, dass Reflexivität eine Schlüsselkompetenz für den Aufbau und die Weiterentwicklung professionellen Könnens und Handelns im Kontext (inklusive) Bildung darstellt (vgl. Combe & Kolbe, 2008; Häcker, Berndt & Walm, 2016; KMK, 2014; Schön, 1983). Nach Korthagen und Wubbels (1995) ist das Ziel von Reflexion, professionelles Handeln bewusst zu machen, kritisch zu hinterfragen, zu betrachten und entsprechend zu modifizieren, wodurch neues Wissen generiert oder Wissensbestände neu strukturiert werden. Auch fachdidaktisches Wissen, als Teil des Professionswissens von Lehrkräften (vgl. Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011) kann weiterentwickelt werden, wenn kritische Momente reflektiert und daraus Rückschlüsse für zukünftigen Unterricht gezogen werden (vgl. Park & Oliver, 2008). Vor dem Hintergrund eines Inklusionsanspruchs finden kritische Momente besonders in den fachspezifischen Teilhabebarrrieren ihren Ausdruck, deren Reflexion Rückschlüsse auf Strategien zu ihrer Bearbeitung oder Überwindung zulassen. In Verbindung fachdidaktischer und (sonder-)pädagogischer Wissensdimensionen zielt die Lerneinheit somit auf die Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden hinsichtlich fächerübergreifender und -spezifischer Teilhabebarrrieren sowie die Entwicklung fachdidaktischen Wissens zur Überwindung dieser Barrrieren.

##### 3.1.2 Methodische Umsetzung im digitalen Lernformat

Zur Umsetzung der genannten Ziele wurde eine digitale Lerneinheit entwickelt und in Blended-Learning-Formaten in unterschiedlichen Modulen der universitären Lehramtsausbildung implementiert (vgl. Punkt 5). Solche Lehr-Lern-Formate konnten sich in den vergangenen Jahren als didaktisch sinnvolle Verbindung von Präsenz- und Onlinesitzungen auf der Basis neuer Informations- und Kommunikationsmedien (vgl. de Witt, 2008) in den Lehr- und Ausbildungsbetrieb im Lehramt etablieren.

Die digitale Lerneinheit dient als theoretischer Einstieg in das Thema *Inklusion in verschiedenen Fächerkontexten* und wird von Studierenden zeitlich und örtlich flexibel außerhalb der Präsenzveranstaltungen und unter Einbezug von Reflexionsaufgaben indivi-

duell bearbeitet (vgl. Adl-Amini, Hehn-Oldiges, Weber, Meschede, Dignath, Burgwald, Corvacho del Toro & Hardy, 2019; Dräger, Ziegele, Thiemann, Müller, Rischke & Khodaei, 2014). Zur kognitiven Aktivierung und kontextualisierten Bearbeitung der Inhalte werden dabei verschiedene Medien, wie Texte und Bilder, eingebunden. Zusätzlich sind Ausschnitte aus Videoaufzeichnungen von Unterrichts- und Lehr-Lern-Situationen<sup>6</sup> direkt in die einzelnen Fachabschnitte der Lerneinheit eingebettet. In Kombination mit sonderpädagogischen und fachdidaktischen Texten sollen Studierende das Unterrichtshandeln theoriegeleitet analysieren. Solche Analysen haben sich in der Lehrkräfteausbildung als besonders lernwirksam erwiesen (vgl. u. a. Kleinknecht, Schneider & Syring, 2014; Seidel, Blomberg, & Stürmer, 2010; Sherin, 2004), weil sie die Interpretation realen pädagogischen Geschehens auf Basis theoretischen Wissens erlauben (vgl. Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittmann, 2008; Seidel & Prenzel, 2007; Seidel, Blomberg, & Renkl, 2013). Daran anschließend wird in Präsenzsitzungen das erarbeitete Wissen vertieft und es werden individuelle Arbeitsergebnisse diskutiert.

### 3.2 Aufbau der Lerneinheit

Die digitale Lerneinheit *Inklusion in verschiedenen Fächerkontexten* gliedert sich in einen einführenden bildungswissenschaftlichen Abschnitt sowie Abschnitte zu fünf Fächern: Sport, Englisch, Naturwissenschaften, Mathematik und Geographie. Sie bietet auf nacheinander zu bearbeitenden digitalen Seiten sequenzierte, inhaltsbezogene Lerninhalte an und enthält sowohl fachwissenschaftliche Literatur zur Wissensvermittlung als auch Internetlinks, beispielsweise zum Index für Inklusion, zu Ausschnitten von Unterrichtsvideos sowie zu einer Liste mit Literaturhinweisen zur Vertiefung. Weiterhin sind schriftliche Arbeitsaufträge und Reflexionsaufgaben zu bearbeiten, welche innerhalb des Lernpakets in ein offenes Antwortfeld eingefügt und dort automatisch gespeichert werden. Die Antworten können von den Lehrenden eingesehen und als Basis für Diskussionen und Vertiefungen in den Präsenzsitzungen genutzt werden. Teilweise können die Studierenden Beispielantworten oder Textausschnitte anklicken, um ihre Antworten zu überprüfen. Die Abschnitte der einzelnen Fächer folgen alle derselben, vom Autorinnenteam festgelegten Struktur: Sie benennen 1. fachspezifische Lernziele und Kompetenzen, formulieren 2. daraus resultierende mögliche Teilhabebarrrieren und zeigen 3. anhand konkreter Konzepte Strategien zur Überwindung dieser Barrieren auf. Die genannten Ziele orientieren sich an den Kompetenzmodellen und Bildungszielen der Fächer. Die fachspezifischen Teilhabebarrrieren wurden der Fachliteratur entnommen. Sie wurden von den jeweiligen Fachautorinnen beispielhaft ausgewählt und werden mithilfe von Unterrichtsvideos veranschaulicht sowie reflektiert. Die aufgezeigten Strategien sind auf die genannten Teilhabebarrrieren bezogen, können jedoch vielfach auf andere Fächer übertragen werden. Anhand dieses Dreischritts sollen Studierende dazu angeregt werden, ein tieferes Verständnis für die ‚Sache‘ ihres (sowie eines anderen) Fachs mit möglichen individuellen Lernvoraussetzungen in Verbindung zu bringen, daraus jedoch weniger auf ein fachliches Defizit des\*der Schülers\*in als vielmehr auf mögliche Teilhabebarrrieren im

---

<sup>6</sup> Die Unterrichtsvideos wurden im Projekt *The Next Level* für die Nutzung in digitalen Lerneinheiten erstellt.



Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung rückzuschließen. Somit soll eine Verbindung sonderpädagogischer Zielsetzungen der sozialen Teilhabe mit Fachlichkeitsaspekten hergestellt werden (vgl. Musenberg & Riegert, 2015).

Abschließend werden die Studierenden dazu aufgefordert, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Teilhabebarrrieren und -strategien in den von ihnen bearbeiteten Fächern in einem offenen Aufgabenformat schriftlich zu reflektieren. Diese Abschlussreflexion zielt auf die Vernetzung der Lerninhalte über Fächergrenzen hinaus und kann in Präsenzsitzungen diskutiert werden.

### 3.3 Überblick über die Abschnitte der Lerneinheit zu den einzelnen Fächern

#### 3.3.1 Bildungswissenschaften

Der Abschnitt zu den bildungswissenschaftlichen Grundlagen umfasst insgesamt acht einführende Seiten und integriert einen sonderpädagogischen Zugang zu Inklusion. Er beginnt mit einer Darstellung der Bedeutung der Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) sowie der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland. Die Varianz an Definitionen wird anhand diverser Zitate aus der wissenschaftlichen Literatur zu Inklusion dargestellt (vgl. Grosche, 2015). Als tragfähig wird in der Lerneinheit die Definition nach Ainscow et al. (2006) zitiert, nach der Inklusion als Maximum von sozialer Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung verstanden wird. Es folgt eine Einführung in die unterschiedlichen Gestaltungsebenen der inklusiven pädagogischen Praxis (vgl. Prengel, 2015). Hier wird der ‚Index für Inklusion‘ (vgl. Hinz & Boban, 2003) beispielhaft als Instrument für die Schulebene vorgestellt. In unmittelbarem Zusammenhang mit der jeweiligen Fachdidaktik stehend, wird die Unterrichtsebene für die weitere Bearbeitung der Lerneinheit fokussiert. Weil inklusiver Fachunterricht dem fachdidaktischen Anspruch der einzelnen Unterrichtsfächer gerecht werden muss, ist ein ‚inklusives‘ Curriculum notwendig (vgl. Hackbarth & Martens, 2018), welches sich aus sonderpädagogischen sowie fachcurricularen Vorgaben für die Regelschulen zusammensetzt. Anhand von Kriterien guten Unterrichts wird beschrieben, dass sich starke Überschneidungen mit dem Anspruch inklusiven Unterrichts finden, beispielsweise mit Bezug auf die Ziele der Individualisierung und Kooperation sowie der Haltung einer Lehrkraft im Hinblick auf die Heterogenität der Schüler\*innen im Fachunterricht (Becker & Ewering, 2015). Für die anschließenden Analysen und die Reflexion von Teilhabebarrrieren sowie Überwindungsstrategien auf der didaktischen Unterrichtsebene im jeweiligen Fach ist ein gemeinsamer Begriff von ‚Teilhabe‘ notwendig (Heimlich, 2014). Auf diesen o. g. Begriff wird im weiteren Verlauf der Lerneinheit rekuriert.

Die Informationsvermittlung steht in diesem Abschnitt im Vordergrund; daher sind keine Aufgaben zur Bearbeitung enthalten – diese erfolgen in den fächerbezogenen Abschnitten. Zum Abschluss dieser Einführung werden von den Studierenden zwei Fächer zur vertiefenden Bearbeitung ausgewählt. Durch einen Klick auf das gewählte Fach gelangen die Studierenden zu den jeweiligen Abschnitten.

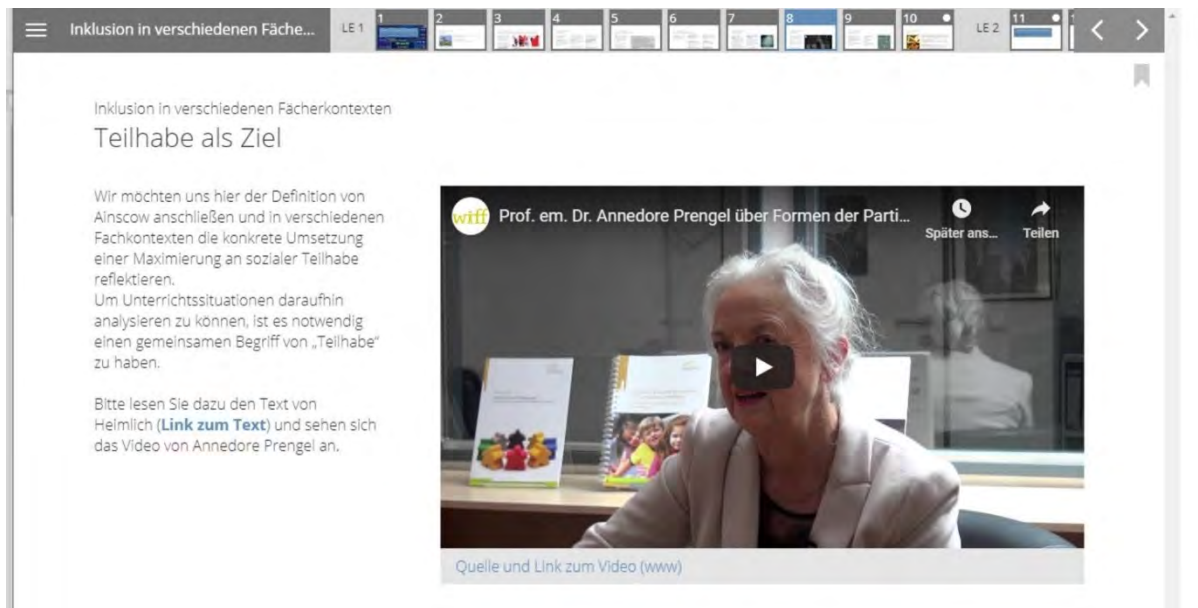


Abb. 1: Screenshot einer Seite aus dem bildungswissenschaftlichen Abschnitt

### 3.3.2 Sport

Im Abschnitt *Inklusion im Sportunterricht* werden, dem o. g. Dreischritt entsprechend, zunächst die Kompetenzziele des Faches vorgestellt: Es geht darum, sowohl prozessorientierte Bewegungsbildung als auch Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung im Sinne eines Erziehenden Sportunterrichts zu thematisieren (vgl. Prohl, 2017). Im zweiten Schritt werden Teilhabebarrrieren im Fach fokussiert: Sportlehrkräfte orientieren sich häufig am außerschulischen Leistungs- und Wettkampfsport mit der Konsequenz, ein verengtes, auf sozial vergleichende Leistungsmessung abzielendes Leistungsverständnis zugrunde zu legen, in welchem sie z. B. bestimmte, normierte Leistungen von ihren Schüler\*innen erwarten (vgl. Meier, Haut & Ruin, 2016). Ein inklusiver Sportunterricht setzt jedoch einen mehrperspektivischen Leistungsbegriff voraus, bei dem auch individuelle Bezugsnormen Berücksichtigung finden (vgl. Pregel, 2012). Als zweites Spezifikum im Sportunterricht wird die Körperlichkeit in unterschiedlichen Umfeldern wie Schwimm- und Sporthalle (im Gegensatz zum Sitzunterricht im Klassenraum) anhand eines Fallbeispiels thematisiert, welches ebenfalls in den Kontext von Teilhabebarrrieren eingeordnet wird. In einer heterogenen Lerngruppe, in der alle Schüler\*innen unterschiedliche (körperliche) Voraussetzungen mitbringen, implizieren Leistungsverständnis sowie Körperlichkeit zentrale Teilhabebarrrieren im Sportunterricht (Krüger & Ruin, 2020; Becker, Meier & Ruin, 2018; vgl. Abb. 2). Am Ende des Lernpaketes geht es um die Erarbeitung und Reflexion von möglichen Teilhabestrategien zu diesen Aspekten: Zusätzlich zu einem offenen Sport- und Leistungsverständnis wird hier u. a. dafür plädiert, vielfältige Modifikationsebenen zu betrachten (z. B. Material, Spielidee, vgl. Tiemann, 2015) sowie eine Methodenvielfalt anzubieten, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler\*innen im Sportunterricht gerecht werden zu können. Diese möglichen Teilhabestrategien werden den Studierenden nach der eigenen Bearbeitung der Aufgabenstellung als Best-Practice-Lösung nach einem Klick angeboten, so dass die eigenen Überlegungen mit denen aus der fachdidaktischen Literatur abgeglichen werden können. Im Abschnitt *Sport* geht es

demnach um die im Fach prominente Diskussion des Gegenstands Bewegung, Spiel und Sport mit all seinen Besonderheiten und Bezügen zum außerschulischen Sport, um die Bedingung der Möglichkeit zu schaffen, das „[...] Verhältnis von Sache und Subjekt neu zu denken“ (Hackbarth & Martens, 2018: S. 198).

Sport

Teilhabebarriere: Exponiertheit des Körpers

Sportlehrkräfte bewerten die Möglichkeiten sozialen Lernens in inklusiven Settings positiver und optimistischer als sie fachliche bzw. andere schulische Lerninhalte beurteilen (Reuker et al., 2016; Rischke et al., 2017) – ein zuversichtlich stimmendes Forschungsergebnis!

**Arbeitsauftrag:**  
Schauen Sie sich bitte die Videosequenz an und beschreiben Sie auf der nachfolgenden Seite eine Situation im Video, die die Exponiertheit des eigenen Körpers als Spezifikum für den Sportunterricht kennzeichnet.

Abb. 2: Screenshot einer Seite des Abschnitts *Inklusion im Sportunterricht*

### 3.3.3 Fremdsprachlicher Unterricht Englisch

Im Abschnitt *Inklusion im Englischunterricht* wird zunächst das übergeordnete Kompetenzziel fremdsprachlichen Unterrichts, das der ‚Kommunikativen Kompetenz‘ (vgl. KMK, 2004) einschließlich der entsprechenden Teilkomponenten, wie sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen definiert sind (vgl. Europarat, 2001), eingeführt. Kommunikative Kompetenz wird verstanden als sprachliche Handlungsfähigkeit, die v. a. dadurch erreicht wird, dass Schüler\*innen „Gelegenheit erhalten, *als sie selbst* zu Wort zu kommen – in der Auseinandersetzung mit für sie bedeutungsvollen Inhalten“ (Legutke, 2003: S. 83, H. i. O.). Im Anschluss erfolgt eine Einordnung des aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskurses in den Kontext von Inklusion (vgl. Elsner & Niesen, im Druck). Fokussiert wird im weiteren Verlauf des Lernpaketes die Heterogenitätsdimension ‚Mehrsprachigkeit‘, d. h. die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen wie verschiedene Erst- und/oder Zweitsprachen sowie weitere vor der Zielsprache Englisch gelernte Fremdsprachen, die Lernende in den Unterricht mitbringen. Als Teilhabebarriere bei der Verfolgung des angestrebten Ziels ‚funktionale Kommunikative Kompetenz‘ (vgl. KMK, 2004) wird ein Mangel unterrichtlicher Lehr-/Lernszenarien identifiziert, die diese sprachlichen Ressourcen der Lernenden aufgreifen und für das weitere Sprachenlernen im Sinne eines mehrsprachigkeitssensitiven Englischunterrichts (vgl. Niesen, 2018) nutzbar machen. In diesem Zusammenhang werden lehrkraftseitige Annahmen und Vorbehalte erläutert, die dem Einbezug der Mehrsprachigkeit von Lernenden in den Englischunterricht zuwiderlaufen (vgl. Bredthauer & Engfer, 2016). Diese Erläuterungen finden ihre Konkretisierung in Selbsteinschätzungs- und Reflexionsaufgaben für Studierende,

die wiederum in den Kontext aktueller Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik gestellt werden (vgl. z. B. Elsner, 2015; Schnuch, 2015).

Zur Präsentation von möglichen Teilhabestrategien werden im Folgenden vier Mitschnitte authentischen, videographierten Englischunterrichts vorgestellt, in denen mehrsprachigkeitssensitive Lehr-/Lernszenarien gezeigt, analysiert und reflektiert werden.



Abb. 3: Screenshot einer Seite des Abschnitts *Inklusion im Englischunterricht*

### 3.3.4 Naturwissenschaften

Ausgehend vom Ziel inklusiven Naturwissenschaftsunterrichts, *Citizenship* aller Schüler\*innen zu ermöglichen (vgl. Nehring & Walkowiak, 2017), thematisiert der Abschnitt *Inklusion im Naturwissenschaftsunterricht* Barrieren für Schüler\*innen und Lehrkräfte, welche von Rahmenbedingungen, wie fehlenden Qualifizierungsmaßnahmen für Fachlehrkräfte (vgl. Sach & Heinicke, 2019), bis hin zu fachspezifischen Arbeitsweisen, wie dem Experimentieren, reichen. Dabei wird für die von Nehring und Walkowiak (2017) benannten exkludierenden und inkludierenden Merkmale naturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer sensibilisiert. So kann ein hohes Abstraktionsniveau in der Unterrichtssprache exkludierend wirken, ein phänomenorientierter Unterricht, der auf unterschiedliche Wahrnehmungsformen ausgerichtet ist, jedoch inkludierend sein. Es existieren verschiedene Ansätze, um Teilhabebarrrieren des Naturwissenschaftsunterrichts abzubauen. Hervorzuheben sind insbesondere das *Lernstrukturgitter* als Instrument der Unterrichtsplanung für struktur- und niveauorientiertes naturwissenschaftliches Lernen (vgl. Hoffmann & Menthe, 2016) und das vom *Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht* entwickelte *Unterstützungsraster zur Planung und Reflexion inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts* (vgl. Stinken-Rösner, Rott, Hundertmark, Baumann, Menthe, Hoffmann, Nehring & Abels, 2020). Auch auf der Ebene des Arbeitsmaterials können Barrieren abgebaut werden, beispielsweise durch den Einsatz von Piktogrammen (vgl. Fühner & Pusch, 2019; Sührig & Erb, 2019). Zum Abschluss werden Möglichkeiten vorgestellt, Experimente als ein essenzielles Merkmal naturwissenschaftlichen Unterrichtens und Lernens (vgl. Abrahams & Saglam, 2010) durch Auswahl geeigneter Materialien und Arbeitsaufträge anschlussfähig für die Lernvoraussetzungen heterogener Schüler\*innengruppen zu gestalten (siehe Abb. 4).

Naturwissenschaften  
Teilhabebarrrieren abbauen - Inklusives Experimentieren

**Auswahl der Experimente**

- Phänomene, die multiperspektivisch erfahrbar gemacht werden können
- Experimente ohne Gefährdungspotential (möglichst ohne offenes Feuer, radioaktive Stoffe etc.) => Gefährlichere Experimente eher als Demonstrationsexperiment zeigen und nicht als Schülerexperimente
- Experimente, die Basiswissen des Curriculums veranschaulichen
- Experimente auch von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchführbar

**Gestaltung der Experimentiermaterialien**

- Berücksichtigung der Kriterien von inklusivem Schülerarbeitsmaterial (z.B. Einsatz von Piktogrammen)
- ggf. Einsatz Leichter Sprache bei der Gestaltung von Arbeitsblättern
- Begrenzung der Anzahl gleichzeitig dargestellter Informationen
- Binnendifferenzierung in Form von unterschiedlicher Aufgabenschwierigkeit oder verschiedener Unterstützungsangebote
- zusätzliche Info- oder Hilfefkarten
- Strukturierung der Experimentiermaterialien

**Anforderungen an die Gestaltung von inklusiven Lernsituationen in heterogenen Lerngruppen (Rott & Marohn 2016):**

- ein Wechsel von Instruktion und Konstruktion (Hall, Meyer, Rose 2012)
- die Ermöglichung verschiedener Aneignungswege (u.a. Bruner 1947; Hall, Meyer 2012; Kutzer 1967; Klaufß 2009)
- die Planung des Unterrichts auf die Vielfalt der Schüler\*innen hin (Boban, Hinz 2003)
- ein Miteinander Lernen der Schüler\*innen (ebd.)
- die Nutzung der Unterschiedlichkeit der Schüler\*innen als Chance für das Lehren und Lernen (ebd.)
- die Ermöglichung "inkluisiver Momente" im Unterricht (Florian, Blackhawkins 2011)
- der Einsatz von Gruppenarbeit als Chance für heterogene Gruppen (Boban, Hinz 2007; Büttner, Warwas, Adl-Amini 2012; Kullmann, Lütje-Klose, Textor 2014; Reich 2014; Wocken 1998)
- eine Umsetzung von Merkmalen des "Classroom Managements" (Eichhorn 2012; 2013; Gruner, Hilt 2010)

Abb. 4: Screenshot einer Seite des Abschnitts *Inklusion im Naturwissenschaftsunterricht*

### 3.3.5 Mathematik

Im Abschnitt *Inklusion im Mathematikunterricht* wird als zentrale Voraussetzung für das Erreichen der Kompetenzziele des Faches Mathematik die Ermöglichung der Teilhabe am inhaltlich-mathematischen Austausch innerhalb der Lerngruppe beschrieben. Dazu wird einerseits auf lerntheoretische Grundlagen verwiesen: Sfard (2008) beschreibt fachliches, mathematisches Lernen als „learning as participation“ (vgl. Sfard, 2008: S. 92), in welchem die Kinder im interaktiven Austausch lernen und zunehmend autonom am mathematischen Diskurs teilnehmen können (vgl. Krummheuer & Schütte, 2014). Andererseits wird Bezug zu den Bildungsstandards genommen, in welchem das mathematische Argumentieren und Kommunizieren als allgemeine mathematische Kompetenzziele formuliert sind (vgl. KMK, 2005).

Als Teilhabebarrriere wird beispielhaft ein dem „Trichtermuster“ (Bauersfeld, 1978: S. 162) entsprechender Unterricht genannt: Wenn mathematisches Lernen nicht als interaktiver Prozess, sondern als Akt der Wissensvermittlung verstanden wird, können Lernende kaum einen Beitrag leisten. Gruppenarbeit und vermeintlich kindnahes Arbeiten münden in ein Nachahmen. Materialeinsatz führt nicht per se zu einem erweiterten mathematischen Verständnis, insbesondere, wenn die Schüler\*innen die Situation unterschiedlich interpretieren und sich darüber nicht verständigen. Im Folgenden wird anhand von Transkripten und kurzen Videosequenzen typischer Mathematikunterricht theoriegeleitet analysiert und reflektiert. Mithilfe dieser Szenen kann herausgearbeitet werden, inwiefern herkömmlicher Mathematikunterricht Teilhabebarrrieren für den inhaltlich-mathematischen Austausch erzeugt – beispielsweise im Sinne des „Trichtermusters“ (ebd.).

Zur Überwindung der Teilhabebarrieren werden in der Lerneinheit zwei grundlegende Ansätze vorgestellt. 1. Der Theorie der Repräsentationsmodi (EIS-Prinzip; vgl. Bruner, 1974) folgend können mathematische Sachverhalte auf drei Ebenen dargestellt werden: **Enaktiv handelnd**, **Ikonisch** bzw. bildlich und **Symbolisch** bzw. sprachlich. Entsprechend ist inhaltlicher Austausch nicht an sprachliche Formen gebunden. Teilhabe wird auch dann möglich, wenn sprachliche Kompetenzen (noch) fehlen. 2. Die Lektüre zu den Grenzen klassischer Differenzierung (vgl. Krauthausen & Scherer, 2014) eröffnet den Studierenden den Blick für die Potenziale der „Natürlichen Differenzierung“ (Krauthausen & Scherer, 2014: S. 45; Wittmann, 1990) und der Arbeit mit Lernumgebungen. Die aktive Auseinandersetzung mit praktischen Beispielen für Lernumgebungen verdeutlicht den Studierenden die Ermöglichung von Teilhabe am inhaltlich-mathematischen Austausch.

Mathematik  
Teilhabe ermöglichen: EIS-Prinzip

Viele Schüler\*innen werden im Mathematikunterricht der Grundschule durch den Einsatz von Arbeitsmitteln unterstützt. Diese sollen den Schüler\*innen ermöglichen, abstrakte mathematische Inhalte zu visualisieren und konkret-dinglich fassbar zu machen. Im Rechenschiffchen wird z.B. durch die visuell erfassbare, geometrische Gliederung der Plättchen eine quasi-simultane Anzahlerfassung der Zahlen bis 20 ermöglicht.

Fachdidaktischer Hintergrund des Einsatzes der Arbeitsmittel ist unter anderem das EIS-Prinzip von Bruner (1974).

Demnach sollen mathematische Lernaktivitäten auf diesen drei Repräsentationsebenen stattfinden. Wichtig dabei ist, dass frühzeitig eine Vernetzung zwischen der enaktiven, ikonischen und symbolischen Ebene angestrebt wird. Somit unterliegen diese Ebenen **nicht** einem sukzessiven Aufbau mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen.

Rechenschiffchen aus Fetzer & Söbke (2017, S. 170).

**Theorie der Repräsentationsmodi**

Der amerikanische Lernpsychologe Jerome K. Bruner unterscheidet drei Arten der Wissensrepräsentation, demnach können mathematische Sachverhalte auf drei verschiedenen Arten dargestellt werden:

1. enaktiv (handelnd)
2. ikonisch (bildlich)
3. symbolisch (verbal oder formal)

Fetzer & Söbke (2017, S. 171).

Abb. 5: Screenshot einer Seite des Abschnitts Inklusion im Mathematikunterricht

### 3.3.6 Geographie

Der Abschnitt *Inklusion im Geographieunterricht* orientiert sich an ‚Mündigkeit‘ als zentralem Leitziel gesellschaftswissenschaftlicher und damit auch geographischer Bildung (vgl. Dorsch & Kanwischer, 2019; HKM, 2011). Mündige gesellschaftliche Teilhabe, die es Schüler\*innen erlaubt „sich reflektiert und begründet zu einer Handlung zu entschließen“ (DGfG, 2017: S. 26) und an „raumpolitische[n] Entscheidungsprozesse[n] [...] zu partizipieren“ (DGfG, 2017: S. 28) setzt jedoch Kommunikations-, Urteils- und Handlungsfähigkeit voraus, die wiederum eng an Analyse-, Reflexions- und Argumentationsvermögen geknüpft sind. In der Lerneinheit werden diese Lernziele (vgl. Abb. 6) schwerpunktmäßig im Kontext migrationsbezogener Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache reflektiert. Dies ist erforderlich, da die Heterogenitätsdimensionen ‚Sprache‘ und ‚Kultur‘ trotz der in der Geographiedidaktik verankerten inter- und transkulturellen Bildung (vgl. Budke, 2013) von Geographielehrkräften bisher weniger Aufmerksamkeit erhalten als Aspekte wie Unterschiede in Arbeits- und Lerntempo oder Motivation (vgl. Langer, 2018). Die fehlende Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Unterschiede von Schüler\*innen in

der Unterrichtsgestaltung kann zu Teilhabebarrrieren führen, beispielsweise bei der unreflektierten Verwendung geographischer Fachsprache.

Zur Strukturierung und Analyse möglicher Strategien im Umgang mit sprachlichen Teilhabebarrrieren im Unterricht wird das Modell der sprachlichen Anforderungen im Geographieunterricht (vgl. Morawski & Budke, 2017; Budke & Kuckuck, 2017) herangezogen, welches die geographische Sprachkompetenz in Wort-, Satz- und Textebene untergliedert. Auf diese Weise können von den Studierenden unterschiedliche Bearbeitungsebenen sowie die jeweiligen methodischen und didaktischen Lösungsstrategien der Lehrkräfte in den Unterrichtsbeispielen identifiziert und im Sinne eines sprachsensiblen Geographieunterrichts systematisch bearbeitbar gemacht werden. Am Ende der Lerneinheit Geographie werden die untersuchten unterrichtlichen Lösungsstrategien kritisch reflektiert. In einer offenen Aufgabe wird z. B. danach gefragt, inwiefern eine Sozialisation in stark normierte ‚leichte Sprache‘<sup>7</sup> (vgl. Zurstrassen, 2015) entgegen des Gedankens von Inklusion als Maximierung von Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung für die adressierten Schüler\*innen auf unterrichtlicher, aber auch gesamtgesellschaftlicher Ebene letztendlich exkludierend wirksam werden könnte.

Inklusion in verschiedenen Fächer... LE 6

## Geographie

### Lernziele - Sprachliche Anforderungen im Geographieunterricht

Im Rahmen einer mündigkeitsorientierten Bildung, sind sprachliche Fähigkeiten essentiell. Was sind also im Einzelnen die besonderen Anforderungen der geographischen Fachsprache, die von Schüler\*innen erlernt werden soll?

Zentrale sprachliche Ziele des Geographieunterrichts, die in einer bundesweiten Curriculumsanalyse identifiziert wurden (Budke & Weiss 2014, S. 114-116), sind:

- **Informationen aus Geomedien entnehmen/Selektieren/zusammenfassen** (Karten, Statistiken, Diagramme, Bilder, Texte - insbesondere Sachtexte)
- **Befragungen durchführen**: z. B. Interviewfragen formulieren, Personen ansprechen, Daten erheben und auswerten
- **Fachwortschatz erwerben & anwenden**: Fachbegriffe erlernen und in inhaltliche Kontexte einbinden, sowie Fachsprache in Alltagssprache übersetzen
- **Gesellschaftliche Diskurse entschlüsseln**: Diskurse verstehen und bewerten

- **Diskussionen durchführen/ Argumentationen entwickeln**: Argumente in Diskussionen verstehen und bewerten, eigene Argumente entwickeln und vertreten
- **Ergebnisse präsentieren**: unter Nutzung von Geomedien fachlich und sprachlich korrekt präsentieren
- **Kritische Reflexion**: Medien und eigene Lernprozesse kritisch reflektieren

Wie hier bereits deutlich wird, findet Sprache auf unterschiedlichen Ebenen statt: z. B. die Ebene des Rezipierens (Lesen, Informationen entnehmen etc.) und der Produktion (Fragen formulieren, Argumente entwickeln etc.). Auch wird sichtbar, dass unterschiedliche Niveaustufen existieren (von „Fachbegriffe erlernen“ bis hin zu „Diskurse entschlüsseln“ und „kritischer Reflexion“).

Abb. 6: Screenshot einer Seite des Abschnitts *Inklusion im Geographieunterricht*

<sup>7</sup> „Leichte Sprache“ ist ein Konzept, das sich in Form eines sprachlichen Regelwerks (Netzwerk Leichte Sprache) als Antwort auf die UN-Behindertenrechtskonventionen herausgebildet hat und auch in öffentlichen Ratgeberpapieren aufgegriffen wird (vgl. BMAS, 2014). Laut des Netzwerks Leichte Sprache zeichnet sie sich u. a. durch kurze Sätze, klare inhaltliche Strukturen und den Verzicht auf Fremdwörter aus. Zurstrassen (2015) konstatiert, dass „Leichte Sprache [...] gegenwärtig in der Inklusionsdebatte als ein Königsweg zur Erweiterung der Chancen gesellschaftlicher und politischer Teilhabe von Menschen mit (und auch ohne) Lernschwierigkeiten propagiert [wird]“ (S. 127) und fragt, inwiefern die theoretisch und empirisch ungesicherte Entwicklung einer separaten, stark normierten ‚Sprachwelt‘ politische Mündigkeit beeinträchtigen kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Abschnitte zu den Unterrichtsfächern vor dem Hintergrund der fachlichen Lernziele fachspezifische Teilhabebarrrieren beschreiben. Dabei gehen mit bestimmten Heterogenitätsdimensionen besondere Diskriminierungsrisiken einher, wie im Geographieunterricht mit der sprachlichen Dimension oder im Sportunterricht mit der Körperlichkeit. Die aufgezeigten Strategien wurden zwar jeweils auf den Fachkontext und auf die fachspezifischen Teilhabebarrrieren bezogen, sind jedoch vielfach auf andere Fächer übertragbar, z. B. das EIS-Prinzip, (Natürliche) Differenzierung oder die leichte Sprache. Dieser Transfer wurde in der Abschlussreflexion für die beiden bearbeiteten Fächer angeregt.

#### 4. Formative Evaluation

Die Lerneinheit wurde insgesamt in sieben Lehrveranstaltungen aller beteiligten Fächer eingesetzt, welche von Lehramtsstudierenden verschiedener Fachsemester der Studiengänge Grund-, Haupt-/Real-, Gymnasial- und Förderschullehramt sowie verschiedener Fächer besucht wurden. Um die Gestaltung der Lerneinheit und den wahrgenommenen Lerneffekt für die Studierenden zu evaluieren und daraus Optimierungsschritte abzuleiten, wurde zum einen ein Online-Fragebogen mit geschlossenen und offenen Items im Querschnittsdesign eingesetzt. Zudem wurden Abschlussreflexionen der Studierenden inhaltsanalytisch in Bezug auf den Transfer der gelernten Teilhabebarrrieren und -strategien auf weitere Fächer ausgewertet. Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse der Befragung (quantitative Evaluation) sowie die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Studierendentexte (qualitative Evaluation) berichtet.

##### 4.1 Quantitative Evaluation der Lerneinheit

Im Rahmen der Evaluation wurden 95 Studierende aus sieben Lehrveranstaltungen zu ihrer Einschätzung der Lerneinheit befragt. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. Die Befragung enthielt 4 Skalen mit insgesamt 18 geschlossenen Items mit einem viertstufigen Antwortformat (1 = stimme überhaupt nicht zu; 4 = stimme voll zu) zum selbst eingeschätzten Lernzuwachs (5 Items, z. B. „Die Bearbeitung der Lerneinheit trägt zu einer fächerübergreifenden Vernetzung des Wissens zu Inklusion bei“,  $\alpha = .88$ ), zur Reflexion von Teilhabebarrrieren (4 Items, z. B. „Die Lerneinheit hat dazu angeregt über Strategien zur Überwindung von Teilhabebarrrieren im Fach nachzudenken“,  $\alpha = .85$ ), zur Struktur und Gestaltung (5 Items, z. B. „Die Inhalte sind systematisch aufgebaut“,  $\alpha = .78$ ) und zur Umsetzung des Onlineformats (4 Items, z. B. „Die Online-Bearbeitung dieser Lerneinheit ermöglicht einen größeren Lernzuwachs als in Präsenz“,  $\alpha = .73$ ) sowie zwei offene Items zu Kritik und Verbesserungsmöglichkeiten. Die Skalen wurden selbst erstellt, um die Evaluation konkret auf die Lerneinheit beziehen zu können.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die digitale Arbeit mit der Lerneinheit insgesamt positiv beurteilt wurde (siehe Tab.1). Es zeigt sich, dass die grundlegenden Ziele der Lerneinheit bezüglich des Lernzuwachses sowie der Reflexion von Teilhabebarrrieren und -strategien im Fachkontext erreicht wurden. Auch die Struktur und Gestaltung der Lerneinheit wurde im Mittel positiv bewertet. Ein etwas geringerer Wert fand sich jedoch



bei der Skala zum *eLearning*. Dies lässt sich auf das Item *Die Online-Bearbeitung dieser Lerneinheit ermöglicht ein angemessenes Verhältnis von investierter Zeit und Lernerfolg* zurückzuführen, welches im Mittel schlechter bewertet wurde als die anderen Items. Offenbar empfanden die Studierenden den Arbeitsaufwand als zu groß, was sich mit den Rückmeldungen aus dem offenen Frageformat deckt. So wurde hauptsächlich bemängelt, dass die Bearbeitung zu lange dauerte und die einzelnen Abschnitte insgesamt zu viele Texte beinhalteten. Zusätzlich ergab die Auswertung, dass sich die Studierenden eine größere Auswahl an Fächern gewünscht hätten.

Skalen	N	M	SD
Lernzuwachs	95	3,10	0,68
Reflexion von Teilhabebarrerien/-strategien	95	3,38	0,66
Struktur und Gestaltung	95	3,25	0,60
eLearning-Format	95	2,77	0,63

Tab. 1: Skalen und deskriptive Ergebnisse der Seminarevaluationen zu Online-Phasen  
Anmerkung: Likert-Skala 1 = stimme überhaupt nicht zu; 4 = stimme voll zu (Min = 0, Max = 4 bei allen Items)

## 4.2 Qualitative Evaluation der Lerneinheit

Um die fächerübergreifenden Erkenntnisse zu Inklusion, welche die Studierenden durch die Lerneinheit erzielten, inhaltlich beschreiben zu können, wurden 30 schriftliche Abschlussreflexionen von Studierenden aus den sechs beteiligten Fächern inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Aufgabenstellung für die Studierenden lautete: „Reflektieren Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Teilhabebarrerien und Teilhabestrategien in den verschiedenen Fächern! Die Bearbeitung soll ca. eine halbe Seite (mindestens 1500 Zeichen) umfassen.“ Die Texte waren pseudonymisiert, die Studierenden hatten sich zur wissenschaftlichen Nutzung bereit erklärt. Das Auswertungsverfahren orientiert sich an der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Schreier, 2014). Das Textmaterial wurde in Bezug auf die zwei deduktiven Hauptkategorien *fächerübergreifende Teilhabebarrerien* und *fächerübergreifende Teilhabestrategien* von zwei Personen analysiert. Die Hauptkategorien wurden dabei durch Bündelung aller inhaltstragenden Textstellen in induktive Subkategorien ausdifferenziert und kommunikativ validiert. Diese sind in Tabelle 2 dargestellt.

Teilhabebarrerien	Fächer	Beispiel
Komplexität der Arbeitsmaterialien, -anweisungen und -blätter	Englisch* <sup>8</sup> Naturwiss. Mathematik* Geographie	„Doch oft entsteht das Problem schon darin, die Aufgabe zu verstehen. Hierbei kann das Problem an der Formulierung der Aufgabenstellung liegen oder daran, dass der Schüler schon bei der Aufgabenstellung sich Fragen zur Aufgabe stellt, die er zum Beantworten

<sup>8</sup> Anmerkung: Für mit \* markierte Fächer war der betreffende Aspekt nicht im Fachabschnitt behandelt, sondern wurde von den Studierenden aus anderen Fächerabschnitten transferiert.

		bzw. zum Lösen der Aufgabe benötigt.“ (BW3)
Trichterprinzip	Englisch* Mathematik Geographie*	„Das Trichtermuster gilt im Matheunterricht als große Barriere. Dabei wird die Antwort-erwartung durch Handlungen so sehr verengt, dass letztlich meist nur noch ein bloßes Vorsagen stattfindet, bei dem der Schüler oder die Schülerin so gut wie kaum an der Interaktion teilhat. Dies lässt sich meiner Meinung nach auch auf den Geographieunterricht übertragen.“ (Math9)
Beschämung	Sport Mathematik* Englisch*	„In beiden Fächern kommt es zu Inklusionsproblematiken aufgrund von Schamgefühlen oder sozialer Missachtung (vgl. Pfitzner & Liersch [2018, d. Verf.]...)“ (Eng10)
<b>Teilhabestrategien</b>	<b>Fächer</b>	<b>Beispiel</b>
Unterschiedliche Lernzugänge	Sport* Englisch* Naturwiss. Mathematik Geographie	„Dieses E-I-S-Prinzip kann sowohl im Mathematik- als auch im Physikunterricht angewendet werden, um die Lernbarrieren der Schülerinnen und Schülern zu verhindern und das Lernen zu vereinfachen.“ (Phy10)
Kooperatives/peer-gestütztes Lernen (sowie damit einhergehende Risiken)	Sport Englisch* Naturwiss.* Mathematik* Geographie*	„In beiden Fächern könnte man als eine Teilhabe-strategie sogenannte ‚Helferkinder‘[...] einführen, die sich um diejenigen kümmern, die sich nicht trauen, mitzumachen.“ (Eng10) „Setzt man in solchen Fällen das System der ‚Helferkinder‘ ein, so ist dies mit viel Vorsicht, Reflexion und Sensibilität dem Kindertandem gegenüber zu begegnen. Diese Teilhabe-strategie birgt gleichzeitig die Gefahr grenzverletzenden Verhaltens ...“ (Geo10)
Differenzierung/ Individualisierung (sowie damit einhergehende Risiken)	Sport* Englisch Mathematik Naturwiss. Geographie*	„Des Weiteren kann der Lehrende sowohl in einer Fremdsprache als auch in einer Naturwissenschaft unterschiedlich differenzieren. Dies kann sowohl Differenzierung anhand von Hilfsmaterialien, quantitative Differenzierung oder die Entscheidung, alleine oder in einer Gruppe zu arbeiten, bedeuten.“ (BW1)
Vereinfachung von Material, Arbeitsaufträgen und Sprache (sowie damit einhergehende Risiken)	Sport* Englisch* Naturwiss. Mathematik* Geographie	„Für beide Fächer gilt: Je klarer das Arbeitsblatt/der Arbeitsauftrag, desto größer die Autonomie.“ (Sport5)
Nutzen von Heterogenität, Intercultural competence	Englisch Sport* Naturwiss.* Mathematik*	„Eine Gemeinsamkeit zwischen den beiden Fächern könnte darin liegen, dass versucht wird Aufgaben zu gestalten die auf mehr-

	Geographie*	sprachige Elemente ausgelegt sind, also Einheiten die durch die Anwendung einer oder mehreren Sprach- und Kulturressourcen aufgebaut sind. Durch diesen Lerntypus können die mehrsprachigen und multikulturellen Kenntnisse der Schüler genutzt werden, um einen positiven Lernprozess anzuregen und zu unterstützen.“ (Eng24)
--	-------------	--

Tab. 2: Subkategorien genannter fächerübergreifender<sup>9</sup> Teilhabebarrrieren und -strategien und ihre fächerspezifische Übertragung

Insgesamt zeigt die Analyse, dass die Studierenden Wissen zu Teilhabebarrrieren und -strategien aus einzelnen Fächerabschnitten der Lerneinheit wiedergeben und teilweise auf ein weiteres Fach übertragen konnten. Beschränkend muss allerdings angemerkt werden, dass nicht alle in der Lerneinheit genannten Strategien auf andere Fächer transferiert wurden, beispielsweise wurde aus dem Abschnitt zum Sportunterricht ein mehrperspektivisches Leistungsverständnis als Strategie kaum auf weitere Fächer übertragen, hingegen wurde Beschämung vielfach als Barriere in anderen Fächern erkannt. Hier könnten zukünftig vertiefende Befragungen zu den Reflexionen klären, worin dies begründet liegt. Weiterhin wurden fast ausschließlich die in der Lerneinheit genannten Barrrieren und Strategien in den Texten thematisiert und transferiert; auf weiteres Wissen aus anderen Kontexten, wie dem Praktikum oder anderen Lehrveranstaltungen, wurde kaum Bezug genommen. Es fiel jedoch auf, dass vor allem Teilhabebarrrieren in der Unterrichtsgestaltung genannt wurden, wie im Beispiel „[...] Teilhabestrategien und -barrrieren sind beide auf das Verhalten der Lehrkraft zurückzuführen. Sie bestimmt, ob Inklusion betrieben wird oder ob ein Kind an dem Unterricht teilhaben kann.“ (Eng7). Die Studierenden wogen häufig ab, welche Heterogenitätsdimensionen (kulturelle, sprachliche, körperliche) der Lernenden sich im Kontext der fachlichen Lernziele besonders benachteiligungsgefährdend auswirken können, selten wurden aber Defizite der Kinder als Teilhabebarrrieren beschrieben. Dies ist insofern als Erfolg zu werten, als es ein Lernziel der Lerneinheit war, einen Wandel der Sichtweisen von der Vorstellung einer Anpassung der Schüler\*innen an institutionelle Vorgaben zu einer Akzeptanz von Vielfalt anzustoßen (vgl. Hackbarth & Martens, 2018). Weiterhin wurde von Studierenden auf Konsequenzen für die Bedingungen auf anderen Gestaltungsebenen, wie auf schulischer oder institutioneller Ebene, hingewiesen, was über die Zielsetzung der Abschlussreflexion hinausging.

## 5. Diskussion und Ausblick

Die hier vorgestellte digitale Lerneinheit *Inklusion im Kontext verschiedener Fächer* zielt vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsbegriffs auf die Reflexion von Teilhabebarrrieren und -strategien in den Fächern Sport, Englisch, Naturwissenschaften, Mathematik

<sup>9</sup> Als fächerübergreifend wurden hier Subkategorien bezeichnet, die über alle ausgewerteten Dokumente hinweg auf mindestens drei der fünf Fächer bezogen wurden.

und Geographie. Dabei legte das interdisziplinäre Autorinnenteam besonderen Wert auf eine Konturierung (sonder-)pädagogischer Fachinhalte in ihrer Relation zu den weiteren beteiligten Fachdidaktiken (vgl. Hackbarth et al., 2019). Wie die Ergebnisse der formativen Evaluation zeigen, wurde die Lerneinheit nach dem ersten Einsatz in universitären Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften und der beteiligten Fachdidaktiken von den Studierenden in Bezug auf die Gestaltung und den Lernzuwachs positiv eingeschätzt. Die inhaltliche Auswertung der Abschlussreflexionen lässt darauf schließen, dass ein Reflexionsprozess in Bezug auf ‚behindernde‘ Strukturen und Praktiken im Fachkontext angeregt und auf ein weiteres (in der Lerneinheit bearbeitetes) Fach transferiert werden konnte. Zudem konnte fachdidaktisches Wissen in Form von Strategien zur Ermöglichung von Teilhabe erweitert werden. Dies kann als Anwendung eines weiten Inklusionsbegriffs, im Sinne der Maximierung von Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung aller Schüler\*innen, in unterschiedlichen Fächerkontexten interpretiert werden.

Einschränkungen ergeben sich dadurch, dass in der Lerneinheit lediglich beispielhaft einzelne Teilhabebarrrieren und -strategien im Fachkontext thematisiert werden konnten. Zudem ist eine gezielte Stärkung des Transfers innerhalb der Fächerabschnitte wünschenswert, welcher über die Reflexion des Mehrwerts einzelner Strategien in anderen Fächern erreicht werden könnte. Weiterhin wäre es denkbar, die Reflexion von Transfermöglichkeiten der Barrieren und Strategien auf andere Lehrveranstaltungen oder eigene Praxiserfahrungen anzuregen. Somit wäre auch über die Abschlussreflexion hinaus die Frage nach der Verbindung der Wissensbestände zu verschiedenen Aspekten einer inklusiven Didaktik<sup>10</sup> möglich. Weitere Perspektiven für eine zukünftige Ausgestaltung der digitalen Lerneinheit ergeben sich aus den offen formulierten Rückmeldungen zum hohen Arbeitsaufwand. Die angegebene Bearbeitungszeit müsste demnach entweder angepasst und die Lerneinheit ggf. um einige Fachtexte gekürzt oder der Bearbeitungsraum erweitert werden. Außerdem sollten langfristig weitere Fächer in die digitale Lerneinheit integriert werden, so dass alle Studierenden ihre Fächerkombinationen vorfinden. Als zentrales Anliegen der Weiterentwicklung sollte zudem die Barrierefreiheit der Lerneinheit selbst evaluiert und verbessert werden. Studierendenbefragungen und technische Überlegungen dazu sind geplant. Nach einer entsprechenden Überarbeitung und weiteren Erprobung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung wird eine Nutzung der Lerneinheit in der zweiten Ausbildungsphase angestrebt, um durch die Einbindung weiterer praxisbezogener Reflexionsanlässe ein erweitertes Verständnis inklusiver Praxis bei Nutzer\*innen im Vorbereitungsdienst zu unterstützen. Da das Projekt *The Next Level* die Vernetzung aller drei Lehrkräftebildungsphasen intendiert, soll die Lerneinheit perspektivisch auch in der dritten Lehrkräftebildungsphase in Form von Blended-Learning-Szenarien oder Online-Fortbildungen Anwendung finden und entsprechend evaluiert werden.

---

<sup>10</sup> Zunächst steht u. E. jedoch eine Entwicklung der Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichts auf Ebene der Wissenschaft aus, bevor entsprechende Erkenntnisse von Studierenden erwartet werden können.

## Bibliographische Angaben

- Abrahams, Ian & Saglam, Murat (2010). A Study of Teachers' Views on Practical Work in Secondary Schools in England and Wales. In *International Journal of Science Education* 32(6), S. 753-68.
- Adl-Amini, Katja; Hehn-Oldiges, Martina; Weber, Nadine; Meschede, Nicloa; Dignath, Charlotte; Burgwald, Caroline; Corvacho del Toro, Irene & Hardy, Ilonca (2019). Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Kontext Heterogenität unter Verwendung digitaler Lerneinheiten. In *Online-Journal „Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)“*. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule - Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze* 2(3), S. 233-250.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, New York: Routledge.
- Amrhein, Bettina, & Dziak-Mahler, Myrle (2014). Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster u. a: Waxmann, S. 11-13.
- Amrhein, Bettina & Reich, Kersten (2014). Inklusive Fachdidaktik. In Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hg.), S. 31-44.
- Bauersfeld, Heinrich (1978). Kommunikationsmuster im Mathematikunterricht. Eine Analyse am Beispiel der Handlungsverengung durch Antworterverwartung. In ders. (Hg.), *Fallstudien und Analysen zum Mathematikunterricht*. Hannover: Schroedel, S. 158-170.
- Baumgardt, Iris (2018). Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (Hg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion – Aufgaben, Herausforderungen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 26-38.
- Becker, Bastian & Ewering, Tanja (2015). Guter Unterricht = Inklusiver Unterricht? – Ein niedrigschwelliger Zugang zum gemeinsamen Lernen. In *Pädagogik. Inklusion konkret* 12, S. 20-23.
- Becker, Florian; Meier, Stefan & Ruin, Sebastian (2018). Leistung im Sportunterricht – diversitätssensibel und kompetenzorientiert? In *Sportunterricht*, 67(5), S. 194-195.
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012). Sprachförderung an deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Borko, Hilda; Jacobs, Jennifer; Eiteljorg, Eric & Pittman, Mary Ellen (2008). Video as a Tool for Fostering Productive Discussions in Mathematics Professional Development. In *Teaching and Teacher Education* 24, S. 417-436.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2016). Multilingualism is great – but is it really my business? – Teachers' approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. In *Sustainable Multilingualism* 9, S. 104-120.

- Brüggemann, Christian (2016). Inklusive Bildung als globale Norm. Einleitende Bemerkungen zu einem entstehenden Forschungsfeld und den Beiträgen in diesem Heft. In *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39(3), S. 4-9.
- Bruner, Jérôme Seymour (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Budke, Alexandra & Kuckuck, Miriam (2017). Sprache im Geographieunterricht. In dies. (Hg.), *Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden*. Münster u. a.: Waxmann, S. 7-35.
- Budke, Alexandra (2013). Interkulturelles Lernen. In Detlef Kanwischer (Hg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart: Borntrager, S. 152-163.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2014). Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Berlin. <<http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html>> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2020)
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-875.
- Cramer, Colin (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. In *DDS – Die Deutsche Schule* 106 (4), S. 344-357.
- de Witt, Claudia (2008). Lehren und Lernen mit Neuen Medien/E-Learning. In Sander, Uwe; von Gross, Friederike & Hugger, Kai-Uwe (Hg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 440-448.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag DGfG.
- Dorsch, Christian & Kanwischer, Detlef (2019). Mündigkeitsorientierte Bildung in der geographischen Lehrkräftebildung. Zum Potential von E-Portfolios. In *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 47(3), S. 98-116.
- Dräger, Jörg; Ziegele, Frank; Thiemann, Jan; Müller, Ullrich; Rischke, Melanie & Khodaei, Samira (2014). *Hochschulbildung wird zum Normalfall – Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Elsner, Daniela (2015). Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In Bongartz, Christiane & Rohde, Andreas (Hg.), *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 71-94.
- Elsner, Daniela & Niesen, Heike (im Druck). Zur Bedeutung von Inklusion aus Sicht der Fremdsprachendidaktik. In Otto, Marcus & Hericks, Nicola (Hg.), *Inklusion, Diversität und Heterogenität – Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. <<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 24.05.2020).

- Feuser, Georg (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – eine Entwicklung induzierendes Lernen. In Feuser, Georg & Kutscher, Joachim (Hg.), *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 282-293.
- Fühner, Larissa & Pusch, Alexander (2019). Was macht ein Arbeitsblatt inklusionsspezifisch? Tipps und Hinweise zur Überarbeitung von Arbeitsblättern. In *Naturwissenschaft im Unterricht Physik* 170, S. 40-43.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? In Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans Anand & Prenzel, Manfred (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-39.
- Hackbarth, Anja & Martens, Matthias (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 191-205.
- Hackbarth, Anja; Köpfer, Andreas; Korff, Natascha & Sturm, Tanja (2019). Reflexion von Inklusion und Exklusion in der Lehrkräftebildung: Herausforderungen und hochschuldidaktische Überlegungen. In Ricken, Gabi & Degenhardt, Sven (Hg.) *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 87-95.
- Häcker, Thomas; Berndt, Constanze & Walm, Maik (2016). Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in inklusiven Zeiten. In Amrhein, Bettina (Hg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 261-278.
- Heimlich, Ulrich (2014). Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83 (1), S. 1-5.
- Heinrich, Martin; Urban, Michael & Werning, Rolf (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Hg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster u. a.: Waxmann, S. 69-133.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I – Gymnasium: Erdkunde*. <[https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum\\_erdkunde\\_gymnasium.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_erdkunde_gymnasium.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 11.06.2020).
- Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG) in der Fassung vom 28. September 2011. <[https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Referat\\_SPS/Webseite\\_Ref\\_SPS/02\\_OP\\_und\\_BP/HLBG\\_vom\\_28.09.2011.pdf](https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Referat_SPS/Webseite_Ref_SPS/02_OP_und_BP/HLBG_vom_28.09.2011.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2020).
- Hinz, Andreas & Boban, Ines (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. <<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 02.04.2020).

- Hochschulrektorenkonferenz (HKR)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 03.05.2020).
- Hoffmann, Thomas & Menthe, Jürgen (2016). Inklusiver Chemieunterricht: Ausgewählte Konzepte und Praxisbeispiele aus Sonderpädagogik und Fachdidaktik. In Menthe, Jürgen; Höttecke, Dietmar; Zabka, Thomas; Hammann, Marcus & Rotgangel, Martin (Hg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Münster u. a: Waxmann. S. 351-360.
- Kleinknecht, Marc; Schneider, Jürgen & Syring, Marcus (2014). Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2)*, S. 210-220.
- Korthagen, Fred A. J. & Wubbels, Theo (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. In *Teachers and Teaching: theory and practice 1 (1)*, S. 51-72.
- Krauthausen, Günter & Scherer, Petra (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Krüger, Michael & Ruin, Sebastian. (2020). Körper und Körperlichkeit. In *sportunterricht*, 69(2), S. 50-51.
- Krummheuer, Götz & Schütte, Marcus (2014). Das Wechseln zwischen mathematischen Inhaltsbereichen – Eine Kompetenz, die nicht in den Bildungsstandards steht. In *Zeitschrift für Grundschulforschung 7*, S. 126-138.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 24.05.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004. <[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2020).
- Kultusminister Konferenz (KMK) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. <[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2020).
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u. a.: Waxmann, S. 29-53.



- Langer, Stephan (2018). *Heterogenität im Geographieunterricht. Handlungs- und Wahrnehmungsmuster von GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen*. Dortmund: readbox unipress.
- Legutke, Michael (2003). Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hg.), *Englischunterricht*. Tübingen; Basel: A. Francke, S. 82-109.
- Marin, Katherine Ariemma (2014). Becoming a Teacher Educator: A Self-Study of the Use of Inquiry in a Mathematics Methods Course. In *Studying Teacher Education* 10 (1), S. 20-35.
- Meier, Stefan, Haut, Jan, & Ruin, Sebastian (2016). Leistung als Selbstverständlichkeit? Eine kritische Reflexion divergierender Leistungsverständnisse (im Sport) vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. In *Zeitschrift Für Inklusion*, (3). <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/379>> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2020).
- Morawski, Michael & Budke, Alexandra (2017). Language Awareness in Geography Education – An Analysis of the Potential of Bilingual Geography Education for Teaching Geography to Language Learners. In *European Journal of Geography* 7 (5), S. 61-84.
- Moser, Vera (Hg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, Vera (2019). Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In McElvany, Nele; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter & Ohle-Peters, Annika (Hg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkrafthandel* (Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung, Bd. 4) Münster u. a.: Waxmann, S. 87-104.
- Moser, Vera & Demmer-Dieckmann, Irene (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In Moser (Hg.), S. 153-172.
- Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In Riegert, Judith & Musenberg, Oliver (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13-28.
- Nehring, Andreas & Walkowiak, Malte (2017). Eine inklusive Lernumgebung ist nicht genug: Fachspezifik, Theoretisierung und inklusive Unterrichtsentwicklung in den Naturwissenschaftsdidaktiken. In *Zeitschrift für Inklusion* (3), o. S. <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/450>> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2020).
- Niesen, Heike (2018). Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23 (1), S. 121-134.
- Park, Soonhye & Oliver, J. Steve (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. In *Research in Science Education* 38, S. 261-284.
- Pfützner, Michael & Liersch, Jennifer (2018). Auf dem Weg zum inklusiven Sportunterricht - sportpädagogisch-didaktische Perspektiven. In Ruin, Sebastian; Becker, Florian; Klein, Daniel; Leineweber, Helga; Meier, Stefan & Uhler-Derigs, Hans Georg (Hg.). *Im*

- Sport zusammenkommen. Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven.* Schorn-dorf: Hofmann, S. 37-56.
- Prenzel, Annedore (2012). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In Moser (Hg.), S. 175-183.
- Prenzel, Annedore (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In Häcker, Thomas & Walm, Maik (Hrsg.). *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27-46.
- Prohl, Robert (2017). *Sportdidaktik. Grundlagen-Vermittlungsformen-Bewegungsfelder.* Wiebelsheim: Limpert.
- Riegel, Christine; Scherr, Albert & Stauber, Barbara (2010). *Transdisziplinäre Jugendforschung: Grundlagen und Forschungskonzepte.* Heidelberg: Springer.
- Sach, Michael & Heinicke, Susanne (2019). Herausforderung Inklusion im Physikunterricht. Einblicke in Visionen und Realitäten. In *Naturwissenschaft im Unterricht Physik* 170, S. 10-16.
- Schnuch, Johanna (2015). Inklusion und Mehrsprachigkeit: Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb. In Bongartz, Christiane & Rohde, Andreas (Hg.). *Inklusion im Englischunterricht.* Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 117-143.
- Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* United States: Basic Books.
- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In *Forum: Qualitative Sozialforschung* 15 (1). <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043>> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2020).
- Seidel, Tina; Blomberg, Geraldine & Renkl, Alexander (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, S. 56-65.
- Seidel, Tina; Blomberg, Geraldine & Stürmer, Kathleen (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev & Kenk, Martina (Hg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (56). Weinheim; Basel: Beltz, S. 296-306.
- Seidel, Tina & Prenzel, Manfred (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Hilfe von Videosequenzen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft* 8, S. 201-216.
- Seitz, Simone (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion*, 1 (1). <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2020).
- Sfard, Anna (2008). *Thinking as communicating: Human Development, the growth of discourses and mathematizing.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sherin, Miriam Gamoran (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In Brophy, Jere (Hg.), *Using video in teacher education.* Amsterdam: Elsevier, S. 1-28.

- Stinken-Rösner, Lisa; Rott, Lisa; Hundertmark, Sarah; Baumann, Thomas; Menthe, Jürgen; Hoffmann, Thomas; Nehring, Andreas & Abels, Simone (2020). Thinking Inclusive Science Education from two Perspectives: Inclusive Pedagogy and Science Education. Research in Subject-matter Teaching and Learning. In *RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning* 3, S. 30–45.
- Sturm, Tanja (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Paderborn, München: UTB.
- Sührig, Laura & Erb, Roger (2019). Veränderung von Schülervorstellungen durch Experimentierstationen im inklusiven Optikunterricht. In Nordmeier, Volkhard & Grötzebauch, Helmuth (Hg.), *PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrs-tagung* <<http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/952>> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2020).
- Terhart, Ewald (2007). Strukturprobleme der Lehrerbildung in Deutschland. In Óhidy, Andrea; Terhart, Ewald & Zsolnai, Jozsef (Hg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 45-65.
- Tiemann, Heike (2015). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In Giese, Martin & Weigelt, Linda (Hg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis*. Aachen: Meyer & Meyer, S. 53-66.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2009): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <[https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf?blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?blob=publicationFile&v=2)> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2020).
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2020).
- Wittmann, Erich Christian (1990). Wider die Flut der „bunten Hunde“ und der „grauen Päckchen“: Die Konzeption des aktiv-entdeckenden Lernens und des produktiven Übens. In Wittmann, Erich Christian & Müller, Gerhard Norbert (Hg.), *Handbuch produktiver Rechenübungen: Vom Einsplus- eins zum Einmaleins*. Stuttgart: Klett, S. 157-170.
- Zurstrassen, Bettina (2015). Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram & Zurstrassen, Bettina (Hg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 126-138.

## Über die Autor\*innen

**Prof.' Dr.' Katja Adl-Amini**, Technische Universität Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik  
Korrespondenzadresse: [adl-amini@apaed.tu-darmstadt.de](mailto:adl-amini@apaed.tu-darmstadt.de)

**Caroline Burgwald**, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung  
Korrespondenzadresse: [Burgwald@em-uni-frankfurt.de](mailto:Burgwald@em-uni-frankfurt.de)

**Dr.' Silke Haas**, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaften, Institut für Sportwissenschaften, Abteilung Sportpädagogik  
Korrespondenzadresse: [haas@sport.uni-frankfurt.de](mailto:haas@sport.uni-frankfurt.de)

**Melanie Beck**, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Informatik und Mathematik, Institut für Didaktik der Mathematik und der Informatik, Arbeitsbereich Primarstufe  
Korrespondenzadresse: [mbeck@math.uni-frankfurt.de](mailto:mbeck@math.uni-frankfurt.de)

**Laura Chihab**, Goethe-Universität Frankfurt, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Geographie und ihre Didaktik, Institut für Humangeographie  
Korrespondenzadresse: [chihab@geo.uni-frankfurt.de](mailto:chihab@geo.uni-frankfurt.de)

**Dr.' Marei Fetzer**, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Informatik und Mathematik, Institut für Didaktik der Mathematik und der Informatik, Arbeitsbereich Primarstufe  
Korrespondenzadresse: [fetzer@math.uni-frankfurt.de](mailto:fetzer@math.uni-frankfurt.de)

**Marleen Lorenzen**, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaften, Institut für Sportwissenschaften, Abteilung Sportpädagogik  
Korrespondenzadresse: [lorenzen@sport.uni-frankfurt.de](mailto:lorenzen@sport.uni-frankfurt.de)

**Dr.' Heike Niesen**, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Neuere Philologien, Institut für England- und Amerikastudien (IEAS), Abteilung Fachdidaktik Englisch  
Korrespondenzadresse: [Niesen@em.uni-frankfurt.de](mailto:Niesen@em.uni-frankfurt.de)

**Laura Sührig**, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Physik, Institut für Didaktik der Physik  
Korrespondenzadresse: [suehrig@physik.uni-frankfurt.de](mailto:suehrig@physik.uni-frankfurt.de)

**Prof.' Dr.' Ilonca Hardy**, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe  
Korrespondenzadresse: [hardy@em.uni-frankfurt.de](mailto:hardy@em.uni-frankfurt.de)

Nadine Bieker &amp; Kirsten Schindler

## **Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik**

### Abstract

Ausgehend von einem weiten Inklusionsbegriff<sup>1</sup> wird in dem Beitrag für eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik argumentiert, die gleichermaßen Kategorien geschlechtlicher Zuweisung aufbricht und für Geschlechtersensibilität wirbt. Konkretisiert wird dieses (hochschul-)didaktische Konzept anhand von sieben Instrumenten, die mithilfe von Ausschnitten aus literarischen Texten illustriert werden. Dieser Zugang versteht sich zugleich als Möglichkeit einer integrativen Deutschdidaktik, die Sprach- und Literaturdidaktik eng aufeinander bezieht.

In this paper we argue for a gender-reflective approach to teaching German based on a broad understanding of the term inclusion. This approach aims at dissolving deterministic gender-based categories and advocates gender sensibility instead. It is implemented by seven teaching tools that are exemplified by using literary texts. We understand this approach as a means of an integrated subject-specific approach to teaching German that dovetails language and literary education closely.

### Schlagwörter

Deutschdidaktik; Geschlechtertheorie  
gender theory, gender studies, teaching German

### I. Notwendigkeit einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik – grundlegende Vorannahmen

Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potenzial voll entfalten können. Während in Deutschland der Begriff „Inklusion“ oft nur in einem engeren Sinne im Kontext von Menschen mit einem diagnostizierten Förderbedarf verwendet wird, vertritt die UNESCO dezidiert einen weiten Inklusionsbegriff, der alle Menschen einschließt. Weder Geschlecht, soziale oder ökonomische Voraussetzungen noch besondere Lernbedürfnisse dürfen dazu führen, dass ein Mensch seine Potenziale nicht entwickeln kann. (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J.)

Ausgehend vom Inklusionsbegriff der UNESCO ist Geschlecht eine Kategorie, die nicht dazu führen darf, „dass ein Mensch seine Potenziale nicht entwickeln kann“ (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J.). Damit ist sicher ein Ideal beschrieben. Denn die Zuweisung zur

---

<sup>1</sup> Die Unterscheidung zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsbegriff entspricht der Tatsache, dass im Schulkontext der enge Inklusionsbegriff, der durch vermeintlich diagnostizierbare Förderbedarfe („Behinderungen“) die Beantragung von Fördergeldern ermöglicht. Der idealtypischen und auch etymologischen Bedeutung des Begriffs/Konzepts ‚Inklusion‘ entspricht diese Unter- teilung nicht, sie ist aber dennoch Teil gelebter Praxis, sodass es sie zu benennen gilt.



Kategorie Geschlecht führt auch heute noch in unserem Bildungssystem dazu, dass junge Menschen ihr Potenzial gerade nicht entfalten können, weil sie nicht sein dürfen und können, wer sie sind und medizinisch, institutionell, sozial und gesellschaftlich zu ‚Mädchen‘<sup>2</sup> und ‚Jungen‘ gemacht werden.<sup>3</sup> Diese Diskussion möchte dieser Beitrag zunächst aufbereiten und im Anschluss Umsetzungsmöglichkeiten für eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik aufzeigen.

Zwischen dem, was der oben aufgeführte Inklusionsbegriff postuliert, und der gesamtgesellschaftlichen Sichtbarkeit aller Geschlechter lässt sich ein Spannungsfeld ausmachen. Im Anschluss an die zweite Welle des Feminismus<sup>4</sup>, die ‚Frauen‘ gesellschaftlich sichtbar machen wollte, versteht die dritte Welle des Feminismus laut Mills (2003) Geschlecht als Effekt von Diskursen und als gesellschaftlich konstruiert. In diesem Zusammenhang steht auch die juristische Anerkennung einer dritten Option im Personenstandsgesetz (seit Dezember 2018). Mit dieser Änderung gehen sprachliche Veränderungen einher. §22 besagt nun, dass intersexuelle Menschen mit der Option ‚divers‘ in das Personenregister eingetragen werden können (vgl. Bundesamt für Justiz, o. J.).

Darüber hinaus schützt das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz vor Diskriminierung aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit. In der offiziellen Kommunikation müssen Wege gefunden werden, Menschen aller Geschlechter anzusprechen. Die gesetzliche Lage ist zurzeit aber noch widersprüchlich; so fordert § 4 des LGG NRW:

Gesetze und andere Rechtsvorschriften tragen sprachlich der Gleichstellung von Frauen und Männern Rechnung. In der internen wie externen dienstlichen Kommunikation ist die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern zu beachten. In Vordrucken sind geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen zu verwenden. Sofern diese nicht gefunden werden können, sind die weibliche und die männliche Sprachform zu verwenden. (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020)

Der Rat für deutsche Rechtschreibung wies bereits im November 2018 darauf hin, dass das deutsche Sprachsystem derzeit Menschen, die sich weder dem ‚weiblichen‘ noch dem ‚männlichen‘ Geschlecht zugehörig fühlen, nicht angemessen abbildet.

## 1.1 Sprache und Geschlecht

Sprache kommt in diesem Zusammenhang also eine entscheidende Rolle zu, ist Sprache nicht nur das primäre Werkzeug zur Kommunikation, sondern dient auch der Identitätsproduktion, -regulation und -konstitution, so Butler (2016): „Beruht unsere Verletzlichkeit durch die Sprache vielleicht darauf, dass es ihre Bedingungen sind, die uns konstituieren?“ (S. 9). Durch Sprache handeln wir (vgl. Austin, 2002), üben Gewalt aus, formen und zerstören Leben.<sup>5</sup> „Die Sprache bestimmt die Lebensform und ist Produkt der Lebensform“ (Heringer, 1974: S. 20). Um dies zu veranschaulichen, lässt sich bereits die früheste

---

<sup>2</sup> Die Hervorhebung bestimmter Begriffe durch einfache Anführungszeichen markiert den Konstruktcharakter dieser Kategorien.

<sup>3</sup> Siehe dazu: Hirschauer, Stefan (1994). „Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit“.

<sup>4</sup> Für einen historischen Überblick siehe u. a. Gerhard (2009), Opitz-Belakhal (2010); aus linguistischer Perspektive u. a. Pusch (1979), Trömel-Plötz (1978), Guentherodt, Hellinger, Pusch und Trömel-Plötz (1981).

<sup>5</sup> Siehe dazu Kap. 3.7 dieses Beitrags.

Kategorisierung nennen: Mediziner\*innen fragen nach dem vermeintlichen Geschlecht des Ungeborenen, nehmen durch die Antwort, die nur eine von zwei Möglichkeiten sein darf, obwohl es anatomisch tatsächlich unzählige Varianten gibt („Es wird ein Junge/Mädchen.“), eine sich auf das gesamte Leben des noch nicht geborenen Menschen auswirkende Fremdzuschreibung vor. Diese Fremdzuschreibung ist nicht neutral, sondern legt gesellschaftliche Vorstellungen fest, an denen das Ungeborene ab dem Moment seiner Geburt gemessen wird, welches Potenzial andere in ihm sehen, wie sie seine Verhaltensweise deuten und welche Regeln das Kind sich selbst auferlegen muss, um als jenes Geschlecht und damit als Subjekt wahrgenommen zu werden:

Dabei implizieren bestimmte Akte des Benennens, etwa die Feststellung der Hebamme „Es ist ein Mädchen!“, daß ein performativer Prozess in Gang kommt, ‚mit dem ein bestimmtes ‚Zum-Mädchen-Werden‘ erzwungen wird.‘ (Butler 1997, S. 318) Der konstative Akt des Benennens ist daher sowohl als performativer Akt mit direkter respektive deklarativer Funktion zu verstehen, der die Anweisung gibt: „Sei ein Mädchen!“, er ist aber auch die Aufforderung zu einer Performance, also einer Selbstinszenierung, in deren Rahmen das Mädchen die Norm „zitieren“ muss, damit es sich ‚als lebensfähiges Subjekt‘ (Butler 1997, S. 318) qualifizieren kann. (Wirth, 2002: S. 41 f.)

Durch die Sprache wird also bereits eine Naturalisierung vorgenommen, die unbedachterweise Rückschlüsse von der Anatomie auf die Identität und den Charakter des Menschen zulässt und zugleich durch die Be-Nennung Rückschlüsse auf die Anatomie vornimmt.

Sowohl am Beispiel historischer Diskurse über Diskurse als auch in aktuellen Diskursen einschließlich genderlinguistischer Auseinandersetzungen wird deutlich, dass der Sprache und anderen Zeichensystemen<sup>6</sup> eine Schlüsselrolle zukommt, wo immer es um Konstitution von Geschlecht geht. (Reisigl & Spieß, 2017: S. 17)

Aus didaktischer Perspektive lässt sich aus diesen Erkenntnissen ein erstes Lernziel ableiten: Besteht

[d]as zentrale Ziel des sprachreflexiven Unterrichts [...] darin, die Lernenden zu einer ‚kognitiven Orientierung beim Sprachgebrauch‘ (Andresen & Funke, 2003, S. 439) zu befähigen und die für ein „reflexives Sprachhandeln“ unerlässliche Bereitschaft und Fähigkeit zu einer bewussten Hinwendung der Sprache auszubauen und zu fördern (Budde, Riegeler & Wiprächtiger-Geppert, 2012: S. 137),

dann bedarf es im Zusammenhang einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik, die einen konstruktivistischen Sprachbegriff voraussetzt, der jedoch gleichzeitig die etymologischen, historischen und sozialen Begriffskontexte berücksichtigt, des Wissens darüber, wie Sprache die Kategorie Geschlecht konstituiert und beeinflusst und weiterhin sprachlicher Sensibilität, um solche Kategorisierungen aufzubrechen.

## 1.2 Heteronormativität

Ein zweiter Aspekt ist ebenso entscheidend. Hegemoniale Normalisierungen, die gesellschaftlich tief verankert einer heteronormativen Matrix folgen, stellen sozialen In- und Ausschluss her und markieren damit sprachlich Normalität. Heteronormativität ist dabei zu verstehen als die soziale Annahme, dass biologisches Geschlecht und soziale Identität

<sup>6</sup> Andere Zeichensysteme sind beispielsweise Piktogramme, Formeln, Gebärden, Verkehrszeichen etc.

zueinander ‚passen‘, d. h. ‚Frauen‘ verhalten sich ‚weiblich‘, ‚Männer‘ verhalten sich ‚männlich‘. Begehren wird auf Grundlage dieser geschlechtlichen Binarität als gegengeschlechtlich (heterosexuell) angenommen. Jedes weitere, von diesen beiden abweichende Geschlecht wird damit zunächst unvorstellbar und in der Sprache unsichtbar, folglich stigmatisiert<sup>7</sup> und ausgegrenzt (vgl. Hartmann, Messerschmidt & Thon, 2017: S. 18). Damit ist aber auch verbunden, dass die Subjektbildung, wie Butler sie beschreibt, nur durch „Schuldübernahme“ (Butler, 2015: S. 102) gelingen kann. Diese Schuldübernahme bedeutet eine „Unterwerfung unter das Gesetz durch die Annahme dieser Konformitätsforderung“ (Butler, 2015: S. 102). Konform ist, wer, der Norm entsprechend, eindeutig ‚Mädchen‘ oder ‚Junge‘/ ‚Frau‘ oder ‚Mann‘ ist. Diese Mechanismen, die (sprachliche) Konstitution sowie die Verankerung der Heteronormativität für die und mit den Schüler\*innen offenzulegen, gilt als weiteres didaktisches Teilziel einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik.

### 1.3 Die Schule als soziales System

#### Die Schule als Mikrokosmos, als gesellschaftliches Subsystem

ist ein soziales System, in dem Doing Gender, die soziale Konstruktion von Geschlecht in der Interaktion, eine bedeutende Rolle spielt. Schule stellt eine Lebenswelt dar, in der die Ausgestaltung von Geschlechterverhältnissen stattfindet wie in jedem anderen Lebensraum. (Gardlo & Rühmeier, o. J.)

Jäckle, Eck, Schnell und Schneider (2016) machen es noch expliziter:

Die Schule wird hier als Spannungsfeld vielfältiger und kontingenter Diskurse verstanden: Die Schüler\_innen bekommen diskursive Angebote, ‚geschlechtlich zu sein‘, bis hin zu normativen Fremdzuschreibungen, wie sie ‚geschlechtlich sein sollen‘. Das Geschlecht beinhaltet als diskursive, bipolare Sinnkategorie vielfältige Positionierungsmöglichkeiten, die dem Subjekt geschlechtliche Wahrnehmungs-, Performanz- und Handlungsweisen anbieten. (S. 25)

Wenn Geschlecht in dem oben genannten Zitat als „bipolare Sinnkategorie“ bezeichnet wird, innerhalb derer es „vielfältige Positionierungsmöglichkeiten“ gibt, meinen diese Möglichkeiten solche, die sich innerhalb der Pole des vermeintlich ‚weiblichen‘ und des vermeintlich ‚männlichen‘ befinden. Die Schüler\*innen bewegen sich damit in der Schule als gesellschaftlichem Subsystem in einer Reproduktionsstätte des dominierenden Geschlechterverständnisses, wodurch dieses fortgeschrieben und aufrechterhalten wird.<sup>8</sup>

Auf Ebene der Schulfächer finden sich ebenfalls Naturalisierungsprozesse<sup>9</sup>, wenn ein Zusammenhang von *doing gender*<sup>10</sup> und *doing discipline* auf der Ebene der geschlechtlichen Zuschreibung für Schulfächer hergestellt wird (vgl. Tholen & Stachowiak, 2012;

<sup>7</sup> Erving Goffman bezeichnet Stigma als „beschädigte Identität“ (1999: S. 13).

<sup>8</sup> Geht es in diesem Kapitel bisher weniger um Sprache und sprachliches Handeln, so findet doch die Zuordnung bestimmter Verhaltensweisen zu einem vermeintlichen Geschlecht durch sprachliche Markierungen statt, die in Wechselwirkung über Reiterationen Geschlechterstereotype fortschreiben.

<sup>9</sup> Zum Naturalisierungsbegriff siehe Kap. 1.1.

<sup>10</sup> Zum Begriff des *doing gender* siehe beispielsweise: Kotthoff (1993), Kotthoff & Nübling (2018), Reissigl & Spieß (2017), West & Zimmermann (1987).



von Dall'Armi & Schurt, in Vorb.). Im (Schul-)Fach Deutsch bleibt vor allem die Leseforschung grundlegend bei einer binär-geschlechtsspezifischen Leseförderung (vgl. Garbe, 2007) verhaftet (*doing gender*) – deren empirische Nachweisbarkeit nicht erbracht werden kann (vgl. Richter, 2012; Tholen & Stachowiak, 2012). Garbe beispielsweise erachtet in dem 2020 erschienen Reclam-Band *Lesekompetenz fördern* noch immer eine „gender-sensible Leseförderung“ für notwendig, womit eine nach *sex-category* differenzierte Leseförderung gemeint ist. Sprechen sich die Vertreter\*innen der dritten Welle des Feminismus, an die in diesem Beitrag angeknüpft wird, nun für die Banalisierung und Dekonstruktion der Kategorie Geschlecht aus (*undoing gender*) (vgl. Mills, 2003), kann es dadurch sowohl auf inhaltlicher als auch auf formeller Ebene (siehe dazu das in Kap 3.1 vorgestellte doppelte Doppeldeckerprinzip) gelingen, neue Geschlechtskonzepte zunächst zu erdenken und dann sowohl in die Schulfächer als auch in das gesamte System Schule zu implementieren, um individuelle und nicht vermeintlich geschlechtsabhängige Stärken und Schwächen zu identifizieren. Das ist von besonderer Relevanz für den schulischen Kontext, denn pädagogische Diskurse stecken „den Bereich des Denk- und Lebbareren ab“ (Villa, 2008: S. 149).

## 2. Potenziale einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik

Anknüpfend an Villa (2008) kann Schule ebenfalls als Möglichkeitsraum verstanden werden, wenn sie als Ort der Verhandelbarkeit von Inhalten gesehen wird. Biermann (2017) hebt hervor, dass die Schule

*der geeignete Ort [ist], um mit allen Kindern und Jugendlichen einerseits in die Diskussion über Geschlecht(er)-Werdung und ihre „Formbarkeit“ zu kommen, als sie auch praktische Erfahrungen insbesondere in den Bereichen machen zu lassen, die in unserer Gesellschaft immer noch ausgesprochen geschlechterstereotyp und somit einengend besetzt sind: der eigenen Körper, Sexualität [...]. (S. 197; siehe dazu auch Grünewald-Huber, 2014: S. 192)*

Um den oben aufgezeigten bezogen auf die Kategorie Geschlecht exkludierenden Strukturen und Mechanismen entgegenzuwirken, bietet sich das Fach Deutsch und seine Didaktik aufgrund der Tatsache, dass hier Sprache Gegenstand und Mittel gleichzeitig ist, in besonderer Weise an, um den Zusammenhang zwischen Sprache und Geschlecht offenzulegen und in das eigene Handeln zu transferieren. Ein Ansatzpunkt, um sich dem Thema ‚Geschlecht‘ zu widmen, sind literarische Gegenstände, welche ein Spiel von Differenzen eröffnen (vgl. Krammer & Malle, 2017: S. 120 f.), Möglichkeitsräume erschaffen, Individuen durch Differenzerfahrungen prägen (vgl. Bredel & Piper, 2015: S. 283), neu denken und handeln lassen. Literatur dient als Archiv des Wissens über Identitäten: Mit den in den Texten entworfenen Figuren, die in verschiedenste Handlungen involviert sind, werden unterschiedliche Geschlechtsidentitäten geschaffen, die dann als Textkörper vorliegen und in ihrer Performativität lesbar bzw. wirksam werden (vgl. Krammer & Malle, 2017: S. 120 f.).

Da der Deutschunterricht zu einer zeitgemäßen Form der Identitätsentwicklung beitragen soll und dazu „die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen geschlechtlichen Identität als eine, die sozial und kulturell in hohem Maße konstruiert, normiert und damit auch

stereotypisiert ist“ (Tholen & Stachowiak, 2012: S. 106) gehört, scheinen literarische Gegenstände einmal mehr geeignet: Spinner (2006) hebt in seinen elf Aspekten literarischen Lernens hervor, dass das Lesen von Literatur unter anderem das Potenzial bietet, Vorstellungen zu entwickeln, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen und die Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen – Aspekte, die für ein die heteronormative Matrix aufbrechendes Geschlechterverständnis dienlich sein können. Und weiterhin gilt: Auch, wenn Geschlecht keine ontologische Grundvoraussetzung des literarischen Erzählens darstellt, lohnt es sich, der These nachzugehen, dass die Kategorie ‚Geschlecht‘ ein ebenso fester Bestandteil des Erzählens ist wie Ereignis und Subjekt und dass ohne den Rückgriff auf Geschlecht längere Erzählungen praxeologisch schlicht unmöglich sind (vgl. Lanser, 2018: S. 680).

### 3. Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik

#### 3.1 Das doppelte Doppeldeckerprinzip

Für eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik verstehen wir das ‚doppelte Doppeldeckerprinzip‘<sup>11</sup> als notwendige Grundlage. Gemeint ist damit die Relevantsetzung einer

- ‚spezifischen Form‘ und eines ‚entsprechenden Inhalts‘ des Deutschunterrichts sowie
- die ‚Verknüpfung‘ von Sprach- und Literaturwissenschaft und -didaktik.

Bezogen auf die Form des Deutschunterrichts geht es um die Kompetenz der Lehrperson, (literarische) Texte auszuwählen, die eine geschlechterreflektierende Auseinandersetzung ermöglichen<sup>12</sup>. Gleichzeitig sollte die Lehrperson selbst einen geschlechterreflektierenden Umgang mit den Lernenden<sup>13</sup> schaffen. Inhaltlich sollte der Deutschunterricht – bspw. über literarische Texte – die Möglichkeit der Dekonstruktion und Banalisierung von Geschlecht (vgl. Mills, 2003) bieten sowie geschlechterorientierte, poststrukturalistische Konzepte in den Unterricht implementieren, die als Werkzeug dienen, um die Kategorien ‚Frau‘ und ‚Mann‘ (‚Mädchen‘ und ‚Junge‘) zu dekonstruieren. Das doppelte Doppeldeckerprinzip wird gleichsam auf den literarischen Text angewendet: Inhaltlich sollte dieser die Thematisierung der Kategorie ‚Geschlecht‘ ermöglichen und gleichzeitig die sprachliche Konstruktion von Geschlecht offenlegen. Damit ist eine funktional sinnvolle Bezugnahme zwischen literarischem Gegenstand und sprachwissenschaftlichem Thema (vgl. Bredel & Pieper, 2015: S. 280) im Bereich der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik gegeben.

---

<sup>11</sup> Auf erster Ebene ist das doppelte Doppeldeckerprinzip angelehnt an Fuchs‘ und Zutaverns Doppeldeckerprinzip (2005).

<sup>12</sup> Grundsätzlich gilt, dass jeder literarische Text diese Möglichkeit bietet. Aber die Zugänglichkeit sollte den Vorkenntnissen der Lesenden und Lernenden angepasst sein.

<sup>13</sup> Dies gilt sowohl für den Schul- als auch für den Hochschulkontext.

Das Ziel ist eine Geschlechterkompetenzlosigkeitskompetenz – sowohl auf Seiten der Lehrkraft als auch auf Seiten der Schüler\*innen<sup>14</sup>:

Unter dem Begriff Genderkompetenzlosigkeitskompetenz ginge es also darum, Ungleichverhältnisse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Verhalten, Denken, Sprechen und Handeln soweit wie möglich zum Gegenstand der Reflexion zu machen und Pädagog\*innen für die Beobachtung und Wahrnehmung der widersprüchlichen Effekte ihrer eigenen pädagogischen Praxis zu sensibilisieren. (Hartmann et al., 2017: S. 115)

Um diese zu erreichen, gilt es in Anlehnung an Bredel und Piper (2015: S. 283), Differenzenerfahrungen zu provozieren:

Von Differenzenerfahrung spricht man allgemein beim Auftreten von etwas, das erwartungswidrig ist. Es besteht dann eine Differenz zwischen der Normalitätserfahrung und einem Ereignis, das sich nicht in diese Normalitätserfahrung fügt. Die Wahrnehmung der Differenzenerfahrung ist mit einer Perspektivverschiebung verbunden; so können zum Beispiel Dimensionen von Ereignissen in den Blick geraten, die zuvor für unbedeutend gehalten wurden oder der bewussten Wahrnehmung entzogen waren. Um Differenzenerfahrungen zu bearbeiten, sind reflexive Anstrengungen, häufig auch neue Deutungsansätze erforderlich.

Solche Differenzenerfahrungen können in einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik über die folgenden sieben Werkzeuge erreicht werden, die sich aus den beschriebenen theoretischen Vorüberlegungen für uns folgendermaßen ergeben:

- Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*
- Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums
- (Meta-)Reflexion der Heteronormativität
- Reflexion der Geschlechterrollen
- Erweiterung binärer Kategorisierungen
- Konstitution des Subjekts
- Geschlecht als interdependente Kategorie

Die Werkzeuge bieten eine jeweils spezifische Perspektive auf das weite Themenfeld ‚Geschlecht‘, was nicht bedeutet, dass sie sich inhaltlich nicht überschneiden. Jedoch bietet jedes Werkzeug eine spezifische Perspektive (dem Werkzeug im Folgenden nachgestellt):

- Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender* schließen auf Naturalisierungsprozesse zur Legitimation der Zweigeschlechtlichkeit
- Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums macht die sprachliche Markierung von Geschlecht erkennbar
- (Meta-)Reflexion der Heteronormativität dient dazu, die gesamtgesellschaftlichen Ursachen der Zweigeschlechtlichkeit zu eruieren
- Reflexion der Geschlechterrollen eröffnet Einblicke in die alltägliche Markierung von Geschlecht
- Erweiterung binärer Kategorisierungen schafft Möglichkeiten der Erweiterung der Zweigeschlechtlichkeit
- Konstitution des Subjekts ermöglicht zu fragen, welche Subjekte gesellschaftlich anerkannt sind

<sup>14</sup> Aus den bereits oben erörterten und an späterer Stelle noch zu erörternden theoretischen Gründen wird der Begriff Geschlechts- und nicht Genderkompetenzlosigkeitskompetenz wie bei Hartmann et al. (2017) verwendet, an die Definition wird aber ansonsten angeknüpft.

- Geschlecht als interdependente Kategorie kann Wechselwirkungen sozialer Kategorien aufzeigen.

Diese Werkzeuge dienen der Lehrkraft dazu, sowohl ihr eigenes (Sprach-)Handeln zu reflektieren als auch den Unterricht entsprechend zu konzipieren. Gleichzeitig sind die Werkzeuge geeignet, Primärtexte für eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik auszuwählen und diese dann ebenfalls mit der Lerngruppe offenzulegen, sodass die Lernenden diese Werkzeuge schließlich selbst in das eigene (Sprach-)Handeln transferieren können.

Zunächst werden die sieben Werkzeuge erörtert, bevor deren Anwendung dargelegt wird.

### 3.2 Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*

Um mehr Offenheit in der individuellen Geschlechtsbestimmung zu ermöglichen, wird unterschieden zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*. *Sex* entspricht der Geburtsklassifikation aufgrund biologischer Kriterien, die sozial vereinbart sind (,männlich‘/ ,weiblich‘). Die *sex-category* ist die soziale Zuordnung zu einem *sex* im Alltag aufgrund der sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit, das bedeutet, die Person muss über ihr gewähltes Äußeres (z.B. Styling, Kleidung etc.) als eines der Geschlechter eindeutig identifizierbar sein. *Gender* ist schließlich die intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen durch situationsadäquates Verhalten und Handeln bezüglich gesellschaftlich normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, die der in Anspruch genommenen Geschlechtskategorie vermeintlich angemessen sind (vgl. West & Zimmerman, 1987: S. 131 ff.). *Gender* kann also von *sex* und *sex-category* abweichen, muss sich aber entsprechend der gesellschaftlichen Normen einer *sex-category* in Interaktionsprozessen verhalten, um als Subjekt anerkannt zu werden. *Gender* ist so gesehen ein stetiges Tun von einem der *sex-category* adäquatem Verhalten. Das bedeutet, auch wenn *sex*, *sex-category* und *gender* nicht übereinstimmen müssen, wird deutlich, dass sowohl die *sex-category* als auch *gender* abhängig sind von *sex*. Folglich gibt es aus einer poststrukturalistischen Perspektive dieser Einteilung nach, die ursprünglich gerade dazu dienen soll, mehr Offenheit in der Geschlechtsbestimmung zu ermöglichen, keine Möglichkeit der Zuordnung, die nicht abhängig ist von den sozial konstruierten Normen, die gebunden sind an biologische Merkmale. Und das, obwohl soziale Normen nicht abhängig sind von biologischen Merkmalen. Dieser Naturalisierungsprozess (vgl. Barthes, 1964: S. 19) durchzieht entsprechend das gesamte Geschlechterverständnis: Eigenschaften, die vermeintlichen ,Frauen‘/ ,Männern‘ zugesprochen werden, lassen sich (in der Vielzahl der Fälle) gerade nicht aus deren Biologie herleiten. Folglich wird nicht mehr zwischen *sex* und *gender* unterschieden, sondern auch dem *sex* wird eine soziale Konstruktion attestiert.<sup>15</sup> Dies bedeutet nicht, dass eine poststrukturalistische Perspektive anatomische Unterschiede leugnet. Es wird zum einen jedoch infrage gestellt, dass es nur zwei potenzielle und damit ,gesunde‘ Anatomien gibt und zum anderen, dass sich aus diesen beiden Möglichkeiten Aussagen über Eigenschaften der Individuen ableiten lassen.

<sup>15</sup> Siehe dazu u. a. Butler (2014), Bußmann (2005), Gorny (1995), Günthner, Hüpper und Spieß (2012); Hornscheidt (2012); Klann-Delius (2005), Kotthoff und Nübling (2018); Samel 2000.

### 3.3 Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums

Das binäre Geschlechtersystem ist in die deutsche Grammatik und Lexik eingeschrieben, wie u. a. das Deklinationsklassensystem (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018: S. 64 f.) und das Generische Maskulinum (vgl. Diewald, 2018; Doleschal, 2002) zeigen. Wenn auch das grammatikalische, also innersprachliche Geschlecht (Genus) nicht auf die Anzeige von vermeintlich biologischem Geschlecht (Sexus) zurückgeht, besteht eine enge Genus-Sexus-Verschränkung, wobei Sexus das biologische, also außersprachliche Geschlecht meint: Anhand des Genus wird ein Sexus zugeordnet, obwohl diese Korrelation grammatikalisch nicht konsistent ist. Die Genus-Sexus-Verschränkung zeigt sich laut Nübling (2018) bei Personenbezeichnungen so konsequent, dass sie das verlässlichste semantische Genuszuweisungsprinzip des Deutschen darstellt (vgl. S. 44). Deutlich wird sie z. B. bei der Verwendung von genuslosen Anglizismen im Deutschen („die“ Queen, „der“ King): In diesem Fall wird das Genus genutzt, um Geschlecht sprachlich über den deutschen Artikel zu bestimmen, indem genuslosen Substantiven ein Genus zugesprochen wird, welches abgeleitet ist aus ihrem im Lexem angelegten Sexus. Weiterhin führen substantivierte Adjektive und Partizipien (die/der Studierende) (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018: S. 71) die Genus-Sexus-Verschränkung fort, weil diesen Begriffen für die Bildung eines grammatikalisch korrekten Satzes ein Genus zugeordnet werden muss, sodass die Begriffe geschlechtsspezifisch werden.

Aus dem Zusammenhang zwischen Genus und Sexus resultiert folgender sprachkritischer Aspekt: Der Sprachgebrauch erzeugt Geschlecht (vgl. Bülow & Herz, 2017: S. 152) – Sprache und sprachliches Handeln konstruieren die soziale Wirklichkeit (vgl. Günthner et al., 2012: S. 10 f.), und durch sprachliche Diskriminierung werden Geschlechterungerechtigkeiten in der sozialen Wirklichkeit perpetuiert und reproduziert. Ein weiterer sprachkritischer Aspekt ist folgender: Wird mit dem femininen Genus auf eine „Frau“ referiert, so wird Bezug genommen auf eine soziale Konstruktion und nicht auf eine bestehende außersprachliche Kategorie. Die Kategorie „Frau“ wird demnach ohne vorsprachliche Realität geschaffen, das heißt, es existieren keine Ontologien für die Kategorie „Frau“, die nicht erst durch die Sprache geschaffen werden (vgl. Butler, 2014; Butler, 2015; Wetschanow & Wiesinger, 2004: S. 30).

Die Befunde von Untersuchungen, die der Frage nachgehen, wie sich Sprache auf die mentale Vorstellung von Personen in Bezug auf ihr Geschlecht auswirkt, sind eindeutig: Faschingbauer (2002), Kusterle (2011), Klann-Delius (2005), Nübling (2018) und Kotthoff und Nübling (2018) kommen in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass erst Alternativformen zu dem Generischen Maskulinum (z. B. das Binnen-I oder das Gender-Sternchen \*) zu der bisher üblichen Form (Generisches Maskulinum) dazu führen, dass gedanklich weitere Geschlechter neben „Männern“ mitgedacht werden. Weiterhin bestätigen empirische Untersuchungen, dass Texte in geschlechtergerechter Formulierung nicht (per se) schwieriger zu produzieren und zu rezipieren sind (vgl. Blake & Klimmt, 2010; Friedrich & Heise, 2019: S. 55).

### 3.4 (Meta-)Reflexion der Heteronormativität

Eine (Meta-)Reflexion der Heteronormativität bedeutet, diese in ihren Strukturen und den daraus resultierenden Auswirkungen zu erkennen.

Die Geschlechterwirklichkeit in der Schule wird durch Sprache, genauer gesagt durch diskursive Praktiken geleitet, insofern sie auch gesellschaftliche Regulierungen markieren – die Grenze zu dem, was möglich ist und was nicht möglich ist, d. h. welche soziale Existenz als junger, geschlechtlicher Mensch lebbar ist und welche nicht. (Jäckle et al., 2016: S. 55)

Gibt es in der Schule ausschließlich geschlechtlich markierte Toiletten, sind diese zumeist an das heteronormative System angepasst<sup>16</sup>, es gibt womöglich nur ‚gleichgeschlechtlichen‘ (Sport-)Unterricht, Gruppen werden nach zwei Geschlechtern eingeteilt, Verhalten wird entsprechend des vermeintlichen Geschlechts benannt, verhandelt, beurteilt. Für Butler (2015) entsteht ein Subjekt immer als Konsequenz aus der Sprache, jedoch immer nur innerhalb von deren schon existierenden Begriffen (vgl. ebd.: S. 101). Schüler\*innen haben in den meisten Fällen im Raum Schule keine Möglichkeit, außerhalb der heteronormativen Begrifflichkeiten (der Institution) zu existieren. Diese strukturelle Gewalt gilt es zu erkennen und durchzubrechen.

### 3.5 Reflexion der Geschlechterrollen

Anknüpfend an die (Meta-)Reflexion der Heteronormativität werden Jugendliche „in und durch Praktiken, an denen sie in schulischen Interaktionen in irgendeiner Form als direkt oder indirekt ‚Angerufene‘ betroffen sind – in ihrer Unterwerfung auch als geschlechtliche Subjekte – als Mädchen und Jungen konstituiert und in ihrer Positionierung mit Handlungsmächtigkeit ausgestattet.“ (Jäckle et al., 2016: S. 55)

Diese Handlungsmächtigkeit ist aber erneut eingegrenzt von den binären Rollen, die vorgeben, welche Handlung überhaupt erlaubt ist und nicht exkludierend wirkt. In der Schule wirken gängige Geschlechternormen, und „über die institutionalisierte Disziplinierungsmacht wird das panoptische Prinzip der Geschlechterregulierung als ein individualisierendes Selbst-Verhältnis hergestellt“ (ebd.: S. 73), da die Schule als gesamtgesellschaftlicher Mikrokosmos verstanden wird. Schüler\*innen werden subversiv durch den hegemonialen Geschlechterdiskurs geführt und meinen sich selbstbestimmter zu positionieren, als es dieser Raum zulässt (ebd.).

### 3.6 Erweiterung binärer Kategorisierungen

Nun scheint es nach den bisherigen Ausführungen allen Beteiligten kaum möglich, im schulischen Raum die binäre Kategorisierung aufzubrechen und zu erweitern. Gelingen kann dies aber doch durch die Störanfälligkeit der Wiederholung zitatierender Geschlechternormen und dementsprechend über umdeutende Artikulationen. In Bezug auf das subversive Potential kommt es schließlich darauf an, wie die Normen umgedeutet werden, und dieses *wie* meint damit in welcher „umdeutenden, unterminierenden und ‚unkorrekten‘ Weise Normen wiederholt werden“ (Jäckle et al., 2016: S. 44 f). Denn dadurch werden die

---

<sup>16</sup> Gibt es noch ein sogenanntes ‚Behinderten-WC‘, wird die Hierarchisierung unterschiedlicher Kategorien deutlich – Menschen mit einer vermeintlichen ‚Behinderung‘ wird ihr Geschlecht abgesprochen. Siehe dazu Walgenbach (2012).

Grenzen dessen verschoben, was als Nicht-Sagbar gilt (vgl. Jäckle et al., 2016: S. 44 f.). „Dies sind gleichsam die Momente, in denen die gängigen ‚Wahrheiten‘ einer richtigen, da ‚intelligiblen‘ Existenz brüchig werden, indem der performative Charakter der Normzitation zum produktiven Störfaktor der herrschenden Wahrheitslogik wird.“ (ebd.: S. 50 f.) Diese Prozesse der Selbstermächtigung sind bekannt aus den Aneignungsprozessen der Selbstbeschreibungen Schwarzer und auch Queerer Menschen. Leiten sich Identitätsbeschreibungen wie Bigender, Genderfluid, Cisgender, Inter\*, Trans\* usw. noch aus der binären Hetero-Norm ab, möchte die Bezeichnung Queer\* dies durch ihre Nichtdefinierbarkeit unterlaufen.

### 3.7 Konstitution des Subjekts

Im Sinne der Subjektivation nach Althusser (1977), auf die Butlers Ausführungen zurückgehen, entsteht ein Subjekt als Konsequenz aus der Sprache, aber stets innerhalb jener Begriffe, die die Sprache kennt und zulässt. Wie bereits erörtert, konstituiert sich das Alphabet der Geschlechtlichkeit über eine heteronormative Grundvoraussetzung. Somit kann sich kein Subjekt bilden ohne die „Unterwerfung unter das Gesetz durch die Annahme dieser Konformitätsforderung“ (Butler, 2015: S. 102), das bedeutet, kein Subjekt bildet sich unabhängig von der heteronormativen Sprachnorm: „Wer geschlechtlich anerkennbar ist, hat durch die Unterwerfung unter Normen eine soziale Existenz erlangt.“ (Jäckle et al., 2016: S. 128)

Im Mikrokosmos Schule verlieren die Individuen durch die geschlechtliche Anrufung ihren Individualitätsstatus:

Geschlechteranrufungen in der Schule werden von Lehrer\_innen vollzogen, die im Sinne Althusser legitimiert sind – insbesondere aufgrund ihrer institutionellen DiskursSprecher\_innenPosition einschließlich ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags – im Aussprechen zu Handeln. So sind Lehrer\_innen im Bereich der Bildung, Erziehung, Beratung und Förderung legitimiert, Sprechakte zu tätigen, Schüler\_innen also (diskursiv interpellativ) spezifisch anzurufen und dadurch zu jemandem zu machen. (ebd.: S. 60)

Die Schule als Repräsentantin hegemonialer Normen perpetuiert durch ihre Anrufung der Schüler\*innen als ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘ die Konzepte ebendieser. Wird nun aber die Heteronormativität der Sprache offengelegt, entsprechend dekonstruiert und damit neue Anrufungsweisen geschaffen, kann es gelingen, den Schüler\*innen durch eine neue Form der Anrufung ihren Individualitätsstatus wiederzugeben.

### 3.8 Geschlecht als interdependente Kategorie

Geschlecht als interdependente Kategorie zu verstehen, folgt Walgenbachs Ansatz (2012: S. 61), Gender (bzw. jegliche Kategorien) als interdependente Kategorie zu verstehen: „Für die Kategorie Gender bedeutet das, diese als in sich heterogen strukturiert zu sehen. Damit hat Gender keinen ‚genuinen Kern‘ mehr, der sich durch den Einfluss anderer Kategorien verändert, vielmehr wird Gender selbst als interdependente Kategorie gefasst“.

Zum Ausdruck gebracht wird damit, dass es keine Schnittmenge von Entitäten gibt, die einer Geschlechtskonstitution, im heteronormativen Verständnis einer ‚Frau‘ bzw. einem ‚Mann‘, inhärent sind. Deutlich wird hier erneut, dass die Konzepte ‚Frau‘ und ‚Mann‘

ihrer Subjektivation vorausgehen. In der Schule erkennen wir dieses Verständnis von Kategorien daran, dass die Anrufung des\*der Schüler\*in durch die Lehrkraft sich beispielsweise durch sogenannte Förderschwerpunkte, unterschiedliche Muttersprachen der Schüler\*innen oder Klassenzugehörigkeiten bei der gleichen Zuordnung in eine Geschlechtskategorie verändert. Ein beispielsweise ‚weißer, ableisierter Junge‘ wird anders angerufen als ein ‚Junge of Color‘ mit einer ‚Lernbehinderung‘ und wiederum anders als ein ‚weißes, ableisiertes Mädchen‘.

#### 4. Geschlechterreflektierende Deutschdidaktik am literarischen Gegenstand

Die konkreten literarischen Gegenstände werden nicht eigens vorgestellt, weil eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik nicht nur aufgrund von bestimmten Gegenständen wirkt, sondern als Konzept unabhängig vom konkreten Gegenstand existiert. Im Folgenden wird anhand einzelner Textstellen aufgezeigt, wie das jeweilige theoretische Werkzeug am literarischen Gegenstand veranschaulicht werden kann.

##### 4.1 Inkongruenzen zwischen *sex*, *sex-category* und *gender*

Jennifer steht stumm da. Dann sagt sie: ‚Ich hab einen Penis und bin ein Mädchen.‘ Der dicke Gabriel mustert Jennifer, aber dann beginnt er auf und ab zu hüpfen und zu rufen: ‚Täuschungsmanöver, Täuschungsmanöver, du heißt Leonhard!‘ ‚Aber ich hab einen neuen Namen!‘, ruft Jennifer. (Orghandl, 2020: S. 24)

Deutlich wird an diesem Beispiel zunächst, dass Jennifer ihre Geschlechtsidentität („Ich bin ein Mädchen.“) nicht aus ihrem *sex* („Ich hab einen Penis.“) ableitet.

Das *sex* der Figur kann ‚männlich‘ genannt werden, da dies die soziale Vereinbarung der Geburtsklassifikation aufgrund des biologischen Kriteriums ‚Penis‘ ist. Der Name, der einem Menschen bei der Geburt gegeben wird, kann zur *sex-category* gezählt werden, denn dieser entspricht der sozialen Zuordnung zu dem vermeintlichen *sex* und entspricht damit der sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit. In dem Beispiel hat die Figur einen Namen, der ihrer Geschlechtsidentität entspricht (Jennifer) und einen, der aus ihrem *sex* abgeleitet zu sein scheint (Leonhard). Deutlich wird aber, dass die Figur jenen Namen bevorzugt, der ihrer Geschlechtsidentität entspricht, womit *sex* und *sex-category* sich nicht entsprechen. Ob das *gender* der Figur eher Jennifer oder eher Leonhard entspricht, lässt sich anhand dieses kurzen Textausschnitts nicht sagen, verweist aber darauf, dass das *gender* durch einen Rahmen erzeugt wird, der geschlechtliche Eindeutigkeit im binären System verlangt. Eine eindeutige Geschlechtsidentität zu haben, reicht offensichtlich nicht aus. Dadurch entsteht jedoch die Möglichkeit, die Relevanz dieser Dreiteilung zu hinterfragen und zu sehen, dass das Empfinden bezüglich der eigenen Geschlechtszugehörigkeit entscheidend und anzuerkennen ist und sich aus keiner der drei Kategorien *sex*, *sex-category* und *gender* – sollten diese noch nicht der geschlechtlichen Eigenzuschreibung entsprechen – ableiten lässt.

##### 4.2 Doppeldeutigkeit des Generischen Maskulinums

Möwe werde ich schon seit der vierten Klasse genannt. Damals meinte unsere Lehrerin zu mir, ich würde mit meinen Gedanken immer „irgendwo in den Wolken schweben“ und ihr



nie zuhören. Das stimmte überhaupt nicht, aber was soll's. Die Ermahnung fanden alle irgendwie witzig und in der Pause beim Fußballspielen rief mir jemand Möwe hinterher. Vielleicht fanden die anderen das auch deshalb so lustig, weil ich damals noch bei den Feldbiologen war. (Hjertzell, 2016: S. 16)

Anhand dieses Beispiels lassen sich mehrere linguistische Phänomene aufzeigen. Zunächst einmal wird durch die Verwendung „Lehrerin“ nicht nur darauf verwiesen, dass deutlich werden soll, dass es sich um eine ‚weibliche‘ Lehrkraft handelt, sondern ebenfalls, dass der Text nicht nur über das generische Maskulinum arbeitet und vermeintliches Geschlecht explizit macht. Die Verwendung des Spitznamens „Möwe“ kann durch das feminine Genus den Gedanken erzeugen, dass es sich bei Möwe um eine ‚weibliche‘ Figur handelt. Dies wird aber davon abhängen, wie stark die Genus-Sexus-Verschränkung der\*des jeweiligen Leser\*in ist. Greift diese Verschränkung nun, widerspricht sie dem, was die generische Verwendung der „Feldbiologen“ erzeugen kann. Diese im Plural verwendete Form kann evozieren, dass es sich ausschließlich um ‚männliche‘ Personen handelt, durch ihre vermeintlich generische Verwendung kann sie aber auch Personen anderen Geschlechts einschließen – das generische Maskulinum, so macht das Beispiel deutlich, bietet immer zwei Lesarten an und hat dadurch stets das Potenzial inhärent, falsch verstanden zu werden.

### 4.3 (Meta-)Reflexion der Heteronormativität

Ich durfte mich nicht mehr so verhalten wie bisher. Ich musste meine Gestik beim Sprechen unter Kontrolle bekommen, musste lernen, mit tieferer Stimme zu reden, und ausschließlich männertypischen Freizeitbeschäftigungen nachzugehen. [...] Allmorgendlich im Badezimmer wiederholte ich für mich dieselbe Formel, ununterbrochen, so oft, dass sie schon ihren Sinn verlor, zu einer reinen Abfolge von Lauten und Silben wurde. Ich sagte sie auf und begann sofort von neuem *Heute bin ich ein echter Kerl* (Louis, 2015: S. 156 f., H. i. O.).

Dieses Beispiel zeigt deutlich die restriktive, aber (als junger Mensch) kaum zu umgehende Macht der Heteronormativität. Eddy erkennt die Strukturen, die Mechanismen, und weiß gleichzeitig, dass er sich ihnen fügen muss, um als anerkanntes Subjekt zu gelten. Die Konstatierung der Notwendigkeit, ein „echter Kerl“ zu sein bei gleichzeitiger Sinnlosigkeit dieser Formel zeigt deutlich auf, wie es um die heteronormative Matrix steht: Sie ist ein gesellschaftlich vereinbartes Spiel, das Spielregeln hat und an dem nur partizipieren kann, wer diese Regeln kennt und beherrscht.

Erkennt das Selbst aber jene Spielregeln als inhaltslos, die Heteronormativität als eben jene, so wie Eddy es benennt, kann es gelingen, sich ihr bewusst zu werden und gar aus ihnen auszubrechen. Eddy erkennt später, dass ‚Männlichkeit‘ an unterschiedlichen Orten zu anderen Zeiten ein immer anderes Konzept, folglich konstruiert und veränderbar ist.

### 4.4 Reflexion der Geschlechterrollen

Der Neue, denkt Gustav, ist wirklich ein Fall für sich. Welcher Junge trägt schon Glitzerleggings, Sternchen-T-Shirt und dann auch noch lange Haare. Da muss er sich bestimmt einiges anhören. Das kennt Gustav auch. ‚Magst du keine Kleider?‘ oder ‚So eine Bluse würde dir toll stehen.‘ Nur weil Gustav es schön findet, kurze Haare zu haben. Sie hat sie gerade erst von kinnlang nach ganz kurz abschneiden lassen. Und weil sie lieber Shorts trägt als Kleider, und T-Shirts besser findet als Blusen, in denen man aussieht wie ein Geschenk. Und dabei ist es

als Mädchen ja noch weniger schlimm, jungsmäßig auszusehen als andersherum. Als Junge muss man schon ganz schön verrückt sein, um sich dem ganzen Mädchenkram-Gequatsche auszusetzen, denkt Gustav, als sie jetzt zu ihm herübersieht. Und dann der Name: Moon! Jetzt hat er Gustavs Blick bemerkt und guckt zurück. (Schützsack, 2019: S. 35)

In diesem Ausschnitt wird beleuchtet, was es bedeuten soll, ein ‚Mädchen‘ oder ein ‚Junge‘ zu sein, zugleich, dass ‚Weiblichkeit‘ weniger wert ist als ‚Männlichkeit‘, aber auch, dass die Geschlechterrollen veränderbar und die Grenzen verschiebbar, wenn nicht gar aufzulösen möglich sind. Ebenfalls explizit wird, dass die ‚richtige‘ *sex-category* zur Erfüllung der Geschlechterrolle dazugehört, dass es eine Normativität des Aussehens gibt, die zur Geschlechtszuordnung gefordert wird und dass die jeweilige Geschlechtszuordnung aber gleichsam den Rahmen des Möglichen vorgibt. Setzt sich Gustav mit den an sie gerichteten Hinweisen auf einen Normverstoß auseinander, wirkt „das panoptische Prinzip der Geschlechterregulierung als ein individualisierendes Selbst-Verhältnis“ (Jäckle et al., 2016: S. 55). Gustav allerdings gelingt es, sich, zwar nicht ohne des vermeintlichen Normverstoßes gewiss zu sein, von jenen Normen ein Stück weit zu befreien und die Grenzen dessen, was es heißt, einer bestimmten Geschlechterrolle zu entsprechen, zu verschieben.

#### 4.5 Erweiterung binärer Kategorisierungen

Kurze Zeit später erzählte Sasha sieren Eltern von einer Person, die sie online kennengelernt hatte und die sich als genderqueer identifizierte.

‚Bist *du* genderqueer?‘, fragte Debbie, Sashas Mutter.

‚Ja‘, sagte Sasha.

Das war die ganze Unterhaltung. Noch am selben Abend postete Sasha auf Google+: *Ich habe mich meinen Eltern gegenüber gerade als genderqueer geoutet. Ich identifiziere mich weder als männlich noch als weiblich.* (Slater, 2019: S. 40 f.)

Die Erweiterung binärer Kategorisierungen geschieht in dem zitierten Beispiel auf zwei Ebenen: innersprachlich durch die Verwendung des selbstgewählten Pronomens „sier“, außersprachlich durch die Eigenbeschreibung der Geschlechtsidentität genderqueer.

#### 4.6 Konstitution des Subjekts/Anrufung

„Zu dieser Zeit erscheint es mir immer wahrscheinlicher, dass ich ein Mädchen in einem Jungenkörper war, wie es alle immer gesagt hatten. Ich empfand mich wirklich als *falsch gepolt* und war zutiefst verwirrt. [...] Ich hörte überall und seit jeher, dass Mädchen Jungen lieben. Da ich auch Jungen beehrte, muss ich folglich ein Mädchen sein.“ (Louis, 2015: S. 146)

Die Sprache des Dorfes, in dem das erzählende Ich lebt, kennt kein Begehren neben dem heterosexuellen. Das Subjekt versucht sich folglich in diesem System selbst einen Subjektstatus zu geben und spricht sich somit in der Unterwerfung durch das gegebene Gesetz eine ‚falsche‘ Geschlechtsidentität zu. Dass es sich dabei allerdings nicht um eine ebensolche handelt, bringt das Empfinden der Verwirrung der Figur bei dieser vermeintlichen Identifikation zum Ausdruck.

Böte die Sprache des Raums, in dem die Figur lebt, weitere Identifikationsmöglichkeiten, also weitere Bezeichnungsformen neben den heteronormativen – es wird offensichtlich, dass sie keine Begriffe und damit keine Identitäten kennt, die gleichgeschlechtliches Begehren ermöglichen –, fiele der angeführte innere Konflikt der Figur womöglich

anders aus. So kennt sie ‚lediglich‘ keine Ausdrucksformen für ihre Geschlechtsidentität, und somit wird ihr nicht nur, sondern spricht sie sich selbst ihren tatsächlichen Subjektstatus in dem System, in dem sie lebt, ab.

#### 4.7 Geschlecht als interdependente Kategorie

Die Bürgerlichen gehen anders mit ihrem Körper um  
Sie definieren Männlichkeit anders als mein Vater, als  
die Männer aus der Fabrik (Louis, 2015: S. 204, Interp. n. d. Orig.).

Wenn Geschlecht als Kategorie separiert betrachtet wird, mag dies nicht ausreichen, um strukturelle Gewalt zu erkennen. Auch hier bleibt ‚Männlichkeit‘ ein Konstrukt, aber gerade weil es ein Konstrukt ist, kann es an unterschiedlichen Orten, zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich definiert werden – u. a. dadurch bestimmt, welche anderen Kategorien eminenten Einfluss auf die Konstitution des Subjekts haben, um das Subjekt dann als interdependente Kategorie im übertragenen Sinne zu verstehen. In dem Beispiel ist es der soziale Status, die Klasse, die entscheidenden Einfluss nimmt auf die Konstitution der ‚Männlichkeit‘.

#### 5. Fazit

Der Beitrag dient dazu, ein inklusives, d. h. in diesem Falle alle Geschlechter reflektierendes Arbeiten in dem Fach Deutsch aufzuzeigen: Über ein fundiertes theoretisches Wissen ist die Analyse des geschlechterreflektierenden Potentials anhand von Textbeispielen aufgezeigt worden. Das theoretische Wissen wird die Lernenden sowohl im Schul- als auch im Hochschulkontext in der Lehrer\*innenausbildung zu einem geschlechtergerechten und -reflektierenden Umgang, die Analysekompetenz zur geeigneten Lektüreauswahl und zur Bearbeitung des Themas Geschlecht im Schulunterricht befähigen. Konkrete Erkenntnisgewinne lassen sich wie folgt formulieren: Es konnte gezeigt werden, dass literarische Gegenstände (Denk-)Räume eröffnen, Sprache Wirklichkeit(en) konstituiert und der Deutschunterricht diesbezüglich Gegenstände und Mittel zur Bearbeitung und schließlich zur Transferierung in das eigene (Sprach-)Handeln bieten kann.

Mithilfe der aufgezeigten geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik wird die Schule zu einem Möglichkeitsraum, in dem Inhalte und Identitäten (bezogen auf die Kategorie ‚Geschlecht‘) verhandelt, erweitert und neu gedacht werden können. Weiterhin dient diese Form der Deutschdidaktik dazu, sich dem Ideal des Inklusionsbegriffs der UNESCO anzunähern, sodass die Kategorie ‚Geschlecht‘ (im Bildungssystem) keine Kategorie mehr ist, die junge Menschen daran hindert, ihr Potenzial zu entfalten.

#### Bibliographische Angaben

##### Primärquellen

Hjertzell, Maja (2016). *Henrietta mein Geheimnis*. Stuttgart: Kosmos.

Louis, Édouard (2015). *Das Ende von Eddy*. Frankfurt (Main): Fischer. (OA 2014 u. d. T. *En finir avec Eddy Bellegueule*)

- Orghandl, Franz (2020). *Der Katze ist es egal*. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Schützsack, Lara (2019). *Sonne, Moon und Sterne*. Frankfurt (Main): Fischer SAUERLÄNDER.
- Slater, Dashka (2019). *Bus 57*. Bindlach: Loewe. (OA 2017 u. d. T. *The 57 Bus*).

## Sekundärquellen

- Althusser, Louis (1977). Ideologie und ideologische Staatsapparate (Anmerkungen für eine Untersuchung). In ders. (Hg.), *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA, S. 108-153.
- Austin, John L. (2002). Zur Theorie der Sprechakte, Zweite Vorlesung. In Wirth, Uwe (Hg.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt (Main): Suhrkamp, S. 63-71.
- Barthes, Roland (1964). *Mythen des Alltags*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Biermann, Christine (2017): „Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule“ – ein aktueller Blick auf ein altes (Schulentwicklungs-)Thema. In Glockentöger, Ilke & Adelt, Eva (Hg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Blake, Christopher & Klimmt, Christoph (2010). Geschlechtergerechte Formulierungen in Nachrichtentexten. In *Publizistik 55*, S. 289-304.
- Bredel, Ursula & Pieper, Irene (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: UTB.
- Budde, Monika; Riegeler, Susanne & Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012). *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie.
- Bundesamt für Justiz (o. J.). Personenstandsgesetz (PStG) § 22 Fehlende Angaben. <[https://www.gesetze-im-internet.de/pstg/\\_22.html](https://www.gesetze-im-internet.de/pstg/_22.html)> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020)
- Bußmann, Hadumod (2005). Haben Sprachen ein Geschlecht? Genus/gender in der Sprachwissenschaft. In Bußmann, Hadumod & Hof, Renate (Hg.), *Genus. Geschlechterforschung/Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kröner, S. 482-518.
- Butler, Judith (2016). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- \_\_\_ (2015). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* (8. Auflage). Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- \_\_\_ (2014). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- \_\_\_ (1997). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Bülow, Lars & Herz, Matthias (2017). Diskursive Kämpfe ums Geschlecht. Gender Studies, ihre Gegner/innen und die Auseinandersetzung um Wissenschaftlichkeit und korrekten Sprachgebrauch. In Meinunger, André & Baumann, Antje (Hg.), *Die Teufelin steckt im Detail. Zur Debatte um Gender und Sprache*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 148-195.
- Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.). Inklusive Bildung. <<https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020)

- Diewald, Gabriele (2018). Zur Diskussion. Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum. In *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 46, S. 283-299.
- Doleschal, Ursula (2002). Das generische Maskulinum im Deutschen. Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne. In *Linguistik online* 11(2/02), S. 39-70.
- Faschingbauer, Tamara (Hg.) (2002). *Neuere Ergebnisse der empirischen Genderforschung*. Hildesheim: Georg Olms Verlag. (Germanistische Linguistik 167-168.)
- Friedrich, Markus C. G. & Heise, Elke (2019). Does the Use of Gender-fair Language Influence the Comprehensibility of Texts? An Experiment Using an Authentic Contract Manipulating Single Role Nouns and Pronouns. *Swiss Journal of Psychology* 78, S. 51-60.
- Fuchs, Michael & Zutavern, Michael (2005). Pädagogischer Doppeldecker und Qualitätssicherung. Eine Lerngelegenheit für Dozierende und Studierende. In *Journal für LehrerInnenbildung* 5(3), S. 29-36.
- Garbe, Christine (2007). Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 66-82.
- Garbe, Christine (2020). *Lesekompetenz fördern*. Stuttgart: Reclam.
- Gardlo, Silke & Rühmeier, Elke (o. J.). Gender und Schule. <[www.genderundschule.de](http://www.genderundschule.de)> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020)
- Gerhard, Ute (2009). *Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789*. München: Beck-Verlag.
- Goffman, Erving (1999). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gorny, Hildegard (1995). Feministische Sprachkritik. In Stötzel, Georg & Wengeler, Martin (Hg.), *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der BRD*. Berlin: de Gruyter, S. 517-562.
- Guentherodt, Ingrid; Hellinger, Marlies; Pusch, Luise & Trömel-Plötz, Senta (1981). Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. In *Linguistische Berichte* 71, S. 1-7.
- Grünwald-Huber, Elisabeth (2014). Ressource Genderkompetenz. Mit Professionalisierung von Lehrpersonen im Genderbereich zu mehr Bildungsqualität. In Eisenbraun, Verona & Uhl, Siegfried (Hg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 191-206.
- Günthner, Susanne; Hüpper, Dagmar & Spieß, Constanze (Hg.) (2012). *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin: de Gruyter.
- Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid & Thon, Christine (Hg.) (2017). *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Heringer, Hans Jürgen (1974). *Praktische Semantik*. Stuttgart: Klett.
- Hirschauer, Stefan (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, S. 668-692.

- Hornscheidt, Lann (2012). *feministische w\_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*. Frankfurt (Main): Brandes & Apsel.
- Jäckle, Monika; Eck, Sandra; Schnell, Meta & Schneider, Kyra (2016). *Doing Gender Discourse. Subjektivation von Mädchen und Jungen in der Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hg.) (2012), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer.
- Klann-Delius, Gisela (2005). *Sprache und Geschlecht*. Stuttgart: Metzler.
- Kotthoff, Helga (1993). Kommunikative Stile, Asymmetrie und ‚Doing Gender‘. In *Feministische Studien 2*, S. 81-95.
- \_\_\_ & Nübling, Damaris; unter Mitarbeit von Claudia Schmidt (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr.
- Krammer, Stefan & Malle, Julia (2017). Geschlechter-Inszenierungen. Perspektiven einer performativen Literaturdidaktik. In Abraham, Ulf & Brendel-Perpina, Ina (Hg.), *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett, S. 117-132.
- Kusterle, Karin (2011). *Die Macht von Sprachformen. Der Zusammenhang von Sprache, Denken und Genderwahrnehmung*. Frankfurt (Main): Brandes & Apsel.
- Lanser, Susan S. (2018). Erzählen und Gender. In Huber, Martin & Schmidt, Wolf (Hg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen*. Berlin: de Gruyter. IV.2.1.
- Mills, Sarah (2003). Third Wave Feminist Linguistics and the Analysis of Sexism. <<https://extra.shu.ac.uk/daol/articles/open/2003/001/mills2003001.html>> (zuletzt aufgerufen am 19.03.2020)
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). Landesgleichstellungsgesetz § 4 Sprache. <[https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_detail?sg=0&menu=1&bes\\_id=4847&anw\\_nr=2&aufgehoben=N&det\\_id=401360](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=4847&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=401360)> (zuletzt aufgerufen am 19.06.2020)
- Nübling, Damaris (2018). Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. In *Sprachreport 34*(3), S. 44-50.
- Opitz-Belakhal, Claudia (2010). *Geschlechtergeschichte* (2. akt. Auflage). Frankfurt (Main): Campus.
- Pusch, Luise (1979). „Der Mensch ist ein Gewohnheitstier, doch weiter kommt man ohne ihr.“ Eine Antwort auf Kalverkämpers Kritik an Trömel-Plötz‘ Artikel über ‚Linguistik und Frauensprache‘. In *Linguistische Berichte 63*, S. 84-102.
- Purtschert, Patricia; Meyer, Katrin & Winter, Yves (Hg.) (2008). *Gouvernementalität und Sicherheit. Zeitdiagnostische Beiträge im Anschluss an Foucault*. Bielefeld: transcript.
- Reisigl, Martin & Spieß, Constanze (Hg.) (2017). *Sprache und Geschlecht. Band 1: Sprachpolitiken und Grammatik*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Richter, Sigrun (2012). Didaktik des Deutschunterrichts: Geschlechterforschung und Schriftsprachdidaktik. In Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer, S. 113-125.
- Samel, Ingrid (2000). *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft* (2., überarb. u. erw. Auflage). Berlin: Erich Schmidt.

- Spinner, Kaspar (2006). Literarisches Lernen. In *Praxis Deutsch 200*, S. 6-16.
- Tholen, Toni & Stachowiak, Kerstin (2012). *Didaktik des Deutschunterrichts: Literaturdidaktik und Geschlechterforschung*. In: Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer, S. 99-112.
- Trömel-Plötz, Senta (1978). Linguistik und Frauensprache. In *Linguistische Berichte 57*, S. 49-68.
- Villa, Paula-Irene (2008). (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In Becker, Ruth & Kortendiek, Beate (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 146-158.
- Von Dall'Armi, Julia & Schurt, Verena (Hg.) (in Vorb.). *Doing or Undoing Gender? Fachdidaktische, pädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Geschlecht*. Heidelberg: Springer.
- West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. In *Gender & Society 1*, S. 125-151.
- Wetschanow, Karin & Wiesinger, Claudia (2004). Sexismen in der Sprache. In Salmhofer, Gurdrun (Hg.), *Sexismus. Übergriffe im Alltag*. Innsbruck: Studienverlag, S. 21-34.
- Wirth, Uwe (Hg.) (2002). *Performance. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Walgenbach, Katharina (2012). Gender als interdependente Kategorie. In Walgebach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Lann & Palm, Kerstin (Hg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (2., durchg. Auflage). Opladen: Barbara Budrich, S. 23-65.

## Über die Autor\*innen

**Dr.' Nadine Bieker** ist wissenschaftliche Mitarbeiter\*in am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Arbeitsgruppe „Professionalisierung sprachlicher Kompetenzen“; Lehr- und Forschungsinteressen: Geschlechterreflektierende Deutschdidaktik, soziale Kategorien im Deutschunterricht, Kinder- und Jugendliteratur; Gewalt durch Sprache (in der Literatur).  
Korrespondenzadresse: [nbieker1@uni-koeln.de](mailto:nbieker1@uni-koeln.de)

**Prof.' Dr.' Kirsten Schindler** ist außerplanmäßige Professor\*in am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Arbeitsgruppe "Professionalisierung sprachlicher Kompetenzen", Lehr- und Forschungsinteressen: Akademisches und berufliches Schreiben, kreatives und literarisches Schreiben, Professionalisierung von Lehrkräften, diversitätsorientierte Deutschdidaktik; Korrespondenzadresse: [kirsten.schindler@uni-koeln.de](mailto:kirsten.schindler@uni-koeln.de)

Silvia Fränkel, Sandra Lammerding, Petra Hanke, Christian Friebe & Dennis Hövel

## **Im Team geht's besser! Vorstellung der Konzeption des neuen Vorbereitungskurses: „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ an der Universität zu Köln**

### Abstract

Multiprofessionelle Kooperation adressiert die gesteigerte schulische Komplexität in inklusiven Kontexten. Auf dieser Grundlage wurde das Vorbereitungsseminar „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ an der Universität zu Köln konzipiert. Es handelt sich dabei um ein Kooperationsprojekt von Biwi, Sopäd, ZfL und ZfsL. Im Beitrag wird die strukturell-curriculare Verankerung der Lehrveranstaltung im Praxissemester sowie die inhaltliche Konzeption beschrieben.

Multi-professional cooperation addresses the increased school complexity in inclusive contexts. On this basis, the preparatory seminar “Inclusion – Cooperation in Multiprofessional Teams in Primary School” was designed at the University of Cologne. It is a cooperation project between Educational Sciences, Special Education, the Center for Teacher Training and the Center for Practical School Teacher Training. The paper describes the structural and curricular anchoring of the course in the practical semester as well as the conception of content.

### Schlagwörter

Multiprofessionelle Kooperation, Kokonstruktion, Grundschule, Praxissemester, Inklusion  
multiprofessional collaboration, co-construction, elementary school, practical semester, inclusion

### I. Einleitung

Die Grundschule ist seit ihrer Gründung vor 100 Jahren eine Schulform, an der ganz unterschiedliche Lernende gemeinsam unterrichtet werden. Mit der Schaffung eines inklusiven Schulsystems wird die Heterogenität durch ganz spezifische Bedürfnisse von Lernenden zusätzlich gesteigert, wodurch die Anforderungen an Lehrpersonen zunehmen (vgl. Batzdorfer & Kullmann, 2016). Neue Aufgaben, wie zum Beispiel förderdiagnostische Arbeit oder eine intensivere Klassenführung, erhöhen die Komplexität im Kontext der Unterrichtsaktivitäten. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, bietet das Autonomie-Interdependenz-Prinzip (vgl. Morgenroth, 2015) eine gewinnbringendere Ausgangslage für Lehrkräfte als das Autonomie-Paritäts-Muster (vgl. Lortie, 1975).

Die Chancen liegen auf der Hand: Wenn Lehrkräfte nicht mehr als Einzelkämpfer\*innen agieren, besteht die Möglichkeit, im Kollegium und darüber hinaus von anderen Professionen zu lernen, sich selbst zu reflektieren und miteinander innovativ-kooperative





Bewältigungs- und Lösungsstrategien zu entwickeln, so dass mehrseitig eine Professionalisierung erzielt werden kann (vgl. zusammenfassend Kunze & Reh, 2020). Dabei bieten z. B. unterschiedliche Formen des Co-Teachings Optionen, die individuelle Förderung im Unterricht zu forcieren und einzelne Schüler\*innen oder Gruppen intensiver zu betreuen. Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen der allgemeinen Lehrämter mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung ist im Zuge der Inklusion in deutschen Schulen in den Fokus gerückt. Allerdings verläuft die Zusammenarbeit der unterschiedlich ausgerichteten Professionen im inklusiven Unterricht nicht immer reibungslos. Wenn kooperiert wird, dann oft auf einer niederschweligen Ebene: Die häufigste Kooperationsform, die in der Praxis zu beobachten ist, stellt die Aufgabenteilung dar (vgl. Arndt & Werning, 2013). Aufgabenteilung kann bedeuten, dass sich die Förderschullehrkräfte ausschließlich für die Förderkinder und Grundschullehrkräfte für alle anderen Kinder zuständig fühlen und entsprechend Aufgaben übernehmen (vgl. Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015). Dies kann dazu führen, dass Kinder mit Förderbedarfen temporär in separaten Gruppen unterrichtet werden und somit die Gefahr der Exklusion in der Inklusion erhöht wird. Nur 20 % der Lehrkräfte realisiert Kooperation kokonstruktiv, durch beispielsweise die gemeinsame Gestaltung von Unterricht (vgl. Richter & Pant, 2016). Gründe hierfür könnten in den Einstellungen zur eigenen Profession liegen. Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß (2015) identifizieren bereits bei Studierenden der unterschiedlichen Lehrämter differierende disziplinäre und berufliche Selbstverständnisse, die zu bedeutsamen Kooperationshindernissen führen können. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sonderpädagog\*innen wird von selbigen zum Teil sogar negativ bewertet (vgl. Gebhard, Happe, Pape, Riestenpatt, Vögler, Wollenweber & Castello, 2014). „Die Sonderpädagogik“ wird häufig allein für den Erfolg der Inklusion verantwortlich gemacht (Arndt & Werning, 2013). Damit Inklusion gelingen kann, ist es notwendig, professionsübergreifend gemeinsame Ziele und Verantwortlichkeiten im Sinne der Kokonstruktion zu vereinbaren.

## 2. Kokonstruktion als theoretisches Rahmenmodell der Lehrveranstaltung

In ihrem konzeptuellen Beitrag untersuchen Grosche, Fussangel und Gräsel (2020) die drei Kooperationsformen Austausch, arbeitsteilige Kooperation und kokonstruktive Kooperation. Die erste Form umfasst den Austausch von Informationen (z. B. zum Lernstand von Schüler\*innen mit oder ohne Förderbedarf) und Materialien. Unter arbeitsteiliger Kooperation verstehen die Autor\*innen eine gemeinsame Zielverfolgung, die durch jeweils unabhängige Arbeitspakete innerhalb der eigenen Disziplin erreicht werden. Bei der kokonstruktiven Kooperation wird das individuelle Wissen mit anderen geteilt, so dass neue, innovative Lösungen für die gemeinsam gesetzten Ziele generiert und neue Kompetenzen erworben werden können. Den beiden ersteren attestieren sie einerseits eine gute Ökonomie, Niedrigschwelligkeit und klare Verantwortungsteilung, andererseits aber die Herausforderung einer möglicherweise fehlenden Gleichberechtigung der Lehrer\*innengruppen, die Gefahr der Exklusion von Teammitgliedern sowie die Gefahr der temporären

Exklusion der Förderkinder durch Zusatzförderung. Bei der dritten Form, der kokonstruktiven Kooperation, sehen sie zwar die Herausforderung der Zeitintensität, gleichzeitig aber auch die Chance, dass die Expertise verschiedener Lehrkräfte für die Entwicklung und Umsetzung inklusiven Unterrichts nutzbar gemacht wird. Grosche, Fussangel und Gräsel (2020) definieren diese Form der Kooperation

als gemeinsame, zyklische, intensive und interdependente Aushandlungen und Reflexionen von Innovationen und ihren Konkretisierungen. Die individuellen Handlungen während der Aushandlungen und Reflexionen sind aufeinander bezogen und zwingend voneinander abhängig. Kokonstruktive Kooperation setzt notwendigerweise interdependente Ziele voraus und entsteht erst auf Basis von Vertrauen, Egalität, Reziprozität und der Bereitschaft zur Deprivatisierung von Unterricht. (S. 467)

Auf der Basis einer gemeinsamen Antizipation von Zielen und Abläufen soll eine kokonstruktive Vorbereitung und Umsetzung einer inklusiven Förderung und Unterrichtsgestaltung erfolgen.

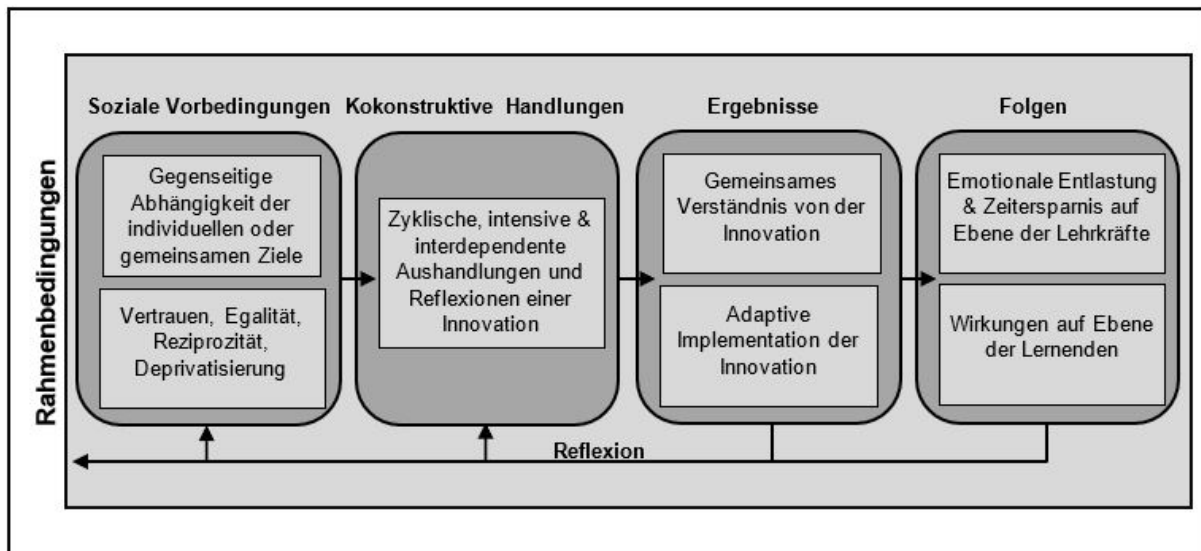


Abbildung 1. Zyklisches Wirkmodell der kokonstruktiven Kooperation (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020: S. 467)

Durch das intensive Aushandeln von interdependenten Zielen soll, wie in Abbildung 1 zu sehen, ein gemeinschaftliches Verständnis der Unterrichts- und Fördergegenstände erzeugt werden, sodass diese adaptiv in den Alltag implementiert werden können. Ein mögliches Beispiel aus der Schule ist die gemeinschaftliche Vermittlung und Anwendung der verbalen Selbstinstruktion als Strategie der Aufmerksamkeitslenkung, wie es in der Studie von Hövel und Hochstein (2019) erfolgte. Klassenleitung und Sonderpädagogin verfolgen gemeinschaftlich das Ziel, die Aufmerksamkeitsleitung in Arbeitsphasen zu verbessern. Beide einigen sich auf eine Vermittlung der Strategie der verbalen Selbstinstruktion und setzen diese unter Berücksichtigung der Kriterien für mehrstufige Fördersysteme um. Zunächst füllt die Klassenleitung ein universelles Screening zu möglichen Aufmerksamkeitsproblemen durch. Auf Basis der Ergebnisse verständigen sich beide Lehrkräfte

auf Kinder, die im Rahmen von Förderstunden ein manualisiertes Strategietraining durch die Sonderpädagogin erhalten. Die Klassenlehrerin dokumentiert während des Trainings die Aufmerksamkeitsleitung im regulären Unterricht. Auf Basis der so generierten verlaufdiagnostischen Daten entscheiden beide, dass das Training auf Seiten der Schüler\*innen noch nicht das gewünschte Ergebnis erzielt hat. Anschließend vereinbaren sie, dass die Klassenleitung nun beginnt, die im Training vermittelte Strategie auch im regulären Unterricht zu nutzen. Die Aufmerksamkeitsleitung wird weiterhin fortlaufend dokumentiert. Die verlaufdiagnostischen Daten zeigen, dass sich die Aufmerksamkeitsleitung mit Einsetzen der Implementationsphase deutlich verbessert. Dieses Beispiel zeigt sowohl den Vorteil eines gemeinsamen Verständnisses des Fördergegenstands für die Implementation als auch die Interdependenz bei der Zielerreichung. Zudem wird deutlich, dass Kokonstruktion nicht bedeutet, dass die Beteiligten alle Aktivitäten in Form eines kontinuierlichen Teamteachings umsetzen müssen.

Auch wenn die kokonstruktive Arbeit zunächst einen erhöhten zeitlichen Invest für die Aushandlung und Reflexion mit sich bringt, so ist entlang des Wirkmodells (s. Abb. 1) davon auszugehen, dass ein kokonstruktives Arbeiten langfristig zu einer Zeitersparnis führt und sich die beteiligten Lehrkräfte emotional entlastet fühlen, da sie erleben, nicht (mehr) allein für den Erfolg der Inklusion verantwortlich zu sein (siehe auch Muckenthaler, Tillmann, Weiß, Hillert & Kiel, 2019). In Kombination mit entsprechenden Fördersystemen können zudem auch positive Effekte auf Seiten der Schüler\*innen erwartet werden.

Bezogen auf die inklusive Gestaltung von Fachunterricht existieren erste Ansätze wie beispielsweise die duale Unterrichtsplanung (vgl. Ferreira González, Lichtenberg, Schlüter & Hövel, 2018), welche innerhalb der Planung und Durchführung von Unterricht für die individuelle Klasse ausgestaltet und konkretisiert werden müssen. Kokonstruktive Kooperation bietet hier die Chance, durch Einbringen unterschiedlicher Perspektiven zu innovativen Lösungen und Bewältigungsstrategien im inklusiven Fachunterricht zu gelangen.

### 3. Rahmenbedingungen der Implementation an der Universität zu Köln

#### 3.1 Multiprofessionelle Entwicklung und Verankerung in Sonderpädagogik und Bildungswissenschaften

Der Vorbereitungskurs wurde an der Universität zu Köln von den Arbeitsbereichen ‚Didaktik des inklusiven Unterrichts‘ und ‚Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe‘ in Zusammenarbeit mit dem ZfsL Engelskirchen und dem ZfL der Universität zu Köln entwickelt und wird im WiSe 20/21 erstmalig erprobt. In dem Vorbereitungsseminar, das Studierende des Grundschullehramtes und der Sonderpädagogik gemeinsam besuchen, sollen angehende Lehrkräfte Einblicke in das kokonstruktive Arbeiten erhalten. Multiprofessionelle Tandems, welche gemeinschaftlich das Praxissemester im Allgemeinen sowie das Studienprojekt im Speziellen an der gleichen Praxissemesterschule absolvieren, werden aus jeweils einer Studierenden/einem

Studierenden aus beiden Lehrämtern gebildet. Übergeordnete Ziele der Lehrveranstaltung sind, dass die Studierenden eine positive Einstellung zu Inklusion und multiprofessioneller Kooperation sowie eine kritisch-reflexive Grundhaltung auf die inklusive Grundschule und inklusiven Grundschulunterricht entwickeln, Forschungskompetenz erwerben und erste Handlungskompetenzen in inklusiven, multiprofessionellen Kontexten erproben. Das geplante Seminar ist an der UzK bisher einzigartig, und auch im Vergleich zu anderen Universitäten besitzt es ein hohes Innovationspotenzial, da kokonstruktive, multiprofessionelle Praxisformen aufgrund der universitären Fachkulturen bisher nur selten realisiert werden (vgl. Lütje-Klose, Miller, & Ziegler, 2014).

### 3.2 Strukturelle Rahmenbedingungen – Die Schulplatzvergabe über das Portal PVP

Die Vergabe der Schulplätze im Praxissemester findet innerhalb der Ausbildungsregion Köln über das landesweit eingesetzte und speziell für diese Belange konzipierte „Portal zur Vergabe der Schulplätze im Praxissemester“, kurz PVP, statt. Innerhalb des Portals werden die Akteur\*innen der drei Lernorte Schule, ZfsL und Universität (Studierende) miteinander vernetzt, und es findet eine zentrale Vergabe der Praktikumsplätze für die gesamte Ausbildungsregion Köln statt. Die Verwaltung des gesamten Vergabeverfahrens wird innerhalb der Universität zu Köln durch das Zentrum für Lehrer\*innenbildung (ZfL) durchgeführt und umgesetzt.

Pro Semester werden zwischen 700 und 850 Studierende über das PVP-Portal an Schulen in der Ausbildungsregion Köln verteilt. Die Ausbildungskapazitäten an den Lernorten Schule und ZfsL werden für jeden Durchgang von Seiten der Bezirksregierung Köln festgelegt und beeinflussen somit die Vergabequalität in besonderem Maße. Jede Schule ist einem bestimmten ZfsL-Seminar in der Ausbildungsregion Köln zugeordnet, die Standorte befinden sich in Köln, Leverkusen, Siegburg, Engelskirchen und Jülich. Studierende können innerhalb des Portals bis zu fünf Wunschschulen sowie ihren jeweiligen Lebensmittelpunkt („Ortspunkt“) angeben. Auf Basis dieser Angaben weist ein spezieller Verteilalgorithmus die Studierenden bestmöglich – also auf Basis der hinterlegten Wunschlisten sowie eingegebenen Kapazitäten – den Schulen und ZfsL der Ausbildungsregion Köln zu.

Für die organisatorische Umsetzung des Projekts „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ stellen sich in diesem Kontext zwei besondere Herausforderungen bei der Verteilung der multiprofessionellen Tandems aus Studierenden des Lehramts Grundschule und sonderpädagogische Förderung an bestimmte Kooperationsschulen.

Zum einen müssen die beteiligten Kooperationsschulen in Absprache mit der Bezirksregierung ggf. ihre Schulplatzkapazitäten zur Begleitung der Studierenden aufstocken, um sowohl Studierende des Projekts als auch Studierende im regulären Vergabeverfahren im Praxissemester begleiten zu können. Eine solche Aufstockung der Kapazitäten um ein bis zwei Plätze ist i.d.R. aber für die Schulen leistbar und wird bei frühzeitiger Kommunikation mit den Beteiligten in PVP umgesetzt. Außerdem wird durch die Koope-

ration mit dem ZfsL Engelskirchen sichergestellt, dass alle beteiligten Schulen dem dortigen Seminarstandort zugeteilt sind und eine Aufstockung der Kapazitäten strukturell möglich ist.

Zum anderen muss die Verteilung der multiprofessionellen Tandems innerhalb des regulären Vergabeverfahrens gewährleistet werden, ohne die o. g. Rechtssicherheit der Verteilung außer Kraft zu setzen. Das bedeutet, es ist strukturell nicht möglich, die Studierenden des Projekts bei der Platzvergabe prioritär zu behandeln und diese als Tandems automatisch an die gewünschten Kooperationsschulen zuzuweisen. Für die Pilotierungsphase wird diese Thematik folgendermaßen gelöst: Die Studierenden des Projekts nehmen am regulären Vergabeverfahren teil und werden gemeinsam mit allen Studierenden an die Schulen verteilt. Entscheidend ist in diesem Kontext aber, dass die Studierenden des Projekts in den ersten Seminarsitzungen des universitären Vorbereitungsseminars über die zur Verfügung stehenden Kooperationsschulen informiert werden und sich davon ausgehend bereits Tandems zusammenfinden, die eine bestimmte Wunschschule auswählen. Während des Vergabeverfahrens in PVP setzen die jeweiligen Tandems die ausgewählte Schule auf Platz eins ihrer Wunschlisten, wodurch sich die Zuweisungswahrscheinlichkeit stark erhöht. Auch wenn eine Zuweisung mit dieser Regelung nicht garantiert werden kann, führen die beiden genannten Maßnahmen – Kapazitätserhöhung auf Schulseite und gezielte Schulwahl der Studierenden – dazu, dass Studierende des Pilotprojekts mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit ihr Praxissemester als multiprofessionelles Team durchführen können.

Sollte sich das Projekt „Inklusion - Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ insgesamt als tragfähig erweisen, ist eine strukturelle Anpassung des Vergabeverfahrens über das Portal PVP in Absprache mit dem Ministerium für Schule und Bildung (MSB) angedacht, um eine prioritäre Verteilung der Schulplätze an Studierende im Projekt zu ermöglichen.

### 3.3 Curricularer Kontext und Lernvoraussetzungen der Studierenden

Als Basis für die Ziele des Praxissemesters und die zu erwerbenden Kompetenzen dienen in curricularer Hinsicht die Modulhandbücher der Lehramtsstudiengänge Grundschule und sonderpädagogische Förderung der UzK. In ihrem Bachelorstudium haben die Studierenden des Lehramts an Grundschulen die fachlichen Grundlagen der beiden Unterrichtsfächer sprachliche und mathematische Grundbildung sowie eines dritten Unterrichtsfaches erworben. Absolvent\*innen des Bachelors für sonderpädagogische Förderung haben zwei Unterrichtsfächer, von denen mindestens eines Mathematik oder Deutsch ist, sowie zwei sonderpädagogische Fachrichtungen studiert. Neben möglichen Berührungspunkten in den Unterrichtsfächern haben beide Studierendengruppen gemeinsam bildungswissenschaftliche Module zu den Themenfeldern ‚Erziehen, Unterrichten und Innovieren‘ absolviert. Ergänzend hierzu bringen die Studierenden des Lehramts an Grundschulen Kenntnisse aus den Modulen ‚Beurteilen‘ und den grundschulspezifischen Bachelorerweiterungsmodulen ‚Einführung in die Grundschulpädagogik und –didaktik‘ sowie ‚Bildung und frühe Förderung im Kindesalter‘ mit. Die Kumulationen der

Sonderpädagogik bringen demgegenüber noch Wissen aus den förderschwerpunktübergreifenden Basismodulen ‚Grundlagen der Heilpädagogik und Medizin‘, ‚Entwicklungspsycho- und -psychopathologie‘, ‚Forschungsmethodische Grundlagen‘ sowie ‚Grundlagen der Diagnostik und Beratung‘ mit in den Master.

Die Module zum Praxissemester starten für beide Studiengänge im ersten Mastersemester. Dabei lässt sich an der UzK das Praxissemester für alle Lehramtsstudierenden in ein Basismodul und ein Aufbaumodul einteilen. In der Vorbereitung auf das Praxissemester besuchen die Studierenden aller Lehramter zwei Vorbereitungsseminare in den studierten Fächern sowie eines in den Bildungswissenschaften bzw. der Sonderpädagogik. Diese dienen insbesondere der inhaltlichen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen zum Forschenden Lernen in der schulischen Praxis. Neben der Verknüpfung von Theorie und Praxis steht das Forschende Lernen im Fokus und insbesondere das im Praxissemester anzufertigende Studienprojekt. In den letzten vier Wochen des Vorbereitungssemesters verlassen die Studierenden ihre sogenannten Standardgruppen des Vorbereitungsseminars und finden sich in sogenannten Profilgruppen wieder, in denen die Studienprojekte geplant, erarbeitet und in Projektskizzen verschriftlicht werden. Studierende, die in den Bildungswissenschaften oder der Sonderpädagogik ihr Studienprojekt anfertigen möchten, bleiben somit im Seminar. Alle anderen gehen in ihre gewählten Fächer. In dieser letzten Phase der Vorbereitung steht die zu erbringende Projektskizze im Vordergrund, die Grundlage für das im Praxissemester durchzuführende Studienprojekt ist. Kurz nach Ende der Vorlesungszeit des Semesters, in dem die Vorbereitung absolviert wurde, gehen die Studierenden dann in der Regel an ihre Schulen. Sie befinden sich dann im Aufbaumodul Praxissemester im zweiten Mastersemester. Ab diesem Zeitpunkt bewegen sich die Studierenden an den drei Lernorten Schule, ZfsL und Universität. Im Rahmen von Schule und Unterricht lernen die Studierenden Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

#### 4. Konzeption des neuen Vorbereitungskurses

Tabelle 1 liefert einen Überblick über die Inhalte und Kompetenzerwartungen der einzelnen Seminarsitzungen des Vorbereitungskurses. In den folgenden Unterkapiteln werden die Inhalte der Sitzungen 1-10 vorgestellt und erläutert. Die Sitzungen 11-14 vermitteln Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens im empirischen Forschungsprozess (11-13) bzw. stellen eine Abschlussreflexion der Inhalte (14) dar und werden deshalb in den Unterkapiteln nicht näher ausgeführt.

Nr.	Inhalt	Die Studierenden ... (Kompetenzerwartungen)
<b>Grundlegende Konzepte</b>		
1	Einführung Inklusion und Kooperation I	– kennen verschiedene Dimensionen von Inklusion, können diese benennen und situationsspezifisch nutzen.

<b>2</b>	Inklusion und Kooperation II	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kennen theoretische Konzepte von Kooperation und können verschiedene Kooperationsniveaus auf der Grundlage von Forschungsbefunden erörtern.</li> <li>– sind in der Lage, Herausforderungen und Chancen innerhalb von Kooperationsbeziehungen aus der Perspektive unterschiedlicher Professionen zu erkennen, zu reflektieren und zu diskutieren.</li> <li>– können ihre eigene Rolle sowie die Rolle der anderen Profession/en in Kooperationsbeziehungen reflektieren.</li> </ul>
<b>3</b>	Mehrstufige Förderansätze	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kennen Kriterien mehrstufiger Fördersysteme und können diese vor dem Hintergrund eines präventiv und inklusiv ausgerichteten Schulsystems diskutieren.</li> </ul>
<b>Kooperative Planung, Gestaltung und Evaluation von Unterricht</b>		
<b>4</b>	Klassenführung I	<ul style="list-style-type: none"> <li>– können proaktive Kriterien der Klassenführung antizipieren, diese auf eigene Unterrichtsvorhaben beziehen und reflektieren.</li> </ul>
<b>5</b>	Klassenführung II	<ul style="list-style-type: none"> <li>– können reaktive Kriterien der Klassenführung antizipieren und diese auf mögliche unterrichtliche Problemlagen anwenden und reflektieren.</li> </ul>
<b>6</b>	Diagnostik	<ul style="list-style-type: none"> <li>– können Status- und Verlaufsdiagnostik unterscheiden, auf eigene Unterrichts- und Fördervorhaben beziehen und im Hinblick auf Chancen und Grenzen kritisch-reflektiert abwägen.</li> </ul>
<b>7</b>	Kooperative Förderplanung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kennen Qualitätskriterien von Förderplänen.</li> <li>– sind in der Lage, Funktionen sowie den Ablauf kooperativer Förderplanung zu erläutern.</li> <li>– können fachliche Förderziele und Entwicklungsziele formulieren und evaluieren sowie adaptive Lerngelegenheiten fachdidaktisch entwickeln.</li> </ul>
<b>8</b>	Kollegiale Unterrichtshospitation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– können eine kollegiale Unterrichtshospitation planen, durchführen und reflektieren.</li> </ul>
<b>9</b>	Innovieren – Unterricht in Kooperation entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>– können professionelle Anforderungen des Innovierens in multiprofessionellen Teams an inklusiven Grundschulen beschreiben,</li> <li>– sind in der Lage, im Team realisierte Unterrichtsprozesse zu beobachten, datenbasiert zu analysieren und zu beurteilen</li> </ul>
<b>10</b>	Elterninformation und -beratung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kennen verschiedene Formen der Elternarbeit in inklusiven Settings.</li> </ul>

<b>Forschungsmethoden</b>		
<b>11</b>	Der Forschungsprozess	– können die Schritte des Forschungsprozesses nachvollziehen und auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse eine praxisrelevante Forschungsfrage entwickeln.
<b>12</b>	Qualitative Methoden	– können die Grundtechniken qualitativer Forschung benennen und antizipieren, welche Forschungsfragen qualitativ bearbeitet werden können.
<b>13</b>	Quantitative Methoden	– können die Grundtechniken quantitativer Forschung benennen und antizipieren, welche Forschungsfragen qualitativ bearbeitet werden können.
<b>14</b>	Abschlussreflexion	– können die Querverbindungen der unterschiedlichen Seminarinhalte miteinander in Verbindung bringen und entlang der Prinzipien von Kokonstruktion und mehrstufigen Förderansätzen verknüpfen.

Tab. 1: Übersicht über Seminarsitzungen und Kompetenzerwartungen

#### 4.1 Inklusion und Kooperation

In Anlehnung an die Empfehlungen von Grosche und Lücke (2020) zur Explikation des eigenen Inklusionsverständnisses verstehen wir Inklusion als ein diffuses und veränderliches Konzept. Wir legen für unsere Lehrveranstaltung das Modell von Göransson und Nilholm (2014) zugrunde. Letztere konzeptualisieren Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen als 1) Platzierung, 2) Erfüllen der sozialen und akademischen Bedürfnisse von Schüler\*innen mit Behinderung, 3) Erfüllen der Bedürfnisse aller Schüler\*innen und 4) Entwicklung von Gemeinschaften mit besonderen Eigenschaften. Jede dieser Dimensionen wird als wichtig zur Realisierung von Inklusion anerkannt. In unserer Lehrveranstaltung fokussieren wir insbesondere die zweite und die dritte Dimension, da wir vor allem die Unterrichtsebene in den Blick nehmen.

Bezüglich Kooperation verorten wir uns – in Übereinstimmung mit dem überwiegenden erziehungswissenschaftlichen Diskurs (vgl. Hopmann & Lütje-Klose, 2018) – in der organisationspsychologischen Definition nach Spieß (2004: S. 199): „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“ Ausgehend davon werden unterschiedliche Niveaus der Kooperation (s. Kap. 2.) und Co-Teaching-Formen (vgl. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010) erarbeitet und Chancen sowie Herausforderungen diskutiert. Ein besonderer Fokus soll dabei auf der Kokonstruktion liegen, wobei hier – insbesondere bei der multiprofessionellen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen – Rollenkonflikte auftreten können (s. Kap. 1). Deshalb soll zum Abschluss dieses Themenbereichs ein Rollenspiel-Film zur Rol-



lenklärung gezeigt und vor dem Hintergrund des eigenen Professionsverständnisses reflektiert werden, wobei auf bereits entwickeltes hochschuldidaktisches Material zurückgegriffen wird (vgl. Hopmann, Lütje-Klose & Urban, 2018).

## 4.2 Mehrstufige Förderansätze

Für das gemeinschaftliche Ziel einer wirksamen sowohl akademischen als auch sozial-emotionalen Förderung bieten sich die Rahmenkonzeptionen mehrstufiger Fördersysteme (vgl. Fairbanks, Sugai, Guardino & Lathrop, 2007) an. Entsprechende Systeme adressieren Angebote in einem Spektrum von 100% aller Schüler\*innen bis hin zum Einzelfall. Die Förderung wird hierbei kriteriengeleitet intensiviert und individualisiert. Häufig angeführte Kriterien sind hierbei (vgl. Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2017)

- eine Evidenzbasierung des Unterrichts und der Förderung,
- die regelmäßige und systematische Analyse von möglicherweise unentdeckten und falsch interpretierten Lern- und/oder Verhaltensproblemen,
- die kontinuierliche Verlaufsevaluation zur Überprüfung, ob und wie ein Kind auf eine Förderung anspricht,
- ein datenbasiertes Planen der Unterrichts- und Förderangebote
- die Intensivierung und Spezifizierung der Unterstützung für Schüler\*innen mit erhöhten Bedarfen.

Zentrales Element ist hierbei eine enge Verzahnung von Diagnostik und Förderung, was Lindsay bereits 2007 als einen wesentlichen Aspekt für das Gelingen eines inklusiven Bildungsangebots identifiziert hat. Für den Einsatz von mehrstufigen Fördersystemen liegt international eine breite Befundlage vor, die für die Evidenz dieses Vorgehens spricht. Positive Effekte sind u. a. die Steigerung akademischer Leistungen (vgl. Gage, Sugai, Lewis & Brzozowy, 2013; Hattie, Beywl & Zierer, 2013), die Reduktion problematischer Verhaltensweisen (vgl. Bradshaw, Waasdorp & Leaf, 2012; Solomon, Klein, Hintze, Cressey & Peller, 2012), die Zunahme von angemessenem Verhalten sowie eine Verbesserung des Schulklimas (vgl. u. a. Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010).

## 4.3 Klassenführung

Hasselhorn und Gold (2013) konstatieren auf Basis ihres Reviews des Forschungsstands, dass kein anderes Unterrichtsmerkmal so stark mit dem Leistungsniveau und -fortschritt von Schüler\*innen verknüpft ist wie die Klassenführung. Darüber zeigt die Befundlage auch positive Effekte der Klassenführung in Bezug auf die Verbesserung sozialer Kompetenzen der Lernenden (vgl. u. a. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011) sowie die Stressreduktion aufseiten der Lehrenden (vgl. Evertson & Emmer, 2009). Im Sinne eines integrativen Ansatzes nach Helmke ist die vorherrschende Sichtweise auf Klassenführung gekennzeichnet durch „präventive, proaktive und reaktive Elemente“ (Helmke, 2010: S. 173). Dabei liegt in der Diskussion ein klarer Fokus auf vorbeugenden Maßnahmen. Klassenführung kann als ein Kernaspekt von Unterrichtsqualität angesehen

werden und spielt damit auch in der Vorbereitung auf das Praxissemester eine wesentliche Rolle. Zugrunde gelegt wird hierfür vorrangig der englischsprachige Begriff des Classroom Managements (CM) nach der Definition von Evertson und Weinstein (2006), den wir als „Klassenführung“ übersetzen. Sie verstehen hierunter „all diejenigen Aktivitäten, die von der Lehrkraft unternommen werden, um eine Lernumgebung zu schaffen, die sowohl akademisches Lernen als auch sozial-emotionales Lernen ermöglicht“ (S. 4). Die Studierenden des Vorbereitungsseminars erarbeiten und diskutieren, wie die unterschiedlichen Kriterien des CM auf eigene unterrichtliche Vorhaben angewandt werden können.

#### 4.4 Diagnostik

Der systematische Einsatz von diagnostischen Verfahren stellt ein zentrales Moment im Rahmen mehrstufiger Fördersysteme dar. Regelmäßige Überprüfung, Evaluation und datenbasiertes Entscheiden benötigen Diagnostik. Diese lässt sich wiederum in die Bereiche Status- und Verlaufsdiagnostik untergliedern (vgl. Grosche, 2014). Im Vorbereitungsseminar werden sowohl ökonomische Beurteilungsverfahren zur standardisierten Einschätzung von Verhalten als auch Tests für ein Screening des Lernstands in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen gesichtet. Bei allen eingesetzten Verfahren geht es um eine breite Perspektive, d. h. es kommen sowohl problem- als auch kompetenz- bzw. ressourcenorientierte Diagnostika zum Einsatz. Anhand von Fallvignetten wird ein befundgestütztes Ableiten von Unterrichts- und Förderzielen sowie von Möglichkeiten der individuellen Förderung erarbeitet.

Die Verlaufsdiagnostik (vgl. Grosche, 2014) ermöglicht die Analyse von individuellen Veränderungen. Bei dieser Form der Diagnostik erfolgt der Vergleich nicht mit einer externen Bezugsnorm, sondern mit einer intra-individuellen Norm, d. h. den vorherigen Leistungen und/oder Verhalten des Kindes selbst. Verlaufsdiagnostische Ansätze eignen sich daher gut als Evaluationsinstrument einer Förderplanung. Neben den Vorzügen einer Evaluation an sich, konnten für den Einsatz von Verlaufsdiagnostik auch positive Interventionseffekte im Lesen, Schreiben und Rechnen ermittelt werden (vgl. Grünke, 2008). Grünke (2008) betont hierbei, dass die Erfassung und grafische Darstellung von individuellen Lernfortschritten für Schüler\*innen enorm motivierend sein können.

Zur formativen Evaluation des Lernfortschritts in den Kulturtechniken werden im Seminar die Prinzipien von curriculums-basiertem Messen (vgl. Deno, Fuchs, Marston & Shin, 2001) thematisiert und für die Verhaltensentwicklung die Methode der direkten Verhaltensbeurteilung (vgl. Huber & Rietz, 2015). Neben diesen Erhebungsmethoden werden mit den Studierenden die Vor- und Nachteile unterschiedlicher experimenteller Versuchspläne für Einzelfälle (vgl. Jain & Spieß, 2012) sowie Auswertungs- und Analysestrategien (vgl. Parker & Vannest, 2009) für die formativ gewonnenen Daten erarbeitet.

Wie im Kapitel 3.3 dargestellt, kennen die Studierenden der Sonderpädagogik sowie die Grundschullehramtsstudierenden sowohl Status- als auch verlaufsdiagnostische Verfahren bereits aus dem Bachelorstudium. Zusätzlich werden die Themen der 3. Sitzung in den Profilgruppensitzungen nochmals aufgegriffen. Da sich die Vorkenntnisse der beiden

Studierendengruppen voneinander unterscheiden, besteht hier die Chance, durch die jeweils andere Perspektive den eigenen Horizont zu erweitern und die individuellen Kenntnisse bezüglich fachspezifischer diagnostischer Instrumente in die multiprofessionelle Zusammenarbeit einzubringen. Inhaltlicher Schwerpunkt der Sitzung zur Diagnostik würde daher eine wiederholende bzw. vertiefende Gegenstandsbestimmung sein. Die weiterführende Auseinandersetzung kann dann im Selbststudium und in der Profilgruppe geschehen.

#### 4.5 Kooperative Förderplanung

Kooperative Förderplanung wird verstanden als „der gemeinsame Prozess des Erstellens, Umsetzens, Evaluierens und Fortschreibens individueller Förderpläne im Team“ (Popp, Melzer & Methner, 2011: S. 42). Die Förderplanung bezieht sich sowohl auf Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Es sollten möglichst alle an der Förderung Beteiligten im Planungsprozess involviert sein. Die Studierenden lernen im Seminar den Sinn und Nutzen kooperativer Förderplanung, Qualitätskriterien von Förderplänen und Funktionen der Förderplanung (auch in Bezug auf Kooperation) kennen. Zur Strukturierung und Implementation kooperativer Förderplanung in der Praxis erproben die Studierenden den „KEFF“-Ablaufplan (vgl. Popp, Melzer & Methner, 2011: S. 45). Dabei wird der Planungsprozess kleinschrittig geordnet, wobei Verfahrensweisen und Erfolgskriterien für die einzelnen Schritte erläutert werden. Anhand eines Fallbeispiels aus der Unterrichtspraxis wählen die Studierenden Entwicklungsbereiche aus, formulieren fachliche Förderziele, erarbeiten geeignete Fördermaßnahmen und planen eine adäquate Evaluation. Der „KEFF“-Ablaufplan soll als Strukturierungs- und Planungshilfe im Praxissemester verwendet werden.

Auf der Basis der Erkenntnisse, die bei der Anwendung verschiedener diagnostischer Verfahren (neben standardisierten Testverfahren ebenso schriftliche Standortbestimmungen nach vorgegebenen Aufgaben, offene Aufgaben, Gespräche und Interviews) über die individuellen Lernvoraussetzungen und -verläufe der Schüler\*innen gewonnen wurden, werden im Seminar adaptive Lerngelegenheiten fachdidaktisch entwickelt (z. B. für den Bereich Schriftspracherwerb spezifische schriftstrukturorientierte Aufgabenformate, für den Bereich Arithmetik Aufgabenformate aus dem Dortmunder fachdidaktischen Projekt PIKAS) und die Nutzung von Differenzierungsansätzen (äußere, innere, natürliche Differenzierung) in ihren Chancen und Grenzen für die Förderung der Schüler\*innen gegeneinander abgewogen (vgl. Hanke, 2019; Textor, 2015).

#### 4.6 Kollegiale Unterrichtshospitation (KoHo)

Hauptziele der KoHo sind es, die Unterrichtsqualität zu verbessern und die Professionalisierung voranzutreiben (vgl. Sauer & Knebel, 2018). Grundlage ist ein gemeinsam vorbereiteter Unterricht sowie die kooperativ vorbereitete Unterrichtshospitation. Die hospitierte Lehrkraft wählt einen Beobachtungsschwerpunkt (z. B. Umgang mit Unterrichtsstörungen) aus, für den Indikatoren erarbeitet und in einem Hospitationsprotokoll festge-

halten werden. Während der KoHo werden die Unterrichtsbeobachtungen in diesem Protokoll beschreibend dokumentiert. Nach der Hospitation erhält die hospitierte Lehrkraft ein Feedback, die Umsetzung der gemeinsamen Planung wird reflektiert, und es werden Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit gezogen. Innerhalb der KoHo stehen klare Zielvereinbarungen, verlässliche Regeln und gegenseitige Wertschätzung im Zentrum der Kooperationsbeziehung. Der Austausch erfolgt „auf Augenhöhe“ in einem vertraulichen Rahmen und dient der gegenseitigen Professionalisierung durch das Einbringen unterschiedlicher Perspektiven. Im Seminar sollen die Studierenden den Ablauf der KoHo kennenlernen und eine Hospitation für das Praxissemester beispielhaft planen. Zur Strukturierung der Planung wird auf bestehendes, in Fortbildungen bewährtes Material zurückgegriffen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin, 2013), welches im Rahmen des Berliner Modellprojektes „Kollegiale Unterrichtshospitation zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts in der Schulanfangsphase (KUQS)“ entstanden ist.

#### 4.7 Innovieren – Unterricht in Kooperation entwickeln

Die Intensität und Qualität der innerschulischen Kooperation in multiprofessionellen Teams wird in der Schulforschung als entscheidend für das Gelingen von Innovationen an Schulen betrachtet. Umgekehrt verweisen neuere Untersuchungen darauf, dass auch innovative Schulentwicklungsmaßnahmen wie z. B. das Einholen von Rückmeldungen der Eltern- und Schülerschaft etwa zur Unterrichtsqualität oder zur Qualität der Elternarbeit zu einer Erhöhung der Intensität der Kooperation in multiprofessionellen Teams führen können (vgl. Widmer-Wolf, 2018: S. 308). Auf der Basis des im bildungswissenschaftlichen Modul Innovieren erworbenen Wissens über methodische Zugänge der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung werden im Seminar mit den Studierenden professionelle Anforderungen des Innovierens in multiprofessionellen Teams an inklusiven Grundschulen beschrieben sowie auf der Grundlage von Fallvignetten im Team realisierte Unterrichtsprozesse analysiert und beurteilt sowie Perspektiven zur Weiterentwicklung der Kooperation in multiprofessionellen Teams bei der Planung, Gestaltung und Reflexion inklusiven Unterrichts abgeleitet.

#### 4.8 Elterninformation und -beratung

Ein weiterer wichtiger Baustein in der Förderung aller Schüler\*innen ist die zielgerichtete Elterninformation und -beratung im Sinne einer Erziehungspartnerschaft (vgl. Schulgesetz NRW §2 (3): BASS NRW, 2020). Insbesondere in inklusiven Settings profitieren die Akteur\*innen von einer gut funktionierenden Kooperation und helfen letztendlich dabei, den Schulerfolg der Kinder positiv zu beeinflussen. Bereits vor der Einschulung benötigen Eltern und insbesondere Eltern von Kindern mit Förderbedarf vonseiten der Schulen eine umfassende Beratung, welche Institution im konkreten Fall die geeignetste ist. Gleiches gilt bei der Wahl der weiterführenden Schule. Wichtig sind weiterhin neben offen gestalteten, für alle Beteiligten barrierefreien Aufnahmegesprächen, kontinuierliche Beratungsangebote wie Elternsprechtage, Beratungstage und weitere Informationsveranstaltungen. Sowohl formelle als auch informelle Situationen prägen den Kontakt zwischen

Schule, Elternhaus und gegebenenfalls weiteren Institutionen. Hierbei stehen bestenfalls die Schüler\*innen im Mittelpunkt und sollten so weit wie möglich mit einbezogen werden. Dies bedeutet konkret, dass Eltern und Kinder über die Förderplanung informiert, Lernziele besprochen und gemeinsame Wege zur Zielerreichung abgestimmt werden.

Die Umsetzung eines Unterrichts, der in einem lernförderlichen Klima individuelle Bedürfnisse in den Mittelpunkt rückt, ist dabei in der Regel nicht alleine durch die Arbeit in der Schule realisierbar. Vielmehr gelingt eine umfassende Förderung aller Kinder eher, wenn sie in der Schule und zu Hause ernst genommen und verfolgt wird. Ebenso ist eine kontinuierliche, gemeinsame Reflexion der Zielerreichung mit den Eltern sinnvoll.

Solche aktiveren Formen der Elternbeteiligung sind nach Schwaiger und Neumann (2011) wirksamer für eine effektive Förderung als eine lediglich passive Beteiligung der Eltern an z. B. Elternabenden. Dennoch sind auch diese ein wichtiger Bestandteil eines transparenten Arbeitens der Schule. Eine gewinnbringende Ergänzung der multiprofessionellen Zusammenarbeit sollte darüber hinaus die Beteiligung von Eltern an Fallkonferenzen darstellen. Hier können individuelle Maßnahmen für einzelne Schüler\*innen beschlossen werden, an deren Ausgestaltung das Elternhaus beteiligt werden sollte.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit heißt aber auch, außerschulische Unterstützungssysteme und weitere Professionen in die Diagnostik und Förderung mit einzubeziehen. Die Perspektiven von z. B. Ergotherapie, Sprachtherapie, Sozialpädiatrie oder Physiotherapie können bei Bedarf den Blick auf das Kind vervollständigen und weitere Diagnose- und Fördermöglichkeiten aufzeigen.

Es wird deutlich, dass für eine mehrperspektivische, kokonstruktive Zusammenarbeit aller Akteur\*innen auch Techniken der Gesprächsführung, Beratungsmethoden und die Leitung bzw. Moderation von Konfliktgesprächen eine wichtige Rolle spielen. Die Diskussion der hier vorgestellten Aspekte im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester soll einen Einblick in dieses Arbeitsfeld schaffen.

## 5. Fazit

Es ist immer eine Herausforderung und viel Arbeit, eine neue Lehrveranstaltung zu konzipieren. Noch komplexer wird es, wenn auch dies in einem multiprofessionellen Team mit ganz unterschiedlichen fachlichen Hintergründen geschieht. Trotz des Planungsmehraufwandes konnten wir viel voneinander lernen – unterschiedliche fachliche und methodisch-didaktische Herangehensweisen und Perspektiven auf Lehrer\*innenbildung luden uns zum Diskurs und zur Professionalisierung ein, so dass das entwickelte Konzept mehr als seine „Einzelteile“ darstellt, sondern im Sinne der Kokonstruktion aus unserer Sicht etwas Neues, Innovatives geschaffen werden konnte. Deshalb möchten wir auch andere Universitäten und Lehrstühle dazu ermutigen, sich dieser Aufgabe zu stellen, denn multiprofessionelle Kooperation an Schulen kann letztendlich nur durch multiprofessionelle Zusammenarbeit an der Universität innerhalb unterschiedlicher Fachkulturen, aber auch außerhalb, also in Kooperation mit den Ausbilder\*innen der zweiten Phase, verwirklicht werden. Darüber hinaus besitzen Universitäten eine Vorbildfunktion – was wir von

den Studierenden erwarten, sollten wir ihnen auch vorleben. In diesem Sinne wurde der Vorbereitungskurs nicht nur multiprofessionell entwickelt, sondern er wird auch kokonstruktiv umgesetzt im Sopäd-Biwi-Lehrenden-Tandem. Der Beitrag konnte zeigen, dass es bei der Konzeption einer Lehrveranstaltung, die multiprofessionelle Kooperation ermöglicht, Hürden zu überwinden gibt, vor allem in struktureller Hinsicht. Wir hoffen, dass mit den hier dargelegten Herausforderungen, aber auch konkreten Umsetzungsmöglichkeiten Horizonte für andere Universitäten, Lehrstühle oder Lehrende eröffnet werden konnten, so dass die multiprofessionelle Kooperation bereits in der 1. Phase der Lehramtsausbildung seinen Platz findet.

Inwiefern wir mit unserem Seminar erfolgreich sein werden, können wir zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abschätzen, da wir uns noch in der Planungsphase befinden. Der erste Durchgang des Vorbereitungskurses erfolgt im WiSe 20/21 – geplant ist eine begleitende Evaluationsstudie, in der – entlang der Ziele des Seminars – die Einstellungen und die Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusiven Unterricht (vgl. Bosse & Spörer, 2014) sowie das pädagogische Wissen für inklusiven Unterricht (vgl. König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017) und die Einstellung zu Kooperation in einem Prä-Post-Kontrollgruppen-Design erhoben werden sollen. Die Evaluationsergebnisse sollen ebenfalls einem Fachpublikum zugänglich gemacht werden.

## Bibliographische Angaben

- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In Werning Rolf, & Arndt, Ann-Kathrin (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BASS NRW. (2020). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 29. Mai 2020 (SGV. NRW. 223)*. <<https://bass.schul-welt.de/6043.htm>> (zuletzt abgerufen am 01.07.2020).
- Batzdorfer, Veronika & Kullmann, Harry (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. In Hoch, Gero; Schröteler-von Brandt, Hildegard; Stein, Volker & Schwarz, Angela (Hg.), *Vielfalt als Chance* (S. 263–280). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bosse, Stefanie & Spörer, Nadine (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), S. 279–299.
- Bradshaw, Catherine P.; Mitchell, Mary M. & Leaf, Philip J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, S. 133-148. <<https://doi.org/10.1177/1098300709334798>>

- Bradshaw, Catherine P.; Waasdorp, Tracy E. & Leaf, Philip J. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *PEDI-ATRICALS*, 130, S. 1-11. <<https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>>
- Deno, Stanley L.; Fuchs, Lynn S.; Marston, Douglas & Shin, Jongho (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, S. 507-524.
- Durlak, Joseph A.; Weissberg, Roger P.; Dymnicki, Allison B.; Taylor, Rebecca D. & Schellinger, Kriston B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), S. 405-432. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>>
- Evertson, Carolyn M. & Emmer, Edmund T. (2009). *Classroom management for elementary teachers*. New Jersey: Pearson Education.
- Evertson, Carolyn M. & Weinstein, Carol S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. In Evertson, Carolyn M. & Weinstein, Carol S. (Hg.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fairbanks, Sarah; Sugai, George; Guardino, David & Lathrop, Margaret (2007). Response to Intervention: Examining Classroom Behavior Support in Second Grade. *Council for Exceptional Children*, 73, S. 288-310. <<https://doi.org/10.1177/001440290707300302>>
- Ferreira González, Laura; Lichtenberg, David; Schlüter, Kirsten & Hövel, Dennis (2018). Möglichkeiten der Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen. In Dziak-Mahler, Myrle; Hennemann, Thomas; Jaster, Svenja; Leidig, Tatjana & Springob, Jan (Hg.), *Fachdidaktik inklusiv II* (S. 85-102). Münster: Waxmann.
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, DeAnna, & Shamberger, Cynthia (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), S. 9-27.
- Gage, Nicholas; Sugai, George M.; Lewis, Timothy J. & Brzozowy, Sarah (2013). Academic Achievement and School-Wide Positive Behavior Supports. *Journal of Disability Policy Studies*, 25, S. 199-209. <<https://doi.org/10.1177/1044207313505647>>
- Gebhard, Simone; Happe, Claudia; Paape, Maïke; Riestenpatt, Jule; Vägler, Alexandra; Woltenweber, Kai U. & Castello, Armin (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 17-32.
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), S. 265-280.
- Grosche, Michael (2014). Fördermaßnahmen im Prozess überprüfen. Das Konzept der Lernverlaufsdagnostik. In Bohl, Thorsten; Feindt, Andreas; Lütje-Klose, Birte; Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (Hg.), *Fördern* (S. 113-115). Seelze: Friedrich.
- Grosche, Michael & Lüke, Timo (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs.

- In Stanat, Petra (Hg.), *Inklusion, sonderpädagogische Förderung und Schulleistungserhebungen* (S. 29–54). [S.l.]: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosche, Michael; Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktions-  
theorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, S. 461-479.
- Grünke, Matthias (2008). Evaluation und Förderung. In Karl-Heinz Arnold; Olga Jaumann-Graumann & Anatoli Rakhkochkine (Hg.), *Handbuch Förderung* (S. 170-175). Weinheim: Beltz.
- Hanke, Petra (2019). *Anfangsunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang & Zierer, Klaus (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, Andreas (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. (3. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hennemann, Thomas; Hövel, Dennis; Casale, Gino; Hagen, Tobias & Fitting-Dahlmann, Klaus (2017). *Fördern lernen: Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hopmann, Benedikt & Lütje-Klose, Birgit (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In Langner, Anke (Hg.), *Inklusion im Dialog* (S. 211–218). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hopmann, Benedikt; Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2018). Rollenspiel zur Rollenklärung – Filmbeispiel und methodisch-didaktische Hinweise zur universitären Professionalisierung für Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. *HLZ - Herausforderung Lehrer\_innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* (1), S. 26-32.
- Hövel, Dennis & Hochstein, Laura (2019). Einzelfallbefunde zur Implementation des Marburger Konzentrationstrainings in den Mathe- und Deutschunterricht. *Lernen und Lernstörungen*, 9, S. 37-47. <<https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000262>>
- Huber, Christian & Rietz, Christian (2015). Direct Behavior Rating (DBR) als Methode zur Verhaltensverlaufsdiagnostik in der Schule: Ein systematisches Review von Methodenstudien. *Empirische Sonderpädagogik*, 5, S. 75-98.
- Jain, Anita & Spieß, Ralf (2012). Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 211-245.
- Kiel, Ewald; Heimlich, Ulrich; Markowetz, Reinhard & Weiß, Sabine (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich - Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, S. 300–319.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Melzer, Conny; Rühl, Anna-Maria; Zenner, Julie & Kaspar, Kai (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht




- bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45, S. 223–242.
- Kunze, Katharina & Reh, Sabine (2020). Kooperation unter Pädagog\*innen. In Bollweg, Petra; Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe, *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1441–1454). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindsay, Geoff (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. 77, 1-24. <<https://doi.org/10.1348/000709906X156881>>
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne & Ziegler, Holger (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), S. 69–84.
- Melzer, Conny, Hillenbrand, Clemens, Sprenger, David & Hennemann, Thomas (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen - Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26, S. 61–80.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (MSB). (2018). *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen*. <<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Erlass-Multiprofessionelle-Teams-im-Gemeinsamen-Lernen.pdf>> (zuletzt abgerufen am 14.10.2020).
- Morgenroth, Stefanie (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress*. Wiesbaden: Springer VS.
- Muckenthaler, Magdalena; Tillmann, Teresa; Weiß, Sabine; Hillert, Andreas & Kiel, Ewald (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for educational research online*, 11, S. 147–168.
- Parker, Richard I. & Vannest, Kimberly (2009). An Improved Effect Size for Single-Case Research: Nonoverlap of All Pairs. *Behavior Therapy*, 40, S. 357–367. <<https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.10.006>>
- Popp, Kerstin; Melzer, Conny & Methner, Andreas (2011). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München: Reinhardt.
- Richter, Dirk & Pant, Hans A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sauer, Daniela & Knebel, Markus (2018). *Kollegiale Unterrichtshospitation und kollegiale Beratung als Bausteine der Personalentwicklung im Kontext der erweiterten Schulleitung*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Schwaiger, Marika & Neumann, Ursula (2011). Der internationale Forschungsstand zur interkulturellen Elternarbeit und Elternbeteiligung. *Unsere Jugend*, 62, S. 450–462.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin. (2013). *i-Box*. Berlin: Oktoberdruck AG.
- Solomon, Benjamin G.; Klein, Suzanne A.; Hintze, John M., Cressey, James M. & Peller, Sarah L. (2012). A meta-analysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49, S. 105–121. doi:10.1002/pits.20625

- Spieß, Erika (2004). Kooperation und Konflikt. In Schuler, Heinz (Hg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.
- Textor, Annette (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Widmer-Wolf, Patrik (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–313). Opladen; Toronto: UTB.

## Über die Autor\*innen

**Dr. Silvia Fränkel**  , Universität zu Köln, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Arbeitsbereich „Didaktik des inklusiven Unterrichts“  
Korrespondenzadresse: [silvia.fraenkel@uni-koeln.de](mailto:silvia.fraenkel@uni-koeln.de)

**Dr. Sandra Lammerding** , Universität zu Köln, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich „Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“  
Korrespondenzadresse: [Sandra.Lammerding@uni-koeln.de](mailto:Sandra.Lammerding@uni-koeln.de)

**Prof. Dr. Petra Hanke**, Universität zu Köln, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich „Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“  
Korrespondenzadresse: [petra.hanke@uni-koeln.de](mailto:petra.hanke@uni-koeln.de)

**Christian Friebe**, Universität zu Köln, Zentrum für LehrerInnenbildung, Praktikumsmanager für das Praxissemester  
Korrespondenzadresse: [cfriebe2@uni-koeln.de](mailto:cfriebe2@uni-koeln.de)

**Prof. Dr. Dennis Hövel**, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (Zürich), Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen, Arbeitsbereich „Prozesse des Lernens und Lernentwicklung“  
Korrespondenzadresse: [dennis.hoewel@hfh.ch](mailto:dennis.hoewel@hfh.ch)

Diana Gebele, Alexandra Lavinia Zepter, Alexandra Budke &amp; Pia Königs

## **Integration von inklusionsorientierten Inhalten in die interdisziplinäre fachdidaktische Ausbildung am Beispiel des Lehr- und Forschungsprojektes SpiGU – Sprachsensibel Lehren und Lernen im inklusiven Geographieunterricht: Unterstützungsformate beim materialgestützten argumentierenden Schreiben**

### Abstract

Dieser Aufsatz stellt ein Lehr- und Forschungsprojekt zur Diskussion, das inklusionsorientierte Inhalte in der Lehre mit Forschendem Lernen verknüpft. Studierende erhalten die Gelegenheit, sich an einem Forschungsprojekt zu beteiligen, dessen Ziel es ist, Unterstützungsformate für materialgestütztes Schreiben im inklusiven sprachsensiblen Geographieunterricht zu entwickeln und zu erproben und somit diesen Aufgabentyp für Schüler\*innen mit divergierenden Lernvoraussetzungen zugänglich zu machen. Durch die Beteiligung an der Beforschung, Konzeption und evaluierenden Erprobung der Unterstützungsformate im Rahmen von interdisziplinären Seminaren und Prozessen Forschenden Lernens werden die Studierenden auf ihre künftige Lehrtätigkeit in inklusiven Lerngruppen vorbereitet, indem sie ihre fachdidaktischen Kompetenzen erweitern und eine kritisch-reflexive, forschende Grundhaltung (weiter-)entwickeln.

This paper introduces a teaching and research project which combines inclusive orientation in teaching with research-based learning. Students are given the opportunity to be involved in a research project, the aim of which is to obtain and test support formats for material-assisted writing in inclusive, language-sensitive geography classes, and to make this type of task accessible for students with divergent prerequisites. By participating in the research, conception and testing of the support formats as part of interdisciplinary seminars and processes of research-based learning, students are professionalized for future teaching work in inclusive groups by expanding their didactic knowledge and developing a critical-reflective, research-based stance on teaching.

### Schlagwörter:

Inklusive Sprachdidaktik, sprachsensibler Fachunterricht, materialgestütztes Schreiben, Lehrer\*innenprofessionalisierung, Forschendes Lernen

Didactics of inclusion, language-sensitive teaching, material-assisted writing, professionalization of teachers, research-based learning

### I. Einleitung

Vor dem Hintergrund der Erwartungen an Inklusion sowie an die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe und Anerkennung von Vielfalt sollen zukünftige Lehrkräfte heute dazu befähigt werden, in inklusiven schulischen Settings die Lernbedarfe aller Schüler\*innen angemessen zu berücksichtigen und Kompetenzen differenzierend zu fördern, um



derart Chancengleichheit zu gewährleisten. In einer Wissensgesellschaft obliegt es Lehrkräften zudem generell, dazu in der Lage zu sein, jeweils neues Wissen und damit auch neue Forschungserkenntnisse für den eigenen (inklusive) Unterricht fruchtbar zu machen. Beide Erwartungsbereiche adressiert das an der Universität zu Köln verankerte Lehr- und Forschungsprojekt „SpiGU – Sprachsensibel Lehren und Lernen im inklusiven Geographieunterricht: Unterstützungsformate beim materialgestützten argumentierenden Schreiben“, in dessen Rahmen ein „reales“ Forschungsvorhaben mit der universitären Lehre verknüpft wird.<sup>1</sup>

SpiGU ist im Diskurs zum sprachsensiblen Fachunterricht im inklusiven Kontext verortet. Dem Projekt liegt ein weites Verständnis von (schulischer) Inklusion zugrunde – im Sinne eines generellen Bemühens, Diskriminierung und Bildungsbenachteiligungen aufgrund verschiedener Diversitätsmerkmale zu überwinden (vgl. Werning & Werning, 2016: 22). Zentral für das Vorhaben sind die intra- und interdisziplinäre Verknüpfung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen und Vorgehensweisen (Deutsch und Geographie). Der interdisziplinäre Charakter von SpiGU konstituiert sich mehrdimensional: Das Projekt ist erstens hinsichtlich des Forschungsgegenstands interdisziplinär, insofern sprachsensibler Geographieunterricht sowohl Gegenstand der Deutsch- als auch der Geographiedidaktik ist und die direkte Zusammenarbeit beider Fächer großen Erkenntnisgewinn erwarten lässt. Zweitens bedingt sich die Interdisziplinarität aus der Forschungsperspektive auf heterogene Lerngruppen und inklusive Lernprozesse. Im Fokus der empirischen Untersuchung stehen Schüler\*innen mit unterschiedlichen individuellen Lernausgangslagen, die gemeinsam fachlich (geographisch) und sprachlich lernen (spezifisch: Schüler\*innen mit Förderschwerpunkt Lernen, Schüler\*innen mit Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, Schüler\*innen ohne anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf sowie Schüler\*innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache). Drittens bildet die interdisziplinäre Hochschullehre (Fachdidaktik Deutsch, Fachdidaktik Geographie) eine wesentliche Komponente des Projekts. Im Fokus der interdisziplinären Aufmerksamkeit stehen dabei auf Ebene der hochschulischen Lerngegenstände kognitive und sprachliche Lernprozesse heterogener Lernender, die Variation der medialen Zugriffe auf den geographischen und sprachlichen Lerngegenstand sowie materialgestütztes Argumentieren und Schreiben in inklusiven Lernsettings.

Übergeordnet stellt sich SpiGU die Frage, wie sich das Format des materialgestützten Schreibens (vgl. Feilke et al., 2016; Feilke et al. (Hg.), 2018; Schüler, 2017; Philipp, 2017) im inklusiven Geographieunterricht der Sekundarstufe I für Schüler\*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen umsetzen lässt (vgl. Schüler & Dix, 2019) – und in welchen Settings sich dabei die Potenziale entfalten können. Erkenntnisziel ist es, zu ermitteln, wie unterschiedliche Schüler\*innen mit und ohne Förderschwerpunkt die Fähigkeit erlangen, unterschiedliches Material so zu nutzen, dass verschiedene Perspektiven auf einen geographischen Fachgegenstand erkannt und verstanden, eine schlüssige Argumentation der eigenen Sichtweise entwickelt und sprachlich (schriftlich) zum Ausdruck

---

<sup>1</sup> Das Projekt wird aus kompetitiv eingeworbenen Fördermitteln aus dem Innovationspool Sonderpädagogik der Universität zu Köln finanziert (2019 – 2021).

gebracht werden können (vgl. Budke, 2013; Budke et al. (Hg.), 2015; Feilke & Topinke, 2017; Schüler & Steinseifer, 2018). Dafür wählt SpiGU exemplarisch das Thema Raumgestaltung, bei dem in der 8. Jahrgangsstufe räumliche Nutzungskonflikte zu ermitteln und die Sichtweisen von am Planungsprozess beteiligten Akteuren zu durchdringen sind, sowie weiterführend ein eigener Standpunkt argumentativ zu entwickeln ist. Dieses soll im inklusiven Geographieunterricht einer 8. Jahrgangsstufe am lokalen Beispiel der Erweiterung des Geißbockheims des FC Kölns in den Grüngürtel bearbeitet werden.

Eine zentrale Herausforderung bei einer solch komplexen Aufgabe besteht darin, allen Schüler\*innen unabhängig von ihren individuellen Lernausgangslagen Teilhabe und Lernfortschritt zu ermöglichen. Denn „Inklusion ist seit jeher mit dem Anspruch verbunden, den vielfältigen und unterschiedlichen Ausgangs- und Umfeldbedingungen der SchülerInnen gerecht zu werden und es allen SchülerInnen zu ermöglichen, an den Bildungs- und sozialen Prozessen gleichberechtigt zu partizipieren“ (Langer et al., 2018: 192). Um genauer zu verstehen, wie dies erreicht werden kann, werden im forschungsmethodischen Setting der Design Research bzw. der fachdidaktischen Entwicklungsforschung zunächst die Herausforderungen unterschiedlicher Schüler\*innen (mit Förderschwerpunkt Lernen, mit Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, ohne anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf sowie mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache) beim materialgestützten argumentativen Schreiben in einer inklusiven Klasse erhoben. Auf der Grundlage der Ergebnisse, also zugeschnitten auf die ermittelten Herausforderungen, entwickelt, erprobt und beforscht SpiGU verschiedene Unterstützungsformate in den Bereichen Lesen sowie Planen, Überarbeiten und Formulieren von argumentativen Texten. Zweck der Unterstützungsformate ist es, den komplexen Prozess der Materialbearbeitung zu entlasten und abgestimmte Förderangebote zu schaffen.

Auf dieser Folie verzahnt SpiGU aktuelle Forschung mit universitärer Lehre. Im Rahmen von projektbezogenen interdisziplinären (Bachelor-)Seminaren im Co-Teaching-Format sowie von interdisziplinär betreuten Bachelor- und Masterarbeiten werden die teilnehmenden Studierenden aus dem Lehramt Sonderpädagogik mit Fach Deutsch und/oder Geographie in übergreifende interdisziplinäre Forschungsprozesse direkt mit einbezogen. Sie können beispielsweise an der Entwicklung von sprachsensiblen Unterrichtsmaterialien und Unterstützungsformaten mitwirken und sich in Prozessen des Forschenden Lernens sowohl mit inklusionsbezogen fachinhaltlichen als auch fachsprachlichen Fragestellungen auseinandersetzen. Dabei erwerben sie, so das Ziel, nicht nur vertieftes fachspezifisches Wissen in Bezug auf den sprachsensiblen Fachunterricht in heterogenen Lerngruppen, sondern entwickeln einen forschungsorientierten Blick auf die Unterrichtsgegenstände.

Der weitere Aufsatz ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt zwei gehen wir zunächst noch etwas näher auf das übergreifende Forschungsprojekt ein und erläutern, inwiefern materialgestütztes argumentierendes Schreiben einen wesentlichen Lerngegenstand im Geographieunterricht konstituiert, warum in diesem Zusammenhang eine interdisziplinäre Beforschung von inklusiven Lerngruppen ein Desiderat ist und wie SpiGU dieses Desiderat adressiert. Abschnitt drei bildet den Fokus des Beitrags und zeigt, wie in SpiGU

Forschung und Lehre in Bezug auf den inklusiven Kontext miteinander verknüpft werden. Abschnitt vier schließt mit einem kurzen Fazit und Ausblick.

## 2. Materialgestütztes argumentierendes Schreiben in inklusiven Lerngruppen als Forschungsgegenstand

Dass bildungssprachliche Kompetenzen eine zentrale Voraussetzung für die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben darstellen, ist inzwischen weitgehend unhinterfragt. Nicht zuletzt aufgrund der betreffenden KMK-Vorgaben (Kultusministerkonferenz) erfährt das Desiderat einer (bildungs-)sprachsensiblen Gestaltung des schulischen (Fach-)Unterrichts sowohl in der Forschungscommunity als auch in der Praxis zunehmend Beachtung (vgl. u. a. Feilke, 2012, 2013; Gogolin et al. (Hg.), 2013). Die Frage, wie genau sprachensible Unterrichtsprozesse gestaltet werden können, ist jedoch weiterhin virulent. Insbesondere die Möglichkeiten für die Aneignung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen in inklusiven Lernsettings – also in Settings, in denen unterschiedliche Schüler\*innen mit diversen Lernausgangslagen, u. a. mit und ohne Förder Schwerpunkte – gemeinsam lernen, werden bis dato nur in einigen wenigen Publikationen (wie beispielsweise Gebele & Zepter (Hg.), 2016a) diskutiert. Dabei drängt das bildungspolitische Ziel der Umsetzung schulischer Inklusion (vgl. u. a. Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; Gebele & Zepter (Hg.), 2016a; Knopp & Becker-Mrotzek, 2018) in besonderem Maße darauf, genauer zu verstehen, welche Potenziale und Herausforderungen der Sprachkompetenzerweiterung der inklusive Fachunterricht bereithält.

### 2.1 Bildungs-/Fachsprachliche Fähigkeiten und materialgestütztes argumentierendes Schreiben

Speziell ist die Fähigkeit, eigene Texte in Orientierung an vorher rezipierten Quellen zu verfassen, für viele Formen beruflichen und privaten Schreibens in bildungssprachlichen Registern unmittelbar relevant. In diesem Zusammenhang kommt der schulischen Förderung materialgestützten Argumentierens eine wesentliche Rolle zu (vgl. u. a. Feilke et al., 2016; Schüler, 2017; Philipp, 2017). Dies gilt nicht zuletzt auch deshalb, weil übergreifend Argumentationskompetenzen als eine Bedingung für tiefergehende gesellschaftliche Teilhabe zu erachten sind – bildet doch die Möglichkeit, einen Standpunkt zu begründen bzw. Behauptungen (= Thesen) mit Begründungen (= Argumenten) zu stützen, eine substanzielle Basis für die Fähigkeit, kritisch reflektiert eigene Urteile und selbstständige Entscheidungen treffen zu können (vgl. u. a. Wengmann & Zepter, 2016). In besonderem Maße betrifft dies auch den Geographieunterricht, in dem aktuelle gesellschaftlich relevante Themen wie Klimawandel, Migration, Raum- und Ressourcenkonflikte behandelt werden. Die Argumentation kann dazu dienen, verschiedene Positionen der beteiligten Akteur\*innen zu bewerten und aufgrund dessen eigene Meinungen auszubilden, was wiederum eine Grundlage für kreative Problemlösungen und Zukunftsgestaltungspläne bildet. Diese können mit Hilfe von Argumentationen ausgehandelt und gerechtfertigt werden. Bisher

werden Schüler\*innen im Geographieunterricht allerdings zu wenig auf die Entschlüsselung vorgefundener Argumentationen, die Produktion eigener Argumente sowie die argumentative Aushandlung vorbereitet (vgl. Budke, 2011, 2012). Auch fehlen bis dato einschlägige Interventionsstudien zur Förderung von argumentativem Schreiben im Geographieunterricht. Dagegen nimmt insbesondere in der sonderpädagogischen Forschung das Interesse für strategische Schreibtrainings zur Entwicklung von argumentativen Schreibkompetenzen zu. Die meisten Interventionsstudien liegen derzeit für den von Harris & Graham (1996) vorgelegten Ansatz „Self-Regulated Strategy Development“ (SRSD) vor, der die Instruktionsstufen *Aufbau des Hintergrundwissens, Diskussion, Modellierung sowie zunächst unterstützte und später unabhängige Verwendung von Strategien* beinhaltet (vgl. Graham & Harris, 2005). Positive Effekte des Ansatzes konnten auf die Entwicklung schriftlicher argumentativer Kompetenzen bei Schüler\*innen mit Autismus-Spektrumstörungen (vgl. Asaro-Saddler & Bak, 2012, 2014), Förderschwerpunkt Lernen (vgl. De la Paz, 1997; Deatline-Buchmann & Jitendra, 2006; Monroe & Troia, 2010; Ferretti & MacArthur, 2000) sowie Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (vgl. Mastropieri et al., 2009; Nordness et al., 2019) erreicht werden. Auch Schüler\*innen ohne Förderschwerpunkte scheinen vom Verfahren zu profitieren (vgl. Ferretti & MacArthur, 2000). Interventionsstudien zu spezifischen Aspekten des argumentierenden materialgestützten Schreibens in inklusiven Settings sind jedoch noch immer ein absolutes Desiderat.

Grundsätzlich werden beim materialgestützten Schreiben unter Betrachtung von eigenen Schreibintentionen lineare und nicht lineare Materialien wie Texte, Bilder, Tabellen und Grafiken vergleichend und selektiv gelesen, miteinander verknüpft und für die eigene Produktion argumentativer Texte genutzt. Derart schafft dieser Aufgabentypus auch eine Grundlage für die verzahnte Förderung der Bereiche Lesen und Schreiben und für die Unterstützung der Entwicklung einer allgemeinen Bewusstheit für Intertextualität. Materialgestütztes Schreiben kann zum Erwerb sprachlicher Formulierungskompetenzen beitragen, da die vorher rezipierten Bezugsmaterialien als sprachliche Modelle und Vorlagen fungieren können (vgl. Feilke et al., 2016: 12; zu den genauen Effekten auf die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen sowie auf das fachliche Lernen siehe die vergleichende Übersicht von Philipp, 2017). Seit 2012 findet materialgestütztes bzw. textverarbeitendes Schreiben in den Bildungsstandards für den Deutschunterricht explizite Erwähnung (vgl. Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 2012: 25f.). Für das Fach Geographie sollen Fähigkeiten zur Auswertung unterschiedlichster Materialien vermittelt werden, um so die „Methodenkompetenz“ der Schüler\*innen zu stärken; die fachliche Argumentationsfähigkeit ist im Kompetenzbereich „Kommunikation“ verankert (vgl. DGfG, 2014).

Für den Unterricht in inklusiven Klassen, die sich durch einen hohen Grad an Heterogenität auszeichnen, geht SpiGU als Ausgangspunkt für die empirische Beforschung von der These aus, dass das besondere Potenzial von materialgestütztem Arbeiten darin bestehen kann, durch ein (medial) varianzreiches Angebot von Darstellungsformen in den

verwendeten Materialien verschiedene Zugriffsmöglichkeiten auf Informationen zu eröffnen. Dabei ist u. a. zu erwarten, dass der Aufbau und die Erweiterung des fachlichen und sprachlichen Verständnisses (a) durch die Nutzung diverser Darstellungsformen als sich gegenseitig ergänzende Informationsträger und/oder (b) durch den (eigenständig oder wahlweise unterstützt durchgeführten) Transfer von einer Darstellungsform in eine andere erreicht bzw. gefördert werden können (vgl. Gebele & Zepter, 2016b; 2016c).

Im zunächst augenscheinlichen Widerspruch dazu stellen die Zusammenführung und In-Bezug-Setzung von Information an sich komplexe kognitive Herausforderungen dar (vgl. zur Komplexität des materialgestützten Schreibens im Deutschunterricht auch Jost & Wieser, 2017; Schüler, 2017). Überdies geht mit materialgestütztem Arbeiten, so wie es u. a. vorzugsweise im modernen Geographieunterricht praktiziert wird, inhaltlich in der Regel eine Abbildung von Multiperspektivität einher, deren Erfassung die Komplexität noch erhöht. Dem zum Trotz ist das Einüben von Argumentationen auf der Basis materialgestützten Arbeitens bereits ab der Sekundarstufe I Ziel des Geographieunterrichts (vgl. dazu auch die Bildungsstandards für Geographie, DGfG, 2014). Empirische und theoriebildende Forschungen stellen vor diesem Hintergrund ein Desiderat dar, da „die damit [mit materialgestütztem Arbeiten] einhergehenden Anforderungen an die Textrezeption und -produktion in den entsprechenden Fachdidaktiken [bis dato] nicht systematisch reflektiert worden [sind]“ (Feilke et al., 2016: 6). Wie überdies in einem inklusiven Setting heterogene Lerngruppen erfolgreich materialgestützt arbeiten sollen und in welcher Form zusätzliche Unterstützungsformate den Prozess entlasten und die Potenziale eines (medial) varianzreichen Angebots von Darstellungsformen zugänglich machen können, bildet bisher weder in der Geographie- noch in der Deutschdidaktik ein elaboriertes Forschungsfeld.

## 2.2 Forschungsfokus des Projekts SpiGU

An dieser Stelle setzt SpiGU an und macht die Möglichkeiten zur Förderung materialgestützten Schreibens im sprachsensiblen inklusiven Geographieunterricht zum Untersuchungsgegenstand. Naheliegende Anknüpfungspunkte bietet dafür die interdisziplinäre Zusammenführung von einerseits der reichen Forschungstradition zu Schreibprozessen in der Deutschdidaktik und andererseits den ausgreifenden Erfahrungen der Geographiedidaktik im Bereich materialgestützten Arbeitens im Geographieunterricht.

Im Einzelnen untersucht SpiGU, welche Zugänge zu den Informationen verschiedene Schüler\*innen im Umgang mit unterschiedlichen medialen Darstellungsformen (z. B. Karten, Diagrammen, Statistiken, Bildern, Fließtexten) de facto nutzen und ob bzw. wie in unterstützten, inklusiven Gruppen die verschiedenen Unterstützungsformate zum Einsatz kommen und sich die Hilfestellungen in der Textproduktion und in den Textprodukten niederschlagen. Die zentralen, sukzessiv zu bearbeitenden Forschungsfragen sind in diesem Rahmen:



- i. Welche lerngegenstandsorientierten Herausforderungen zeigen sich beim materialgestützten argumentativen Schreiben im Geographieunterricht der 8. Jahrgangsstufe bei verschiedenen Schüler\*innen mit individuellen Lernausgangslagen bzw. bei Schüler\*innen mit und ohne Förderschwerpunkt?
- ii. Wie werden verschiedene Unterstützungsformate, die sich an den ermittelten Herausforderungen orientieren, von den verschiedenen Lernenden genutzt?
- iii. Welche Strategien in der Nutzung von Unterstützungsformaten erweisen sich als erfolgreich für die Argumentation?
- iv. Wie spiegelt sich die Nutzung von Unterstützungsformaten in den Schreibprodukten der Schüler\*innen wider?

Methodisch situiert sich SpiGU im Kontext des Design Research (vgl. Van den Akker et al., 2006), der fachdidaktischen Entwicklungsforschung und der Lehr- und Lernprozessanalyse (vgl. Bayrhuber et al., 2012; Einsiedler, 2011; Prediger et al., 2012) und arbeitet über mehrere Forschungszyklen hinweg mit einer 8. Jahrgangsstufe einer ausgewählten Kölner inklusiven Gesamtschule.

In der ersten Phase wurde das materialgestützte Lernarrangement zum Thema Raumgestaltung und Raumnutzung am lokalen Beispiel der Erweiterung des Geißbockheims des FC Kölns in den Grüngürtel entwickelt. Ausgehend von der Logik des Gegenstands und dem aktuellen Fachdiskurs sind potenzielle Herausforderungen im Zuge des materialgestützten Arbeitens und Schreibens sowohl auf fachlicher als auch auf sprachlicher Ebene zu erwarten. Um diese lerngegenstandsorientierten Herausforderungen für unterschiedliche Lernende mit individuellen Lernausgangslagen genau beschreiben zu können, wurde das materialgestützte Lernarrangement zunächst ohne Unterstützungsformate mit entsprechend ausgewählten Schüler\*innen einer 8. Jahrgangsstufe der Kooperationsschule untersucht.

Ein erster Schritt umfasste die Erhebung von Lesegeschwindigkeit sowie Leseverständnis der Proband\*innen mittels eines standardisierten Lesetests. Parallel zu der im weiteren Schritt gestellten materialbasierten Schreibaufgabe wurden Lese- und Schreibprozessdaten in Laut-Denken-Protokollen gewonnen. Zuletzt wurden die Schüler\*innen im Anschluss an die Schreibaufgabe in problemzentrierten Leitfadeninterviews zu ihrem Arbeitsprozess und zu den besonders herausfordernden Aspekten dieses Prozesses befragt. Die erhobenen Daten befinden sich zurzeit im Auswertungsprozess.

Die Unterstützungsformate für den Aufgabentyp materialgestütztes Schreiben im Geographieunterricht (Thema Raumgestaltung und Raumnutzung) werden zugleich lerngegenstands- und lerner\*innenorientiert entwickelt. D. h., sie setzen an den sprachlichen Anforderungen entlang des Arbeitsprozesses an und fokussieren die Bereiche Erschließung von Quellen, Planung, Formulierung und Überarbeitung von Texten. So werden beispielsweise Unterstützungsaufgaben zur Entwicklung von Lesestrategien, zur inhaltlichen Planung, zu Formulierungsmöglichkeiten sowie Revisionsstrategien entworfen und die Auswertung von diskontinuierlichen Texten (Karten, Diagramme und Bilder) wird didaktisch unterstützt. Ein besonderer Fokus liegt auch in der Übung der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung der durch die Materialauswertung erhaltenen Informationen

in den argumentativen Texten. Dienen sollen die Unterstützungsformate dazu, den komplexen Arbeitsprozess zu entlasten und das materialgestützte Schreiben in Teilaspekte zu dekomponieren, welche ihrerseits bewertet und beurteilt werden können (vgl. Feilke et al., 2016: 51). Darüber hinaus bilden die ermittelten Auswertungsergebnisse die Basis, um die Herausforderungen beim materialgestützten Schreiben im Geographieunterricht für unterschiedliche Lernende mit individuellen Lernausgangslagen zu formulieren und spezifisch an den eruierten Herausforderungen orientierte Unterstützungsangebote zu entwickeln.

In den gesamten Forschungsprozess eingebunden werden sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende im Lehramt Sonderpädagogik. Wie in diesem Rahmen Forschung und Lehre zu verzahnen sind, darauf fokussiert das folgende Kapitel.

### 3. Verknüpfung von Forschung und Lehre im inklusiven Kontext

Indem SpiGU ein Lehrprojekt in ein Forschungsprojekt integriert, sind alle Komponenten der universitären Lehre genuin forschungsorientiert. Studierende aus beiden universitären Ausbildungsphasen (Bachelor, Master) werden im Sinne eines Connected Curriculums in die Entwicklung, Erprobung und Beforschung der Unterstützungsformate zum materialgestützten Schreiben in inklusiven heterogenen Schüler\*innen-Gruppen mit einbezogen. Ziel der Einbindung im Rahmen von (a) Bachelorseminaren und (b) Bachelor- und Masterarbeiten ist es, den Studierenden im Kontext Forschenden Lernens Lerngelegenheiten durch einen möglichst weitgreifenden, horizontal und vertikal angelegten Peer-Austausch zu schaffen. Überdies gilt es, Forschungsinteressen bereits im Bachelor zu wecken und im Master fortführend zu stärken (zum Forschenden Lernen in der Hochschullehre und dem Diskurs seiner Relevanz siehe u. a. Huber (Hg.), 2013; Huber, 2014; Laitko et al. (Hg.), 2017; Stang, 2017).

Im Kontext der Projektseminare und/oder bei der Entwicklung von Bachelor- und Masterarbeiten zum Projekt erhalten die teilnehmenden Studierenden im Besonderen Einblick in die Gestaltung von *interdisziplinären* Forschungsprozessen – hier in der Integration von Deutsch-/Sprach- und Geographiedidaktik. Indem man sie an der Vorbereitung der Erhebung und teilweise an der Auswertung von Ergebnissen beteiligt, erwerben die Studierenden Wissen durch und in Prozessen Forschenden Lernens in den aufgeführten Themenbereichen des sprachsensiblen inklusiven Fachunterrichts aus einer genuin interdisziplinären Perspektive. Eine interdisziplinär orientierte Nachwuchsförderung wird überdies durch die interdisziplinäre Betreuung von zwei Doktorandinnen gestärkt, die ihre Qualifikationsarbeit im Kontext des Projekts entwickeln und umsetzen. Die folgende Graphik gibt einen Überblick über die mehrdimensionale Verschränkung von interdisziplinärer Lehre und Forschung sowie Peer-Austausch im Projekt SpiGU:

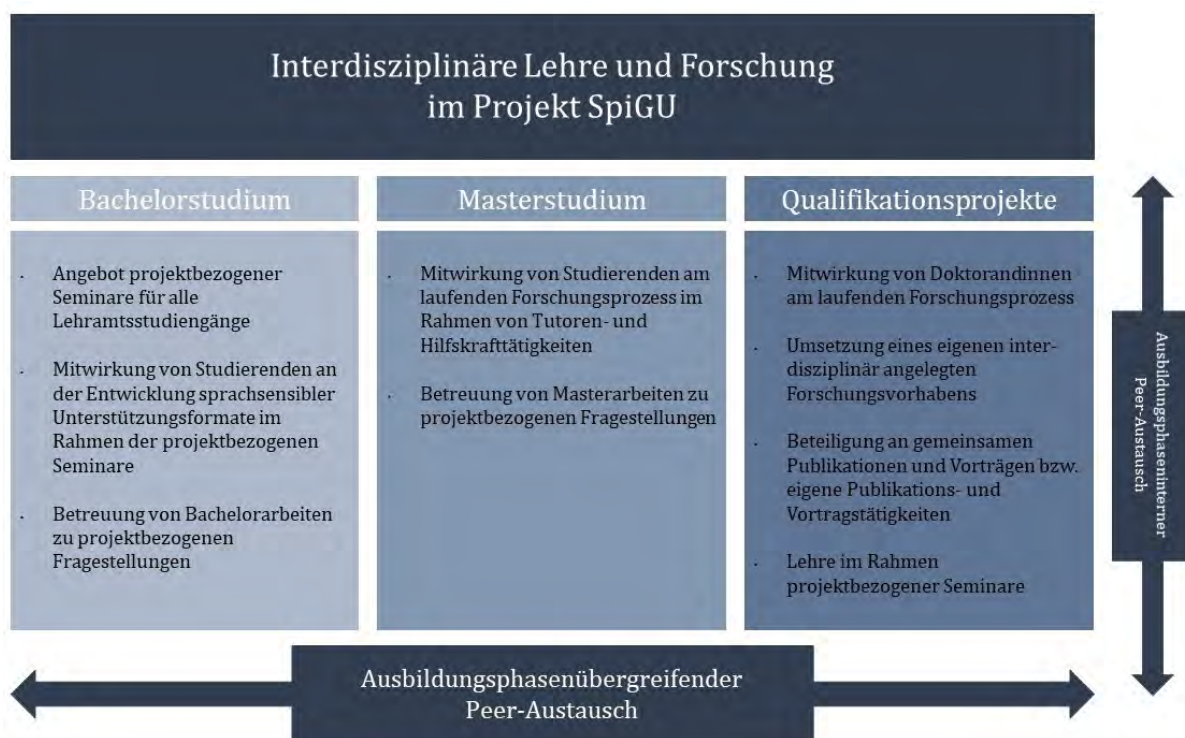


Abb. 1: Einbindung von Studierenden und Doktorand\*innen im Rahmen des Projekts SpiGU.

Möchte man die SpiGU-Elemente im Bachelor- und Masterstudium in ein Modell grundlegend forschungsorientierter akademischer Lehre wie das von Reinmann (vgl. 2016a: 4; 2016b: 236) einordnen, so stehen die Bachelorseminare auf der Schwelle zwischen Lernen für Forschung (*Learning for Research*) und Lernen durch Forschung (*Learning through Research*). Sie eröffnen vor allem *Erprobungsräume*, aber auch erste Ansätze von *Explorationsräumen*; während im Kontext der Begleitung von Bachelor- und Masterarbeiten das Lernen durch Forschung in entsprechenden Explorationsräumen allumfänglich wird. Die durchgehend besonderen Aspekte bieten auf beiden Ebenen (i) die Anbindung und Einbettung in ein übergeordnetes, interdisziplinäres Forschungsprojekt (SpiGU) und (ii) die damit verbundene Ermöglichung eines nicht nur horizontalen, sondern auch vertikalen Peer-Austauschs, der die Ebene der Promotionsnachwuchsförderung miteinschließt.

Die beiden interdisziplinär betreuten Doktorandinnen (mit Erstbetreuung einmal in der Sprachdidaktik Deutsch, einmal in der Geographiedidaktik; Zweitbetreuung jeweils überkreuz) stehen im Zuge der Entwicklung ihrer Qualifikationsprojekte nicht nur in engem Peer-Austausch miteinander. Sie sind auch als zentrale mitforschende Akteur\*innen in das Forschungsprojekt SpiGU eingebunden, welches sich aus der Leitung (Budke, Zepeter, Gebele), den zwei Doktorandinnen und vier studentischen Hilfskräften zu einem interdisziplinären „Kern“-Forschungsteam zusammensetzt. In diesem Rahmen übernehmen die Doktorandinnen auch qualifikationsförderliche Aufgaben in der Lehre der Bachelorseminare.

Ein weiteres Ziel der Bachelorseminare besteht neben dem Wecken von Forschungsinteresse darin, im Sinne einer forschungsorientierten Professionalisierung gemeinsam mit den Studierenden im Zuge ihres Lernens für Forschung im fachlichen, fachdidaktischen und diversitätsbewussten Diskurs die Chancen für die eigene Professionalisierung offenzulegen. Dafür sind die Seminare so konzipiert, dass Dozierende und Studierende in den Dialog über theoretische Konzepte und Modelle (und deren Weiterentwicklung) im Kontext des materialgestützten Schreibens treten und die Konzepte durch praktische Anlässe erproben und reflektieren. Die dabei zu Tage tretenden Ergebnisse sollen zum einen in weiterführende (fach-)didaktische Überlegungen, zum anderen in wegweisende Erkenntnisse für die eigene Professionalisierung fließen und ein diversitätsbewusstes Handeln mobilisieren und stärken. Es werden sowohl in der Deutsch- als auch in der Geographiedidaktik Bachelorseminare angeboten, in denen die didaktischen Unterstützungsformate (weiter-)zuentwickeln sind.

Auf dieser konzeptuellen Folie orientieren sich z.B. die Bachelorseminare für Studierende aus dem Lehramt Sonderpädagogik mit Fach Deutsch und/oder Geographie an folgenden Leitlinien:

1. Die Studierenden setzen sich aus *sprachdidaktischer* Perspektive theoretisch fundiert mit dem in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife implementierten Aufgabenformat *Materialgestütztes Schreiben* auseinander.
2. Sie beschäftigen sich aus *sprachwissenschaftlicher* Perspektive theoretisch fundiert mit einschlägigen Modellen des Textverstehens (einzelner Texte), des Schreibprozesses sowie mit Modellen der *Multiple Document Comprehension* (vgl. Britt & Rouet, 2012; Rouet & Britt, 2011). Insbesondere Letztere stellen ein genuines Brückenelement für die noch laufende sprachdidaktische Theoriebildung zum materialgestützten Schreiben dar, da sie – in Hinblick auf die schreibzielorientierte Bearbeitung einer polytextuellen Materialbasis – das Textverstehen in Form eines veränderten Rezeptionsmodus sowie das Herstellen intertextueller Bezüge fokussieren und diese lesebezogenen Anforderungen mit denen des materialgestützten Schreibprozesses verzahnen.
3. Die Studierenden arbeiten an die Theorie anknüpfend praktisch, indem sie durch *gezielte Analyse authentischer materialgestützter Aufgaben* (SpiGU-Aufgaben, die im Forschungsfeld zum Einsatz kommen, und ergänzend Aufgaben z. B. aus Feilke et al., 2016) die Umsetzung der theoretischen Leitlinien zur Konzeption materialgestützter Aufgabenarrangements (Arbeitsauftrag und Materialgestaltung) beurteilen. Weiterführend erarbeiten sie durch Reflexion über die Aufgaben sowohl grundsätzliche als auch inklusionsbezogene Optimierungsvorschläge bzw. *Unterstützungsformate*.
4. Sie erarbeiten an die Theorie anknüpfend praktisch materialgestützte Aufgabenszenarien, indem sie im Peer-Austausch selbstständig und themenunabhängig *eigene Lernarrangements* in Orientierung an ihren Bildungsgang und unter Berücksichti-

gung von Heterogenität konzipieren und ihre Aufgaben einer gemeinsamen Reflexion im Plenum hinsichtlich qualitativer Aufgabenkriterien und Durchführbarkeit unterziehen. Insbesondere die selbstentwickelten Aufgaben der Studierenden stellen in dreifacher Hinsicht ein zentrales Element in der Seminarkonzeption dar: Erstens ermöglichen sie es den Studierenden, in einem *Safe-Space*-Erprobungsraum praktische Erfahrungen im Bereich der Unterrichtsplanung zu sammeln, sich mit ihren Kommiliton\*innen auszutauschen und darüber hinaus methodisch-didaktische und inhaltliche Anregungen für ihr zukünftiges unterrichtliches Handeln zu gewinnen. Zweitens können die Aufgaben anschlussfähig für eine Durchführung und Erprobung in der Praxis (im SpiGU-Forschungsfeld) sein, um drittens im Rahmen einer Abschlussarbeit und im Zuge eines Lernens durch Forschung qualitativ noch differenzierter reflektiert und inklusionsorientiert modifiziert zu werden.

Wir stellen im Folgenden exemplarisch eine Aufgabe dieses Settings vor. Die Aufgabe stammt aus der projektbezogenen Seminarveranstaltung *Materialgestütztes Schreiben: Lesen und Schreiben integrativ*, die vor der ersten Erhebungsphase stattfand. Im Kontext dieser Lehrveranstaltung wurden die Studierenden dazu angehalten, ein Portfolio zu führen, welches eine Progression von den Theoriegrundlagen materialgestützten Schreibens über die Analyse authentischer Aufgaben bis zur Konzeption eines eigenen materialgestützten Lernarrangements vorsieht. Es handelt es sich um eine Portfolio-Aufgabe aus der Progressionsmitte mit einer Integration inklusionsorientierter Inhalte. Hierbei sollten die Studierenden, induziert durch ein Fallbeispiel, auf Grundlage des im SpiGU-Projekt genutzten Arbeitsmaterials Überlegungen anstellen, welche grundsätzlichen Modifizierungen zur Optimierung des Materials beitragen; und darüber hinaus, durch welche Änderungen das Material Inklusionsbedarfen besser begegnen kann.

#### Projekt-SpiGU:

*Die Mehrzahl der Materialien (M1-M10) sowie deren Informationen wurden von den Lerner\*innen beim Schreiben der Argumentation nicht in den Zieltext eingearbeitet, obwohl die Aufzeichnungen des „Lauten Denkens“ der Schüler\*innen bei der Aufgabenbearbeitung gezeigt haben, dass diese alle Materialien wahrgenommen haben.*

*Wie können Lerner\*innen einer inklusiven 8. Jahrgangsstufe beim schriftlichen Argumentieren zur Kontroverse um die Erweiterung des Geißbockheims durch die Materialoptimierung unterstützt werden?*

#### Fallbeispiel:

Sie möchten die materialgestützte Aufgabe zur 1. FC Köln-Kontroverse in einer inklusiven Lerngruppe stellen. Dafür verwenden Sie die Materialien M1-M3 (Anhang A des Portfolios).

Bearbeiten Sie die folgenden Punkte (a-d).

- a) Sichten Sie die drei Materialien und verschaffen Sie sich einen Überblick über die enthaltenen Informationen.
- b) Welche Gründe könnte es Ihrer Meinung nach dafür gegeben haben, dass die Materialien bzw. deren Informationen keinen Einzug in die Lerner\*innen-Texte erhalten haben?
- c) Ziehen Sie nun ein Material genauer heran: Verfahren Sie auf der Grundlage Ihrer Überlegungen aus b) wie folgt:
1. Entwickeln Sie Vorschläge, durch welche Änderungen sich dieses Material grundsätzlich didaktisch optimieren ließe oder durch welche didaktischen Unterstützungsangebote dieses Material intensiver genutzt werden würde.
  2. Entwickeln Sie Vorschläge, durch welche inklusionsorientierten Änderungen sich das Material für Ihre Schüler\*innen mit einem Förderschwerpunkt besser eignen würde.  
Hinweis: Die Vorschläge können das Layout, inhaltliche, sprachliche Aspekte oder gezielte Förderschwerpunkte etc. betreffen.
- d) Reflektieren Sie die ursprünglichen und die modifizierten Materialvarianten, indem Sie argumentativ Stellung zu Ihren Änderungen nehmen und erläutern, warum Ihre Änderungen für den materialgestützten Arbeitsprozess der Lerner\*innen hilfreich sind (½ - 1 Seite).

Abb. 2: Beispielaufgabe zur Integration inklusionsorientierter und interdisziplinärer Inhalte im projektbezogenen Bachelorseminar im Rahmen des Projekts SpiGU.

Diese und ähnliche Aufgaben sind von den Studierenden auch in Kooperation zu bearbeiten. Sobald im Projekt Ergebnisse zu den realen Problemen der Schüler\*innen mit dem Material vorliegen, wird die oben dargestellte Aufgabenstellung weiterführend präzisiert, so dass die Studierenden noch zielgenauere Überarbeitungen vornehmen können. Die von ihnen entwickelten Ideen bzw. Ergebnisse werden im Gegenzug in das SpiGU-Forschungsprojekt miteinbezogen und können dort als Impulse im Rahmen der Erhebungen dienen. In den Nachbesprechungen zu den Seminaren, an denen Studierende und verschiedene Mitglieder des Kern-Forschungsteams teilnehmen, findet überdies eine Reflexion in Bezug auf die Umsetzbarkeit der Ideen in der Praxis statt, indem Studierende gemeinsam mit den Forscher\*innen exemplarisch die Textproduktdateien der Schüler\*innen, die Textprozessdaten aus den Laut-Denken-Protokollen sowie die Transkripte der leitfadengestützten problemzentrierten Interviews analysieren. Für die Analyse der Textprodukte wird ein eigens hierfür entwickelter Bewertungsbogen verwendet. Auf diese Weise lernen Studierende, wie sie die Schreibprozesse und -produkte im Setting des materialgestützten Schreibens wissenschaftlich erforschen können. Insgesamt wird erneut ein inhaltlicher Austausch zwischen den Studierenden, studentischen Mitarbeiter\*innen, Doktorand\*innen und der Projektleitung angeregt.

#### 4. Fazit und Ausblick

Wir haben mit diesem Beitrag ein Lehr- und Forschungsprojekt (SpiGU) zur Diskussion gestellt, bei dem interdisziplinäre Forschung und interdisziplinäre Lehre mehrdimensional verknüpft werden und ineinandergreifen. Zielfokus der Forschung ist es, Erkenntnisse (i) zu den Herausforderungen des Aufgabentyps materialgestütztes argumentatives Schreiben im sprachsensiblen Geographieunterricht speziell in inklusiven Klassen sowie (ii) zur Konzeption von Unterstützungsformaten insbesondere für die betreffenden Lerngruppen zu generieren. Auf der Ebene der Hochschullehre ist damit verbunden, sich gegenseitig synergetisch befruchtende Erprobungs- und Explorationsräume für die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden, studentischen Mitarbeiter\*innen und für die wissenschaftliche Qualifikation von Doktorand\*innen zu schaffen. Überdies ermöglicht es der thematische Forschungsfokus, inklusive Inhalte in die universitäre Lehre forschungs- und praxisorientiert einzubinden. SpiGU bietet in diesem Sinne auch neue Impulse für die Entwicklung einer inklusionsorientierten Hochschullehre.

Zentral ist bei alledem der Einbezug von Studierenden in ‚reale‘ Forschung zu inklusiven Lerninhalten und -prozessen (im Rahmen von Lehrveranstaltungen, Betreuung von akademischen Arbeiten und Peer-Austausch). Im übergreifenden (interdisziplinären) Fachdiskurs wissen wir empirisch basiert über den inklusiven Unterricht im Allgemeinen und spezifisch über das materialgestützte Schreiben in inklusiven Lernsettings noch immer wenig. Studierende können sich derart im Rahmen der vorgestellten forschungsorientierten Lehre de facto aktiv an der Wissensgenerierung beteiligen. Mit Blick auf die Professionalisierung erhofft sich SpiGU von einer solchen Teilhabe an Forschung eine Entfaltung und Stärkung forschungsorientierter Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse sowie eine Erweiterung von Bewusstheit hinsichtlich der Anforderungen pädagogischer Praxis in inklusiven Kontexten. Eine der zentralen Herausforderungen im Projekt stellt die Umsetzung der zyklischen Lernprogression bei den Studierenden dar, insofern diese sowohl an der Entwicklung von Lehrmaterialien und Unterstützungsangeboten als auch an der Auswertung der Forschungsergebnisse und Überarbeitung der Unterstützungsangebote beteiligt werden sollen.

Geplant ist es, die Lehrveranstaltungen zu evaluieren, um die Lehre und den Austausch zwischen den Projektbeteiligten zu optimieren. Erste Projektergebnisse, die in der Fachcommunity vorgestellt und diskutiert werden können, sind für das Ende des ersten Projektjahres zu erwarten.

#### Bibliographische Angaben

Asaro-Saddler, Kristie & Bak, Nicole (2012). Teaching Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders to Write Persuasive Essays. In *Topics in Language Disorders* Vol. 32(4), Lippincott Williams & Wilkins, S. 361–378.

— (2014). Persuasive Writing and Self-Regulation Training for Writers With Autism Spectrum Disorders. In *The Journal of Special Education* Vol. 48(2), S. 92–105.

- Bayrhuber, Horst; Harms, Ute; Muszynski, Bernhard; Ralle, Bernd; Rothgangel, Martin; Schön, Lutz-Helmut; Vollmer, Helmut J. & Weigand, Hans-Georg (Hg.) (2012). *Formate Fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Münster: Waxmann.
- Britt, M. Anne & Rouet, Jean-François (2012). Learning with multiple Documents. Component Skills and Their Acquisition. In Kirby, John R. & Lawson, Michael J. (Hg.), *Enhancing the Quality of Learning, Dispositions, Instruction, and Learning Process*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 276-314.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (BS AH) (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 30.04.2020)
- Budke, Alexandra (2011). Förderung von Argumentationskompetenzen in aktuellen Geographieschulbüchern. In Matthes, E. & Heinze, C. (Hg.), *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–264.
- \_\_\_ (2012): Argumentationen im Geographieunterricht. Geographie und ihre Didaktik. In *Journal of Geography Education* Vol. 40 (1), S. 23–34
- \_\_\_ (2013). Stärkung von Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht – sinnlos, unnötig und zwecklos? In Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (Hg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen, 3*. Münster: Waxmann, S. 353-364.
- Budke, Alexandra; Kuckuck, Miriam; Meyer, Michael; Schäbitz, Frank; Schlüter, Kirsten & Weiss, Günther (Hg.) (2015). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster: Waxmann.
- Deatline-Buchman, Andria & Jitendra, Asha K. (2006). Enhancing argumentative essay writing of fourth-grade students with learning disabilities. In *Learning Disability Quarterly* 29(1), S. 39-54.
- De La Paz, Susan (1997). Strategy instruction in planning: teaching students with learning disabilities to compose persuasive and expository essays. In *Learning Disability Quarterly* 20(3), S. 227-248.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2014). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. 8. Aufl. Berlin: DGfG.
- Einsiedler, Wolfgang (2011). *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt KG.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günther, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee & Schneider, Jan Georg (Hg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 149-175.
- \_\_\_ (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer,



- Helmut (Hg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen*, 3. Münster: Waxmann, S. 113-130.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara & Steinmetz, Michael (2016). *Materialgestütztes Schreiben. Grundlagen – Aufgaben – Materialien. Sekundarstufen I und II*. Braunschweig: Schroedel.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara & Steinmetz, Michael (Hg.) (2018). *Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, Helmuth & Tophinke, Doris (2017). Materialgestütztes Argumentieren (Basisartikel). In *Praxis Deutsch* 262, S. 4-13.
- Ferreti, Ralph P. & MacArthur, Charles (2000): The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normal achieving peers. In *Journal of Educational Psychology* Vol. 92(4), S. 694-702.
- Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (Hg.) (2016a). *Inklusion: sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. KöBeS*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (2016b). Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (Hg.), *Inklusion: sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. KöBeS*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 108-136.
- Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (2016c). Inklusive Brücken zwischen Literatur- und Sprachdidaktik. In Frickel, Daniela & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 133-150.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. FörMig Edition, Band 9. Münster: Waxmann.
- Graham, Steve, & Harris, Karen R. (2005). *Writing better*. Baltimore, MD: Brookes.
- Harris, Karen R. & Graham, Steve (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation* (2nd ed.). Cambridge: Brookline Books.
- Huber, Ludwig (Hg.) (2013). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen*, Bd. 10, 2. Aufl. Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Webler.
- \_\_\_ (2014). *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe?* In *Das Hochschulwesen* 1/2 (2014), S. 22-29.
- Jost, Jörg & Wieser, Dorothee (2017). Materialgestütztes Schreiben. Ein didaktisch notwendiges Aufgabenformat – zu viele offene Fragen (Debattenbeitrag). In *Didaktik Deutsch* 43/2017, S. 26-32.
- Klemm, Klaus & Preuss-Lausitz, Ulf (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in NRW. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Essen/Berlin.

- Knopp, Matthias & Becker-Mrotzek, Michael (2018). Theoretische und empirische Perspektiven auf Inklusion. Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 44, S. 84-100.
- Langer, Stephan; Budke, Alexandra & Ziemer, Kerstin (2018). Migrationsbedingte Heterogenität von SchülerInnen als Herausforderung für den inklusiven Geographieunterricht. In Budke, Alexandra & Kuckuck, Miriam (Hg.), *Migration und Geographische Bildung*. Stuttgart: Steiner, S. 189-207.
- Laitko, Hubert; Mieg, Harald A. & Parthey, Heinrich (Hg.) (2017). *Forschendes Lernen* (Wissenschaftsforschung, Bd. 2016). Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Mastropieri, Margo A.; Scruggs, Thomas E.; Mills, Sara; Cerar, Nancy Irby; Cuenca-Sanchez, Yojanna; Allen-Bronaugh, Dannette; Thompson, Catherine; Guckert, Mary & Regan, Kelley (2009). Persuading Students With Emotional Disabilities to Write Fluently. In *Behavioral Disorders* Vol. 35 (1), S. 19-40.
- Monroe, Brandon W. & Troia, Gary A. (2016). Teaching Writing Strategies to Middle School Students with Disabilities. In *The Journal of Educational Research* 100(1), S. 21-33.
- Nordness, Philip D.; Hagaman, Jessica L.; Herskovitz, Rebecca & Leader-Janssen, Elizabeth (2019). POWER UP: A Persuasive Writing Strategy for Secondary Students with Emotional and Behavioral Disorders. In *Journal of Education and Learning*, Vol. 8(4), S. 32-42.
- Philipp, Maik (2017). *Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Prediger, Susanne; Link, Michael; Hinz, Renate; Hußmann, Stephan; Ralle, Bernd & Thiele, Jörg (2012). Lehr- und Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU)* 65(8), S. 452-457.
- Reinmann, Gabi (2016a). Forschungsorientierung in der akademischen lehre. In *Impact Free I (Mai 2016)*, S. 1-5. <<https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-1.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 23.05.2020)
- \_\_\_ (2016b). Gestaltung akademischer Lehre: semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. In *ZFHE Vol. 11 (5)*, S. 225-244.
- Rouet, Jean-François & Britt, M. Anne (2011). *Relevance processes in multiple document comprehension*. <[https://www.researchgate.net/publication/268011216 Relevance processes in multiple document comprehension](https://www.researchgate.net/publication/268011216_Relevance_processes_in_multiple_document_comprehension)> (zuletzt aufgerufen am 19.05.2020)
- Schüler, Lisa & Dix, Annika (2019). Materialgestütztes Schreiben im inklusiven Unterricht: Scaffolding-Ansätze zur Unterstützung von Lese- und Schreibprozessen. In Lehnen, Katrin; Pohl, Thorsten; Rezat, Sara; Steinhoff, Torsten & Steinseifer, Martin (Hg.), *Feilke Revisited. 60 Stellenbesuche*. Siegen: universi, S. 55-62.

- Schüler, Lisa & Steinseifer, Martin (2018). Erörtern – Neue Wege zum argumentierenden Schreiben durch materialgestützte Aufgaben. In *Der Deutschunterricht 3/2018*, S. 56-66.
- Schüler, Lisa (2017). *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider (Reihe: Thema Sprache Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 25).
- Stang, Teresa (2017). Systematisierung forschungsnahen Lehrens und Lernens. In Laitko, Hubert; Miege, Harald A. & Parthey, Heinrich (Hg.), *Forschendes Lernen* (Wissenschaftsforschung, Bd. 2016). Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin, S. 99-122.
- Van den Akker, Jan; Gravemeijer, Koen; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke (Hg.) (2006). *Educational Design Research*. London: Routledge.
- Wengmann, Christiane & Zepfer, Alexandra L. (2016). Begründen und Argumentieren in Schulkontext und Lebenswelt. In Heinrichs, Petra (Hg.), *DemeK-Themenheft Nr. 2: Begründen und Argumentieren. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen*. Köln: Bezirksregierung Köln, Arbeitsstelle Migration, S. 6-11.
- Werning, Rolf & Werning, Ann-Kathrin (2016). Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven. In Gebele, Diana & Zepfer, Alexandra L. (Hg.), *Inklusion: sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. KöBeS*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 19-46.

## Über die Autorinnen

**Prof.' Dr.' Alexandra Budke** ist Professorin für Humangeographie und ihre Didaktik am Institut für Geographiedidaktik der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Argumentationsforschung, dem interkulturellen Lernen, der politischen Bildung und dem sprachsensiblen Geographieunterricht.

Korrespondenzadresse: [alexandra.budke@uni-koeln.de](mailto:alexandra.budke@uni-koeln.de)

**Dr.' Diana Gebele** ist akademische Rätin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen im Bereich der inklusiven Sprachdidaktik, des sprachsensiblen Fachunterrichts sowie des Zweitspracherwerbs und der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache.

Korrespondenzadresse: [diana.gebele@uni-koeln.de](mailto:diana.gebele@uni-koeln.de)

**Pia Königs** lehrt und forscht als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Forschungsbereich der inklusiven Sprachdidaktik am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Im Rahmen ihres Dissertationsprojekts beschäftigt sie sich mit dem schriftlichen Argumentieren im inklusiven (Fach-)Unterricht sowie dessen Kompetenzförderung durch materialgestützte Schreibarrangements.

Korrespondenzadresse: [pia.koenigs@uni-koeln.de](mailto:pia.koenigs@uni-koeln.de)

**Prof. 'Dr.' Alexandra L. Zepter** (Ph.D.) ist außerplanmäßige Professorin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprache und Körper, sprachliches Lernen und ästhetische Erfahrung, inklusive Sprachdidaktik, sprachsensibler Fachunterricht; in der Lehre bildet interdisziplinäres Forschendes Lernen einen weiteren Schwerpunkt.

Korrespondenzadresse: [azepter@uni-koeln.de](mailto:azepter@uni-koeln.de)

Ina-Maria Maahs, Rode Veiga-Pfeifer &amp; Erol Hacısalihoglu

## **Sprachliche Inklusion konkret: Die Linguistische Lernertextanalyse als kompetenzorientiertes Diagnostikinstrument**

### **Abstract**

Inklusive Bildung muss u. a. der sprachlichen Heterogenität einer Lerngruppe Beachtung zollen. Grundlage einer entsprechenden lerner\*innenorientierten Didaktik stellt eine ganzheitliche Sprachdiagnostik dar. Viele der etablierten Verfahren sind jedoch in ihren Grundprinzipien defizitorientiert. Die vorgestellte Form der linguistischen Lernertextanalyse stellt demgegenüber die Stärken der Lernenden in den Fokus und ermöglicht eine differenzierte Ermittlung individueller sprachlicher Kompetenzen.

Inclusive education must take into account, among other things, the linguistic heterogeneity of a learning group. The basis of appropriate learner-oriented didactics is a holistic language diagnosis. Many of the established procedures, however, are deficit-oriented in their basic principles. In contrast, the form of linguistic learner text analysis presented here focuses on the learners' strengths and enables a differentiated determination of individual linguistic competences.

### **Schlagwörter**

Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Sprachdiagnostik, inklusive Unterrichtspraxen  
language education, multilingualism, German as a second language, language skills assessment, inclusive teaching practices

### **I. Einführung**

Die UNESCO fordert im Sinne eines interaktiven Modells der Behinderung eine inklusive Bildung für *alle* Menschen. Das bedeutet ausdrücklich eine didaktische Berücksichtigung von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht sowie sozialen und ökonomischen Voraussetzungen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2014: S. 9). Ziel ist es, allen Lernenden gleichermaßen die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft zu ermöglichen. Ein entscheidender Faktor dabei, der in diesem Kontext jedoch seltener expliziert wird, ist die eigene Sprache, die in der heutigen Zeit eine bedeutende Heterogenitätsdimension in deutschen Klassenzimmern ausmacht.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Laut Mikrozensus hatten 2019 37,5 % aller Schüler\*innen an allgemeinbildenden Schulen in der BRD einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020: S. 47). PISA 2018 zeigte, dass 53,6 % der 15-jährigen Schüler\*innen zu Hause nicht Deutsch sprachen (vgl. Weis, Müller, Mang, Heine, Mahler & Reiss, 2019: S. 153).



Sprache ganz allgemein stellt für menschliche Individuen in vielerlei Hinsicht einen zentralen Zugang zur Welt dar, schließlich werden eine Großzahl an alltäglichen Handlungen durch Sprache bewältigt, koordiniert oder begleitet. Das gilt auch und in besonderer Weise für den Bereich der Bildung. Unterricht innerhalb des deutschen Schulsystems nutzt in der Wissensvermittlung wie auch -überprüfung in herausragendem Maße das Medium der Sprache. Um dabei dem Anspruch gerecht zu werden, die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler\*innen zu berücksichtigen, ist im Grunde also in jedem Fach eine fundierte Erfassung von Vorkenntnissen der einzelnen Lernenden notwendig, die auch die sprachlichen Fähigkeiten, wie z. B. die Lesekompetenz oder Kompetenzen in der Bildungssprache, miteinbezieht (vgl. Ehlich, 2007; Settineri & Jeuk, 2019b). Wenn konkrete Methoden und Konzepte für eine inklusive Bildung diskutiert werden sollen, ist demnach stets zu beachten, dass individuelle Kompetenzen, die hier verstanden werden als „spezifische, für einen Handlungsbereich grundlegende Fähigkeiten“ (Ehlich, 2010: S. 160), und Unterstützungsbedarfe nicht immer augenscheinlich sind, sondern eine adäquate lernerorientierte Förderung v. a. dann möglich ist, wenn im Vorfeld eine adäquate lernerorientierte Diagnostik durchgeführt wurde.

Nur wenige der für den deutschsprachigen Raum vorliegenden Verfahren beziehen jedoch mehrsprachige Kompetenzen der Lernenden mit ein, sodass die Ergebnisse einer Sprachdiagnostik häufig nur einen Ausschnitt der gesamtsprachlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen abbilden. Zudem sind viele der Verfahren so konzipiert, dass sie den Blick der diagnostizierenden Person in der Anwendung vorrangig auf die bestehenden sprachlichen Förderbedarfe (z. B. Unsicherheiten in der Groß- und Kleinschreibung) anstatt auf die (z. B. korrekte Anwendung der direkten Rede) der diagnostizierten Person richten.

In diesem Beitrag soll demgegenüber ein Verfahren vorgestellt werden, das entgegen der tradierten und im sprachdiagnostischen Kontext immer noch etablierten Defizitorientierung eine kompetenzenorientierte Analyse forciert. Diese ‚kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse‘ (KLLA, vgl. Veiga-Pfeifer, Maahs, Triulzi, Hacısalihoğlu, 2020)<sup>2</sup> ist in unterschiedlichsten Lehr- und Lernkontexten sowie grundsätzlich in verschiedenen Sprachen einsetzbar, fokussiert aber jeweils eine Zielsprache unter Berücksichtigung weiterer sprachlicher Kompetenzen. Daher eignet sie sich in besonderer Weise, um als ein mögliches Instrument der Sprachdiagnostik in der Lehrer\*innenbildung thematisiert und erprobt zu werden.

Ziel des vorliegenden Artikels ist es, eine praxisorientierte Einführung zu geben, wie sich die KLLA konkret einsetzen lässt und welchen Beitrag ihr Einsatz für das Ziel einer inklusiven Bildung leisten kann. Dazu wird in Kapitel zwei zunächst noch einmal genauer beleuchtet, inwiefern die sprachliche Bildung als ein Teil der didaktischen Inklusion zu betrachten ist und welche Bedeutung dies für den Begriff der Behinderung hat. Vor dem

---

<sup>2</sup> Bei dem Begriff ‚Lernertextanalyse‘ handelt es sich um einen fachsprachlichen Terminus, weshalb hier im Sinne der wissenschaftlichen Eindeutigkeit von einer gendergerechten Schreibweise abgesehen wird, aber selbstverständlich bezieht sich eine solche Analyse auf Texte von Lernenden aller Geschlechter.

Hintergrund wird dann in Kapitel drei skizziert, wie wichtig der Aspekt der Sprachdiagnostik dabei grundsätzlich ist, um daran anschließend das Verfahren der KLLA als ein konkretes Diagnostikinstrument genauer zu erläutern und seine Einsatzmöglichkeiten im Kontext der Schul- und Hochschuldidaktik aufzuzeigen. Abschließend werden in Kapitel vier noch einmal dezidiert Chancen sowie Grenzen des Verfahrens diskutiert und bestehende Forschungsdesiderata benannt.

## 2. Sprachliche Bildung als Teil didaktischer Inklusion

### 2.1 Sprachliche Bildung und Inklusion: Zwei Begriffsbestimmungen

Mit dem Begriff der Inklusion wird nicht in allen wissenschaftlichen oder didaktischen Kontexten die gleiche Definition verbunden und es existieren verschiedene Konzepte, die beanspruchen, inklusive Bildung umzusetzen. Das liegt nach Grosche (2015) auch daran, dass es sich um „ein multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“ (ebd.: S. 20) handelt, welches sich demnach eben nicht ‚auf den Punkt bringen‘, auf den einen zentralen Aspekt reduzieren lässt.

Generell plädieren die Autor\*innen dieses Beitrags ebenfalls für einen weiten Begriff von Inklusion, wie er auch in den UN-Behindertenrechtskonventionen sowie von der UNESCO vertreten wird und sich nicht nur auf Menschen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf bezieht, sondern „alle Menschen einschließt“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2020) und davon ausgeht, dass Behinderung „aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht“ (UN-BRK, Präambel, 2017: e). Entsprechend wird auch das globale Nachhaltigkeitsziel der *United Nations* (UN) verstanden, nach dem bis 2030 für *alle* Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sichergestellt werden soll (vgl. UN, 2020). Diese Zielformulierung macht jedoch auch deutlich, dass wir uns aktuell noch in einem Prozess befinden, eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und Gesellschaft für alle Menschen tatsächlich herzustellen. Eine Heterogenitätsdimension unter vielen anderen, die bislang Chancenungleichheiten evoziert, ist die Kompetenz in der jeweiligen standardsprachlichen Norm der Umgebungssprache.

Schüler\*innen, die Deutsch erst in der Schule als Zweitsprache erwerben oder denen aufgrund sozialer Benachteiligung der Zugang zur Bildungssprache aus dem familiären Lernumfeld fehlt, verfügen in aller Regel nicht über einen sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf, erfahren aber trotzdem häufig eine Benachteiligung im aktuellen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland (BRD), werden in ihrem Lernprozess behindert. Groß angelegte Bildungsstudien wie PISA zeigen beispielsweise signifikante Differenzen zwischen Lernenden, die zu Hause nur Deutsch sprechen und Lernenden, die zu Hause eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, selbst wenn die Faktoren Zuwanderungshintergrund und soziale Herkunft statistisch kontrolliert werden. Hier ist ein deutlicher Benachteiligungseffekt auf Seiten der Schüler\*innen mit anderer Familiensprache als Deutsch zu beobachten, der sich aktuell sogar verstärkt:

Wenn zu Hause hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, ist die durchschnittliche Lesekompetenz um 45 Lernpunkte niedriger.<sup>3</sup> Auch bei PISA 2009 hatte die zu Hause gesprochene Sprache einen signifikanten Einfluss, wobei sich dieser bei PISA 2018 noch signifikant vergrößert hat. (Weis et al., 2019: S. 155)

In Diskussionen um Heterogenität und Vielfalt an deutschen Schulen wie auch in der deutschen Gesellschaft wird der Faktor Sprache aber zum einen häufig in einer Art Automatismus mit dem Thema Zuwanderung verknüpft und zum anderen eher unter dem Schlagwort der Integration als dem der Inklusion verhandelt. Laut UNESCO besteht der Unterschied zwischen Integration und Inklusion darin, dass im Setting der Inklusion Unterschiede nicht nur akzeptiert, sondern als Bereicherung betrachtet werden. „Nicht der Lernende muss sich in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2020).

Historisch haben Lernende mit einer anderen Familiensprache als Deutsch im Schulsystem der BRD jedoch eher Segregation erfahren oder die Aufforderung erhalten, sich zu integrieren. Als idealtypische Beispiele der Segregation können die sogenannten ‚Türken- oder Italiener-Klassen‘ dienen, die im Zuge der ‚Gastarbeiterbewegung‘ bis in die 1980er-Jahre mit der Idee eingerichtet wurden, den in die BRD zugewanderten Familien eine möglichst gute Rückkehr in ihre Herkunftsländer zu ermöglichen (vgl. Sökefeld, 2004; Demir & Sönmez, 1999). Gleichzeitig wurde mit den parallel aufkommenden Rufen nach angemessener Integration die Bringschuld dafür allein auf Seiten der Lernenden verortet und Integrationsprozesse v. a. dann als gelungen bewertet, wenn diese Lernenden und ihre Familien sich möglichst vollständig assimilieren (vgl. Döll, 2019). Entsprechende Forderungen sind bis heute präsent im öffentlichen Diskurs. Eines der medienwirksamsten Beispiele der letzten Jahre ist der Leitantragsentwurf der CSU 2014, der die Forderung enthielt: „Wer dauerhaft hier leben will, soll dazu angehalten werden, im öffentlichen Raum und in der Familie Deutsch zu sprechen“ (Szymanski, 2014; Die Zeit, 2014; WELT, 2014).

Solche Erwartungen sind, ob explizit formuliert oder implizit ausgedrückt, Alltag im Leben vieler mehrsprachiger Individuen. Der Perspektivwechsel von einer sprachlichen Integrationsaufforderung an die Lernenden zu einer sprachlichen Inklusionsanforderung an das Bildungssystem würde die gesamte Lern- und Lebenssituation dieser Personen erheblich verändern und eine didaktische Berücksichtigung sowie Wertschätzung der individuellen gesamtsprachlichen Repertoires einzelner Schülerinnen und Schüler bedeuten.

Der vorliegende Artikel will einen Beitrag dazu leisten und legt den Fokus dabei auf die konkrete Unterrichtspraxis. Entsprechend wird hier insbesondere die dritte Dimension der Inklusion nach Grosche (2015) berücksichtigt, die inklusiven Praxen.<sup>4</sup> Wie die Ausführungen oben deutlich machen, wird dabei wiederum in besonderer Weise der Heterogenitätsaspekt thematisiert. Inklusion wird in diesem Kontext daher verstanden als

<sup>3</sup> Anmerkung der Autor\*innen: Das entspricht ca. einem Lernrückschritt von 1,5 Schuljahren (vgl. OECD, 2016: S. 74).

<sup>4</sup> Als erste Dimension betrachtet Grosche (2015) die inklusiven Kulturen, als zweite die inklusiven Strukturen, eine vierte Dimension stellen die juristischen Rahmenbedingungen dar.



„die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimension im Unterricht bei der Planung und Durchführung von Unterricht“ (ebd.: S. 35).

Daran anschließend wird auch in Bezug auf den Terminus der sprachlichen Bildung ein weites Begriffsverständnis zugrunde gelegt, das ebenfalls *alle* Lernenden mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen adressiert. Becker-Mrotzek & Roth (2017) folgend, soll sprachliche Bildung hier demnach verstanden werden als

Aufgabe der Bildungsinstitution für alle Kinder und Jugendliche[n]. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. (ebd.: S. 17)

## 2.2 Sprachliche Bildung als Teilhabemöglichkeit

Sprache eröffnet einen Zugang zur Welt, der für viele Menschen selbstverständlich ist. Ein Großteil der Situationen des alltäglichen Lebens sind üblicherweise sprachlich dominiert. Für das Gebiet der BRD bedeutet dies zudem, dass diese Situationen überwiegend monolingual deutschsprachig geprägt sind. Die Spannweite reicht dabei von der Bestellung im Restaurant über das Ausfüllen von Formularen und dem Lesen von Informationsschreiben bis hin zu Treppenhausgesprächen mit den Nachbarinnen und Nachbarn. Wer für solche sprachlichen Handlungen nicht ausreichend Kompetenzen in der Umgebungssprache mitbringt, bleibt von der sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Teilhabe an der Gesellschaft ausgeschlossen oder wird dabei zumindest beschränkt. Auch die Möglichkeit zu einer erfolgreichen Positionierung am Arbeitsmarkt ist häufig massiv durch sprachliche Kompetenzen beeinflusst, denn der Zugang erfolgt klassischerweise über erfolgreiche Bildungsabschlüsse, die in der Bundesrepublik ebenfalls nicht ohne ein hohes Maß an standardsprachlicher Kompetenz in der deutschen Sprache zu erwerben sind.

Unterricht in allen Fächern basiert in irgendeiner Form auf dem Medium der Sprache. Das bedeutet jedoch nicht, dass auch in allen Fächern ein fundiertes Konzept sprachlicher Bildung umgesetzt wird. (Fach-)Wissen wird durch das Lesen von Lehrbuchtexten, Zeitungsartikeln, historischen Quellen oder ähnlichem, dem Hören von Vorträgen, Audiokommentaren etc. oder durch die gemeinsamen Diskussionen von Inhalten vermittelt, durch zu verschriftlichende Übungen gefestigt und mittels schriftlicher Klausuren, Hausarbeiten und Tests oder mündlicher Prüfungen sowie Beiträgen im Unterricht bewertet. Es gibt kaum eine Handlung im Unterricht, die nicht mit Sprache verknüpft ist. Selbst zunächst rein motorisch anmutende Handlungen wie das Aufzeigen entsprechen im Grunde einem ebenfalls erst zu erlernenden festgelegten Protokoll der Körpersprache und erfolgen mit dem Ziel, im nächsten Schritt eine verbale Äußerung produzieren zu dürfen.

Sprache ist demnach stets präsent; deren kompetente Beherrschung wird besonders im Fachunterricht jedoch traditionell eher vorausgesetzt statt gezielt trainiert. Gleichzeitig herrscht in vielen Klassenzimmern ein monolingualer Habitus (vgl. Gogolin, 2008) vor, der dazu führt, dass die Unterrichtsplanung und -gestaltung rein deutschsprachig und aus einer einsprachigen Perspektive heraus erfolgt; mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden nicht berücksichtigt werden.

### 2.3 Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung

In aktuellen Rahmencurricula wurde demgegenüber in Bezug auf die Bedeutung fachübergreifender Vermittlung von Sprachkompetenz an vielen Stellen bereits ein Perspektivwechsel eingeläutet. Diese Dokumente bieten zwar keine konkreten Handlungsanweisungen, formulieren jedoch Leitlinien, die eine Berücksichtigung von Sprache im Fach sowie der Lernbedürfnisse von Schüler\*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch nahelegen.

So wird beispielsweise in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Bildungsgänge, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen, als Zielorientierung für alle Fächer formuliert:

Ziel sollte sein [...], die Voraussetzungen zu schaffen, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft die Bildungsstandards in der Regel erreichen können. (KMK, 2015: S. 6)

Die Potenziale der mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden selbst werden v. a. in den Rahmenplänen für die sprachlichen Fächer konkret benannt, dabei wird jedoch durchaus eine fachübergreifende Perspektive eingenommen. So heißt es in den KMK-Bildungsstandards für Deutsch in der weiterführenden Schule:

Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. [...] Diese Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten muss auch in den anderen Fächern bewusst gestärkt und weiterentwickelt werden. (KMK, 2005: S. 7)

Das folgende Zitat eines Schülers aus dem Projekt *Deutsch ist vielseitig* illustriert allerdings, dass der sich hier in den Rahmenvorgaben abbildende Veränderungsprozess im didaktischen Denken und Handeln, in der konkreten Praxis an vielen Stellen noch nicht zu beobachten ist:

Ich meine, die Lehrer halten das ja immer für einen Nachteil, dass man [...] ähm, dass ich z. B., ich bin persönlich muttersprachlich nicht Deutsch, bin Arabisch-Muttersprachler, und die hielten das immer für einen riesen Nachteil. Und ich hielt das aber immer für einen riesen Vorteil. (Wiese, Mayr, Krämer, Seeger, Müller & Freywald, 2014)<sup>5</sup>

Die sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Sprachen bieten für solche mehrsprachigen Lernenden nicht nur eine wichtige Ressource für z. B. metasprachliche Lernprozesse oder die Teilhabe an mehreren Kulturen und Gesellschaften, sie machen auch einen wichtigen Teil ihrer eigenen Persönlichkeit aus. Mehrsprachigkeitsorientierte Ansätze wie der des *translanguaging* plädieren deshalb dafür, stärker die Perspektive der individuellen Sprecherinnen und Sprecher in den Mittelpunkt zu rücken, statt von der kodifizierten Norm der Einzelsprachen auszugehen. Folgt man diesem Ansatz, wird deutlich, dass mehrsprachige Individuen nicht über mehrere, getrennt voneinander zu betrachtende sprachliche Repertoires verfügen, sondern nur über *ein* gesamtsprachliches Repertoire, auf das sie situativ und flexibel zugreifen können (vgl. García, Johnson & Seltzer, 2017; García & Wei, 2014; García, 2009). Das zu berücksichtigen, ist nicht nur didaktisch sinnvoll, sondern auch geboten, wenn man die formulierten Zielvorgaben von UN und

<sup>5</sup> Transkript des Videos durch Autor\*innen.

KMK ernst nimmt. Denn das, was dort theoretisch formuliert wird, wird hier versucht, didaktisch zu realisieren – mehrsprachige Schüler\*innen werden nicht durch einstellungsbedingte Barrieren, wie z. B. einen monolingualen Habitus, beim Lernen behindert, sondern dabei unterstützt, ihr gesamtsprachiges Repertoire für den Lernprozess zu nutzen.

Gerade in diesem Kontext kommt jedoch in der Praxis häufig ein Sprachprestigedenken zum Tragen. Das bedeutet, dass Deutsch als die legitime Schulsprache aufgefasst wird und mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden v. a. dann hoch angesehen werden, wenn es sich dabei um Kompetenzen in prestigeträchtigen Sprachen handelt. Als solche gelten insbesondere transnational gelehrte Sprachen, die als typische Schul-Fremdsprachen auch zum allgemeinen Fächerkanon gehören, wie Englisch, Französisch oder Spanisch (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017: S. 35). Sprecher\*innen von sogenannten ‚Migrantensprachen‘ machen (nicht nur, aber auch in der BRD) hingegen häufiger stigmatisierende Erfahrungen, wie sie vom Schüler oben beschrieben wurden (vgl. Niedrig, 2015: S. 83). Als solche wahrgenommen werden gesellschaftlich v. a. die Sprachen der größten Migrant\*innengruppen in der BRD, also v. a. Türkisch, Polnisch, Russisch (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020: S. 173).

In einem inklusiven Unterrichtssetting nach dem hier vertretenen Verständnis sind solche monoperspektivischen und hegemonialen Ansätze jedoch nicht mehr denkbar, sondern viel eher didaktische Herangehensweisen nach dem Prinzip des *translanguaging* naheliegend. Denn inklusive Pädagogik, so Biewer (2017),

bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren [...]. (ebd.: S. 204)

Ein erster Schritt auf der Ebene der hier im Fokus stehenden Unterrichtspraxen kann für den Kontext der Sprachbildung demnach eine Sprachdiagnostik sein, die im Sinne eines von Ehlich (2010) beschriebenen Perspektivwechsels „von den Lernzielen und Inhalten hin zu den zu erwerbenden Fähigkeiten“ (ebd.: S. 161) kompetenzenorientiert ist und die gesamtsprachlichen Ressourcen der Lernenden berücksichtigt, um daran anschließend Unterricht so gestalten zu können, dass er den individuellen Schülerinnen und Schülern eine eigene „sprachliche Ermächtigung“ (Niedrig, 2015: S. 85) ermöglicht.

### 3. Die Kompetenzorientierte Linguistische Lernertextanalyse als Diagnostikinstrument für die Praxis

#### 3.1 Sprachdiagnostik als Basis lerner\*innenorientierter Förderung

Sprachliche Didaktik und Diagnostik sind grundsätzlich zusammenzudenken (vgl. Michalak, 2012; Settineri & Jeuk, 2019: S. 3) und gehören unserer Auffassung nach beide zu den zentralen Aufgaben für Lehrkräfte aller Fächer (vgl. Gogolin, Lange, Hawighorst, Bainski, Heintze, Rutten & Saalman, 2011; Lemmer, Geyer & Voet Cornelli, 2016; KMK, 2019: S.

11). In Bezug auf die Diagnostik lässt sich dabei zwischen den Verfahrenstypen Beobachtungsverfahren, Profilanalysen, Sprachstandstests, Screenings und Schätzverfahren differenzieren (vgl. Michalak, 2012; Reschke, 2018; Gültekin-Karakoç, 2019), die alle unterschiedliche Vor- und Nachteile für den Einsatz in der Praxis mitbringen (vgl. Gültekin-Karakoç, 2019).

Grundsätzlich haben alle diese Verfahrenstypen ihre Berechtigung und die meisten der konkreten Instrumente sind für ein bestimmtes diagnostisches Anliegen gut geeignet, dennoch eint sie die Tatsache, dass sie in ihren Grundprinzipien defizitorientiert sind und allem voran die Fehler in den Blick nehmen, die Lernenden in einem bestimmten sprachlichen Kontext unterlaufen. Zudem sind die meisten Diagnoseinstrumente immer noch rein monolingual orientiert. Die hier vorzustellende KLLA ist hingegen ein Verfahren, das kompetenzorientiert von den gesamten sprachlichen Stärken und Ressourcen der Lernenden aus denkt und im Sinne der Mehrsprachigkeitsorientierung die Sprachbildungsbiografie der diagnostizierten Lernenden berücksichtigt, Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen mit in die Analyse einbezieht. Demnach eignet sie sich besonders gut für die Realisierung inklusiver Praktiken im Kontext der sprachlichen Bildung. Des Weiteren ist sie flexibel in unterschiedlichen Kontexten bzw. Zielgruppen einsetzbar und verlangt kein kostspieliges Equipment. Im Folgenden wird vorgestellt, wie sich das Verfahren konkret in der Praxis einsetzen lässt.

### 3.2 Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte

Für die Analyse von Lerner\*innentexten benötigen Lehrkräfte fundierte linguistische Kenntnisse (vgl. Horstmann, Settineri & Freitag, 2019: S. 19). Dazu dienen die verschiedenen Sprachebenen als Orientierung. Im vorgestellten Verfahren handelt es sich um die Syntax (Satzlehre), die Morphologie (Wortbildungslehre) sowie die Lexik (Wortschatz). Auf diesen Ebenen sind die zentralen sprachlichen Phänomene angesiedelt, die in einem (Sprach-)Lerner\*innentext vorhanden sind.<sup>6</sup> Theoretisch gründet das Verfahren insbesondere auf der aus der Sprachwissenschaft bekannten Kontrastiv-, Identitäts- sowie *Interlanguage*-Hypothese, sodass deren Grundaussagen und die ihnen inhärenten Begrifflichkeiten als bekannt vorausgesetzt werden sollten (vgl. Brdar-Szabó, 2010).<sup>7</sup>

Ebenfalls grundlegend ist, dass die Lehrkräfte über eine ausgeprägte *Language Awareness* verfügen. Dabei geht es um „explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch“ (Gürsoy, 2010: S. 1). Durch eine solche Reflexion entsteht bei den Lehrkräften ein sensibler Umgang mit den sprachlichen Kompetenzen ihrer Lernenden, was auch die Bereitschaft umfasst, selbst die Lerner\*innenperspektive einzunehmen. Dazu gehört außerdem

<sup>6</sup> Diese Kategorien orientieren sich an den verschiedenen Sprachebenen der Schriftsprache und stellen zugleich eine Reduktion dar, um eine systematische Analyse zu ermöglichen (vgl. dazu auch Tunc, 2012: S. 130).

<sup>7</sup> Eine kurze Zusammenfassung zu diesen Fachtermini findet sich im Anhang.

eine Auseinandersetzung mit den sprachlichen Bereichen, die für Deutschlernende Stolpersteine darstellen können.<sup>8</sup> Hilfreich für die Einordnung von fehlerhaften Äußerungen können zudem Grundkenntnisse über die Erstsprache(n) der Lernenden sein.<sup>9</sup> Zu guter Letzt ist aber ausschlaggebend, dass Lehrkräfte kompetenzen- statt defizitorientiert an den Text herangehen, also mit dem Bewusstsein, dass auch ein (Sprach-)Lerner\*innen-text, der einige nicht zielsprachliche Formulierungen enthält, zahlreiche sprachliche Stärken aufweist.

### 3.3 Lerner\*innenpotenziale erkennen: Praktische Durchführung der Analyse

Die KLLA umfasst sieben Analyseschritte (vgl. Veiga-Pfeifer et al., 2020), die im Folgenden anhand authentischer Beispiele konkretisiert werden.

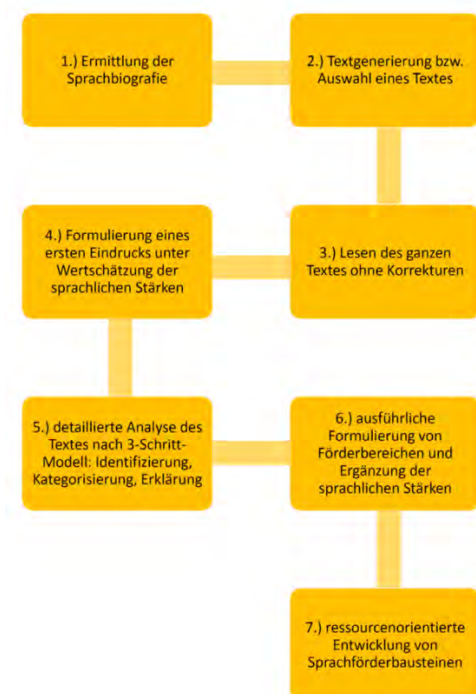


Abb. 1: Analyseschritte der KLLA

**Schritt 1) Ermittlung der Sprachbiografie:** In diesem ersten Schritt wird das mehrsprachige Repertoire der Lernerin bzw. des Lerners ermittelt. Dazu gehören neben der Erstsprache der Lernenden auch weitere von ihnen bereits gelernte Sprachen sowie ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache. Dafür bietet sich die Anfertigung von sogenannten ‚Sprachenporträts‘ (vgl. Gogolin & Neumann, 1991; Krumm, 2001; Busch 2010) an, bei denen die Lernenden ihre verschiedenen sprachlichen Ressourcen reflektieren, indem sie

<sup>8</sup> Siehe dazu: Dreyer & Schmitt (2012); Lipkowski (2012); Horstmann, Settinieri & Freitag (2019).

<sup>9</sup> Empfehlenswert dazu sind die Sprachbeschreibungen von ProDaZ sowie von Colombo-Scheffold (2010) und von Leontiy (2013).

ihnen in einer vorgedruckten Körpersilhouette mit individuell gewählten Farben bestimmte Körperteile zuordnen.

**Schritt 2) Textgenerierung bzw. Auswahl eines Textes:** Hierbei bestehen zwei Möglichkeiten: Entweder wird ein bereits vorliegender Text der Lernerin bzw. des Lerner genutzt oder es wird ein neuer Text durch den Lerner bzw. die Lernerin produziert.

**Schritt 3) Erste Lektüre des Textes ohne Korrekturen:** Beim ersten Durchlesen des Lerner\*innentextes wird ganz auf Korrekturen verzichtet. Dabei soll der Blick auf die Frage gelenkt werden, inwiefern das Thema des Textes durch den Verfasser bzw. die Verfasserin verständlich dargelegt wird.

**Schritt 4) Formulierung eines ersten Eindrucks unter Wertschätzung der sprachlichen Stärken:** In diesem Schritt der Analyse wird der Fokus auf die im Text ersichtlichen sprachlichen Kompetenzen der Lernerin bzw. des Lerner gelegt:

[...] Für mich die Idelly urlaub ist die Ruhes Urlaub weil ich mag jetzt allein in Ruhe bleiben. Ich reise gerne nach dem See oder nach eine neue Stadt. Ich hatte auch mein Hund zunehmen. Er ist mein gut Freund in dem Urlaub. Ganze drei monaten mache ich ein gut Urlaub. Vielleicht eine stadt zu besichtigen aber zum Meer besuchen. es Macht total Spaß wenn mein Hund schwimmen zu sehen. Er hat viel spaß in dem Wasser zu bleiben. Ich gehe auch mit Meinem Hund spatsieren zu gehen. [...]

Wenn wir gehen zum meer es ist wichtig auch die Schwimmen Kleidung zu nehmen. Ich habe eine rote kleine Kleidung Für Verous. Verous ist mein Hund Name. Es Macht mi sehr traurich wenn Hotel hast keine schwimmen pool [...]. viele leute magt den Nature zu gehen aber ich finde dass sehr langweilich. Das Meer oder See ist besser Für mich und Mein Hund.

Der obenstehende Text wurde von einem Deutschlernenden (B1-Niveau) mit Arabisch als Herkunftssprache und Englisch als Fremdsprache in einem Sprachkurs nach Abschluss der Lektion zum Thema ‚Urlaub‘ verfasst. Dieser hat die Aufgabenstellung – seine Vorlieben in puncto Urlaub – sowohl gut verstanden als auch erfüllt. Darüber hinaus ist der verfasste Text im Großen und Ganzen verständlich, und es wird ein differenzierter Wortschatz zum Thema verwendet. Außerdem unternimmt der Lerner den Versuch, zahlreiche Komposita zu bilden. Dies kann ebenfalls als positiv bewertet werden, da die Komposition zu einer der Besonderheiten der deutschen Wortbildung gezählt werden kann (vgl. Lipkowski, 2012: S. 35).

**Schritt 5a) Festlegung der zu analysierenden sprachlichen Phänomene auf den verschiedenen linguistischen Ebenen:** Was die **Syntax** betrifft, können folgende sprachliche Phänomene analysiert werden: Verbstellung in den verschiedenen Satztypen (Verb-erststellung (V1), Verbzweitstellung (V2), Verbletzstellung (VL)), Inversion im Hauptsatz (HS) sowie die Bildung der Satzklammer. Im Bereich der **Morphologie** kann beispielsweise die Analyse von Nominalphrasen (kurz NP; Genuszuweisung, Adjektivstellung, Prinzip der Kongruenz, Prinzip der Monoflexion) sowie die Konjugation der Verben und die morphologische Kasusmarkierung als Untersuchungsgegenstand dienen. Im Bereich

der **Lexik** bietet sich unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung die Analyse des Wortschatzes sowie der Verwendung von Komposita, Satzkonnectoren, Funktionsverbgefügen usw. an. In dieser Kategorie wird die Orthografie analytisch miteinbezogen, auch wenn es sich um zwei getrennte linguistische Bereiche handelt. Ziel dabei ist es zu vermeiden, dass der Fokus bei der Analyse allein auf die Orthografie gelegt wird. Im Bereich **Allgemeines** werden übergreifende Aspekte berücksichtigt, wie die folgenden Fragen: Wurde die Aufgabenstellung verstanden bzw. erfüllt? Ist der Text verständlich? Werden auf der Textebene Zusammenhänge erstellt? Wie wird die Interpunktion realisiert?

**Schritt 5b) Analyse der zielsprachlich angemessenen Formulierungen und Würdigung der sprachlichen Stärken des oder der Lernenden:** Im Rahmen einer kompetenzorientierten Analyse ist es grundlegend, nicht nur fehlerhafte sprachliche Konstruktionen zu ermitteln, sondern auch zielsprachlich angemessene Formulierungen der Lernenden zu würdigen. Somit stehen zunächst die bereits erworbenen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden im Zentrum der Analyse (vgl. Marx & Mehlhorn, 2016: S. 301). Dies geschieht durch **A) die Identifizierung** und durch **B) die Klassifizierung** der betroffenen (korrekten) Formulierungen (vgl. Corder, 1967; Kleppin, 1998; Kniffka, 2006). Auch dazu ein Beispiel:

In der Welt gibt es viele unterschiedliche Wohnformen von Studierenden. Z. B.: WG, Wohnheim, Apartment oder Wenn man reich ist, gibt es viele privates Haus. Und es gibt viele Wahl der Unterkunft. Ich denke, dass das wichtigste Kriterium, sauber sein ist. Jetzt wohne ich in einem Apartmen und es ist wirklich sowohl sauber als auch bequem.

Die obige Textpassage stammt von einer Deutschlernerin (B1-Niveau) mit Türkisch als Herkunftssprache und Englisch als Fremdsprache. Der Text wurde im Rahmen einer Hausaufgabe zum Thema ‚Wohnen‘ verfasst. Hier lassen sich beispielsweise folgende sprachliche Stärken feststellen:

Bereich	Identifizierung	Klassifizierung
Syntax	„In der Welt gibt es [...]“ (Z. 1)	V2-Stellung im HS mit vorhandener Inversion
	„[...] oder Wenn man reich ist, gibt es viele [...]“ (Z. 2)	VL-Stellung im eingeleiteten Nebensatz (NS) + V2-Stellung im anschließenden HS – der NS gilt als Position 1
	„und es gibt viele Wahl der Unterkunft“ (Z. 2-3)	V2-Stellung im HS + als 0-Position im Satz erkannt
Morphologie	„In der Welt“ (Z. 1)	korrekte Flexion der NP in Verbindung mit der Wechselpräposition „in“ + Dativ als Antwort auf die Frage ‚Wo?‘
	„gibt es“ (Z. 1)	korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + Realisierung des Personalpronomens: Es handelt sich um eine zu

		würdigende Leistung, da Personalpronomen im Türkischen nur zur Betonung oder bei einem Personenwechsel verwendet werden (vgl. Böttle & Jeuk, 2010: S. 243).
	„viele unterschiedliche Wohnformen von Studierenden“ (Z. 1)	korrekte Flexion der NP im Plural + präpositionales Attribut („von“ + Dativ)
Lexik	„Wohnformen“ (Z. 1)	korrekte Bildung des Kompositums
	„sowohl [...] als auch“ (Z. 4)	Doppelkonjunktion

Tab. 1: Sprachliche Stärken der Lernerin

**Schritt 5c) Identifizierung, Klassifizierung und Erklärung der Ursachen von zielsprachlich nicht angemessenen Formulierungen:** So wie bei Schritt 4 sollen auch bei den fehlerhaften Formulierungen zunächst **A) die Identifizierung** und **B) die Klassifizierung** der betroffenen (fehlerhaften) Äußerungen erfolgen. Jedoch wird dieser Schritt um eine weitere Analysedimension erweitert, nämlich **C) die Erklärung** der Fehlerursachen (vgl. Corder, 1967; Kleppin, 1998; Kniffka, 2006). Durch diese Erweiterung der Analyse können wichtige Aufschlüsse über die *Interlanguage* (vgl. Selinker, 1972; Dimroth, 2019) des jeweiligen Lernalters bzw. der jeweiligen Lernerin gegeben werden. Zwei Fragen stehen hierbei im Zentrum der Analyse: 1.) Handelt es sich um einen inter- bzw. intralingualen Fehler? 2.) Liegt ein Kompetenz- oder ein Performanzfehler vor?

[...] Ich und mehr drei Freunde haben beschlossen, dass wir müssen zu einen großen Ausstellung, Ereignis oder Rennt gehen. Am die folgende Wochen, wir haben sehr gesucht und haben das IAA 2013, in Frankfurt, gefunden. Es war nicht eine teure Reise. Wir sollen nur Bus-Tickets, eine Nacht in einen Hostel, das Eintritt in IAA und Essen bezahlen. Darum wir entschieden uns nach Frankfurt fahren. Frankfurt ist ein sehr anders Stadt als normale deutsche Städte. Es hat viele hohe Gebäude, sehr starke urban Gefühl, fast jede Menschen kann Englisch sprechen, Leute sind mehr ernst und es gibt viele Möglichkeiten zu tun (als ein Tourist). [...] Nachdem, wir mussten nach Duisburg zurückfahren und gab es keine Bus-tickets zu kaufen. Deshalb, wir gingen zu DB-Reisezentrum für ein Schönes-wochenende Ticket kaufen. Es war sehr billig, aber unser Reise war mehr länger. Trotzdem die Reise war eine Überraschung. [...]

Dieser Textauszug stammt von einem portugiesischsprachigen Deutschlerner (B1-Niveau) mit Englischkenntnissen. Analysiert man diesen exemplarisch für den **Morphologie-Bereich**, lassen sich folgende nicht-zielsprachliche Formulierungen feststellen:

Identifizierung	Klassifizierung	Erklärung
„beschlossen“ (Z. 1)	falsche Bildung des Partizips II von ‚beschließen‘	intralingual („be-“ wurde für ein trennbares Präfix gehalten); Übergeneralisierung: Es kann nicht festgestellt werden, ob es sich um einen Kompetenz- oder Performanzfehler



		handelt, da kein weiteres Beispiel im Text vorhanden ist.
„wir entschieden uns“ (Z. 4-5)	falsche Bildung des Präteritums durch das Anhängen des Suffixes, -te', das für schwache Verben gilt („entscheiden“ = starkes Verb)	intralingual; Übergeneralisierung: Kompetenz- oder Performanzfehler? Durch fehlende weitere Beispiele kann dies hier nicht festgestellt werden.
„mehr ernst“ (Z. 7)	falsche Bildung des Komparativs	interlingual (Port. ‚ernster‘ = <i>mais sério</i> ); Kompetenzfehler
„mehr länger“ (Z. 10)	falsche Bildung des Komparativs bzw. doppelte Markierung	sowohl interlingual als auch intralingual. Es handelt sich hierbei um einen deutlichen Hinweis auf die sogenannte <i>Interlanguage</i> . Der Lerner mischt sprachliche Phänomene aus seiner Ausgangs- und seiner Zielsprache.

Tab. 2: Nicht-zielsprachliche Formulierung des Deutschlerner

**Schritt 6) Ergänzung der sprachlichen Stärken und ausführliche Formulierung von Förderbereichen:** Im Anschluss an die Analyse werden auf den verschiedenen Sprachenebenen einerseits die sprachlichen Stärken der Lernenden in zusammengefasster Form ergänzt und andererseits ihre Förderbereiche ausführlich ausformuliert.

**Schritt 7) Ressourcenorientierte Förderung auf der Basis der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse. Entwicklung von Sprachförderbausteinen:** Im abschließenden Schritt kann die Lehrkraft anhand der durchgeführten Analyse festlegen, welche sprachlichen Phänomene sie in welcher Reihenfolge fördern möchte und wie sie dabei didaktisch vorgehen wird.

### 3.4 Die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse in der Lehrer\*innenbildung

Aufgrund der vielseitigen lernendenorientierten Einsetzbarkeit des Verfahrens ist die KLLA fester Bestandteil im Weiterbildungsstudium *Deutsch als Zweitsprache<sup>intensiv</sup>*, das seit 2016 an der Universität zu Köln angeboten wird. Dieses vermittelt (angehenden) Lehrkräften und Erwachsenenbildner\*innen über zwei Semester hinweg vertiefte Kompetenzen zur Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache und einer sprachsensiblen pädagogischen Arbeit innerhalb von Bildungsinstitutionen. Die KLLA wird dabei als einzige Thematik in einem eigenständigen Seminar sowohl im Basis- als auch im Aufbaumodul behandelt. Ziel dieser Planung ist eine strukturierte schrittweise Einführung in das Verfahren, die es erlaubt, zunächst die allgemeinen linguistischen Grundlagen für eine solche Analyse an die Teilnehmenden zu vermitteln, im zweiten Schritt eine Auseinandersetzung

mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachsystemen zu forcieren und schließlich die Teilnehmenden selbst immer wieder solche Analysen erproben zu lassen. Durch die Einbettung in das didaktische Gesamtkonzept des Weiterbildungsstudiums entstehen zudem Synergieeffekte zu anderen Lehrveranstaltungen, die an die Ergebnisse der Analysen anschließende lernendenorientierte Förderkonzepte mit den Teilnehmenden erarbeiten und diskutieren.<sup>10</sup>

Die Teilnehmenden erhalten demnach eine praxisorientierte Vorbereitung auf einen Unterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen, die ihnen gleichzeitig eine Vielzahl eigener Lerngelegenheiten bietet. Um das qualitativ aus Perspektive der Teilnehmer\*innen genauer zu erfassen, wurden im Kontext einer evaluationsbasierten Weiterentwicklung des Seminars mit einigen Teilnehmenden ( $N = 8$ ) des Weiterbildungsstudiums mündliche leitfadengestützte Interviews (vgl. Meuser & Nagel, 2009) zu ihren Erfahrungen mit der Einführung in das Verfahren geführt. Dabei zeigte sich, dass von den Teilnehmer\*innen beispielsweise die systematische Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache, die die Befragten zwar häufig von klein auf gelernt haben, aber mit der sie sich nur selten aus einer linguistischen Perspektive genauer beschäftigten, sehr stark als eine solche eigene Lerngelegenheit wahrgenommen wurde. So erläutern zwei zu ihren linguistischen Kompetenzen befragten Teilnehmerinnen, die beide bereits ein reguläres Lehramtsstudium in Sprachfächern absolviert haben:

Z. B. Wortarten fallen in die Lexik, das war mir bewusst. Aber die spezifischen kleinen Tricks sag ich jetzt mal, warum die deutsche Sprache so funktioniert, wie sie funktioniert. Das war mir vorher nicht klar. (TN S102019)

Auf jeden Fall, ich war sehr überrascht, wie kompliziert Deutsch doch ist zwischendurch. Besonders als ich mit einer Lehrerin, sollte ich auch ein bisschen üben, weil sie quasi Deutsch fachfremd unterrichten sollte und sie fand Grammatik auch immer total spannend, aber hing dann quasi am bestimmten Artikel und hat dann immer gefragt ‚wo in der Tabelle<sup>11</sup> steht das denn jetzt?’ und ich so ‚welche Tabelle?’ Das war schon ja, auf jeden Fall habe ich das nochmal ganz anders kennengelernt. (TN E102020)

Solche Erkenntnisse wirken sich letzten Endes nicht nur positiv auf die Analysekompetenz der Lehrkräfte aus, sondern offerieren ihnen auch neue Möglichkeiten, bestimmte sprachliche Besonderheiten der deutschen Sprache genauer zu erklären und didaktisch einzubetten. Zudem lernen die (zukünftigen) Lehrpersonen zumindest ansatzweise auch die Funktionsweise anderer Sprachen kennen, sodass sie ein profiliertes metasprachliches Bewusstsein entwickeln und auch genauer nachvollziehen können, woher bestimmte Fehler bei Lernenden rühren, wodurch sie entsprechend besser in der Lage sind, gezielt individuelle Lernbedürfnisse zu berücksichtigen. Befragt nach didaktischen Konsequenzen aus den Erfahrungen des Seminars, beschrieben die interviewten Teilnehmer\*innen daher auch, wie sich ihre eigene Herangehensweise an das Lehren und Lernen von Sprache verändert hat.

<sup>10</sup> Weitere Informationen zum Weiterbildungsstudium und ein Studienverlaufsplan finden sich hier: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/weiterbildungsstudium-daz/weiterbildungsstudium-daz-intensiv/>.

<sup>11</sup> Gemeint ist eine Deklinationstabelle für die Artikel in der deutschen Sprache.

Ich glaube, würde ich eine Sprache heute lernen, dann wäre das Bewusstsein, also nach dem Studium jetzt, nach dem DaZ-Studium jetzt [...] ist das Bewusstsein, glaube ich, für eine Sprache eine andere. Weil sprachvergleichend z. B., sowas kam da ja halt gar nicht vor. (TN E102019)

Da hatte ich so eine Situation aus dem Praxissemester, [...] wir hatten eine Klassenarbeit geschrieben über Berichte [...] und meine Mentorin meinte: ‚Ja, ich kann da nichts rausholen, das sieht irgendwie nicht so gut aus. Guck du mal drüber!‘ Und dann ist mir bewusst geworden auch mit dem Hintergrundwissen, [...] dass manche Schülerinnen und Schüler einfach eine andere Herkunftssprache haben, dass total viel schon vorhanden war und, dass manche Fehler, die sie als Fehler gesehen hat, gar keine Fehler, also ja es waren schon Fehler, aber es war der Versuch etwas Neues zu lernen, wie Inversion. (TN S102019)

Insgesamt unterstützen die Interviews die Hypothese, dass sich dem Konzept entsprechend durch das Training der KLLA die Perspektive der Lehrperson auf ihre Lernenden und deren Leistungen ändert. Statt zuerst nach Fehlern zu suchen, werden allem voran die Stärken jeder und jedes Einzelnen erfasst und wertgeschätzt. Das wiederum scheint, so legen es die Interviews nahe, zumindest bei einigen Teilnehmer\*innen auch zu einer anderen Haltung im gesamten Unterrichtsgeschehen beizutragen und könnte entsprechend das Ziel einer inklusiven Bildung, die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimension bei der Planung und Durchführung von Unterricht produktiv unterstützen. Genau diesen Aspekt führen auch die meisten befragten Teilnehmenden als größtes Potenzial des Verfahrens an.

Ich find's ein super Instrument und es verändert auf jeden Fall den Blick auf Lernende sozusagen. Es hat auch auf jeden Fall den Blick gestärkt, kompetenzorientiert an so eine Sache heranzugehen und nicht eben nach Fehlern zu suchen. (TN S102019)

Eben, dass man zuerst [...] vielleicht auch guckt, was sind die Stärken der Lerner und auch [...] die Herkunftssprachen und andere Sprachkenntnisse auch berücksichtigen. Also das hätte ich [...] davor jetzt glaube ich so nicht [...]; hätte ich nicht drüber nachgedacht und wahrscheinlich auch nicht berücksichtigt [...]. (TN E092019)

Diese hier skizzierten Effekte werden aktuell durch eine Interventionsstudie im Weiterbildungsstudium in einem Prä-Post-Modell genauer erhoben, indem gemessen wird, welche Stärken und Förderbereiche sowie Hinweise zur *Interlanguage* innerhalb eines Lerner\*innentextes von den Teilnehmenden ganz zu Beginn des Weiterbildungsstudiums und welche zum Schluss erkannt und benannt werden.

#### 4. Fazit und Ausblick

Durch ihre potenzialorientierte-systematische Analyse fokussiert die KLLA die bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden statt deren Defizite. Dies bedeutet jedoch nicht, dass über die in einem Text vorhandenen fehlerhaften Formulierungen hinweggesehen wird. Vielmehr ermutigt das Verfahren Lehrkräfte dazu, in jedem Sprachprodukt Potenziale zu entdecken. Jedes schriftliche Lernprodukt weist irgendwelche sprachlichen Stärken auf und diese gilt es zu würdigen, bevor auf die vorhandenen Fehler hingewiesen wird. Die KLLA ermöglicht so nicht nur ein differenziertes, sondern auch ein

motivierendes Feedback an die Lernenden, das zuallererst an das anknüpft, was sie bereits können.

Die weitgefassten Analysebereiche Syntax, Morphologie und Lexik gewährleisten eine fundierte Ermittlung sowohl der bereits vorhandenen sprachlichen Stärken als auch der Förderbedarfe der Lernenden. Darüber hinaus zeigt die Analyse der *Interlanguage* des Lernalters bzw. der Lernerin diejenigen Phänomene auf, die lediglich einer Wiederholung oder Systematisierung des Gelernten bedürfen, da in diesem Kontext davon ausgegangen werden kann, dass ein bestimmtes Phänomen bereits eingeführt und teilweise rezipiert worden ist. Die Feststellung der im Text vorhandenen Performanzfehler bietet der Lehrkraft die Gewissheit, dass sie auf die betroffenen Phänomene nicht (vertieft) eingehen muss. In Bezug auf die festgestellten Kompetenzfehler auf den jeweiligen Sprachebenen verfügt die Lehrkraft hingegen über konkret formulierte Förderbereiche und kann somit ihre Lernenden gezielt fördern.

Wie jedes sprachdiagnostische Verfahren hat jedoch auch die KLLA bestimmte Grenzen. Diese stellt in erster Linie der große Zeitaufwand<sup>12</sup> für die Durchführung einer Analyse dar. Führt man sich die großen Schulklassen der BRD vor Augen, so muss man feststellen, dass Lehrkräfte sich entscheiden müssen, zu welchem Zeitpunkt und wie vertieft sie an die Analyse herangehen wollen bzw. können. Darüber hinaus müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein, damit Lehrkräfte mit dem Verfahren arbeiten können. Dazu gehören ein fundiertes Basiswissen in der Linguistik sowie Grundkenntnisse über die wichtigsten Herkunftssprachen, die in einer Schulklasse vorhanden sind. Auch eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit im Allgemeinen sowie Fehlern im (Sprachen-)Unterricht muss vorhanden sein.

Desiderata liegen außerdem in der praktischen Erprobung des Verfahrens: Wie kommen die Lehrkräfte mit diesem Diagnostikverfahren im Unterrichtsalltag zurecht? Und wie können Lehrkräfte in der Praxis außerhalb des Weiterbildungsstudiums in das Verfahren eingeführt werden? Zudem wäre es wünschenswert, das Verfahren der KLLA nicht nur auf das Deutsche, sondern auch auf weitere Sprachen anzuwenden. Das ist prinzipiell möglich, fordert jedoch mehr als nur eine reine Übersetzung der Analyseschritte. Die jeweiligen Herkunftssprachen müssen studiert und auf ihre Komplexitäten hin untersucht werden, damit eine relevante Darstellung der zu analysierenden sprachlichen Aspekte möglich ist.

Trotz dieser Weiterentwicklungspotenziale kann die Umsetzung der KLLA in der Praxis sowie ihre Etablierung in der Lehrkräftebildung schon heute im Kontext der sprachlichen Bildung kleine, aber für einzelne Lernende trotzdem nicht unbedeutende Beiträge dazu leisten, dem Ziel einer inklusiven und chancengerechten Bildung ein Stück näher zu kommen.

---

<sup>12</sup> Dieser ist abhängig von vielen unterschiedlichen Faktoren, wie z. B. der Länge und Komplexität des Textes, der Geübtheit der durchführenden Person mit dem Verfahren oder der vorhandenen Grundkenntnisse der durchführenden Person in den Sprachen der Lernenden.

## Bibliographische Angaben

- Apeltauer, Ernst (2010). Lernalterssprache(n). In Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 833-842.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In dies. (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann: S. 11-36.
- Biewer, Gottfried (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttle, Yeşim & Jeuk, Stefan (2010). Türkisch. In Colombo-Scheffold, Simone; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (Hg.), *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 239-249.
- Brdar-Szabó, Rita (2010). Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 518-531.
- Busch, Brigitta (2010). School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. In *Language and Education* 24, S. 283-294.
- Corder, Pit (1967). The Significance of Learner's Errors. In *International Review of Applied Linguistics* 5/2, S. 161–170.
- Demir, Mustafa & Sönmez, Ergün (1999). „Ausländische“ Kinder. Ihre Erziehungs- und Integrationsmisere. Berlin: VWB Verlag.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2020). *Inklusive Bildung*. <<https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- \_\_\_ (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 3. erweiterte Auflage. Bonn: UNESCO.
- Die ZEIT (2014). *CSU will Ausländern die Sprache diktieren*. Die ZEIT vom 15.12.2014. <<https://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-12/csu-bayern-auslaender-sollen-deutsch-sprechen>> (zuletzt aufgerufen am 29.07.2020)
- Dimroth, Christine (2019). Lernalterssprachen. In Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 21-46.
- Döll, Marion (2019). Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. In *ÖDaF Mitteilungen* 1+2/35. *Interdisziplinäre Perspektiven auf Sprachbildung in Österreich. Zielsprache Deutsch zwischen Pflicht und Chance*, S. 191-206.
- Dreyer, Hilke & Schmitt, Richard (2012). *Lösungsschlüssel zum Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. München: Verlag für Deutsch.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. (1974). You can't learn without goofing. In Richards, Jack C. (Hg.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, S. 95-123.

- Ehlich, Konrad (2007). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In ders. (Hg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Reihe Bildungsreform Band 11. Berlin: BMBF, S. 11-75.
- (2010). Kompetenz, die. In Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 160-161.
- Franceschini, Rita (2014). Neurobiologie der Mehrsprachigkeit und didaktische Umsetzungen: Ein Spagat. In Böttger, Reiner & Gien, Gabriele (Hg.), *The Multilingual Brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Berlin: epubli, S. 208–220.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In Mohanty, Ajit; Panda, Minati; Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (Hg.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, S. 128-145.
- García, Ofelia; Johnson, Susana Ibarra & Seltzer, Kate (2017). *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine & Saalman, Wiebke (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. FörMig-Material (3). Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. In *Die Grundschulzeitschrift* 43, S. 6-13.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? In Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans Anand & Prenzel, Manfred (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-39.
- Gültekin-Karakoç, Nazan (2019). Sprachdiagnostische Grundverfahren. In Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 97-116.
- Gürsoy, Erkan (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. <<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2020)
- Horstmann, Susanne; Settinieri, Julia & Freitag, Dagmar (2019). *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Huf-

- eisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 209-222.
- Kleppin, Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe-Institut.
- Kniffka, Gabriele (2006). Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse. In Reidberg, Ludger (Hg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. KöBes (4). Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 73-84.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001). *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Lemmer, Rabea; Geyer, Sabrina & Voet Cornelli, Barbara (2016). Sprachdiagnostik als Ausgangspunkt für Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In *Pädagogik Leben 2*, S. 10-12.
- Lado, Robert (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leontiy, Kalyna (2013). *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen*. Berlin: LIT Verlag.
- Lipkowski, Eva (2012). *Sprache und Unterricht. Eine Beschreibung der deutschen Sprache für Lehrerinnen und Lehrer*. <[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprache\\_und\\_unterricht\\_lipkowski.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprache_und_unterricht_lipkowski.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2020)
- Marx, Nicole & Mehlhorn, Grit (2016). Analyse von Lenersprache. In Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Atempo, S. 297-306.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Pickel, Susanne; Pickel, Gert; Lauth, Hans-Joachim & Jahn, Detlef (Hg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465-479.
- Michalak, Magdalena (2012). Von der Sprachdiagnose zur sprachlichen Förderung. In Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 57-84.
- Niedrig, Heike (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: Transcript, S. 69-86. <<https://doi.org/10.14361/9783839427071-003>>
- OECD (2016). *Pisa 2015 Ergebnisse. Band I. Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Sprachbeschreibungen von Einzelsprachen. <<https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2020)

- Reschke, Maren (2018). Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Essen: ProDaZ. <[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren\\_reschke.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_reschke.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 02.06.2020)
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) (2005). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). München: Wolters Kluwer. <[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- (2015). Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife. Köln: Wolters Kluwer. <[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2020)
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. In *IRAL (International review of applied linguistics in language teaching)* 10/3. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 209-231.
- Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In dies. (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 3-20.
- Sökefeld, Martin (2004). *Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektive auf Einwanderer aus der Türkei*. Bielefeld: Transcript.
- Statistisches Bundesamt (2020). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2019. <[https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?_blob=publicationFile)> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2020)
- Szymanski, Mike (2014). *CSU fordert Deutsch-Pflicht für zu Hause*. In *Süddeutsche Zeitung* vom 08.12.2014. <<https://www.sueddeutsche.de/bayern/zuwanderer-in-deutschland-csu-fordert-deutsch-pflicht-fuer-zu-hause-1.2254388>> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- Tajmel, Tanja, & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Tekin, Özlem (2012). *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.
- Tunc, Seda (2012). *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache*. Münster: Waxmann.



- UN Behindertenrechtskonventionen (UN-BRK). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hg.) Stand 01/2017. <[https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf? blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?blob=publicationFile&v=2)> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- United Nations (2020). Sustainable Development Goals. 4 Quality Education. <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- Veiga-Pfeifer, Rode; Maahs, Ina-Maria; Triulzi, Marco; Hacısalıhođlu, Erol (2020). Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzorientierten Lernertextanalyse. In *ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. <<https://www.uni-due.de/prodaz/>> (zuletzt aufgerufen am 23.11.2020)
- Veiga-Pfeifer, Rode; Maahs, Ina-Maria; Triulzi, Marco; Hacısalıhođlu, Erol & Steinborn, Waltraud (angenommen). Linguistische Lernertextanalyse als Weiterbildungsbaustein. In Asmacher, Judith; Serrand, Catherine & Roll, Heike. (Hg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (Arbeitstitel). Münster: Waxmann.
- Welt (2014): *Einwanderer sollen in der Familie deutsch sprechen*. WELT vom 05.12.2014. <<https://www.welt.de/politik/deutschland/article135078773/Einwanderer-sollen-in-der-Familie-deutsch-sprechen.html>> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- Weis, Mirjam; Müller, Katharina; Mang, Julia; Heine, Jörg-Henrik; Mahler, Nicole & Reiss, Kristina (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 129-162.
- Wiese, Heike; Mayr, Katharina; Krämer, Philipp; Seeger, Patrick; Müller, Hans-Georg & Freywald, Ulrike (2014). *Deutsch ist vielseitig: Aus- und Fortbildungsmodule zur Sprachvariation im urbanen Raum. Handbuch für die Konzeption von Fortbildungen und Anwendungseinheiten für den Schulunterricht und Kita-Alltag*. <[www.deutsch-ist-vielseitig.de](http://www.deutsch-ist-vielseitig.de)> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)

## Über die Autor\*innen

**Ina-Maria Maahs** hat an der Humboldt-Universität zu Berlin Germanistik und Sozialwissenschaften auf Bachelor studiert und danach Deutsch an einer staatlichen chinesischen Schule unterrichtet. Währenddessen begann sie ein aufbauendes Fernstudium Deutsch als Fremdsprache, welches sie zurück in Deutschland beendete, bevor sie in Köln den Masterstudiengang Politikwissenschaften absolvierte. 2018 hat sie an der Universität zu Köln ihre Promotion in Politischer Theorie und Ideengeschichte abgeschlossen. Im Mercator-Institut ist sie stellvertretende Leiterin der Abteilung Sprache und Profession und Koordinatorin des Weiterbildungsstudiums Deutsch als Zweitsprache. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen zur Zeit in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und sprachensible Gestaltung sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

Korrespondenzadresse: [inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de](mailto:inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de)

**Rode Veiga-Pfeifer** hat an der RWTH Aachen und an der Universität Duisburg-Essen Deutsch und Spanisch auf Lehramt (I. Staatsexamen) studiert sowie die Zusatzqualifikation Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik absolviert. Anschließend arbeitete sie als Lehrkraft für Germanistische Linguistik, Deutsch als Fremdsprache und Brasilianisches Portugiesisch an verschiedenen Universitäten in NRW. Sie promoviert im Bereich der Kontrastiven Linguistik (Deutsch-Portugiesisch) sowie in der Fremdspracherwerbsforschung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Sprachvergleiche sowie in der linguistischen Analyse von DaZ-/DaF-Lernertexten. Im Mercator-Institut ist sie im Weiterbildungsstudium DaZ tätig.

Korrespondenzadresse: [rode.veiga-pfeifer@mercator.uni-koeln.de](mailto:rode.veiga-pfeifer@mercator.uni-koeln.de)

**Erol Hacısalihoglu** hat an der Universität Marmara zu Istanbul Deutsche Sprache und ihre Didaktik studiert. Während seines Magisterstudiums hat er als wissenschaftlicher Assistent in der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik gearbeitet. Nach seinem Magisterabschluss wurde er promoviert, anschließend war er Jahresstipendiat an der Universität Koblenz-Landau. Neben seiner Promotionsarbeit hat er langfristig in den Projekten HAVAS 5 und danach FörMig gearbeitet. Nach mehreren Lehraufträgen für die Universität Hamburg hat er im Wintersemester 2012/13 und im Sommersemester 2013 die Professur für Fachdidaktik im Institut für Turkistik an der Universität Duisburg-Essen vertreten. Am Mercator-Institut arbeitet er im Team des Weiterbildungsstudiums DaZ Intensiv.

Korrespondenzadresse: [erol.hacisalihoglu@mercator.uni-koeln.de](mailto:erol.hacisalihoglu@mercator.uni-koeln.de)

## Anhang: Zentrale Fachtermini der theoretischen Grundlagen der KLLA

**Kontrastivhypothese:** Die Erstsprache (L1) der Lernenden kann ihren (Zweit-)Spracherwerb beeinflussen, indem diese Strukturen aus ihrer sogenannten Ausgangssprache auf die aktuell zu erlernende Zielsprache übertragen. Ist eine fehlerhafte Formulierung auf die Erstsprache der Lernenden zurückzuführen, handelt es sich dabei um einen interlingualen Fehler (vgl. Lado, 1957; Tekin, 2012: S. 18-22). Beispiel:

Identifizierung	A. Klassifizierung	B. Erklärung
„Die braune Jacke ist mehr schön als die schwarze“	falsche Bildung des Komparativs	Erstsprache der Lernerin: Portugiesisch; Bildung des Komparativs im Portug.: <i>mais</i> („mehr“) + Adjektiv. Die Lernerin überträgt eine Sprachstruktur aus ihrer Erst- auf ihre Zielsprache.

**Identitätshypothese:** Fehlerhafte Formulierungen von Sprachlernenden sind nicht allein der Erstsprache geschuldet, sondern können auf die Zielsprache selbst zurückgeführt werden. Dabei entstehen die sogenannten Übergeneralisierungen. Der Lernende überträgt beispielsweise ihm bzw. ihr bereits bekannte Grundregeln auf andere Bereiche, auf die die jeweiligen Regeln jedoch nicht zutreffen (vgl. Dulay & Burt, 1974; vgl. auch Tekin 2012: S. 45-47).

A. Identifizierung	B. Klassifizierung	C. Erklärung
Ein Lerner schreibt: „die Sprung“ und „die Schwung“	Die beiden Nomen werden für Feminina gehalten, sind jedoch Maskulina.	Nomen, die das Suffix ‚-ung‘ tragen, haben ‚die‘ als Artikel. Bei diesen beiden Nomen handelt es sich jedoch um Ausnahmen.

**Interlanguage-Hypothese:** Während eines Sprachlernprozesses entwickeln die Lernenden eine sogenannte *Interlanguage* (auch ‚Lerner- oder Interimsprache‘). Diese weist sowohl sprachliche Merkmale aus der Erst- als auch der Zielsprache auf. Weitere Merkmale sind 1) ihre Systemhaftigkeit; 2) ihre Variabilität; 3) ihre Instabilität. Für die sprachlichen Schreibprodukte der Lernenden bedeutet dies, dass zielsprachliche Formulierungen neben nicht-zielsprachlichen vorkommen können. Bleibt man beim oben genannten Beispiel, könnte in einem Lernertext sowohl die Formulierung ‚der Sprung‘ als auch ‚die Sprung‘ vorkommen. Das gleiche sprachliche Phänomen kann also im Wechsel korrekt und falsch auftauchen (vgl. Selinker, 1972; vgl. auch Apeltauer, 2010).

**Tertiärsprachen- und Mehrsprachigkeitsforschung:** Mittlerweile ist in der Forschung der Einfluss von bereits erlernten (Fremd-)Sprachen der Lernenden auf weitere von

ihnen zu erlernenden Sprachen bekannt. Bei Rückgriff auf dieses erworbene Sprachwissen kommt es zu vielfältigen Transfer- und Interaktionsphänomenen zwischen den *Interlanguages* der Lernenden (vgl. Franceschini, 2014; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015).

**Kompetenz- und Performanzfehler:** Wurde die Sprachkompetenz für eine korrekte Sprachverwendung noch nicht (vollständig) erworben, so liegt ein **Kompetenzfehler** vor. Bei **Performanzfehlern** handelt es sich im Gegensatz dazu um eine Sprachkompetenz, die in ihrer Verwendung nicht korrekt umgesetzt wurde (vgl. Corder, 1967).

Kompetenzfehler	Performanzfehler
Ein Lernertext enthält die Formulierungen: „mehr schön“, „mehr teuer“, „mehr lang“. Der Komparativ im Deutschen wurde demnach noch nicht erworben.	Ein Lernertext weist Formulierungen wie „schöner“, „teurer“, „länger“ auf. Nur an einer Stelle taucht „mehr“ + Adjektiv auf. Hier zeigt sich ein Performanzfehler (auch ‚Flüchtigkeitsfehler‘).

Felix Pawlak &amp; Katharina Groß

## Das Experimentieren in inklusiven Lerngruppen (An-)Leiten lernen

### Abstract

Das Experiment ist zentraler Bestandteil des Chemieunterrichts und fordert Lehrer\*innen in inklusiven Lerngruppen bei der Schaffung sicherer und förderlicher Voraussetzungen heraus. Der Beitrag stellt ein Projektseminar vor, in dem eine Möglichkeit aufgezeigt wird, wie angehende Chemielehrer\*innen mit Hilfe von Classroom-Management-Strategien diesen Herausforderungen begegnen können und das Gemeinsame Experimentieren von Schüler\*innen praxisnah (an-)leiten.

Experiments are an integral part of teaching chemistry. Nonetheless, they pose a challenge for teachers in inclusive learning environments when it comes to creating and ensuring safe and supportive learning conditions. This article describes a project seminar aiming at fostering classroom management expertise of future chemistry teachers during university education. The pre-service chemistry teachers get the possibility to develop the necessary classroom management expertise. Consequently, they acquire skills to meet these challenges and to put Cooperative Experimenting into practice.

### Schlagwörter

Gemeinsames Experimentieren, inklusiver Chemieunterricht, Classroom-Management, universitäre Chemielehrer\*innenbildung

Cooperative experimenting, inclusive chemistry teaching, classroom management, chemistry teacher education

### I. Einleitung

Sowohl in der Fachwissenschaft Chemie als auch im Chemieunterricht stellt das Experiment die zentrale Methode der Erkenntnisgewinnung dar. Es unterstützt Schüler\*innen nicht nur in ihrem theoretischen Chemielernen, sondern fördert gleichzeitig ein handlungsorientiertes Lernen, indem es kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele miteinander vereint. Durch die reale und anschauliche Begegnung mit chemischen Inhalten eröffnet der Einsatz von (Schüler-)Experimenten gerade in inklusiven Lerngruppen vielfältige Chancen für die Lernenden.

Beim gemeinsamen Experimentieren der Schüler\*innen treten allerdings auch spezifische Herausforderungen auf, die die Chemielehrkräfte in der Planung und Durchführung ihres Unterrichts in inklusiven Lerngruppen angemessen berücksichtigen müssen. Das dem Beitrag zugrundeliegende Inklusionsverständnis umfasst grundsätzlich alle Schüler\*innen entlang unterschiedlicher Differenzlinien bzw. Heterogenitätsdimensio-



nen (u. a. Geschlecht, kulturelle, körperliche oder sprachliche Voraussetzungen). Allerdings rückt im Rahmen der Überlegungen zum Classroom-Management beim Gemeinsamen Experimentieren durchaus auch ein enges Inklusionsverständnis (Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf) in den Blick.

So müssen sie beispielsweise Experimentieraufbauten, Geräte oder Chemikalien und/oder die Sicherheitsmaßnahmen eines Experiments an die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lerngruppe anpassen (z. B. mit Hilfe der Durchführung einer Gefährdungsbeurteilung, die motorische Einschränkungen oder nicht altersadäquates Regelverhalten von Schüler\*innen mit einbezieht) (vgl. Unfallkasse NRW, 2018; vgl. Reiners & Adesokan, 2017; vgl. Menthe & Sanders, 2016; vgl. Menthe & Hoffmann, 2015; vgl. Thomsen, 2017; vgl. Huber, 2017). Darüber hinaus können auch im Rahmen der fachlich-inhaltlichen Auswertung von Experimenten Verständnisschwierigkeiten bei Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf auftreten, da hierfür häufig abstrakte Denkopoperationen notwendig sind (vgl. Pawlak & Groß, 2020b: S. 4).

Um dennoch alle Schüler\*innen durch den Einsatz von Experimenten in den spezifischen Denk- und Arbeitsweisen der Chemie zu fördern, sind Überlegungen notwendig, wie das gemeinsame Experimentieren für alle Schüler\*innen nicht nur ermöglicht, sondern wie es vor allem auch sicher und lernförderlich für die konkrete Lerngruppe gestaltet werden kann. In Anlehnung an die Idee des Gemeinsamen Lernens kann unter dem Konzept *Gemeinsames Experimentieren* der Einsatz von Schülerexperimenten im inklusiven Chemieunterricht verstanden werden, der allen Schüler\*innen die Möglichkeit bietet, unter Berücksichtigung (und Förderung) ihrer individuellen lern- und entwicklungsbedingten Potentiale gemeinsam zu experimentieren, um sich handlungsorientiert mit den Inhalten der Chemie auseinanderzusetzen. Das Gemeinsame Experimentieren stellt eine offene und schülerzentrierte Unterrichtsform dar, in der die Schüler\*innen weitgehend selbstgesteuert lernen.

## 2. Classroom-Management für das Gemeinsame Experimentieren

Um die erfolgreiche und sichere Umsetzung des Gemeinsamen Experimentierens zu gewährleisten, müssen die Lehrer\*innen deshalb entsprechende Strukturen etablieren. Neben einer grundsätzlichen Fokussierung auf die individuellen Voraussetzungen und (sonderpädagogischen) Förderbedarfe der Schüler\*innen durch die Bereitstellung differenzierender und individualisierender Lernangebote (vgl. z. B. *UDL* – Schlüter & Melle, 2017; Schlüter, Melle & Wember, 2016 oder *RTI-Modell* – Huber & Grosche, 2012) rückt insbesondere das Classroom-Management (bzw. die Klassenführung) von Chemielehr\*innen in den Mittelpunkt der Betrachtung, da sie das Gemeinsame Experimentieren in inklusiven Lerngruppen vorbereiten und (an-)leiten müssen.

Die grundlegende Bedeutung des Classroom-Managements ist für das erfolgreiche Lernen aller Schüler\*innen im Allgemeinen und in inklusiven Lernsettings vielfach belegt (vgl. Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk & Doolaard, 2016; vgl. Ferreira González, Hövel, Hennemann & Schlüter, 2019; vgl. Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann,

2015; vgl. Oliver & Reschly, 2010; vgl. Grünke, 2006; vgl. Reiber & McLaughlin, 2004). Evertson und Weinstein definieren das vielschichtige Konzept des Classroom-Managements wie folgt:

[...] actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning. In other words, classroom management has two distinct purposes: It not only seeks to establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning, it also aims to enhance students' social and moral growth [...]. Evertson und Weinstein (2006: S. 4)

Mit dieser Definition wird deutlich, dass das Classroom-Management weit mehr als die Steuerung, d. h. das Führen und Managen des Schüler\*innenverhaltens durch das Anwenden von Disziplinierungsmaßnahmen darstellt. Vielmehr geht es beim Classroom-Management darum, mit Hilfe unterschiedlicher, insbesondere präventiver Strategien und Vorgehensweisen eine Lernumgebung zu schaffen, die – aufbauend auf einem positiven Lehr- und Lernklima – die aktive Lernzeit der Schüler\*innen zu erhöhen und dabei (potentielle) Störungen möglichst gering zu halten vermag (vgl. u. a. Wellenreuther, 2009; vgl. Helmke, 2017).

Als Teil der Lehrer\*innenkompetenz und damit als Teil des Professionswissens von Lehrer\*innen zielt das Classroom-Management darauf ab, förderliche, störungs- und belastungsarme Bedingungen im Unterricht zu schaffen (vgl. Helmke, 2017; vgl. Korpershoek et al., 2016). Es steht außer Frage, dass die Etablierung solcher lernförderlichen Bedingungen in jedem Unterricht von großer Bedeutung ist und demnach das Classroom-Management ein grundsätzlich fachübergreifendes Konzept und damit ein wesentliches Merkmal von Unterrichtsqualität darstellt. Nichtsdestotrotz bestimmen gerade fachspezifische Unterrichtsaspekte den Lernprozess und Lernerfolg der Schüler\*innen maßgeblich, sodass auch die Strategien des Classroom-Managements an fachrelevante Anforderungen sowohl angepasst als auch um diese ergänzt und erweitert werden müssen (vgl. Seidel & Shavelson, 2007). So muss gerade in experimentellen Unterrichtsfächern wie dem Chemieunterricht das Classroom-Management der Lehrpersonen nicht nur an die spezifischen räumlichen Gegebenheiten (Fachraum), sondern auch an die Möglichkeiten und Herausforderungen der durchzuführenden Experimente (u. a. angemessene Berücksichtigung der vorhandenen Ausstattung oder des Gefährdungspotentials der einzusetzenden Schüler\*innenexperimente) angepasst werden, um die Sicherheit aller Schüler\*innen zu gewährleisten und in der Folge das fachliche Lernen zu ermöglichen (vgl. Praetorius, Herrmann, Gerlach, Zülsdorf-Kersting, Heinitz & Nehring, 2020). Für den inklusiven Chemieunterricht wird eine fachspezifische Anpassung des Classroom-Managements umso bedeutender, da sich hier sowohl die lern- und entwicklungspsychologischen als auch die körperlich-motorischen Voraussetzungen der Schüler\*innen noch deutlicher voneinander unterscheiden. So müssen in stark heterogenen Lerngruppen beispielsweise klare Regeln und Routinen für das Experimentieren (fachspezifische Strategie des Classroom-Managements) intensiver und, in Abhängigkeit der sonderpädagogischen Voraussetzungen der jeweiligen Schüler\*innen, methodisch vielfältiger eingeführt und immer wieder gemeinsam geübt werden (vgl. Pawlak & Groß, 2020b; vgl. Filusch, 2017).

Obwohl es in der Naturwissenschaftsdidaktik Forderungen nach einer fachspezifischen Betrachtung der Merkmale von Unterrichtsqualität (z. B. das Classroom-Management) gibt (vgl. Neumann, 2017: S. 14; vgl. Walpuski, 2017: S. 28), fehlen bisher empirische Befunde für eine solche fachliche Gestaltung bzw. für die fachinhaltlich angemessene Anwendung des Classroom-Managements im bzw. auf den inklusiven Chemieunterricht. Im Rahmen eines Forschungsprojekts wurde deshalb versucht, Strategien des Classroom-Managements für den inklusiven Chemieunterricht systematisch zu untersuchen, die eine entscheidende Rolle für die erfolgreiche Umsetzung des Gemeinsamen Experimentierens in inklusiven Lerngruppen spielen (vgl. Pawlak & Groß, 2020a: S. 95). Durch einen iterativen Forschungsprozess, in dem sowohl inklusiv-praktizierende Chemielehrer\*innen und Chemiefachseminarleiter\*innen nach bedeutsamen Strategien des Classroom-Managements für das Gemeinsame Experimentieren befragt wurden als auch die Umsetzung dieser Strategien mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen untersucht wurden (vgl. Pawlak & Groß, 2020a), konnten schließlich folgende drei konkrete, Strategien des Classroom-Managements abgeleitet werden: S1 – Experimentierregeln und konsequente Umsetzung, S2 – Experimentierrountinen, S3 – Klarheit und Struktur des Experimentierens. Da diese Strategien im Kontext des inklusiven Chemieunterrichts gebildet wurden, stellen sie sowohl „chemiespezifische“ als auch „inklusive“ Strategien dar – wenngleich diese auch für andere naturwissenschaftlich-experimentellen Fächer des inklusiven Unterrichts von Bedeutung sein können. Auch steht außer Frage, dass diese Strategien alle Schüler\*innen – mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – beim Gemeinsamen Experimentieren unterstützen. Darüber hinaus gehen sie aus den allgemeinen Strategien des Classroom-Managements hervor, wodurch hier zwar keine formale, wohl aber eine fachinhaltliche Abgrenzung möglich ist, da sie an die Besonderheiten des experimentellen Chemieunterrichts angepasst sind und damit in der konkreten fachlichen Lehr- und Lernsituation explizit wirksam werden können. Die drei herausgearbeiteten Classroom-Management-Strategien für den inklusiven Chemieunterricht können wie folgt beschrieben werden:

### **S1: Experimentierregeln und ihre konsequente Umsetzung**

*Experimentierregeln* stellen Verhaltens- und Verfahrensweisen dar, die das sichere Handeln der Schüler\*innen beim Gemeinsamen Experimentieren (im Fachraum) steuern und damit die Voraussetzung für einen fruchtbaren Lernprozess der Schüler\*innen bilden. Sie regeln das verständnisvolle Miteinander der Schüler\*innen während des Experimentierens und tragen im Sinne einer gemeinsamen Werteorientierung zu einem positiven Unterrichts- und Lernklima bei (Beziehungsförderung). Konkret umfassen die Experimentierregeln sowohl allgemeine Verhaltensstandards (z. B. Essen & Trinken nur außerhalb des Fachraumes) als auch spezifische Regeln im Umgang mit Chemikalien und Geräten (z. B. Schutzbrillenpflicht). Grundsätzlich haben Experimentierregeln einen präventiven Charakter und zielen darauf ab, die Schüler\*innen sukzessive an das eigenverantwortliche und sichere Experimentieren heranzuführen, um sie so in einem selbstgesteuerten



Lernprozess zu unterstützen. Dazu sollten manche Experimentierregeln von den Chemielehrer\*innen gemeinsam mit den Schüler\*innen aufgestellt (Verständlichkeit und Transparenz der Experimentierregeln) und in der Folge auch *konsequent umgesetzt* werden. In diesem Sinne sollte förderliches Verhalten der Schüler\*innen unterstützt (z. B. durch Lob und Belohnung) und regelwidriges, gefährdendes Verhalten, d. h. sicherheitsrelevantes Fehlverhalten situationsgerecht und zeitnah sanktioniert werden (z. B. durch non-verbale Signale, durch direkte Zurechtweisung oder bei gefährlichen Verstößen durch den (temporären) Ausschluss vom Experimentieren).

### **S2: Experimentier Routinen**

*Experimentier Routinen* stellen Verhaltens- und Handlungsmuster von Schüler\*innen in wiederkehrenden Situationen des Gemeinsamen Experimentierens dar. Prinzipiell können sie auch als verinnerlichte, d. h. als von Schüler\*innen wiederholt erprobte Experimentierregeln verstanden werden, die bei angemessener Einführung und Einübung unbewusst von den Schüler\*innen durchgeführt werden. Allerdings gehen die Experimentier Routinen auch über die Experimentierregeln hinaus, da sie die Abläufe und Aufgaben der Schüler\*innen vor, während und nach dem Experimentieren ordnen (z. B. im Sinne von Organisationsroutinen, wie dem Einsatz von spezifischen Rollen der Schüler\*innen in Experimentierteams oder wie der selbstständigen Organisation des Arbeitsplatzes sowie im Sinne von Mobilitätsroutinen, wie der sicheren Bewegung im und durch den Fachraum). Darüber hinaus gibt es im Chemieunterricht eigene Geräteroutinen, die feste Handlungsskripte für den angemessenen Umgang mit chemiespezifischen Geräten darstellen (z. B. der sichere Umgang mit dem Bunsenbrenner). Die explizite Beachtung und Einübung von Experimentier Routinen stellen eine wesentliche und fachspezifische Voraussetzung für das Gemeinsame Experimentieren der Schüler\*innen dar. So führen eingetübte, automatisierte Experimentier Routinen der Schüler\*innen zu einer Erhöhung ihrer aktiven Lern- und Experimentierzeit, da der zeitliche Umfang von Lehrer\*inneninstruktionen und/oder von (Organisations-)Abläufen beim Experimentieren (z. B. Auf- und Abbau des Experiments) deutlich reduziert werden kann.

### **S3: Klarheit und Struktur des Experimentierens**

Die Strategie *Klarheit und Struktur des Experimentierens* stellt die umfassendste Classroom-Management-Strategie für den inklusiven Chemieunterricht dar, die nicht nur die gesamte Unterrichtsgestaltung beim Gemeinsamen Experimentieren betrifft, sondern insbesondere in ihrer organisatorischen Ausprägung auch die beiden anderen Strategien (S1 und S2) mit einbezieht: nur durch die konsequente Umsetzung von Experimentierregeln (S1) sowie die Aufrechterhaltung von eingetübten Experimentier Routinen (S2) wird eine klare Strukturierung des Experimentierprozesses der Schüler\*innen erreicht. Darüber hinaus kann auch der Einsatz von adaptierten Experimentieranleitungen den individuellen Lern- und Experimentierprozess der Schüler\*innen strukturieren. In diesem Sinne sorgt eine konsequente Strukturierung auf organisatorischer Ebene für Klarheit auf

der inhaltlichen Ebene. Auf inhaltlicher Ebene geht es schließlich darum, dass das Gemeinsame Experimentieren in der Planung, Vorbereitung und Durchführung strukturiert aufgebaut ist: Die notwendigen Informationen, Inhalte und Ziele müssen dabei klar und verständlich kommuniziert werden (u. a. durch klare Arbeitsanweisungen oder durch den Einsatz von Experimentierpiktogrammen), um über die Durchführung hinaus eine erfolgreiche Auswertung des Experiments zu ermöglichen und somit die Lernprozesse der Schüler\*innen angemessen anzuregen. Unterstützend können hier ebenso differenzierende Aufgabenstellungen zum Experiment eingesetzt werden. Auch eine präzise Gesprächsführung der Lehrer\*innen kann den Experimentierprozess der Schüler\*innen strukturieren und in Folge zu inhaltlicher Klarheit über das Experiment führen.

Wie bereits in der Beschreibung deutlich wurde, stehen die drei Classroom-Management-Strategien (S1-S3) in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander und bilden gemeinsame Schnittmengen. So können sich Experimentierregeln (S1) und Experimentier Routinen (S2) überschneiden, da Regeln (per definitionem) zwar explizit schriftlich festgehalten werden, aber in der praktischen Umsetzung durchaus in Routinen übergehen können und sollen. Zudem führen etablierte Experimentierregeln und -routinen (S1 und S2) für die Schüler\*innen zu mehr Klarheit und Struktur beim Experimentieren (S3).

Alle drei Classroom-Management-Strategien bilden grundsätzlich Formen des Classroom-Managements ab, dessen grundlegende Ausrichtung auf proaktives Handeln abzielt. Nichtsdestotrotz werden Lehrer\*innen in der konkreten Unterrichtssituation mit Schüler\*innen feststellen, dass sie auch zum interventiven Handeln aufgefordert werden. Die Classroom-Management-Strategien für einen inklusiven Chemieunterricht können sowohl auf der organisatorischen als auch auf der inhaltlichen Ebene des Chemieunterrichts wirksam werden. Die Klarheit und die Struktur des Experimentierens (S3) werden sowohl auf organisatorischer (u. a. Bereitstellung von Materialien und Entsorgung der Chemikalien) als auch auf inhaltlicher Ebene (u. a. klare Fragestellungen, Beobachtungsaufträge und Zielformulierungen) definiert. Lehrer\*innen müssen daher auf jeder der beiden Ebenen angemessen vorbereitet sein, da nur so die erwünschte Klarheit und Struktur beim Gemeinsamen Experimentieren erreicht werden kann.

Die erfolgreiche Umsetzung dieser drei Classroom-Management-Strategien stellt eine notwendige Voraussetzung dar, um das Gemeinsame Experimentieren aller Schüler\*innen überhaupt zu ermöglichen und damit die Grundlage zu schaffen, dass sich die Lernenden fachlich-inhaltlich mit dem Experiment auseinandersetzen können (vgl. Pawlak & Groß, 2020b).

Aus gutem Grund ist das Classroom-Management deshalb ein wesentlicher Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006; vgl. Vogt & Rogalla, 2009). Nach König und Kramer (2016) besitzen (Chemie-)Lehrer\*innen dann Classroom-Management-Expertise, wenn sie nicht nur Wissen über die Classroom-Management-Strategien (für den inklusiven Chemieunterricht) aufgebaut haben, sondern

wenn sie in der Lage sind, dieses Wissen auch zu vernetzen und in der konkreten Unterrichtssituation (des Gemeinsamen Experimentierens) anzuwenden (vgl. König & Kramer, 2016; vgl. Casale, Strauß, Hennemann & König, 2016).

Aus diesem Grund ist es notwendig, dass sich bereits angehende Chemielehrer\*innen frühzeitig mit den vorgestellten Classroom-Management-Strategien für den inklusiven Chemieunterricht theoriebasiert und praxisorientiert auseinandersetzen. Im Rahmen von universitären Veranstaltungen sollen sie deshalb nicht nur theoretisches Wissen über die Classroom-Management-Strategien entwickeln, sondern auch die praktische und fachspezifische Anwendung dieser Strategien üben, um ihre Fähigkeiten im Leiten und Anleiten des Gemeinsamen Experimentierens im inklusiven Chemieunterricht sukzessive aufzubauen. In Bezug auf die Umsetzung der Classroom-Management-Strategien für den inklusiven Chemieunterricht kann daher zwischen dem „Leiten“ und dem „Anleiten“ des Gemeinsamen Experimentierens unterschieden werden:



Abb. 1: Symbolbild  
Leiten

**Leiten:** Beim Leiten des Gemeinsamen Experimentierens geht es um die Einführung der Classroom-Management-Strategien für die gesamte Lerngruppe. Im Plenum werden inhaltliche und organisatorische Abläufe und die Experimentierregeln geklärt, die zur klaren Strukturierung des Experimentierprozesses führen und Experimentierrouninen der Schüler\*innen initiieren sollen.



Abb. 2: Symbolbild  
Anleiten

**Anleiten:** Beim Anleiten des Gemeinsamen Experimentierens geht es im Sinne des Monitorings darum, die Schüler\*innen durch die Classroom-Management-Strategien individuell zu unterstützen. Während des Experimentierens in Kleingruppen beobachtet die Lehrkraft die Schüler\*innen, erhält Einblicke in ihr Experimentieren und Lernen und kann individuell Rückmeldung geben.

Während es beim Leiten des Gemeinsamen Experimentierens insbesondere um das Einführen der Schüler\*innen in die Classroom-Management-Strategien (S1-S3) im Plenum geht, liegt der Fokus beim Anleiten des Gemeinsamen Experimentierens auf dem Einhalten dieser während des Experimentierprozesses in Kleingruppen.

Um den Aufbau einer Classroom-Management-Expertise für den inklusiven Chemieunterricht zu erreichen, wurde ein Projektseminar entwickelt, das angehenden Chemielehrer\*innen die Möglichkeit bieten soll, die drei Classroom-Management-Strategien theoretisch zu erarbeiten und miteinander zu vernetzen, diese in einer vorbereiteten Umgebung praktisch auszuprobieren und die Erfahrungen und Eindrücke mit der Umsetzung des Leitens und Anleitens zu reflektieren.

### 3. Das Projektseminar: Das Gemeinsame Experimentieren (an-)leiten lernen

Das Projektseminar baut auf grundlegenden fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen der Studierenden aus dem Bachelorstudiengang auf und verortet sich im ersten Mastersemester für das Lehramt an Gymnasien & Gesamtschulen im Fach Chemie. Die Studierenden haben bereits grundlegende fachliche und experimentelle Kompetenzen erworben und sich mit den notwendigen Sicherheitsmaßnahmen sowohl beim eigenständigen Experimentieren in fachwissenschaftlichen Praktika als auch im Bereich des schulorientierten Experimentierens intensiv auseinandergesetzt. Zudem haben sie erste Kompetenzen zur didaktisch reflektierten Planung, Durchführung und Auswertung von Experimenten für den Chemieunterricht entwickeln können.

#### 3.1 Zielsetzung und grundlegende Konzeption des Projektseminars

Aufbauend auf dem Vorwissen der Studierenden zielt das Projektseminar darauf ab, die bisher erworbenen Kompetenzen zielführend miteinander zu verbinden und zu vertiefen, indem das (An-)Leiten von Experimenten in inklusiven Lerngruppen unter besonderer Beachtung der Classroom-Management-Strategien in den Mittelpunkt des Projektseminars gesetzt wird. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit den Classroom-Management-Strategien für den inklusiven Chemieunterricht, das praxisnahe Vorgehen sowie dem steten Einsatz von Reflexionsmöglichkeiten vermag das Projektseminar die Studierenden sukzessive in ihrer chemiespezifischen Lehrkompetenz zu fördern und sie langfristig dazu zu befähigen, das Gemeinsame Experimentieren in inklusiven Lerngruppen sicher und lernförderlich (an-)leiten zu können.

Um den Studierenden auch im universitären Kontext die Möglichkeit zur praxisnahen Auseinandersetzung mit dem (An-)leiten von Experimenten in inklusiven Lerngruppen zu geben, ist das Projektseminar mit dem Schülerlabor ELKE verknüpft. Das Schülerlabor ELKE zeichnet sich insbesondere durch seine kompetenzorientierte Gestaltung sowie durch den Einsatz von curricular anbindungsfähigen Inhalten aus. Einen Vormittag lang besuchen Schüler\*innen einer Schulklasse das Schülerlabor zu einem bestimmten fachlichen Thema und setzen sich mit diesem theoretisch und experimentell auseinander (vgl. Groß & Schumacher, 2018). In der Planung, Durchführung und Auswertung der Experimente werden die Schüler\*innen durch Studierende intensiv betreut (Lehr-/Lernlabor ELKE). Auf diese Weise können die Studierenden ihr theoretisch erworbenes Wissen über das (An-)leiten des Gemeinsamen Experimentierens in einer authentischen und dennoch geschützten Lernsituation mit Schüler\*innen ausprobieren und reflektieren.

Das Projektseminar kann in drei übergeordnete Phasen (Theoretisches Grundlagenwissen entwickeln, Praktisches Handlungswissen aufbauen und kriteriengeleitet reflektieren, Classroom-Management-Strategien auf die reale Situation des inklusiven Chemieunterrichts übertragen) gegliedert werden (vgl. Abb. 3).

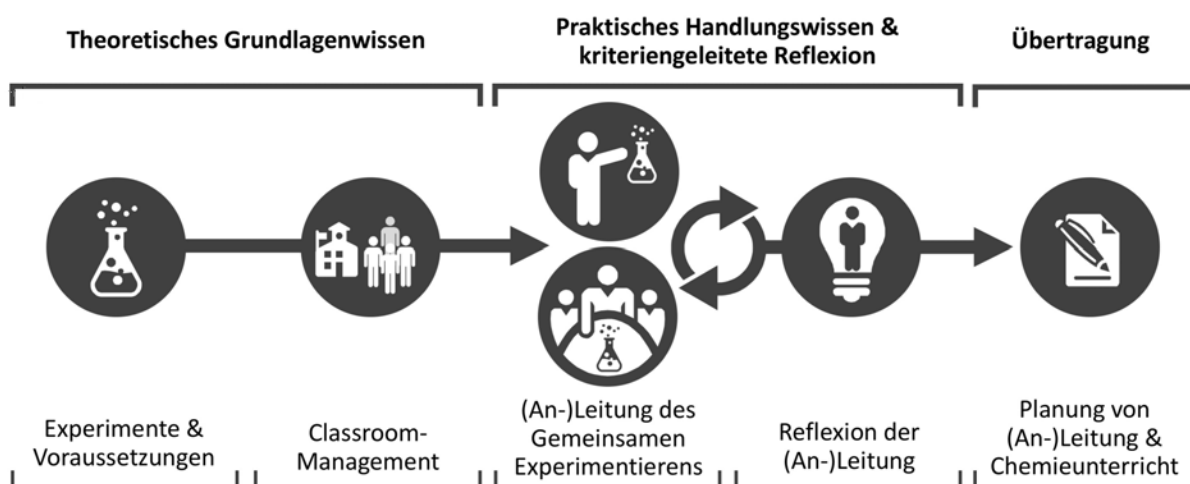


Abb. 3: Konzeption des Projektseminars

In der ersten Phase des Projektseminars (Theoretisches Grundlagenwissen entwickeln) geht es zunächst darum, dass die Studierenden theoretisches Grundlagenwissen über die fachlichen und fachdidaktischen Aspekte des Gemeinsamen Experimentierens erwerben (z. B. didaktisch reflektierter Einsatz von Schülerexperimenten in inklusiven Lerngruppen oder Chancen und Herausforderungen des Gemeinsamen Experimentierens). Aufbauend auf der Erkenntnis, dass insbesondere das Konzept des Classroom-Managements Handlungsmöglichkeiten für die Lehrer\*innen bereithält, das Gemeinsame Experimentieren sicher und lernförderlich für alle Schüler\*innen umzusetzen, erarbeiten die Studierenden dann gemeinsam die Classroom-Management-Strategien für den inklusiven Chemieunterricht, vernetzen diese untereinander und stellen Bezüge zum Leiten und Anleiten von Schülerexperimenten her. Darüber hinaus lernen sie die verschiedenen Experimentiertage des Schülerlabors ELKE theoretisch und praktisch kennen (siehe Kap. 3.2).

Die zweite Phase des Projektseminars (Praktisches Handlungswissen aufbauen und kriteriengeleitet reflektieren) stellt den zeitlich umfangreichsten Teil dar, in dem die Studierenden ihr erworbenes Grundlagenwissen in der konkreten Situation im Schülerlabor anwenden und reflektieren. Im Fokus des Handelns steht zum einen das *Leiten des Gemeinsamen Experimentierens*, bei dem die Studierenden den Experimentierprozess der Schüler\*innen im Plenum vorbereiten. Zum anderen werden während des Experimentierprozesses der Schüler\*innen ihre Fähigkeiten beim *Anleiten des Gemeinsamen Experimentierens* von Kleingruppen gefordert (siehe Kap. 2). Das Leiten und Anleiten steht im Zentrum der praktischen Erfahrung der Studierenden und wird am Ende eines jeden der fünf bis zehn Schülerlabortage gemeinsam und kriteriengeleitet reflektiert. Durch die Erprobung des (An-)Leitens des Gemeinsamen Experimentierens in bzw. mit verschiedenen inklusiven Lerngruppen sowie durch das iterative Vorgehen des Handelns und Reflektierens in jedem Schülerlabortag steht zu erwarten, dass die Studierenden schrittweise erstes praktisches Handlungswissen aufbauen, das sie auch auf unterschiedliche Situationen des inklusiven Chemieunterrichts übertragen können.

In der abschließenden Phase des Projektseminars (Classroom-Management-Strategien auf die reale Situation des inklusiven Chemieunterrichts übertragen) werden die Studierenden aufgefordert, ihre theoretischen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen aus dem Projektseminar im Sinne einer Unterrichtsplanung für den inklusiven experimentellen Chemieunterricht zusammenzuführen, die sie im darauffolgenden Praxismester, d. h. in einer realen Unterrichtssituation ausprobieren und reflektieren können. Durch dieses Vorgehen wird schließlich der individuelle Kompetenzerwerb der Studierenden sichtbar.

Das Projektseminar versucht, Chemielehramtsstudierende im Rahmen des Schülerlabors und Lehr-/Lernlabors ELKE auf das (An-)Leiten des Gemeinsamen Experimentierens praxisnah vorzubereiten und sie so in ihrer Classroom-Management-Expertise frühzeitig zu fördern. In diesem Sinne verfolgt das Projektseminar folgende kompetenzorientierte Ziele:

### **Theoretisches Grundlagenwissen entwickeln**

- Die Studierenden erarbeiten Gelingensbedingungen für das erfolgreiche Gemeinsame Experimentieren, indem sie sich mit dem Einsatz von Schülerexperimenten im inklusiven Chemieunterricht fachlich und fachdidaktisch intensiv auseinandersetzen und diese selbstständig erproben.
- Die Studierenden erwerben ein theoretisches Grundlagenwissen über den Einsatz von Classroom-Management-Strategien im inklusiven Chemieunterricht, indem sie die Strategien (S1-S3) theoretisch anhand von Literatur, aufbereiteten Lernmaterialien und konkreten Fallbeispielen erarbeiten und diese hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit beim Gemeinsamen Experimentieren gemeinsam diskutieren und reflektieren.
- Die Studierenden vertiefen ihr theoretisches Grundlagenwissen über die drei Classroom-Management-Strategien, indem sie diese mit Hilfe von bereitgestellten video-graphierten Unterrichtsszenen kriteriengeleitet analysieren.

### **Praktisches Handlungswissen aufbauen und kriteriengeleitet reflektieren**

- Die Studierenden bauen ein praktisches Handlungswissen auf, indem sie die Classroom-Management-Strategien (S1-S3) beim Leiten und Anleiten des Experimentierprozesses der Schüler\*innen anwenden.
- Die Studierenden vertiefen ihr praktisches Handlungswissen, indem sie die verschiedenen Phasen des Experimentierprozesses leiten (u. a. Erläuterung des inhaltlichen und organisatorischen Ablaufs des Gemeinsamen Experimentierens, Kommunikation der fachlichen Zielsetzung, Gestaltung der Übergänge zwischen den verschiedenen Labor- und Theoriephasen).
- Die Studierenden vertiefen ihr praktisches Handlungswissen, indem sie die Durchführung des selbstständigen Gemeinsamen Experimentierens der Schüler\*innen in Kleingruppen im Labor anleiten.

- Die Studierenden vertiefen ihr Wissen über den Einsatz der Classroom-Management-Strategien (S1-S3), indem sie die Anwendung in der konkreten Situation gemeinsam diskutieren, reflektieren und mögliche Alternativen erarbeiten.

### **Classroom-Management-Strategien auf die reale Situation des inklusiven Chemieunterrichts übertragen**

- Die Studierenden entwickeln chemiedidaktische Kompetenzen zur Planung und Gestaltung von Schülerexperimenten in inklusiven Lerngruppen, indem sie das Gemeinsame Experimentieren unter Einbezug der drei Classroom-Management-Strategien für den inklusiven Chemieunterricht didaktisch reflektiert aufbereiten.

## **3.2 Konkrete Ausgestaltung und Erläuterung des Projektseminars**

Das Projektseminar umfasst insgesamt 60 Stunden Kontaktzeit sowie 60 Stunden Selbststudium (4 SWS) und ist in drei aufeinander aufbauende Phasen gegliedert (vgl. Abb. 2), die den intendierten Kompetenzerwerb der Studierenden im Leiten und Anleiten des Gemeinsamen Experimentierens unterstützen sollen. Im Fokus des Projektseminars steht der Aufbau von praktischem Handlungswissen der Studierenden. Folglich stellen das praktische Erproben und Reflektieren des situativen Leitens und Anleitens von Schüler\*innen die zeitlich umfangreichste Phase dar. Damit die Studierenden möglichst vielfältige Erfahrungen sammeln und auch, um die Diversität von Schüler\*innen im Chemieunterricht abbilden zu können, werden Schulklassen unterschiedlicher Schulstufen aus allen weiterführenden Schulformen (Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien; Schwerpunkt: Sekundarstufe I) in das Schülerlabor ELKE eingeladen. In Absprache mit den Chemielehrer\*innen und in Abhängigkeit von den fachlichen Voraussetzungen der Schüler\*innen werden unterschiedliche Themen und chemische Inhalte im Schülerlabor ELKE angeboten, die sich ebenfalls in ihrer didaktischen Ausgestaltung unterscheiden können und demnach unterschiedliche Aspekte des chemiespezifischen Classroom-Managements erfordern. Unabhängig davon finden sich die drei Classroom-Management-Strategien für den inklusiven Chemieunterricht in allen Experimentiertagen des Schülerlabors, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, wieder.

An jedem Experimentiertag erhalten die Studierenden unterschiedliche Aufgaben: Sie können leiten, anleiten und/oder beobachten und geben Rückmeldung im Sinne des beobachtungs-basierten Peer-Feedbacks. Während des gesamten Semesters nehmen die Studierenden jede dieser Rollen („Leiter\*in der gesamten Schüler\*innengruppe“ sowie „Anleiter\*in von Kleingruppen“ und/oder „Beobachter\*in“) abwechselnd ein. Dabei fördert jede Rolle die Entwicklung anderer Kompetenzen. Während das Anleiten der Studierenden durch eine teilnehmende Beobachtung von Mitstudierenden begleitet wird, wird die gesamte Leitung des Gemeinsamen Experimentierens videografiert. Auf diese Weise können die verschiedenen Unterrichtsszenen anschließend umfassend analysiert und diskutiert werden.

Tabelle 1 zeigt einen differenzierten Überblick über die drei Phasen des Projektseminars sowie die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte.

Phase		Inhalte des Projektseminars
Theoretisches Grundlagenwissen entwickeln  <i>(3 Sitzungen, 15 Std.)</i>	Gemeinsames Experimentieren im Schülerlabor ELKE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Anknüpfung an das Vorwissen der Studierenden über den didaktisch reflektierten Einsatz von Schülerexperimenten</li> <li>– Übertragung des Experimentiereinsatz auf den inklusiven Chemieunterricht (Chancen und Herausforderungen des Gemeinsamen Experimentierens)</li> <li>– Theoretische Erarbeitung bzw. fachliche und fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Thema/Inhalt des Schülerlabors ELKE</li> <li>– Theoretische Erarbeitung des organisatorischen Ablaufs im Schülerlabor ELKE sowie der Phasen des Leitens und Anleitens des Gemeinsamen Experimentierens</li> <li>– Analyse der Ziele und Voraussetzungen der Schülerexperimente des Schülerlabors</li> </ul>
	Selbstständige Erprobung des Experimentiertages und Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praktische Erarbeitung des Experimentiertages aus der Schüler*innenperspektive: selbstständige Durchführung der Schülerexperimente</li> <li>– Praktische Erarbeitung des Experimentiertages aus der Lehrendenperspektive: selbstständige Durchführung des organisatorischen Ablaufes (Einstieg, Phasenübergänge, Auswertung der Experimente, Abschluss)</li> <li>– Analyse und Reflexion möglicher Herausforderungen für Schüler*innen auf Grundlage der Erfahrungen aus der eigenen Erprobung</li> <li>– Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit den erfahrenen Herausforderungen aus der Schüler*innen- und Lehrendenperspektive</li> </ul>
	Diskussion der Classroom-Management-Strategien in Experimentiersituationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Erarbeitung der Classroom-Management-Strategien für den Umgang mit den Herausforderungen beim Gemeinsamen Experimentieren</li> <li>– Übertragung der Classroom-Management-Strategien für den inklusiven Chemieunterricht auf die unterschiedlichen Phasen des Leitens und Anleitens beim Gemeinsamen Experimentieren</li> <li>– Vertiefung der Bedeutung der Classroom-Management-Strategien für das erfolgreiche Gemeinsame Experimentieren mit Hilfe einer kriteriengeleiteten Analyse von bereitgestellten</li> </ul>



		Videsequenzen aus vorangegangenen Experimentiertagen
Praktisches Handlungswissen aufbauen und kriteriengeleitet reflektieren  (10 Sitzungen, 40 Std.)	Leiten und Anleiten des Gemeinsamen Experimentierens von Schüler*innen im Schülerlabor ELKE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Durchführung des Experimentiertages mit Schüler*innen unter Anwendung der Classroom-Management-Strategien <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Leiten des Gemeinsamen Experimentierens:</i> Unterrichtsgespräche mit der gesamten Schüler*innengruppe führen beim Einstieg ins Thema, bei der Erarbeitung und Erläuterung der Experimentierregeln, bei der Darlegung der Aufgabenstellungen und des organisatorischen Ablaufes, bei den Gelenkstellen und Übergängen von und ins Labor, bei der Auswertung der Experimente sowie beim Abschluss des Experimentiertages</li> <li>- <i>Anleiten des Gemeinsamen Experimentierens:</i> Individuelle Unterstützung von Kleingruppen beim Gemeinsamen Experimentieren, situativer Umgang mit Schüler*innen, Monitoring beim Einhalten von Experimentierregeln, Unterstützung im Ausbau von Experimentierrouninen</li> </ul> </li> <li>– Begleitende Videografie und kriteriengeleitete Beobachtung der Performanz der Studierenden durch die Dozierenden und andere Studierende</li> </ul>
	Kriteriengeleitete Reflexion der eigenen Performanz	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Im Anschluss an jeden Schülerlabortag: Gemeinsame Reflexion der eigenen Performanz: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kriteriengeleitete Selbstreflexion der eigenen Performanz mit besonderem Augenmerk auf die Umsetzung der Classroom-Management-Strategien für den inklusiven Chemieunterricht sowie ihrer Rolle als Leitende und Anleitende</li> <li>- Kriteriengeleitete Selbstreflexion als Anleitender des Gemeinsamen Experimentierens in Kleingruppen</li> <li>- Peer-Feedback und Feedback durch die Dozierenden an die aktiven Studierenden mit Hilfe der kriteriengeleiteten Beobachtungsbögen</li> </ul> </li> <li>– Diskussion und Einordnung der Reflexionskenntnisse sowie Ableiten von Konsequenzen für das erfolgreiche Gemeinsame Experimentieren von Schüler*innen</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zukünftiges Handeln planen: Aufbauend auf der (Selbst-) Reflexion werden Aspekte notiert, die die Studierenden in der nächsten Durchführung verändern bzw. verbessern möchten</li> </ul>
	Abschluss-reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zum Abschluss des Projektseminars: Gemeinsame Reflexion mit Hilfe der videografierten Unterrichtssequenzen</li> <li>– Gemeinsame Diskussion und Reflexion ausgewählter und aufbereiteter Unterrichtsszenen mit besonderem Augenmerk auf die Chancen und Herausforderungen der Umsetzung der Classroom-Management-Strategien durch die Studierenden</li> <li>– Zusammenfassung der Erfahrungen im und mit dem Gemeinsamen Experimentieren und Übertragung auf Möglichkeiten für den inklusiven Chemieunterricht</li> </ul>
Classroom-Management-Strategien auf die reale Situation des inklusiven Chemieunterrichts übertragen  <i>(1 Sitzung á 5 Std. &amp; individuell: Abgabe der Nachbereitung)</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entwurf einer Planungsskizze für inklusiven experimentellen Chemieunterricht basierend auf den Erkenntnissen der praktischen Erfahrungen</li> </ul>

Tab. 1: Phasen und inhaltliche Schwerpunkte des Projektseminars

In der ersten Phase des Projektseminars (Vorbereitung) geht es darum, das Wissen über das Gemeinsame Experimentieren für die Umsetzung im Schülerlabor bei den Studierenden grundzulegen (vgl. Tab. 1). In diesem Sinne geht es zum einen darum, die theoretischen Grundlagen über das Gemeinsame Experimentieren in inklusiven Lerngruppen und zum anderen die konkreten Themen, Inhalte und Schülerexperimente des Schülerlabors, in dessen Rahmen das praktische Handlungswissen der Studierenden aufgebaut wird, zu erarbeiten. Durch die selbsttätige Durchführung des gesamten Experimentiertages in der Rolle als Schüler\*innen können die Studierenden potentielle Herausforderungen für die Schüler\*innen beim Gemeinsamen Experimentieren selbst erfahren: z. B. einen Einblick gewinnen in die wesentlichen Sicherheitsmaßnahmen und die daraus resultierenden Experimentierregeln, in die Gelenkstellen des Experimentiertages, in denen potentiell aktive Lernzeit der Schüler\*innen verloren gehen kann oder in die vielfältigen Herausforderungen während der Experimentierdurchführung und/oder der zu beobachtenden Phänomene sowie deren Deutung aus dem Experiment. Aufbauend auf den Erkenntnissen können die Studierenden dann in der Rolle als Lehrer\*innen Handlungsmöglichkeiten an-

denken, wie sie die Schüler\*innen angemessen unterstützen können, sodass der Experimentiertag reibungslos und sicher ablaufen kann, Störungen im Vorfeld vermieden werden können und sich so die aktive Lernzeit aller Schüler\*innen erhöht. Zusätzlich werden videografierte Unterrichtsszenen aus den vorangegangenen Semestern eingesetzt und mit den Studierenden diskutiert, mit dem Ziel, ihr bisher erworbenes Wissen zu erweitern und zu vertiefen. Dabei analysieren sie die videografierten Unterrichtsszenen insbesondere hinsichtlich der Umsetzung der Classroom-Management-Strategien. Da solche Beobachtungsaufgaben im Bereich des Classroom-Managements komplex sind, erhalten die Studierenden kriteriengeleitete Beobachtungsbögen und die dazugehörige Erklärung der zu beobachtenden Kriterien, die ihren Beobachtungsfokus lenken sollen (vgl. Abb. 4). Zudem lernen sie auf diese Weise den Beobachtungsbogen kennen, der auch in der praktischen Phase des Projektseminars Anwendung findet.

Beobachten Sie die leitende Lehrkraft bei der Umsetzung der Classroom-Management-Strategien!

**Offene Notizen**

S1	
S2	
S3	
Weiteres	

**Abschließendes Rating**

	+++	++	+	-	--	---	0	
Experimentierregeln								--- trifft überhaupt nicht zu
Konsequente Umsetzung								-- trifft überwiegend nicht zu
ExperimentierROUTINEN								- trifft tendenziell nicht zu
Klarheit & Struktur								+ trifft tendenziell zu
Effektive Experimentierzeit								++ trifft überwiegend zu
Sicherheit								+++ trifft absolut zu
								0 Nicht beobachtbar

<b>Experimentierregeln &amp; konsequente Umsetzung</b>	Der Handlungsrahmen wird durch Experimentierregeln geordnet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Experimentierregeln werden gemeinsam mit den Schüler*innen thematisiert.</li> <li>Die Experimentierregeln werden festgehalten.</li> <li>Die Lehrkraft kommuniziert die Regeln verständlich.</li> </ul>
	Die Experimentierregeln werden konsequent durch Einbindung der Schüler*innen umgesetzt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schüler*innen werden in die Einhaltung der Regeln eingebunden.</li> <li>Die Lehrkraft hält bei jeder Gelegenheit zu einem sicherheitsgerechten Verhalten an.</li> <li>Die Schüler*innen übernehmen Verantwortung für das Beachten der Sicherheit.</li> </ul>
	Positive Konsequenzen: Förderliches und sicheres Verhalten wird unterstützt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrkraft meldet sicherheitsgemäßes und produktives Arbeiten positiv zurück.</li> <li>Das positive Verhalten wird klar benannt.</li> <li>Belohnungen für positives Verhalten werden eingesetzt.</li> <li>Die Schüler*innen werden zur gegenseitigen Rückmeldung eingebunden.</li> </ul>
	Negative Konsequenzen: Regelwidriges Verhalten wird sanktioniert.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Auf Missachtung der Regeln und Sicherheitshinweise wird reagiert.</li> <li>Die Konsequenzen bei Missachtung sind klar und gestuft.</li> <li>Die Sanktion erfolgt unmittelbar.</li> <li>Das regelwidrige Verhalten wird klar benannt und mit Entscheidungsmöglichkeiten verbunden.</li> <li>Die Schüler*innen werden zur gegenseitigen Rückmeldung eingebunden.</li> </ul>

Abb. 4: Ausschnitt aus dem kriteriengeleiteten Beobachtungsbogen

Durch das intensive und kriteriengeleitete Analysieren vertiefen die Studierenden ihr Grundlagenwissen über die Classroom-Management-Strategien für den inklusiven Chemieunterricht. Sie sollen zum Beispiel erkennen, dass Klarheit im Leiten zur Transparenz und Verständlichkeit führt (S1 und S3) oder, im Sinne des Anleitens, dass das Wissen um einen angemessenen Umgang mit potentiellen handwerkliche Herausforderungen beim Experimentieren hilft, um ExperimentierROUTINEN (S2) bei den Schüler\*innen zu initiieren.

In der zweiten Phase des Projektseminars („Das Leiten und Anleiten des Gemeinsamen Experimentierens in einem iterativen Prozess erproben und reflektieren“) erhalten

die Studierenden genügend Raum und Zeit, um ihr erworbenes Wissen mit unterschiedlichen Klassen im Schülerlabor anzuwenden, d. h. sich selbst in ihrer Lehrer\*innenrolle auszuprobieren. Darüber hinaus schulen sie ihre Beobachtungsfähigkeit von Unterricht und vertiefen ihre Kompetenzen im Bereich des Betreuens und Anleitens kleinerer Schüler\*innengruppen beim Experimentieren (vgl. Tab. 1). Im Anschluss an jeden Experimentiertag reflektieren zunächst die jeweils leitenden Studierenden, wie sowohl der gesamte Experimentiertag als auch die Umsetzung der Classroom-Management-Strategien verlaufen ist. Die jeweils anleitenden und/oder beobachtenden Studierenden geben dann mit Hilfe ihrer ausgefüllten kriteriengeleiteten Beobachtungsbögen ein kollektives Feedback, das auch durch die Dozierenden ergänzt wird. Nachdem die Phase der praktischen Erprobung im Schülerlabor abgeschlossen ist, erfolgt eine Abschlusssitzung, in der mit Hilfe der videografierten und aufbereiteten Unterrichtssequenzen der Einsatz der Classroom-Management-Strategien durch die Studierenden reflektiert wird und Implikationen für das zukünftige Lehrerhandeln im inklusiven Chemieunterricht abgeleitet werden.

Um die Entwicklung der Classroom-Management-Expertise langfristig nutzbar zu machen, werden die Studierenden in der abschließenden Phase des Projektseminars dazu aufgefordert, ihre bisherigen Erkenntnisse und Erfahrungen in Form einer Planungsskizze für den inklusiven Chemieunterricht unter Einbezug von Schülerexperimenten für eine konkrete Lerngruppe aus der praktischen Phase auszuarbeiten.

#### 4. Didaktische Schlussfolgerungen

Das Projektseminar zielt darauf ab, Chemielehramtsstudierende im Aufbau ihrer chemiespezifischen Classroom-Management-Expertise zu unterstützen, indem ihnen Lerngelegenheiten bereitgestellt werden, den Umgang mit Schüler\*innen beim Gemeinsamen Experimentieren im Sinne des Classroom-Managements situativ zu erproben und kriteriengeleitet zu reflektieren. Im Zentrum steht die Entwicklung von Lehrkompetenzen im Bereich des Leitens und Anleitens von inklusiven Lerngruppen beim Gemeinsamen Experimentieren. Chemielehrer\*innen, die eine entsprechende Classroom-Management-Expertise aufgebaut haben, sind in der Lage, sichere und lernförderliche Lernumgebungen zu schaffen, die die aktive Lern- und Experimentierzeit aller Schüler\*innen erhöht (vgl. Schulz, 2011).

Um tiefere Einblicke darüber zu erhalten, ob und inwiefern der intendierte Kompetenzzuwachs der Studierenden durch die spezifische Gestaltung des Projektseminars tatsächlich erfolgt, wird das Projektseminar forschungsmethodisch begleitet. Dafür werden die Studierenden vor und nach der Teilnahme an dem Projektseminar mit Hilfe eines Unterrichtsvignetentests befragt. Zusätzlich werden die eingesetzten Beobachtungsbögen der Studierenden gesammelt, um ebenso einen Einblick in den Kompetenzentwicklungsprozess der Studierenden zu erhalten. Die Erkenntnisse aus diesen Untersuchungen tragen schließlich auch dazu bei, das Konzept des Projektseminars weiterzuentwickeln.

Das Projektseminar wurde bisher erst einmal durchgeführt. Da die Forschungsdaten noch nicht endgültig ausgewertet sind, liegen bisher noch keine empirisch fundierten Ergebnisse vor. Obwohl erst die weitere Durchführung des Projektseminars sowie die abschließende Auswertung der gewonnenen Forschungsdaten zeigen wird, wie lernwirksam die Teilnahme an dem Projektseminar für die Studierenden tatsächlich ist, ist mit dem vorgestellten Projektseminar ein konzeptionell umfassendes Format geschaffen, das die Studierenden bereits im Rahmen ihrer universitären Bildung an das vielschichtige Konzept des Classroom-Managements fachspezifisch und praxisnah heranzuführen vermag.



## Bibliographische Angaben

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, S. 469-520.
- Casale, Gino; Strauß, Sarah; Hennemann, Thomas & König, Johannes (2016). Wie lässt sich Klassenführungsexpertise messen? Überprüfung eines videobasierten Erhebungsinstruments für Lehrkräfte unter Anwendung der Generalisierbarkeitstheorie. In *Empirische Sonderpädagogik* 2, S. 119-139.
- Evertson, Carolyn & Weinstein, Carol Simon (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreira González, Laura; Hövel, Dennis Christian; Hennemann, Thomas & Schlüter, Kirsten (2019). Auswirkungen des gezielten Einsatzes von Classroom-Management-Strategien im inklusiven Fachunterricht Biologie auf das Unterrichtsverhalten von Schülern unter erhöhten Risiken aus Perspektive der Lehrperson. Eine Einzelfallstudie. In *Empirische Sonderpädagogik* 11, S. 53-70.
- Filusch, Martina (2017). Steinsalzreinigung – Inklusion im Experimentalunterricht. In *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie* 162, S. 12-15.
- Groß, Katharina & Schumacher, Andrea (2018). ELKE – Eine Möglichkeit der systematischen Vernetzung eines außerschulischen Lernortes mit dem Chemieunterricht. In *MNU-Journal* 71, S. 414-420.
- Grünke, Matthias (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen: Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. In *Kindheit und Entwicklung* 15, S. 239-254.
- Helmke, Andreas (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Huber, Christian & Grosche, Michael (2012). Das Response-to-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63, S. 312-322.



- Huber, Michael (2017). Stoffeigenschaften und Zuckerverbrennung – Offene Bildungsressourcen für den inklusiven Unterricht. In *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie* 162, S. 12-15.
- König, Johannes & Kramer, Charlotte (2016). Teacher Professional Knowledge and Classroom Management: On the Relation of General Pedagogical Knowledge (GPK) and Classroom Management Expertise (CME). In *ZDM Mathematics Education* 48, S. 139-151.
- Korpershoek, Hanke; Harms, Truus; de Boer, Hester; van Kuijk, Mechteld & Doolaard, Simone (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. In *Review of Educational Research* 86, S. 643-680.
- Melzer, Conny; Hillenbrand, Clemens; Sprenger, David & Hennemann, Thomas (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In *Erziehungswissenschaft* 26, S. 61-80.
- Menthe, Jürgen & Hoffmann, Thomas (2015). Inklusiver Chemieunterricht: Chance und Herausforderung. In Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 131-141.
- Menthe, Jürgen & Sanders, Renate (2016). Mit Heterogenität umgehen. Sicheres Arbeiten im inklusiven und zieldifferenzierten Chemieunterricht. In *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie* 27, S. 45-46.
- Neumann, Knut (2017). Unterrichtsqualität in den Naturwissenschaften—Die Suche nach dem Heiligen Gral. In Maurer, Christian (Hg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – Normative und empirische Dimensionen*. Regensburg: GDGP, S. 5-18.
- Oliver, Regina & Reschly, Daniel (2010). Special Education Teacher Preparation in Classroom Management: Implications for Students with Emotional and Behavioral Disorders. In *Behavioral Disorders* 35, S. 188-199.
- Pawlak, Felix & Groß, Katharina (2020a). Classroom-Management für das sichere und Gemeinsame Experimentieren. In Habig, Sebastian (Hg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Wien 2019*. Regensburg: Universität Regensburg, S. 94-97.
- \_\_\_ (2020b). Einsatz von Schülerexperimenten im inklusiven Chemieunterricht – Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Chemielehrenden. In *CHEMKON (Early View)*. <<https://doi.org/10.1002/ckon.201900017>>
- Praetorius, Anna-Katharina; Herrmann, Christian; Gerlach, Erin; Zülsdorf-Kersting, Meik; Heinitz, Benjamin & Nehring, Andreas (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. In *Unterrichtswissenschaft* 48, S. 409-446.
- Reiber, Christopher & McLaughlin, Tim (2004). Classroom interventions: Methods to improve academic performance and classroom behavior for students with attention-deficit/hyperactivity disorder. In *International Journal of Special Education* 9, S. 1-13.

- Reiners, Christiane & Adesokan, Adejoke (2017). Inklusion im Chemieunterricht. In Reiners, Christiane (Hg.), *Chemie vermitteln: Fachdidaktische Grundlagen und Implikationen*. Berlin: Springer Spektrum, S. 167-177.
- Schlüter, Ann-Kathrin & Melle, Insa (2017). Luft ist komprimierbar. Beispiele für die Umsetzung des Universal Design for Learning. In *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie 162*, S. 36-39.
- Schlüter, Ann-Katharin; Melle, Insa & Wember, Franz (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Universal Design for Learning. In *Sonderpädagogische Förderung heute 61*, S. 270-285.
- Schulz, Alexandra (2011). *Experimentierspezifische Qualitätsmerkmale im Chemieunterricht: Eine Videostudie*. Berlin: Logos-Verlag.
- Seidel, Tina & Shavelson, Richard (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. In *Review of Educational Research 77*, S. 454-499.
- Thomsen, Stefan (2017). Chemie auf Rädern – Lernen und Lehren im Rollstuhl. In *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie 162*, S. 44-47.
- Unfallkasse NRW (2018). *Gemeinsames Lernen im Chemieunterricht der Sekundarstufe I. Unterstützungsmaterialien für den Experimentalunterricht.: Bd. Prävention in NRW | 75*. Düsseldorf: F & D, Lichtenfels.
- Vogt, Franziska & Rogalla, Marion (2009). Developing Adaptive Teaching Competency Through Coaching. In *Teaching and Teacher Education 25*, S. 1051-1060.
- Walpuski, Maik (2017). Qualitätsmerkmale im naturwissenschaftlichen Unterricht. In Maurer, Christian (Hg.), *Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterricht – Normative und empirische Dimensionen*. Regensburg: GDGP, S. 27-32.
- Wellenreuther, Martin (2009). Handwerkszeug für erfolgreichen Unterricht. Klassenmanagement ist mehr als Ermahnen und Strafen. In Arnz, Siegfried; Becker, Gerold; Christiani, Reinhold; Wellenreuther, Martin & Wischer, Beate (Hg.), *Friedrich Jahresschrift 2009: Erziehen - Klassen leiten*. Hannover: Friedrich Verlag, S. 45-47.

## Über die Autor\*innen

**Felix Pawlak**   studierte von 2011 bis 2017 die Fächer Chemie und Sport für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln und an der Deutschen Sporthochschule Köln und schloss es mit dem Master of Education ab. Seit 2017 promoviert er bei Katharina Groß und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Chemiedidaktik sowie Mitglied am Kölner Graduiertenkolleg der MINT-Fachdidaktiken (KoM).

Korrespondenzadresse: [f.pawlak@uni-koeln.de](mailto:f.pawlak@uni-koeln.de)

**Prof.' Dr.' Katharina Groß**   hat von 2003 bis 2009 an der Universität zu Köln (UzK) und an der Deutschen Sporthochschule Köln die Fächer Chemie und Sport auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen studiert. Nach ihrer Promotion 2013 in der Chemiedidaktik an der UzK legte sie 2014 ihr zweites Staatsexamen ab. 2016 wurde sie zur Juniorprofessorin an der UzK berufen und folgte 2018 dem Ruf auf die Universitätsprofessur für Didaktik der Chemie an der Universität Wien. Seit November 2020 ist sie Professorin für Chemiedidaktik an der UzK.

Korrespondenzadresse: [Katharina.Gross@uni-koeln.de](mailto:Katharina.Gross@uni-koeln.de)

Hanne Rautenstrauch

## Sensibilisierung für die Thematik inklusive Bildung im Chemielehramtsstudium

### Abstract

Inklusion ist als Querschnittsaufgabe zu verstehen, die in der Lehramtsausbildung auch in den Fachdidaktiken thematisiert werden muss. Um dem Handlungsfeld Inklusion gerecht zu werden, wird an der Europa-Universität Flensburg im Fach Chemie eine praxisorientierte Sensibilisierung zum Einstieg in die Thematik angestrebt. Bei dieser steht das Experimentieren mit Sinnesbeeinträchtigungen im Mittelpunkt. In dem Beitrag sollen verschiedene Lerngelegenheiten sowie erste Erfahrungen vorgestellt werden.

Inclusion is a cross-sectional task. Thus, it is necessary to tie this issue to the technical methodology of each subject of teacher education. To cope with the issue of inclusion, the chemistry education at the University Flensburg strives for the implementation of hands-on learning assignments to sensitize students for this issue. These assignments focus on how learners with sensory impairment can do chemical experiments. This paper describes the learning assignments and the experiences with them.

### Schlagwörter

Chemie, Sensibilisierung, Experimentieren, Inklusion  
Chemistry, awareness raising, experimentation, inclusion

### I. Einleitung

Im Rahmen ihres Studiums sollen Studierende aller Fächer Basisqualifikationen zur Heterogenität und inklusiver Bildung erlernen. So steht es beispielsweise im Lehrkräftebildungsgesetz des Landes Schleswig-Holstein (vgl. §12 Absatz 2 LehrBG). Dabei gilt Inklusion als Querschnittsaufgabe (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015: S. 10 f.), welche nicht (nur) losgelöst vom Fach thematisiert werden kann, sondern zur erfolgreichen Umsetzung einer Einbindung in die fachdidaktische Lehre bedarf (vgl. Abels & Schütz, 2016). Bisher ist die Thematik der inklusiven Bildung vielerorts jedoch nur vereinzelt oder unzureichend umgesetzt worden (vgl. Schönig & Fuchs, 2016) und auch eine systematische Einbindung in die fachdidaktische Lehramtsausbildung fehlt (vgl. Egger, Brauns, Sellin, Barth & Abels, 2019: S. 57). In dem folgenden Beitrag soll daher ein Beispiel vorgestellt werden, wie im Fach Chemie ein Einstieg beziehungsweise (bzw.) eine Sensibilisierung für die Thematik der fachbezogenen inklusiven Bildung praxisnah für Studierende des Lehramtes Chemie gestaltet werden kann. Die Sensibilisierung verfolgt dabei hauptsächlich zwei Ziele:





1. die Wahrnehmung von Barrieren im Bereich der Sinneswahrnehmung im Fachunterricht und
2. die Selbstreflexion Studierender hinsichtlich der eigenen Haltung zu Inklusion und dem Bewusstwerden eventuell vorhandener Distanzierungen oder Ängste.

Resultierend aus den Erfahrungen und Reflexionen, welche die Studierenden bei dieser Sensibilisierung machen, soll die Notwendigkeit zur Realisierung eines differenzierten, inklusiven Fachunterrichts von den Studierenden im besten Fall verinnerlicht werden und so eine positive(re) Haltung gegenüber inklusiver Bildung erzeugt werden.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Prozessmerkmale inklusiven Fachunterrichts

Wie zuvor erwähnt, wird konstatiert, dass die Thematik der inklusiven Bildung bisher nur vereinzelt und unzureichend in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung implementiert wurde (vgl. Egger et al., 2019: S. 57). Für einen inklusiven Fachunterricht werden die vier Prozessmerkmale Partizipation, Kooperation, Kommunikation und Reflexion als zentral herausgestellt (vgl. Simon, 2019). Diese sollen daher nachfolgend kurz erläutert werden. Das Augenmerk liegt dabei auf der Reflexion und Partizipation als die Prozessmerkmale, die durch die Sensibilisierungsaufgabe in den Fokus genommen werden.

Mit Partizipation ist die „effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017: S. 179) gemeint. Sie umfasst verschiedene Ebenen, wie die gestaltende Teilhabe der Schüler\*innen in der Schule und im Unterricht, die demokratische Bildung, die Aktivierung von Lernenden sowie die „Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse“ (Simon & Pech, 2019: S. 40).

Die Kommunikation ist ein wichtiges Werkzeug zur Partizipation. Die Überwindung von kommunikativen Barrieren, das Ermöglichen echter Dialoge und höherer Redeanteile der Lernenden sowie eine wertschätzende Kommunikation sind anzustrebende Ziele im inklusiven (Fach-)Unterricht (vgl. Rödel & Simon, 2019).

Hinsichtlich des Prozessmerkmals der Kooperation kann unterschieden werden zwischen der „Zusammenarbeit der Schüler\*innen mit ihren jeweils unterschiedlichen Kompetenzen an einem gemeinsamen Gegenstand“ (Thäle, 2019: S. 50) und der Kooperation der Pädagogen untereinander (z. B. Teamteaching) (vgl. Thäle, 2019: S. 51). Darüber hinaus kommt der multiprofessionellen Kooperation, wie z. B. der Zusammenarbeit von Mitarbeiter\*innen aus sozialen, therapeutischen und pädagogischen Einrichtungen, eine wichtige Bedeutung zu (vgl. ebd.).

Im Bereich der Reflexion sind die eigenen Haltungen und Überzeugungen (Beliefs) zur inklusiven Bildung zentral (vgl. Ziemer, 2017b: S. 108; vgl. Welskop, Gloystein & Moser, 2019: S. 92). Eine positive Grundeinstellung zu inklusiver Bildung wird in vielen Forschungsarbeiten als eine der wesentlichen Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht herausgearbeitet (z. B. vgl. Avramidis & Norwich, 2002; vgl. Ziemer, 2013: S. 125;

vgl. Tiwari, Das & Sharma, 2015: S. 134). Daher ist die Bereitschaft, die eigenen Einstellungen und Haltungen gegenüber Lernenden mit Beeinträchtigungen zu hinterfragen, ein wesentlicher Aspekt des Prozessmerkmals Reflexion (vgl. Welskop et al., 2019: S. 92). Für eine professionelle Weiterentwicklung ist darüber hinaus auch eine Reflexion von Kompetenzen und Unterstützungsmöglichkeiten unerlässlich (vgl. Ziemer, 2017b: S. 108). Generell umfasst die Reflexion im schulischen Kontext verschiedene Reflexionsebenen, wie beispielsweise das Verhältnis der Lehrkraft zu den Schüler\*innen oder die Gestaltung pädagogischer Prozesse hinsichtlich der verwendeten Methoden und Verfahren (vgl. Ziemer, 2013: S. 127).

Im Bezug zu den Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung ist vor allem die Ebene der Selbstreflexion entscheidend: „Durch Selbstreflexivität der Lehrpersonen können Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen kontrolliert, Ängste, Distanzierungen und das eigene Involviertsein in die Prozesse wahrgenommen werden.“ (Ziemer, 2013: S. 127). Selbstreflexion ist auch ein zentrales Ziel der Sensibilisierungsaufgabe, die nachfolgend vorgestellt wird. Darüber hinaus fokussiert die Sensibilisierung auch das Prozessmerkmal der Partizipation.

## 2.2 Überzeugungen (Beliefs) zu inklusiver Bildung (in den Naturwissenschaften)

Da die Selbstreflexion und das Bewusstwerden von Haltungen und Überzeugungen hinsichtlich inklusiver Bildung zentrale Ziele der Sensibilisierungsaufgabe sind, wird nachfolgend kurz auf Befunde zu Überzeugungen im Allgemeinen und Naturwissenschaften im Konkreten eingegangen.

Im Fach Chemie gibt es bisher keine oder kaum Studien zu den Einstellungen und Haltungen Lehramtsstudierender hinsichtlich inklusiver Fragestellungen. Es gibt einige Fallstudien, in denen unter anderem auch bereits fertig ausgebildete Chemielehrkräfte befragt wurden oder ihr Unterricht analysiert wurde (vgl. z. B. Robinson, 2002; vgl. Tiwari et al., 2015). Im Fach Biologie konnte durch die Analyse von Interviews mit Lehrkräften gezeigt werden, dass „die (inklusive) Grundhaltung eine wichtige Voraussetzung für (inklusive) Unterrichtshandeln darstellt“ (Fränkel, 2019: S. 195). Darüber hinaus wird Differenzierung von den Lehrkräften als notwendig angesehen, aber es fehlt an entsprechendem fachdidaktischem Wissen und Material. Ein entsprechendes Grundlagenwissen sollte in der ersten Phase der Lehramtsausbildung vermittelt werden. Außerdem bestätigten sich Befunde, dass Überzeugungen nur schwer veränderlich sind und (berufs-)biographisch erworben werden (vgl. Fränkel, 2019: S. 197).

Zusätzlich zu den eigenen Überzeugungen bilden die eigenen Erfahrungen ein wichtiges Element gelingenden inklusiven Unterrichts. So konnte gezeigt werden, dass sich beispielsweise positive Erfahrungen in inklusiven Settings positiv auf Überzeugungen und Einstellungen zur Inklusion auswirken (vgl. z. B. Avramidis & Kalyva, 2007). Zu bedenken ist, dass in den Überzeugungen differenziert werden kann zwischen einer generellen positiven Einstellung zur Inklusion einerseits und andererseits der Bereitschaft, diese Überzeugungen im eigenen Unterricht in konkrete Handlungen zu überführen (vgl. Avramidis & Norwich, 2002; vgl. Götz, Hauenschild, Greve & Hellmers, 2015: S. 35; vgl.

Tiwari et al. 2015: S. 134). Es scheint somit (unbewusste) Barrieren zu geben, die die Umsetzung inklusiver Bildung im Unterricht behindern. Denkbare Barrieren könnten eine Art Berührungsangst mit der Thematik sowie fehlende Konzepte zur konkreten Umsetzung inklusiver Bildung im Chemieunterricht sein. Passend zu dem Argument der ‚Berührungsangst‘ zeigt sich, dass der Kontakt zu Menschen mit Behinderungen einen positiven Einfluss auf Überzeugungen zur Inklusion hat (vgl. z. B. Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2012: S. 136; vgl. Avramidis & Norwich, 2002: S. 138). Entsprechende Ängste oder Barrieren müssen durch Selbstreflexion wahrgenommen werden, um sie überwinden zu können (vgl. Ziemen, 2013: S. 127).

Zudem gibt es im Fach Chemie bisher sowohl in der Lehramtsausbildung als auch in der schulischen Realisierung von Inklusion nur wenige Konzepte zu inklusiver Bildung (z. B. vgl. Egger et al., 2019; vgl. Hoffmann & Menthe, 2016; vgl. Menthe, Düker & Hoffmann, 2019; vgl. Menthe & Hoffmann, 2015; vgl. Menthe, Hoffmann, Nehring & Rott, 2015; vgl. McDaniel, Wolf, Mahaffy & Teggin, 1994; vgl. Michna & Melle, 2018; vgl. Stinken-Rösner, Rott, Hundertmark, Baumann, Menthe, Hoffmann, Nehring & Abels, 2020; vgl. Tolsdorf, Kousa, Markic & Aksela, 2018). Hoffmann und Menthe begründen beispielsweise fehlende Ansätze im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit dem fehlenden Vorhandensein des Faches Chemie in den Bildungsplänen für diesen Förderschwerpunkt (vgl. Hoffmann & Menthe, 2015: S. 143 f.).

### 3. Konzeption der Sensibilisierungsaufgabe

#### 3.1 Allgemeine Überlegungen und Grundlagen

Nachfolgend soll nun die Konzeption der Sensibilisierungsaufgabe didaktisch begründet dargelegt und so ein Beitrag geleistet werden, um dem dargelegten Desiderat fehlender Konzepte für die fachbezogene inklusive Lehramtsausbildung zu begegnen.

Der Neurobiologe Gerald Hüther schreibt:

Das kennen wir alle: Wenn einem etwas wirklich wichtig ist, dann strengt man sich auch an, um es zu erreichen. Dann fokussiert man seine Aufmerksamkeit auf das angestrebte Ziel, dann unterdrückt man alle möglichen anderen Bedürfnisse, dann entwickelt man eine Strategie und macht einen Plan, um das, was einem wirklich wichtig ist, nun auch wirklich umzusetzen (Hüther, 2017: S. 119 f.).

Das Zitat zeigt: Um Inklusion im Fachunterricht umzusetzen, muss von den Studierenden die Notwendigkeit zur inklusiven Bildung als wichtig wahrgenommen werden. Diese Überzeugung, dass inklusive Bildung eine wichtige und zentrale Anforderung an einen zeitgemäßen Chemieunterricht ist, bildet gewissermaßen das Fundament, auf dem weitere (fachdidaktische) Inhalte zu inklusiver Bildung, wie beispielsweise Methodenkenntnisse, Diagnosekompetenzen oder Sprachbildung aufgebaut werden können.

Da die eigenen Überzeugungen und die eigenen Erfahrungen sowie deren Reflexion als zentrale Aspekte hinsichtlich der Realisierung von Inklusion angesehen werden, wurde überlegt, wie man bereits an der Universität Lehramtsstudierende für diese Thematik sensibilisieren, mögliche Berührungsängste bewusst machen und abbauen sowie

die Notwendigkeit zur inklusiven Bildung verdeutlichen und somit das Fundament für inklusive Bildung bauen kann. Auch bei Tolsdorf und Kollegen steht die Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden für die Thematik der Heterogenität und Diversität an erster Stelle des entwickelten Strukturmodells für die fachdidaktische Lehrkräfteausbildung im Fach Chemie (vgl. Tolsdorf et al., 2018: S. 4).

In Schleswig-Holstein gibt es vom Institut für Qualitätsentwicklung Schleswig-Holstein (IQSH) das Projekt ‚Barrierefreie Schule‘, in dem Materialien für Schüler\*innen bereitgestellt werden, mit denen diese Hilfsmittel für Menschen mit Behinderungen sowie Barrieren bei beeinträchtigter Sinneswahrnehmung kennen lernen können (vgl. IQSH, 2012). Ziel dieser Materialien ist, dass die Lernenden Erfahrungen sammeln und diese anschließend reflektieren und verbalisieren. Außerdem werden die Schüler\*innen dazu angeregt, sich in die Situation von Menschen mit Behinderungen hinein zu versetzen (vgl. ebd.).

Im Bereich der sprachlichen Heterogenität schlägt Tanja Tajmel (2009) für einen sprachsensiblen Unterricht das ‚Prinzip Seitenwechsel‘ vor. Dieses hat die Sensibilisierung von Lehrkräften für die Thematik Deutsch als Fremdsprache bzw. für die sprachlichen Schwierigkeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im (Fach)Unterricht zum Ziel. Das ‚Prinzip Seitenwechsel‘ sieht vor, dass Lehrkräfte ein Experiment beobachten. Die dabei gemachten Beobachtungen sollen anschließend in einem beschreibenden Text verbalisiert werden. Allerdings darf der Text nicht in der Muttersprache formuliert werden, sondern muss in der besten Fremdsprache verfasst werden. Auf diese Weise sollen Lehrkräfte selbst erfahren, vor welchen sprachlichen Herausforderungen mehrsprachige Schüler\*innen in ihrem Schulalltag stehen und die Notwendigkeit der durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern soll verdeutlicht werden (vgl. Tajmel, 2009).

Die entwickelten Lerngelegenheiten zur Sensibilisierung für Inklusion im Fach Chemie setzen an einer ähnlichen Stelle an: es wird ebenfalls ein Seitenwechsel vollzogen. Dabei wird die Idee des Projektes ‚Barrierefreie Schule‘ (vgl. IQSH, 2012) zum Teil aufgegriffen und das Erfahrbarmachen von Beeinträchtigungen bei der sinnlichen Wahrnehmung in den Mittelpunkt gestellt.

Bei der Konzeption der Lernumgebungen für Lehramtsstudierende des Faches Chemie nimmt das Experiment eine besondere Rolle ein. Der Erkenntnisgewinn durch Experimente ist eines der wesentlichen Elemente im Chemieunterricht. Die zentrale Rolle von Experimenten spiegelt sich auch dadurch wieder, dass Erkenntnisgewinnung (neben Fachwissen, Kommunikation und Bewertung) einer der vier Kompetenzbereiche ist, die sowohl für die Bildungsstandards des mittleren Schulabschlusses (vgl. KMK, 2004a) als auch für die einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (vgl. KMK, 2004b) etabliert wurden. Daher ist auch bei der Sensibilisierung für Inklusion im Fach Chemie das Experimentieren ein zentrales Element. In den Lerngelegenheiten werden aber auch andere schulische Situationen des (Chemie)Unterrichts mit einbezogen. Die Lehramtsstudierenden erhalten beispielsweise die Aufgabe, ein Experiment durchzuführen, während sie eine Simulationsbrille tragen oder an einer Gruppenarbeit teilzunehmen, während sie

einen Gehörschutz tragen. Auf diese Weise können verschiedene (körperliche) Beeinträchtigungen simuliert und erfahrbar gemacht werden.

Die gemachten sinnlichen Erfahrungen haben das Potential, sich anschließend auf Überzeugungen zur Inklusion auszuwirken, denn „[f]ür Veränderungslernen in der eigenen Praxis sind Erfahrungen von Diskrepanz notwendig“ (Capellmann & Gloystein, 2019: S. 47). Durch die Sensibilisierungsaufgaben können solche Erfahrungen gemacht und erschwerende unterrichtliche Faktoren und Barrieren, die eine Partizipation am Unterrichtsgeschehen behindern oder gar unmöglich machen, selbst erlebt und wahrgenommen werden. Generell sind Überzeugungen nur schwer veränderlich (vgl. z. B. Schommer-Aikins, 2004: S. 22), sodass die gemachten Erfahrungen eindrucksvoll sein müssen, um zu einer Veränderung oder Reflexion der eigenen Überzeugungen zu führen.

Passend dazu konnte festgestellt werden, dass (angehende) Lehrkräfte oft Erfahrungen, Methoden und Erlebnisse aus der eigenen Schulzeit tradieren (vgl. z. B. Handal, 2003). Da inklusiver Unterricht bisher aus verschiedenen Gründen (z. B. räumliche und personelle Ausstattung, fehlende Konzepte) jedoch nur unzureichend realisiert ist (vgl. Schönig & Fuchs, 2016; vgl. Tiwari et al., 2015), fehlen angehenden Lehrkräften entsprechende schulische Erfahrungen im Bereich der Inklusion, die tradiert werden können. Die Aufgabe der Hochschule ist es somit, die Notwendigkeit der Inklusion auch im Fachunterricht Chemie zu vergegenwärtigen. Dies kann gelingen, wenn die angehenden Lehrkräfte selbst einmal in die Rolle eines Lernenden mit einer (körperlichen) Beeinträchtigung treten und sich in dieser Situation selbst entsprechend angepasste bzw. differenzierte Materialien und Zugänge zu bestimmten Thematiken herbeisehen, um im Unterricht partizipieren zu können.

#### 4. Die Lerngelegenheiten im Detail

Nachfolgend werden drei Lerngelegenheiten vorgestellt, in denen die Studierenden Beeinträchtigungen im Sehen, Hören und der Mobilität simulieren und Erfahrungen sammeln können. Diese Lerngelegenheiten werden zu Beginn eines Semesters eingesetzt, da sie zum einen als Einstieg in die Thematik inklusiver Bildung fungieren sollen und zum anderen teilweise eine sukzessive Einbindung in das Seminar angedacht ist, sodass eine rechtzeitige Einbindung der Sensibilisierungsaufgaben während der Semesterzeit sinnvoll ist.

Die drei Lerngelegenheiten sind in unterschiedlichem Umfang fachspezifisch und können mit kleinen Anpassungen zum Teil auch für andere Fächer adaptiert werden. Die erste Lerngelegenheit zu Beeinträchtigungen im Sehen wird als eigene Seminarstunde durchgeführt und bildet den Einstieg in die Thematik. Diese wird daher detaillierter erläutert. Die beiden nachfolgenden Lerngelegenheiten fungieren jeweils nicht als zentrales Seminarthema, sondern werden nebenher in den Seminarablauf integriert.

#### 4.1 Beeinträchtigungen im Sehen

Die Experimente, die bei dieser Aufgabe verwendet werden, müssen verschiedenen Kriterien entsprechen. Am vorrangigsten ist die Frage der Sicherheit, denn durch die Sinnesbeeinträchtigung kann es mitunter zum Verschütten oder Vorbeigießen von Flüssigkeiten kommen (vgl. McDaniel et al., 1994). Es sollte daher beispielsweise nicht mit konzentrierten Säuren gearbeitet werden. In der fachdidaktischen Literatur des Faches Chemie werden darüber hinaus verschiedene Kriterien für ein gutes Experiment benannt. Diese Kriterien müssen die Lehramtsstudierenden des Faches Chemie bereits im Rahmen ihrer fachdidaktischen Ausbildung kennengelernt haben, bevor sie die Sensibilisierungsaufgabe durchführen. Zu diesen Kriterien zählt neben der Arbeitssicherheit zum Beispiel, dass ein Experiment gelingen muss, der Altersstufe der Schüler\*innen angemessen sein muss, in den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen passen muss, einen deutlichen Effekt zeigen sollte und die äußeren Gegebenheiten die Durchführung des Experiments zulassen (vgl. Bader, Schmidkunz, 2002: S. 295 ff.). Die Experimente wurden für die Sensibilisierungsaufgabe bewusst so ausgewählt, dass sie verschiedene dieser Aspekte in unterschiedlichem Maße ausfüllen.

Darüber hinaus sollten beim Aufbau von Experimenten bestimmte Wahrnehmungsgesetze beachtet werden. Beispielsweise gibt es das Gesetz der Einfachheit, wonach einfache Aufbauten bzw. Apparaturen besser wahrnehmbar sind. Das Gesetz von der Dynamik von links nach rechts besagt, dass bei einem Versuchsaufbau, bei dem verschiedene Gefäße hintereinander verwendet werden, entsprechend unserer Leserichtung von links nach rechts gearbeitet werden sollte. So kann der Versuch besser wahrgenommen und verfolgt werden. Ein weiteres wichtiges Wahrnehmungsgesetz ist der sogenannte Figur-Grund-Kontrast. Ein Versuchsaufbau soll sich deutlich vom Hintergrund bzw. der Umgebung absetzen, damit er gut wahrgenommen werden kann. Eine voll beschriebene Tafel als Hintergrund eines Versuchsaufbaus ist beispielsweise ein störender Faktor und einfarbige (meist dunkle) Hintergründe sind vorzuziehen (vgl. Bader & Schmidkunz, 2002: S. 301 ff.). Diese didaktischen Grundlagen zum Experimentieren müssen den Studierenden bereits theoretisch bekannt sein, da sie später während der Aufgabenbearbeitung und bei der Reflexion der Aufgabe aufgegriffen werden und angewendet werden müssen.

Beim Experimentieren nimmt die Beobachtung des Experiments mit den Augen eine zentrale Rolle ein. Andere Sinneseindrücke, wie beispielsweise Gerüche oder Geräusche (Knallen, Ploppen, Zischen), spielen eher eine untergeordnete Rolle. Daher wurde für diese erste Aufgabe bewusst das Sehen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Mit Hilfe von Simulationsbrillen können verschiedene Beeinträchtigungen im Bereich des Sehens, wie zum Beispiel grauer Star, Tunnelblick, zentraler Gesichtsfeldausfall oder diabetische Retinopathie, nachgestellt werden. Es gibt eine günstige Variante dieser Brillen aus Pappe, welche im Labor noch hinter der eigentlichen Schutzbrille getragen werden können.

Die Studierenden erhalten die Aufgabe, zwei verschiedene Experimente aufzubauen, durchzuführen und zu beobachten, während sie jeweils dieselbe Simulationsbrille

tragen. Wichtig ist die Studierenden darauf hinzuweisen, dass sie nicht an den durch die Brille simulierten Sehfeldaussfällen ‚vorbeischaun‘, sondern bewusst hindurchsehen.

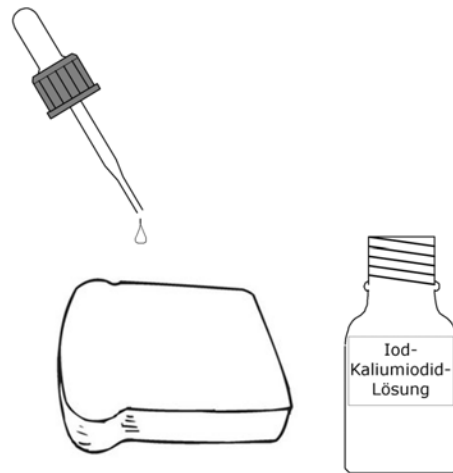


Abb. 1: Schemazeichnung des Versuches A: Stärkenachweis in Weizentost mit Iod-Kaliumiodid-Lösung

Bei Versuch A handelt es sich um einen Stärkenachweis mit Iod-Kaliumiodid-Lösung (Abb. 1). Die Lösung wird auf eine Scheibe Weizentostbrot getropft. Beim Tropfen der Nachweislösung auf das stärkehaltige, helle Toastbrot entsteht sofort ein dunkelblau erscheinender Iod-Stärke-Komplex (Abb. 2). Der Versuch zeigt somit einen deutlichen Farbkontrast und nimmt nicht viel Zeit in Anspruch. Außerdem ist es ein kleiner Versuchsaufbau mit wenigen Materialien, welcher unkompliziert ist und punktuell betrachtet werden kann. Zudem sind die verwendeten Chemikalien nicht ätzend oder giftig bei Hautkontakt.



Abb. 2: Stärkenachweis in Toastbrot in verschiedenen Sehsituationen: diabetische Retinopathie (links), ohne Beeinträchtigung (mittig), Katarakt (rechts)

Versuch B dient zum Nachweis der Verbrennungsprodukte einer Kerze (Abb. 3). Die Verbrennungsgase werden mit Hilfe einer Wasserstrahlpumpe (Abb. 3 rechts) durch die Apparatur gesaugt. In dem gekühlten U-Rohr kondensiert Wasserdampf zu Wasser, das schon für gesunde Augen schwer zu sehen ist. In der danebenstehenden Gaswaschflasche

befindet sich zu Beginn des Versuchs durchsichtiges Kalkwasser (Abb. 4 und 5). Dieses reagiert mit dem Kohlenstoffdioxid, das bei der Verbrennung der Kerze entsteht, zu Calciumcarbonat (Kalk). Das Calciumcarbonat fällt als weißer Feststoff aus, wodurch die Lösung milchig trüb wird (Abb. 6 und 7). Der Farbumschlag von durchsichtig zu milchig-weiß ist deutlich weniger kontrastreich als die Farbänderung bei Versuch A.

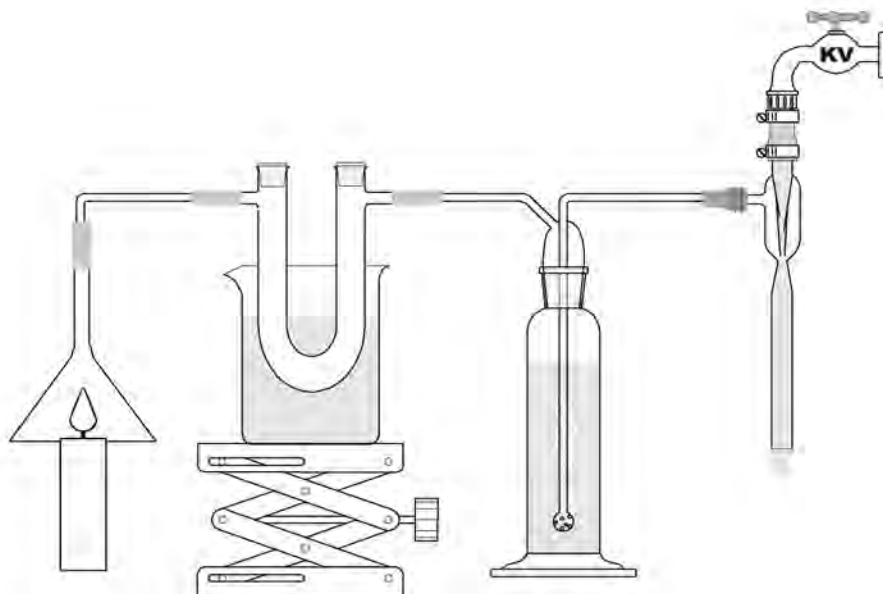


Abb. 3: Schemazeichnung des Versuches B: Nachweis der Verbrennungsprodukte einer Kerze

Außerdem handelt es sich diesem Versuch um einen größeren Versuchsaufbau, welcher von einer Richtung in die andere abläuft und bei der Beobachtung in seiner Gesamtheit betrachtet werden muss. Beim Aufbau des Versuchs sollte also das Gesetz der Dynamik von links nach rechts beachtet werden. So kann der Versuch besser wahrgenommen und verfolgt werden (vgl. Bader & Schmidkunz, 2002: S. 301 ff.). Insbesondere bei eingeschränktem Gesichtsfeld ist es wichtig, dass für die Lernenden die ‚Leserichtung‘ des Versuches vor Beginn klar ist, damit dieser angemessen verfolgt werden kann.

Durch den schwachen Farbumschlag von durchsichtig zu milchig-trüb kann beim Aufbau dieses Versuchs vor einem unruhigen oder hellen Hintergrund der Farbwechsel eventuell noch schwerer oder gar nicht wahrgenommen werden (Abb. 4 und 6). Die Studierenden erhalten daher verschiedene Pappen (weiß, schwarz, grüne Tafel mit weißer Schrift), die sie hinter oder unter dem Experiment positionieren und so verschiedene Hinter- bzw. Untergründe simulieren können. So kann das Wahrnehmungsgesetz des Figur-Grund-Kontrastes untersucht werden. Daraus können wichtige Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Laborarbeitsplätzen gezogen werden.





Abb. 4: Gaswaschflasche mit durchsichtigem Kalkwasser vor einem hellen Hintergrund in verschiedenen Sehsituationen: diabetische Retinopathie (links), ohne Beeinträchtigung (mittig), Katarakt (rechts)



Abb. 5: Gaswaschflasche mit durchsichtigem Kalkwasser vor einem dunklen Hintergrund in verschiedenen Sehsituationen: diabetische Retinopathie (links), ohne Beeinträchtigung (mittig), Katarakt (rechts)



Abb. 6: Gaswaschflasche mit milchig-trüben Kalkwasser vor einem hellen Hintergrund in verschiedenen Sehsituationen: diabetische Retinopathie (links), ohne Beeinträchtigung (mittig), Katarakt (rechts)



Abb. 7: Gaswaschflasche mit milchig-trüben Kalkwasser vor einem dunklen Hintergrund in verschiedenen Sehsituationen: diabetische Retinopathie (links), ohne Beeinträchtigung (mittig), Katarakt (rechts)

Die beiden Experimente erfüllen die Kriterien guter Experimente in unterschiedlichem Maße. Versuch A ist deutlich schneller, kontrastreicher und durch den geringeren Materialaufwand auch leichter wahrnehmbar. Versuch B zeigt einen deutlichen, aber eben weniger kontrastreichen Effekt, wodurch dieser insbesondere bei Sehbeeinträchtigungen schwerer wahrnehmbar ist. In den Abbildungen vier bis sieben ist die Gaswaschflasche mit Kalkwasser vor und nach der Durchführung des Experiments vor einem hellen (Abb. 4 und 6) und einem dunklen Hintergrund (Abb. 5 und 7) dargestellt. Es wird deutlich, wie wichtig eine kontrastreiche Darstellung von Experimenten bei Sehbeeinträchtigungen ist. Bei Versuch A ist durch die helle Brotscheibe und die dunkle Farbe des Iod-Stärke-Komplexes von sich aus ein starker Kontrast gegeben, welcher auch mit entsprechenden Sehbeeinträchtigungen, wie beispielsweise diabetischer Retinopathie oder Katarakt, recht

gut wahrgenommen werden kann (Abb. 2). Bei Versuch B kann die Experimentierumgebung mit einfachen Mitteln (schwarze Pappe, dunkle Fliese) so verändert werden, dass die schwache Farbänderung besser wahrnehmbar ist und auch Lernende mit einer entsprechenden Sehbeeinträchtigung die Beobachtung nachvollziehen und partizipieren können.

Durch den höheren Materialaufwand dauert die Durchführung von Versuch B etwas länger und der Aufbau ist komplexer. Allerdings kann die Komplexität des Aufbaus durch die Beachtung der Wahrnehmungsgesetze gemildert und die Wahrnehmbarkeit verbessert werden. Versuch B erfüllt auf den ersten Blick weniger der Kriterien guter Experimente, ist aber dennoch – ebenso wie Versuch A – ein gängiger Schulversuch. Er wurde hier ausgewählt, weil er für die Studierenden die Möglichkeit bietet, die Wahrnehmungsgesetze anzuwenden. Darüber hinaus kann gut verdeutlicht werden, dass bereits kleine Hilfsmittel, wie ein dunkler Hinter- und Untergrund, in der Unterrichtsgestaltung dazu führen können, dass mehr Schüler\*innen beim Experimentieren bzw. Beobachten partizipieren können. Nach der Experimentierphase mit den Simulationsbrillen findet eine Reflexionsphase statt. Das methodische Vorgehen zur Reflexion wird im Abschnitt 4.4 erläutert.

## 4.2 Beeinträchtigungen im Hören

Die Aufgabe zur Wahrnehmung von Barrieren beim beeinträchtigten Hören ist weniger fachspezifisch als die Aufgabe zum Sehen gestaltet und kann auch sukzessive während Seminaren mit integriert werden. Dies hat den Vorteil, dass im fachdidaktischen Seminar, welches neben der Thematik der Heterogenität und Inklusion noch viele weitere Themenbereiche abdecken muss, nicht nur einzelne, losgelöste Veranstaltungen exklusiv zur Thematik der inklusiven Bildung stattfinden, sondern eine Einbindung dieser Thematik in andere Themenbereiche möglich ist. Zudem wird so eine länger andauernde bzw. wiederkehrende Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung erreicht.

Zur Simulation eines beeinträchtigten Gehörs wird ein Gehörschutz getragen. Allerdings tragen diesen nicht alle Studierenden gleichzeitig, sondern nur vereinzelte Studierende. Dies hat den Grund, dass wenn alle Studierenden zeitgleich den Gehörschutz tragen würden, müssten alle dieselbe Barriere überwinden. Dies würde eine homogene Gruppe suggerieren. Ziel dieser Lerngelegenheit ist jedoch, dass simuliert werden soll, wie schwer es sein kann, im ‚normalen, heterogenen‘ Lehrgeschehen mit beeinträchtigtem Gehör zu partizipieren. In fachdidaktischen Seminaren werden häufig Gruppenarbeitsphasen integriert, sodass sich viele Anlässe bieten, zu denen einzelne Studierende die Übung zum beeinträchtigten Gehör absolvieren können. Für die Aufgabe wurden Gruppenarbeitsphasen als Zeitraum ausgewählt, in dem der Gehörschutz getragen wird, da insbesondere beim unvorhersehbaren Gruppenaustausch Herausforderungen für Personen mit beeinträchtigtem Gehör zu erwarten sind. Herausfordernde Aspekte beim Gruppenaustausch sind zum Beispiel, dass nicht von vornherein klar ist, wer wann spricht. Außerdem wird zum Teil durcheinander gesprochen oder die Gruppenmitglieder

wenden sich einem Arbeitsmedium zu, während sie sprechen. Hilfestellungen, wie beispielsweise Lippenlesen, können in solch dynamischen Gruppenphasen schwierig zu realisieren sein, wenn nicht auch die anderen Mitglieder der Gruppe für die Problematik sensibilisiert sind und entsprechend Rücksicht nehmen. Auch im Anschluss an diese Aufgabe findet eine Reflexionsphase statt (siehe Abschnitt 4.4).

### 4.3 Beeinträchtigungen in der Mobilität

Die Sensibilisierungsaufgabe zum Thema Mobilität zielt darauf ab, Barrieren hinsichtlich chemischer Tätigkeiten, wie beispielsweise dem Aufbauen von Versuchen, dem Ein- und Umfüllen von Flüssigkeiten, dem Transport von Laborgeräten oder dem Entzünden des Bunsenbrenners, aufzuzeigen, die bei bestimmten Mobilitätseinschränkungen vorhanden sind.

Zur Simulation der verschiedenen Beeinträchtigungen in der Mobilität können Studierende zum einen Gliedmaßen mit einem Terraband fixieren, sodass beispielsweise das Fehlen entsprechender Extremitäten simuliert werden kann. Zum anderen können Studierende einen Rollstuhl zur Verfügung gestellt bekommen. Auch dabei kann man beispielsweise die Beine mit einem Terraband fixieren, damit diese nicht unbewusst benutzt werden. Darüber hinaus können auch steife Gliedmaßen (z. B. Bein oder Finger) durch Schienung mit einem Stock und Terrabändern oder Verbandsklebeband simuliert werden.

Diese Aufgabe wurde bisher dann im Seminar eingebunden, wenn die Studierenden verschiedene Schalexperimente einer Unterrichtskonzeption erproben und auf ihre Eignung für den Schulunterricht hin testen. Auch hierbei ist vor allem auf Sicherheitsaspekte hinsichtlich des Experimentierens zu achten. Die Einheit wurde daher in einer Seminarstunde integriert, welche hauptsächlich Experimente mit Haushaltsmitteln vorsieht. Bearbeitet werden dabei Themen des Anfangsunterrichts, wie die Stofftrennung am Beispiel des Magnetscheidens bei der Abfalltrennung (vgl. Collin & Flint, 2019: S. 107) oder am Beispiel des Sedimentierens eines Wasser-Sand-Gemischs durch Zentrifugalkräfte (vgl. Collin & Flint, 2019: S. 116).

Da in dieser Seminareinheit viele verschiedene Experimente von den Studierenden durchgeführt werden, können auch verschiedenste chemiebezogene Tätigkeiten, wie das Ansetzen von Lösungen, der Aufbau von Versuchen, die Arbeit an normalen Laborbänken oder unter dem Laborabzug mit der jeweiligen Beeinträchtigung ausprobiert werden. Im Laufe des Seminars ist es möglich, verschiedene Beeinträchtigungen zu simulieren und Erfahrungen zu sammeln. Die einzige Ausnahme bildet der Rollstuhl, welcher nur ein Mal vorhanden ist und daher meist nicht von allen Studierenden oder nur für einen kurzen Zeitraum ausprobiert werden kann.

#### 4.4 Reflexionsphase

Im Anschluss an die jeweils durchgeführte Sensibilisierungsaufgabe findet eine Reflexionsphase statt. In dieser können Fragestellungen zur Selbstreflexion und zur Unterrichtsgestaltung bzw. Ermöglichung der Partizipation thematisiert werden. Mögliche Fragestellungen sind nachfolgend dargestellt.

1. Fragen zur Selbstreflexion:
  - Wie fühle ich mich bei der Bearbeitung der Aufgabe?
  - Kann ich Ängste oder Hemmungen bei mir selbst wahrnehmen?
  - Welche Barrieren nehme ich wahr?
  - Wie fühle ich mich, wenn Barrieren meine Partizipation erschweren/unmöglich machen?
  - Waren mir die Barrieren vorher bewusst?
  - Wie könnte man mir helfen/mich unterstützen?
2. Fragen zur Unterrichtsgestaltung/Ermöglichung der Partizipation:
  - Wie kann ich folgende Aspekte so gestalten, dass die wahrgenommenen Barrieren bestmöglich abgebaut oder umgangen werden können?
    - a. den Versuchsaufbau
    - b. einen Arbeitsbogen
    - c. die Experimentierumgebung (Farbe des Unter- oder Hintergrunds, Raumgestaltung und so weiter)

Mit Hilfe dieser Fragen sollen die Studierenden angeregt werden, ihre eigenen Überzeugungen und Haltungen hinsichtlich inklusiver Bildung wahrzunehmen und (kritisch) zu hinterfragen. Zudem sollen sie formulieren, wie es ihnen während des ‚Seitenwechsels‘ ergangen ist und welche Maßnahmen ihnen in der Situation geholfen hätten, besser partizipieren zu können. Auf diese Weise soll nach und nach ein Bewusstsein dafür entstehen, dass die Potentiale von Schüler\*innen nur ausgeschöpft werden können, wenn differenziert unterrichtet und auf die jeweiligen Bedürfnisse Rücksicht genommen wird, denn nur so kann eine Partizipation am Unterricht ermöglicht werden.

Generell erfolgt die Reflexionsphase im ersten Schritt in Einzelarbeit. Die Studierenden erhalten einige Zeit, um in sich zu gehen und über ihre eigenen Erfahrungen nachzudenken und die Fragen für sich zu beantworten. Anschließend werden die Fragen im Plenum aufgegriffen und einzelne Aspekte können noch einmal vertieft werden.

Bei der Sensibilisierungsaufgabe zum Sehen ist es aufgrund des zeitlichen Rahmens meistens nicht möglich, dass alle Studierenden alle Simulationsbrillen ausprobieren. Hier bietet sich jedoch die Chance, im Anschluss an die Einzelarbeit ein Gruppenpuzzle durchzuführen. Dabei werden Expertengruppen für die jeweilige Sehbeeinträchtigung gebildet. In dieser können die gemachten Erfahrungen während des Experimentierens zunächst in der Kleingruppe gesammelt und ausgetauscht und die wesentlichen Erkenntnisse der Reflexion für die Kommiliton\*innen festgehalten werden. In der anschließenden Gruppenaustauschphase in den Stammgruppen können sich die Studierenden dann untereinander

über die gemachten Erkenntnisse informieren und die entsprechenden Brillen können noch einmal für einen kurzen Zeitraum ausprobiert werden.

Bei der Aufgabe zum Hören kann zusätzlich zu den oben beschriebenen Fragen thematisiert werden, inwieweit die Kommiliton\*innen durch ihr Verhalten die Barrieren erhöht bzw. aufrechterhalten haben und inwieweit durch Verhaltensveränderung (z. B. deutliches Sprechen, gesteigerte Gestik) Barrieren abgebaut werden konnten.

## 5. Erste Erfahrungen

Die nun beschriebenen Erfahrungen beruhen auf Beobachtungen durch die Dozierenden bzw. Äußerungen von Studierenden während des Seminars, welche sicherlich nicht ganz frei von sozialer Erwünschtheit sind. Eine empirische Evaluation der Sensibilisierungsaufgaben steht noch aus.

Es konnte beobachtet werden, dass Studierende – je nach Vorerfahrung – ganz unterschiedlich auf die Aufgaben reagierten. Ein Student, der zu Schulzeiten einen im Rollstuhl sitzenden Klassenkameraden hatte, reagierte regelrecht erfreut auf die Aufgabe, im Rollstuhl sitzend zu experimentieren. Er hatte keinerlei Berührungängste mit dem Rollstuhl, dennoch war er überrascht, über die Fülle an Barrieren, die er feststellen konnte. Beispielsweise passte der Rollstuhl unter keinen der im Raum befindlichen Labortische, eine Arbeit unter dem Laborabzug und auch das Besorgen von Labormaterialien war aufgrund der Höhe der Schränke in vielen Situationen nicht möglich. Sogar das Erreichen des Mülleimers stellte ein Problem dar.

Demgegenüber standen zwei Studentinnen ohne Bezugspunkt zu einer Person im Rollstuhl, welche großen Respekt und Berührungsangst vor dem Rollstuhl hatten. Sie formulieren bereits vor Beginn Befürchtungen, dass sie etwas fallen lassen oder etwas kaputt geht, sie den Rollstuhl aus Versehen gegen ein Hindernis fahren oder schieben und müssen fast schon überredet werden, die Aufgabe durchzuführen. Hier zeigt sich also eine Bestätigung dessen, dass Personen mit Bezug zu Menschen mit einer Behinderung Inklusion offener begegnen bzw. weniger Berührungängste haben (vgl. Ahmmed et al., 2012: S. 136, vgl. Avramidis & Norwich, 2002: S. 138). Bei den beiden Studentinnen konnte beobachtet werden, dass sie weitaus vorsichtiger an die Aufgabe herangingen, aber mit der Zeit immer selbstverständlicher miteinander agierten. Nach Beendigung der Aufgabe waren sie nach eigenen Angaben froh, die Erfahrung gemacht zu haben.

Generell melden die Studierenden zurück, dass ihnen während der Durchführung der Aufgaben viele Barrieren aufgefallen sind, die sie ohne die Simulation nicht wahrgenommen oder bedacht haben. Erst der ‚Seitenwechsel‘ hat den Blick für die ein oder andere Barriere geschärft. Dies wird von den Studierenden meist als sehr eindrucksvoll aufgefasst. Außerdem wird von den Studierenden betont, wie wichtig das soziale Miteinander/soziale Lernformen und die Hilfe und Unterstützung ihrer Kommiliton\*innen ist. Ohne diese soziale Interaktion und Unterstützung fühlen sich die Studierenden zum Teil hilflos und überfordert mit der jeweiligen Aufgabenanforderung.

Hinsichtlich der zweiten Reflexionsaufgabe zur Unterrichtsgestaltung scheint vor allem die Wichtigkeit von kontrastreichen Darstellungen – sowohl bei der Auswahl von Experimenten als auch bei der Gestaltung von Experimentierumgebungen – durch die Sensibilisierungsaufgabe zum Sehen verdeutlicht worden zu sein. Diesen Aspekt greifen Studierende häufig in ihrer Reflexion auf. Außerdem wird die praktische Anwendung der vorher nur theoretisch thematisierten Wahrnehmungsgesetze als guter und hilfreicher Orientierungsrahmen zur Gestaltung von Experimentierumgebungen positiv hervorgehoben. Hinsichtlich der Hörbeeinträchtigungen wird von den Studierenden vor allem reflektiert, wie wichtig bei Gruppenarbeiten die Unterstützung durch die Gruppe ist (beispielsweise durch eine laute und deutliche Aussprache). Im Bereich der Mobilität werden meist äußere Gegebenheiten (z. B. nicht rollstuhlgerechte Labortische) in der Reflexionsphase angesprochen, die zum Teil nur schwer bzw. mit größeren Baumaßnahmen veränderlich sind. Gleichzeitig werden aber auch Ideen für ‚kleinere‘ Hilfestellungen formuliert, wie die Verwendung von Materialien und Geräten, welche beispielsweise durch ihre etwas größere Größe oder Oberflächenbeschaffenheit trotz Mobilitätsbeschränkungen, wie einem steifen Finger, haptisch gut händelbar sind.

Insgesamt berichten die Studierenden oft, dass ihnen nun erst bewusst wurde, wie vielfältig und unterschiedlich die Herausforderungen für verschiedene Schüler\*innen sein können. Solche Äußerungen bieten gute Anknüpfungspunkte für eine anschließende Diskussion und lassen hoffen, dass die Sensibilisierungsaufgabe tatsächlich dazu beiträgt, die Notwendigkeit zur Differenzierung im Sinne einer inklusiven Bildung bei Chemiestudierenden zu vergegenwärtigen und ihre Einstellung zu Inklusion auf diese Weise positiv zu beeinflussen.

## 6. Zugrunde liegendes Inklusionsverständnis und Diskussion

Abschließend soll nun auf das zugrundeliegende Inklusionsverständnis und kritische Diskussionspunkte hinsichtlich der Konzeption eingegangen werden.

Generell liegt der fachdidaktischen Ausbildung im Fach Chemie an der Europa-Universität Flensburg ein breites Verständnis inklusiver Bildung zugrunde. Das bedeutet, dass durch eine Reduzierung von Exklusion sowie eine verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gesellschaft auf die verschiedenen Bedürfnisse aller Lernenden eingegangen und so für alle gleichberechtigt eine Teilhabe an Bildung und die Entwicklung eigener Potentiale ermöglicht werden soll (vgl. UNESCO, 2009). Ein Heterogenitätsverständnis, welches auf dem breiten Inklusionsverständnis beruht, „geht mit der Anerkennung vielschichtiger, über ‚Behinderung‘ hinausgehender Differenzierungsdimensionen einher“ (Welskop et al., 2019: S. 89). Unterricht sollte dementsprechend auf die Schüler\*innen und ihre Ressourcen und Fähigkeiten fokussiert und zentriert sein. Dadurch können Lernumgebungen geschaffen werden, welche alle Lernenden unterstützen und zur Weiterentwicklung ihres Potenzials anregen (vgl. Egger et al., 2019: S. 51). Vorgeschlagen wird ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand (vgl. z. B. Feuser, 1995: S. 168; vgl. Hoffmann & Menthe, 2016).

Demgegenüber steht ein enges Inklusionsverständnis, welches nur den sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. sonderpädagogische Fragestellungen oder die jeweilige Behinderung fokussiert (vgl. Simon, 2019: S. 21; vgl. Egger et al., 2019: S. 51).

Ziel der Sensibilisierung für inklusive Bildung ist, dass Studierende mit ihren eigenen Sinnen eindrucksvolle Erfahrungen sammeln und erleben, welche Herausforderungen bei der Bewältigung von Aufgaben aus dem Schulalltag bei Vorhandensein bestimmter Beeinträchtigungen bestehen. Durch diese Zielsetzung ist die Sensibilisierung jedoch per se auf körperliche bzw. mit den Sinnen wahrnehmbare Beeinträchtigungen limitiert, da beispielsweise Lernbehinderungen nicht in ähnlichem Maße simuliert werden können. Betrachtet man daher nur die Sensibilisierung losgelöst vom restlichen fachdidaktischen Curriculum, beruht diese konkrete Konzeption eher auf einem engen Inklusionsverständnis.

Hierbei ist anzumerken, dass Lehrkräfte Schüler\*innen mit körperlichen Behinderungen am positivsten gegenüber eingestellt sind, während beispielsweise komplexere Behinderungen und auch Verhaltensauffälligkeiten als besonders schwierig hinsichtlich schulischer Inklusion wahrgenommen werden (vgl. de Boer, Pijl & Minnaert, 2010: S. 16). Das heißt, die Sensibilisierung setzt an einem Punkt an, an dem – gemessen an diesen Forschungsergebnissen – am wenigsten Handlungsbedarf besteht bzw. die Einstellungen der Lehrkräfte am positivsten ausgeprägt sind. Außerdem muss kritisch angemerkt werden, dass nur vergleichsweise wenig Schüler\*innen in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören und körperliche bzw. motorische Entwicklung beschult werden. Laut KMK wurden im Jahr 2018 von den Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf 1,7% dem Förderschwerpunkt Sehen, 3,9% dem Förderschwerpunkt Hören und 6,8% dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zugeordnet, während der Großteil der Schüler\*innen den Förderschwerpunkten Lernen (34,6%), emotionale und soziale Entwicklung (17,2%), geistige Entwicklung (16,9%) und Sprache (10,1%) angehörten (vgl. KMK 2020).

Es darf daher nicht vergessen werden, dass die in diesem Beitrag vorgestellte Sensibilisierung nur einen ersten Einstieg in die Thematik darstellt und lediglich die zwei Prozessmerkmale der Partizipation und (Selbst)Reflexion in Teilen thematisiert werden. Durch die Einbindung eigener sinnlicher Erfahrungen soll dieser Einstieg jedoch besonders eindrucksvoll sein und zur weiteren Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung anregen. Im Anschluss an die Sensibilisierung kann die zuvor beschriebene Beschränkung auf die Förderschwerpunkte Hören, Sehen und körperliche und motorische Entwicklung thematisiert, reflektiert und daran anknüpfend weitergearbeitet werden. Egger und Kollegen fordern, dass in der Lehramtsausbildung naturwissenschaftlicher Fächer das Spannungsfeld weites vs. enges Inklusionsverständnis diskutiert wird (vgl. Egger et al., 2019: S. 52). An dieser Stelle bietet sich ein guter Anknüpfungspunkt, um in die Diskussion dieses Spannungsfelds einzusteigen. Darüber hinaus sieht das Curriculum weitere Themen zur Heterogenität vor, wie beispielsweise die Vermittlung verschiedenster schülerzentrierter, methodischer Ansätze, Möglichkeiten zur Unterrichtsplanung (z. B. mit Lernstrukturgittern, vgl. Menthe et al., 2019) oder die Professionalisierung zur fachbezogenen

Sprachförderung (vgl. Budde & Busker, 2019), welche zum Beispiel das Prozessmerkmal der Kommunikation in den Fokus nimmt. In der Gesamtheit werden somit fachdidaktische Inhalte vermittelt, welche auf ein breites Inklusionsverständnis zurückgehen.

## 7. Zusammenfassung

Die hier vorgestellten Lernumgebungen bieten die Möglichkeit, Studierende des Lehramts Chemie für die Thematik inklusiver Bildung zu sensibilisieren und einen ersten Einstieg in dieses Handlungsfeld zu schaffen. Die Sensibilisierung ist dabei vor allem in praktischen Laborphasen und Gruppenarbeitsphasen integriert, um möglichst eindrucksvolle, eigene Erfahrungen herbeizuführen, die unterschiedlichste Barrieren sichtbar machen und so die Notwendigkeit zur Differenzierung verdeutlichen sollen.

Die Sensibilisierung fokussiert vor allem die Prozessmerkmale ‚(Selbst-)Reflexion‘ und ‚Partizipation‘.

Neben der Introspektion, also der Selbstbeobachtung mit dem Ziel der Bewusstseinsbildung, muss reflexive pädagogische Praxis im inklusiven Unterricht immer auch die Vermeidung von Diskriminierung im Blick haben und Partizipation ermöglichen (Capellmann & Gloystein, 2019: S. 47).

Daher erfolgt im Anschluss an die jeweiligen Sensibilisierungsaufgaben jeweils eine Reflexion, in der die gemachten Erfahrungen, die festgestellten Barrieren und auch Konsequenzen für eine Unterrichtsgestaltung thematisiert werden, die die Partizipation aller ermöglicht. Ziel ist solche Reflexionsphasen bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung zu etablieren, damit sie im späteren Fachunterricht tradiert werden.

In der Phase der Selbstreflexion können außerdem eigene Berührungspunkte oder Distanzierungen zu inklusiver Bildung bewusst werden. Das Bewusstwerden solcher Distanzierungen ist ein erster notwendiger Schritt auf dem Weg zu einem inklusiven Fachunterricht.

Inwieweit die Sensibilisierung tatsächlich dazu beitragen kann, Überzeugungen von Chemiestudierenden hinsichtlich inklusiver Bildung im Fachunterricht positiv zu beeinflussen, müsste noch durch empirische Untersuchungen geklärt werden. Die Erfahrungen beim Einsatz der Aufgaben in den Seminaren sind bisher jedoch positiv und lassen den Schluss zu, dass die Aufgaben ein probates Mittel für einen sensibilisierenden Einstieg in die Thematik der inklusiven Bildung im Chemieunterricht darstellen.

## Bibliographische Angaben

Abels, Simone & Schütz, Sandra (2016). Fachdidaktik trifft inklusive Pädagogik – (Unausgeschöpfte) Potentiale in der Lehrerbildung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67, S. 425-436.

Ahmed, Masud; Sharma, Umesh & Deppeler, Joanne (2012). Variables Affecting Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Bangladesh. In *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 (3). S. 132-140.



- Avramidis, Elias & Kalyva, Efrosini (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion. In *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), S. 367-389.
- Avramidis, Elias & Norwich, Brahm (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. In *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), S. 129-147.
- Bader, Hans Joachim & Schmidkunz, Heinz (2002). Das Experiment im Chemieunterricht. In Pfeifer, Peter; Lutz, Bernd & Bader, Hans Joachim (Hg.), *Konkrete Fachdidaktik Chemie*. München: Oldenbourg, S. 292-327.
- Budde, Monika Angela & Busker, Maik (2016). Das Projekt Fach-Prosa. Ein fachintegriertes Modell in der Lehrerbildung zur Professionalisierung in der Sprachförderung. In Menthe et al. (Hg.), S. 69-80.
- Capellmann, Laura & Gloystein, Dietlind (2019). Reflexion. In Frohn et al. (Hg.), S. 46-49.
- Collin, Christiane & Flint, Alfred (2019). „Chemie fürs Leben“ am Beispiel von Einweggeschirr, Kohlendioxid und Fleckenwasser - eine alltags- und schülerorientierte Unterrichtseinheit für den Chemieanfangsunterricht. <[https://www.didaktik.chemie.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle\\_MNF/Chemie\\_Didaktik/Forschung/Sekundarstufe\\_I/Skript\\_Anfangsunterricht\\_Stand\\_September\\_2019.pdf](https://www.didaktik.chemie.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_MNF/Chemie_Didaktik/Forschung/Sekundarstufe_I/Skript_Anfangsunterricht_Stand_September_2019.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- De Boer, Anke; Pijl, Sip Jan & Minnaert, Alexander (2010). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature. In *International Journal of Inclusive Education*, S. 1-23.
- Egger, Daniela; Brauns, Sarah; Sellin, Katja; Barth, Matthias & Abels, Simone (2019). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht. In *Journal für Psychologie* 27 (2), S. 50-70.
- Feuser, Georg (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flieger, Petra (2017). Partizipation. In Ziemen (Hg.), S. 179-180.
- Fränkel, Silvia (2019). *Beliefs von Lehrkräften zu inklusiver Begabungsförderung im Biologieunterricht*. Bielefeld: Universität Bielefeld. <<https://doi.org/10.4119/unibi/2936526>>
- Frohn, Julia; Brodesser, Ellen; Moser, Vera & Pech, Detlef (Hg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, Josephine; Hauenschild, Katrin; Greve, Werner & Hellmers, Sabine (2015). Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In Blömer, Daniel; Lichtblau, Michael; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela & Werning, Rolf (Hg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen, Jahrbuch Grundschulforschung 18*. Wiesbaden: Springer VS, S. 34-39.
- Handal, Boris (2003). Teachers' Mathematical Beliefs: A Review. In *The Mathematics Educator* 13 (2), S. 47-57.
- Hoffmann, Thomas & Menthe, Jürgen (2015). Sonderpädagogische Aspekte inklusiven Chemieunterrichts in der Sekundarstufe. In Riegert et al. (Hg.), S. 141-158.

- \_\_\_ (2016). Inklusiver Chemieunterricht. Ausgewählte Konzepte und Praxisbeispiele aus Sonderpädagogik und Fachdidaktik. In Menthe et al. (Hg.), S. 351-360.
- Hüther, Gerald (2017). *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher*. Frankfurt (Main): Fischer.
- Institut für Qualitätsentwicklung in Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2012). *Inklusive Bildung. Materialien für eine barrierefreie Schule, Klasse 1-5*. Kronshagen: IQSH.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004a). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Chemie für den mittleren Schulabschluss*. Neuwied: Luchterhand. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Chemie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Chemie.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- \_\_\_ (2004b). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Chemie - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 05.02.2004*. <[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Chemie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Chemie.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- \_\_\_ (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009-2018. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 223, Februar 2020*. Berlin: Sekretariat der KMK. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223\\_SoPae\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- Lehrkräftebildungsgesetz des Landes Schleswig-Holstein <<http://www.gesetzesrechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+SH+%C2%A7+12&psml=bsshopprod.psml&max=true>> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 7-16.
- McDaniel, Nancy; Wolf, Gerri; Mahaffy, Chris & Teggin, John (1994). Inclusion of Students with Disabilities in a College Chemistry Laboratory Course. In *Journal on Post-secondary Education and Disability* 11 (1), S. 20-28.
- Menthe, Jürgen; Düker, Peter & Hoffmann, Thomas (2019). Gemeinsam Chemie lernen: Inklusiver Chemieunterricht zwischen Fachlichkeit und Entwicklungslogik. In Behrendt, Anja; Heyden Franziska & Häcker, Thomas (Hg.), *„Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser*. Düren: Shaker, S. 79-96.
- Menthe, Jürgen; Höttecke, Dietmar; Zabka, Thomas; Hammann, Marcus & Rothgangel, Martin (Hg.) (2016). *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge fachdidaktischer Forschung. Fachdidaktische Forschungen 10*. Münster: Waxmann.
- Menthe, Jürgen & Hoffmann, Thomas (2015). Inklusiver Chemieunterricht: Chance und Herausforderung. In Riegert et al. (Hg.), S. 131-141.
- Menthe, Jürgen; Hoffmann, Thomas; Nehring, Andreas & Rott, Lisa (2015). Unterrichtspraktische Impulse für einen inklusiven Chemieunterricht. In Riegert et al. (Hg.), S. 158-164.

- Michna, Dagmar & Melle, Insa (2018). Inclusion in Chemistry Education in Secondary School. In Finlayson, Odilla; McLoughlin, Eilish, Erduran, Sibel & Childs, Peter (Hg.), *Electronic Proceedings of the ESERA 2017 Conference. Research, Practice and Collaboration in Science Education*, Part 11. Dublin: Dublin City University, S. 1433-1440.
- Riegert, Judith & Musenberg, Oliver (Hg.) (2015), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Robinson, Scott (2002). Teaching High School Students with Learning and Emotional Disabilities in Inclusion Science Classrooms: A Case Study of Four Teachers' Beliefs and Practices. In *Journal of Science Teacher Education* 13 (1), S. 13-26.
- Rödel, Laura & Simon, Toni. (2019). Kommunikation. In Frohn et al. (Hg.), S. 43-45.
- Schommer-Aikins, Marlene (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. In *Educational Psychologist* 39 (1), S. 19-29.
- Schönig, Wolfgang & Fuchs, John A. (2016). Inklusion inkludiert: Was bedeutet Inklusion 10 Jahre nach der UN-BRK? In dies. (Hg.). *Inklusion: Gefordert! Gefördert?: Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-31.
- Simon, Toni (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In Frohn et al. (Hg.), S. 21-27.
- Simon, Toni & Pech, Detlef (2019). Die Prozessmerkmale inklusiven Lehrens und Lernens. In Frohn et al. (Hg.), S. 40-42.
- Stinken-Rösner, Lisa; Rott, Lisa; Hundertmark, Sarah; Baumann, Thomas; Menthe, Jürgen; Hoffmann, Thomas; Nehring, Andreas & Abels, Simone (2020). Thinking Inclusive Science Education from two Perspectives: Inclusive Pedagogy and Science Education. In *RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning* 3, S. 30-45.
- Tajmel, Tanja (2009). „Prinzip Seitenwechsel“ (Putting Teachers in the Students Place) (Video). In Tajmel, Tanja & Starl, Klaus (Hg.), *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science (Buch und DVD)*. Münster: Waxmann.
- Thäle, Angelika (2019). Kooperation. In Frohn et al. (Hg.), S. 50-52.
- Tiwari, Ashwini; Das, Ajay & Sharma, Manisha (2015). Inclusive Education a “Rhetoric” or “Reality”? Teachers' Perspectives and Beliefs. In *Teaching and Teacher Education* 52, S. 128-136.
- Tolsdorf, Yannik; Kousa, Päivi; Markic, Silvija & Aksela, Maija (2018). Learning to Teach at Heterogeneous and Diverse Chemistry Classes – Methods for University Chemistry Teacher Training Courses. In *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 14 (10), em1593. <<https://doi.org/10.29333/ejmste/93377>>
- UNESCO (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. <[https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2020)
- Welskop, Nena; Gloystein, Dietlind & Moser, Vera (2019). Inklusiver Fachunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive. In Frohn et al. (Hg.), S. 89-98.

- Ziemen, Kerstin (2013). *Kompetenz für Inklusion: Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- \_\_\_ (Hg.) (2017a). *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- \_\_\_ (2017b). Inklusive Didaktik. In dies. (Hg). S. 107-109.

## Über die Autorin

**Dr.‘ Hanne Rautenstrauch** studierte die Fächer Biologie und Chemie an der Europa-Universität Flensburg. 2013 hat sie ihr Studium mit dem Master of Education für das Lehramt an Realschulen abgeschlossen. Seitdem ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Maike Busker tätig. Dort promovierte sie im Jahr 2017 interdisziplinär und befasste sich mit der Erhebung des (Fach-)Sprachstands von Chemielehramtsstudierenden. Ihre derzeitigen Forschungsinteressen liegen im Bereich des forschenden (experimentellen) Lernens, des fachfremden Unterrichtens und der digitalen Bildung.

Korrespondenzadresse: [hanne.rautenstrauch@uni-flensburg.de](mailto:hanne.rautenstrauch@uni-flensburg.de)

Marie-Luise Schütt, Frederik Bükers &amp; Jonas Wibowo

## **„Lernmaterialien barrierefrei gestalten“ – Seminarkonzept zum Austausch zwischen Sonder- und Regelschulpädagog\*innen über fachdidaktische Fragestellungen im Fach Sport**

### Abstract

Die inklusive Schule benötigt Sportlehrkräfte, die im Umgang mit heterogenen Lerngruppen geschult sind. Diese sollten in der Lage sein, Lernmaterialien für den Sportunterricht zu gestalten, welche die Teilhabe aller Schüler\*innen am Lerngegenstand ermöglichen. Im Beitrag wird das Seminarkonzept ‚Lernmaterialien barrierefrei gestalten‘ vorgestellt, welches in gemeinsamer Verantwortung von Fachdidaktik Sport und Sonderpädagogik erarbeitet und durchgeführt wurde.

The inclusive school needs physical education teachers who are trained in dealing with heterogeneous learning groups. These teachers should be able to create learning materials for physical education that enable all pupils to participate in the learning process. In the article the seminar concept 'Designing learning materials barrier-free' is presented, which was developed and carried out under the joint responsibility of sports didactics and special education.

### Schlagwörter

Inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung, Inklusiver Sportunterricht, Barrierefreiheit, Tandemlehre, Situiertes Lernen  
Inclusion-oriented teacher training, Inclusive physical education, accessibility, tandem teaching, situated learning

### Einleitung

Die uneingeschränkte, diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihren individuellen Bedarfen, Voraussetzungen, Leistungen sowie anderen Heterogenitätsdimensionen – zählt zu den zentralen Herausforderungen des derzeitigen Bildungssystems (vgl. United Nations, 2006/2008). Untrennbar damit verbunden ist, dass der (Sport-)Unterricht so zu gestalten ist, dass alle Schüler\*innen bestmöglich teilhaben können. Dem von Lehrkräften initiierten Bildungsprozessen kommt auch in dieser Hinsicht eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Döbert & Weisshaupt, 2013; KMK, 2015).

Tiemann (2016) zeigt auf, dass sich Sportlehrkräfte unzureichend qualifiziert fühlen, um Sportunterricht in heterogenen Lerngruppen zu realisieren. Radtke (2011) verweist auf den bestehenden Mangel an Fachkenntnissen seitens der Sportlehrer\*innen bezüglich besonderer Bedürfnisse der heterogenen Schüler\*innenschaft. Zweifellos sind neue Wege in der Lehrer\*innenbildung zu erproben, um die Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte zur Gestaltung inklusiven Unterrichts voranzutreiben (vgl.



BMBF, 2018; Merz-Atalik, 2018). Konsens scheint darin zu bestehen, dass zukünftige (Hochschul-)Seminar-konzepte so aufzubauen sind, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer die erforderlichen Voraussetzungen (Kompetenzen, Wissen, Verständnis, Einstellungen und Werte) für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts erwerben (vgl. European Agency, 2011; KMK, 2015; Monitor Lehrerbildung, 2015; UNESCO, 2013). Die UNESCO (2013) hebt hervor, dass für die Ausbildung entsprechender Kompetenzen nicht nur der Erwerb theoretischen Wissens, also von Konzepten inklusiver Lehr- und Lernprozesse und zum Umgang mit Heterogenität, erforderlich ist, sondern auch entsprechende Handlungsstrategien.

It is therefore vital that teacher education prepares teachers to be inclusive – not just by teaching them the theory of inclusive education, but by equipping them with the practical skills they need to identify barriers to access, participation and learning, to be reflective, critical thinkers and problem-solvers, and to actively challenge discrimination (UNESCO, 2013: S. 5).

Die angehenden Lehrkräfte müssen auf die zukünftigen praktischen Anforderungen (hier: Umsetzung inklusiven Sportunterrichts) bestmöglich vorbereitet sein.

Im nationalen und internationalen Raum sind verschiedene Konzepte für die Umsetzung eines inklusiven Sportunterrichts verfügbar (z. B. Sportunterricht nach dem Ansatz des Universal Design for Learning, Adapted Physical Activity, TREE, CHANGE IT und Handlungsmodell Inklusiver Sportunterricht, vgl. hierzu die Ausführungen von Tiemann, 2016). Mehrheitlich wird in diesen Konzepten auf einzelne Gestaltungskriterien im Sportunterricht verwiesen, die anzupassen oder flexibel zu handhaben sind, so dass die gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler gewährleistet ist. Materialien werden wiederholt als ein Kriterium benannt, was erforderliche Veränderungsmöglichkeiten zur Umsetzung eines inklusiven bzw. inklusiveren Sportunterrichts zulässt. In der gegenwärtigen Unterrichtspraxis im Fach Sport werden Lernmaterialien rudimentär eingesetzt. Jedoch haben Lernmaterialien auch im Sportunterricht eine strukturgebende Funktion (vgl. Prohl, 2012; Wibowo & Krieger, 2019). Insbesondere Lernmaterialien, die kontrastreich, übersichtlich und klar strukturiert gestaltet sind, bedeuten einen Mehrwert für alle Schüler\*innen. Außerdem macht der Einsatz elektronischer Arbeitsblätter die Verwendung von assistiven Technologien (Sprachausgabe) möglich. Das wiederum erhöht den Zugang zu den Inhalten, so dass mehr Schülerinnen und Schüler eigenständig und autonom agieren können. Dementsprechend stellt die barrierefreie Gestaltung von Lehr- und Lernmedien respektive Lernmaterialien einen wesentlichen Ansatzpunkt dar, den es entsprechend auch im Rahmen der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung zu thematisieren gilt (vgl. GFD, 2015: S. 3; Giese, 2017; KMK, 2011: S. 8; Michna, Melle & Wember, 2016).

„Bei der konkreten Umsetzung auf Hochschulebene geht es nicht nur um die Vermittlung theoretischen Stoffs, sondern auch um eine Sensibilisierung für die Thematik (...) und schließlich um eine sinnstiftende Handlungsorientierung für das spätere Berufsfeld“ (Hußmann, Schlebrowski, Schmidt & Welzel, 2018: S. 33). Diese Grundsätze sind in inklusionsorientierte Seminar-konzepte zu integrieren. Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem ein Seminar-konzept zur Gestaltung barrierefreier Lernmaterialien (LM) für den Sportunterricht vorgestellt wird. Es werden die Ziele sowie im Folgenden grundlegende

hochschulmethodische und -didaktische Überlegungen und darauf aufbauend das konkrete Seminarkonzept vorgestellt. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation präsentiert und im Hinblick auf die künftige inklusionsorientierte Lehrplanung und -durchführung, Limitierungen und Potenziale der Seminarkonzeption und -evaluation skizziert.

## 2. Zielstellungen im Seminar ‚Barrierefreie Lernmaterialien gestalten‘

Anknüpfend an die weitreichenden Überlegungen für eine inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung (vgl. BMBF, 2018; Döbert & Weishaupt, 2013; GFD, 2015; UNESCO, 2013), nicht nur theoretisches Wissen, sondern auch praktisches Handeln für die Realisierung von inklusivem (Sport-)Unterricht zu vermitteln, werden dem Seminar ‚Barrierefreie Lernmaterialien gestalten‘ folgende vier wesentliche Zielstellungen zugrunde gelegt.

1. **Aktivierung subjektiver Konzepte (Vorerfahrungen)** zur Bedeutung von Lernmaterialien im inklusiven Sportunterricht
2. **Vermittlung von Wissen** zur Beurteilung und Gestaltung von Lernmaterialien für den Sportunterricht unter Berücksichtigung des Aspekts Barrierefreiheit
3. **Verknüpfung von Theorie und Praxis mittels Durchführung schulpraktischer Tätigkeiten:** kooperative Gestaltung, Anwendung und Evaluation von Lernmaterialien für realen Sportunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts Barrierefreiheit
4. **Reflexion der Praxisphase:** Austausch der im Kontext Schule erlebten Erfahrungen, Rückbindung an die Theoriephase und Erarbeiten von Implikationen zur Lernmaterialgestaltung für den Sportunterricht

Fachinhaltlich wird die Thematik ‚Lernmaterialien‘ in den Mittelpunkt gestellt. In Anlehnung an Dannemann (2002: S. 11) sowie Gröben und Prohl (2002: S. 85) können diese wie folgt definiert werden: *Lernmaterialien speichern und übermitteln Informationen und stehen in didaktischen Funktionszusammenhängen.* Über die Speicher- und Übermittlungsfunktion wird ihnen das Potenzial zugesprochen, einen Beitrag zur Umsetzung eines Erziehenden Sportunterrichts (vgl. Prohl, 2012) zu leisten. Damit erfüllen Lernmaterialien im Sportunterricht (wie auch in anderen Unterrichtsfächern) wesentliche Unterrichtsfunktionen von der Klassenführung bis zu einer fachlichen Aktivierung der Schüler\*innen und tragen so zu einer erfolgreichen Gestaltung und Durchführung von Unterricht bei (vgl. Wibowo, Krieger & Bükers, 2019).

Selbstverständlich sind die Nutzenpotenziale von qualitativ hochwertigen Lernmaterialien auch für die Gestaltung von (Sport-)Unterricht in heterogenen Lerngruppen gültig. Damit jedoch allen Schülerinnen und Schülern ein Zugang zu den Inhalten und Arbeitsaufträgen ermöglicht wird, müssen Lernmaterialien zusätzliche Bedingungen erfüllen (vgl. Degenhardt, 2019; United Nations, 2006/2008). Demnach gilt es Lernmaterialien, die im inklusiven (Sport-)Unterricht eingesetzt werden, barrierefrei zu gestalten (vgl. European Agency, 2015; Michna, Melle & Wember, 2016).

Barrierefreiheit (engl. Accessibility: auch als ‚Zugänglichkeit‘ übersetzt) bedeutet, dass die Umwelt (hier: Lernmaterialien) in der Art und Weise zu gestalten ist, dass möglichst alle Lernenden ohne besondere Erschwernisse mitmachen und teilhaben können. Entsprechend der Definition von Heck (2012) kann jede\*r Lernende im Schulalltag von Barrieren betroffen sein. Jedoch muss Sportunterricht so gestaltet werden, dass die größtmögliche Zugänglichkeit für alle Lernenden gegeben ist. Mit dieser Setzung wird an das Konzept des universellen Designs angeknüpft, d. h.,

ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen, Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können. ‚Universelles Design‘ schließt Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen, soweit sie benötigt werden, nicht aus (United Nations, 2006/2008: Art. 2).

Unter Verwendung des Universal Design for Learning (UDL), mit welchem die Kernideen des universellen Designs auf den Bildungskontext übertragen wurden, sind Lernmaterialien möglichst vielfältig zu gestalten, so dass an die unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten der Lernenden angeknüpft wird (vgl. CAST, 2020a; Hall, Meyer & Rose, 2012; Meyer, Rose & Gordon, 2014; Rapp, 2014; Schütt, 2020). Mit Hilfe von drei Prinzipien (und ergänzenden Rahmenrichtlinien) soll die Unterrichtsgestaltung – eingenommen die Lernmaterialgestaltung – so stattfinden, dass größtmögliche Zugänglichkeit für alle Lernenden gegeben ist (Prinzip I: Biete multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement und Lernmotivation, Prinzip II: Biete multiple Mittel der Repräsentation von Informationen, Prinzip III: Biete multiple Mittel der Verarbeitung von Informationen und Darstellung von Lernergebnissen) (vgl. CAST, 2020b; Schütt, 2020). Im Fall der Lernmaterialien bedeutet dies, dass Lernaufgaben in verschiedenen Formaten angeboten werden (z. B. als Arbeitsblatt und als Video- oder Audioaufnahme). Die Lernende bzw. der Lernende bestimmt selbst, welche Form der Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial genutzt werden soll. Gleichzeitig erhöht die mehrfache Repräsentation des Lernmaterials die Zugänglichkeit, so dass von Anfang an mehr Schüler\*innen mit dem LM agieren können.

Trotz der Bedeutung von Lernmaterialien – gerade auch von barrierefreien Lernmaterialien – im Sportunterricht wurde das Thema in der Fachdidaktik Sport bisher nur rudimentär behandelt (vgl. Dannemann, 2002; Gröben & Prohl, 2002; Hebbel-Seeger, Krieger & Vohle, 2014; Schmitt & Hanke, 2010). Nur wenige Studierende setzen sich mit der Funktion, den Gestaltungsoptionen und Nutzenpotenzialen von LM für den Unterricht auseinander. Der Themenbereich ‚Barrierefreie Lernmaterialien‘ blieb bislang in der fachdidaktischen Ausbildung (zumindest an der Universität Hamburg) unbeachtet. Es sind geeignete Lernszenarien an der Hochschule zu entwickeln, in welchen multiperspektivische Austausch- und Kommunikationsprozesse zum Thema ‚Barrierefreie Lernmaterialien‘ unterstützt werden.



### 3. Tandemlehre und Merkmale situierten Lernens als durchgängige Prinzipien bei der Seminarkonzeption

Damit die Zielstellungen sowie die fachinhaltliche Schwerpunktsetzung in der vorliegenden Seminarkonzeption erfolgreich erfüllt werden können, fand die Auswahl geeigneter Methoden und hochschuldidaktischer Ansätze statt. Diese – Tandemlehre und Merkmale situierten Lernens – prägen den Charakter der Lehrveranstaltung (LV) und werden im Folgenden dargestellt.

#### 3.1 Tandemlehre (Teamteaching)

Die Tandemlehre als spezifische Form des Teamteachings ist ein zentrales Merkmal der Seminarkonzeption. Unter Tandemlehre sind „einsemestrige Seminare zu verstehen, die von Lehrenden aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen bzw. Bildungsinstitutionen gemeinsam in Form von Teamteaching angeboten werden“ (Görich, Kassis, Kunze, Hollen & Ossowski, 2019: S. 5). Kooperative Lehrkonstellationen haben ihren Ursprung in der Schulpraxis (vgl. Rottach, 2018: S. 5). Um Schlussfolgerungen für die konkrete Umsetzung der Tandemlehre im Seminar vorzunehmen, ist an die schulpraktischen Erfahrungen sowie empirischen Erkenntnisse – vorrangig aus dem angelsächsischen Raum – anzuschließen (vgl. Halfhide, 2009; Hildebrandt & Maienfisch, 2014).

Im Seminar ‚Lernmaterialien barrierefrei gestalten‘ wurde an folgende Merkmale der Tandemlehre angeknüpft. Die Lehre wurde im Lehrtandem durchgeführt, d. h. mindestens zwei Lehrende waren stets gleichzeitig im Seminar anwesend. Alle Seminarveranstaltungen lagen in gemeinsamer Verantwortung des multiprofessionellen Teams (Sportdidaktik: Jonas Wibowo, Sportdidaktik/Sonderpädagogik: Frederik Bükers, Sonderpädagogik/InkluSoB<sup>1</sup>: Marie-Luise Schütt), so dass die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Lehrveranstaltung im Team erfolgt ist. Innerhalb der einzelnen Seminarsitzungen übernahmen die Lehrenden wechselnde Rollen in Bezug auf Leitung und Unterstützung, um die Gleichrangigkeit der beteiligten Lehrenden zu unterstützen (vgl. Kricke & Reich, 2016).

Die Tandemlehre begründet sich mit ihrem besonderen Potenzial für die Umsetzung einer inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung. Görich et al. (2019) haben in ihrem Beitrag herausgestellt, dass durch die Tandemlehre dringend erforderliche Professionalisierungsprozesse für Inklusion begünstigt werden. Längst steht fest, dass die Umsetzung der inklusiven Schule nur im Team erfolgreich zu realisieren ist (vgl. Ricken, 2017; 2018). Damit der (Sport-)Unterricht in heterogenen Lerngruppen bestmöglich funktioniert, ist der regelmäßige Austausch zwischen Lehrkräften der Sonder- und Regelpädagogik von hoher Relevanz (Ricken, 2018). Die empirischen Befunde von Görich et al. (2019) weisen darauf hin, dass die Tandemtätigkeit der Lehrenden zu einer (zumindest kurzfristigen)

---

<sup>1</sup> Die interdisziplinär ausgerichtete Servicestelle InkluSoB (Inklusive Schule ohne Barrieren) bietet Studierenden und Lehrenden der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg umfangreiche Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten hinsichtlich der barrierefreien Gestaltung von Lehr- und Lernsettings im Handlungsfeld Schule bzw. Hochschule (vgl. Schütt & Steger, 2018).

proinklusiven Haltung bei den Studierenden beiträgt, die als eine wesentliche Gelingensbedingung durch die Einstellungsforschung empirisch belegt ist.

Außerdem kann der Einsatz der Tandemlehre dazu beitragen, dass der – aufgrund veränderter bildungspolitischer Zielstellungen – dringend erforderliche, interdisziplinäre Austausch zu realisieren ist. „Auf Inklusion bezogene Lehrangebote können, so die zugrundeliegende Annahme, nicht nur aus einzelnen Fächern heraus entwickelt werden, sondern es bedarf der Thematisierung inklusionsbezogener Fragen in vernetzter und aufeinander bezogener Art und Weise in unterschiedlichen Fächern“ (Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner, 2018: S. 13). Es braucht den Austausch der Disziplinen, um die curricularen Seminarinhalte für die Sportlehrerinnen und Sportlehrer näher zu bestimmen. Im interdisziplinären Team (Fachdidaktik Sport/Sonderpädagogik) konnten die verschiedenen Perspektiven zum Seminarthema ‚Barrierefreie Lernmaterialien‘ eingebracht werden. Langfristig kann „die kollegiale Vernetzung (...) auch Impulse für eine curriculare Vernetzung [geben]“ (Görich et al., 2019: S. 5).

### 3.2 Merkmale situierten Lernens

Um die übergeordnete Zielstellung der Verknüpfung von Theorie und Praxis zu realisieren, wird der lerntheoretische Ansatz des situierten Lernens aufgegriffen. Ansätze des situierten Lernens werden bereits seit einigen Jahrzehnten, auch in der Lehrer\*innenbildung, ausführlich diskutiert, um die oft beschriebene, jedoch durch die zweiphasige Ausrichtung der Lehrkräftebildung, immer wieder systemisch angelegte Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken und der Produktion von ‚trägem Wissen‘ (vgl. Gruber, Mandl & Renkl, 2000) entgegenzuwirken (vgl. Wibowo & Heins, 2019).

Die Theorie des situierten Lernens knüpft an die Problematik an, dass der Erwerb von theoretischem Wissen – wie dies in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung schwerpunktmäßig organisiert ist – nicht (automatisch) mit der Anwendung des erlernten Wissens in der späteren Schulpraxis einhergeht. Obwohl theoretisches Wissen vorhanden ist, kann es im Anwendungskontext nicht abgerufen werden. Es hat sich jedoch gezeigt, dass die Wissensanwendung im neuen Anwendungskontext gelingt, wenn sich Erwerbs- und Anwendungskontext weniger stark voneinander unterscheiden. Um diese Diskrepanz zwischen Erwerbs- und Anwendungskontext gering zu halten, soll die Wissensvermittlung – vor allem auch für den Erwerb von anwendungsbezogenem Wissen – in möglichst authentischen Lernumgebungen organisiert werden (vgl. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004). Praxisnahe und authentische Lernumgebungen verdeutlichen den Lernenden die Bedeutung und den wirklichen Nutzen des zu Erlernenden. Es wird sichtbar, dass das zu erwerbende Wissen in der Praxis Anwendung findet und somit relevant ist (vgl. Mandl, Gruber & Renkl, 2002: S. 143).

Situierte Lernkonzepte zeichnen sich durch weitere Merkmale aus (vgl. Fölling-Albers et al., 2004). Weitere Merkmale situierter Lernumgebungen stellen u. a. Artikulations- und Reflexionsphasen dar (vgl. Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2003). Eine erfolgreiche Artikulation und Reflexion über den Lerninhalt zwischen den Lernenden ermöglicht eine Abstraktion über den Problemkontext hinaus. So wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, ihr erworbenes Wissen in anderen Anwendungskontexten zu nutzen. In der Kom-

munikation kann die Nutzbarkeit des Wissens in anderen Situationen verdeutlicht werden (vgl. Fölling-Albers et al., 2004: S. 728). Zusätzlich bieten Artikulations- und Reflexionsphasen den Lernenden die Chance, „sich die individuell erworbenen Erfahrungen bewusst zu machen“ (Fredebeul, 2007: S. 42). Eng damit verbunden ist die Grundannahme des situierten Lernens, dass Lernen im sozialen Austausch stattfindet. Lernumgebungen, die das Lernen gemeinsam mit anderen ermöglichen, gelten als vorteilhaft für die Lernenden (vgl. Reich, 2004: S. 181). Eine Erklärung liegt in der Auffassung von Lernprozessen. Laut Kremer (2003) ist das Lernen eng verknüpft mit dem Kontext, aber auch mit dem sozialen Zusammenhang, in dem Wissen erworben wird (vgl. Kremer, 2003: S. 153). Diese Denkweise spiegelt sich im situierten Lernen durch die Durchführung von „Lernaktivitäten [...] in kooperativen Kleingruppen“ (Gräsel & Parchmann, 2004: S. 174) wider. Die Gruppenarbeit ermöglicht das „soziale Aushandeln von Bedeutungen, das Diskutieren unterschiedlicher Annahmen, [die] für einen Lernprozess sehr förderlich“ (Fölling-Albers et al., 2004: S. 728) sein können, wozu der Austausch mit den Lehrenden als fachliche Expert\*innen zählt. Eine Unterstützung durch kompetente Partner\*innen, die die Lernenden anerkennen, führt zu einem erhöhten Zutrauen in die Lernerinnen und Lerner, so dass auch komplexere Lerninhalte eigenverantwortlich und aktiv erarbeitet werden (vgl. Reimann, 2005). Im Weiteren soll situiertes Lernen ein aktiver und selbstorganisierter Lernprozess sein (Lernen als konstruierender Prozess der Lernenden), um somit Bedeutsamkeit zu schaffen und die Lerner\*innen zur aktiven Mitarbeit anzuregen. Außerdem haben sich in den zurückliegenden Jahrzehnten Befunde dafür gezeigt, dass Anleitungen (Instruktionen) den Lernprozess begünstigen (vgl. Fölling-Albers et al., 2004).

Auch in der Lehrer\*innenbildung für Inklusion kommt der Ansatz des situierten Lernens vermehrt zum Einsatz (Heinisch, Sonnleitner & Rank, 2018; Heinisch, Sonnleitner, Unverferth, Weiß & Rank, 2017; Meier, Ziepprecht & Mayer, 2018).

#### 4. Seminar ‚Barrierefreie Lernmaterialien gestalten‘ (Umsetzung)

Das einsemestrige Masterseminar ‚Lernmaterialien barrierefrei gestalten‘ (Weiterführung Fachdidaktik Sport) wurde im Wintersemester 2018/2019 erstmalig durchgeführt. Das Seminarkonzept wurde im interdisziplinären Lehrendenteam erarbeitet und umgesetzt. Insgesamt 11 Lehramtsstudierende (Lehramt für Primar- und Sekundarstufe, Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an Gymnasien) nahmen an der Hamburger Pilot-Veranstaltung im Umfang von 2 SWS teil.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Der vorliegende Beitrag fokussiert die Hamburger Pilot-Veranstaltung, wenngleich das identische Seminarkonzept (mit ressourcenbedingtem Verzicht auf das Element der Tandemlehre) ebenfalls in den Wintersemestern 2018/2019 und 2019/2020 an der Bergischen Universität Wuppertal ( $N = 42$ ) durchgeführt wurde.

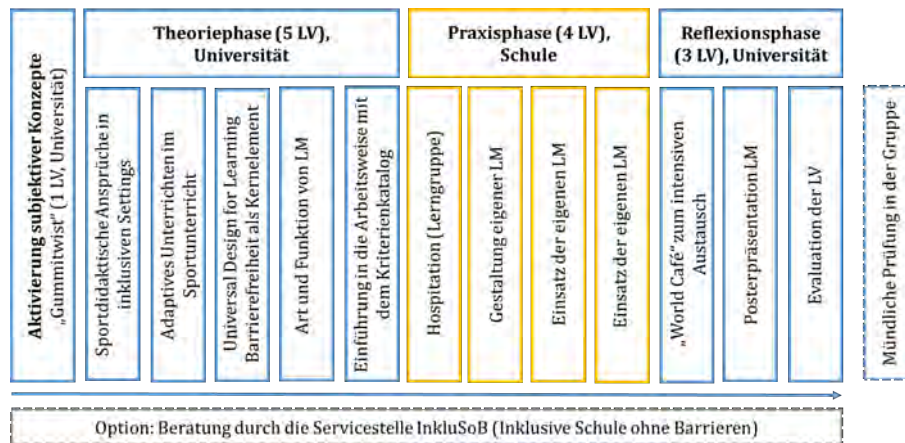


Abb. 1: Seminarconzept im Überblick. Blau hinterlegte LV fanden in der Universität statt. Gelb hinterlegte LV fanden in den kooperierenden Schulen statt.

Das Seminarconzept ist vierphasig aufgebaut. Die einzelnen Seminarphasen werden folgend unter Bezugnahme auf die methodische Umsetzung (Tandemlehre, Merkmale situierter Lernens: Authentizität, Situiertheit, Artikulation und Reflexion, Lernen im sozialen Austausch, Austausch mit Lehrenden, aktiver und selbstorganisierter Lernprozess, Anleitungen/Instruktionen) dargestellt.

#### 4.1 Aktivierung subjektiver Konzepte

Anknüpfend an Korthagen (2016) und die Grundsätze des situierten Lernens wird an die Bedeutsamkeit der Erfahrungen der Studierenden angeknüpft.

Wesentliche Zielstellung (LV 1) ist die Vermittlung der Bedeutsamkeit zugänglich gestalteter Lernmaterialien für Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen. Somit wird ein praxisorientierter Einstieg in die LV gewählt, der erste Reflexions- und Austauschprozesse zwischen den Studierenden unterschiedlicher Lehramtstypen sicherstellt. Die Studierenden werden aufgefordert, ein Lernmaterial zum Gegenstand ‚Gummitwist‘<sup>3</sup> in Kleingruppen zu explorieren, durchzuführen sowie ihre Einschätzung hinsichtlich der Chancen und Herausforderungen des selbständigen Schüler\*inneneinsatzes auszutauschen. Die Instruktionen im Kontext des Praxisbeispiels stellen sicher, dass die Studierenden verbal und physisch in Interaktion treten. In der gemeinsamen Analyse des Praxisbeispiels ‚Gummitwist‘ werden die unterschiedlichen Sichtweisen der Lehramtstudent\*innen transparent. Gleichzeitig wird die Bedeutsamkeit von guten Lernmaterialien erfahrbar gemacht, was die Motivation und somit die Bereitschaft des Mitwirkens der Studentinnen und Studenten steigern soll. Die Lehrenden erhalten Einsichten in die Vorerfahrungen der Studierenden gegenüber Lernmaterialien, was für die inhaltliche Ausrichtung der Folgeveranstaltungen entscheidend ist. So kann an diese Vorerfahrungen angeknüpft werden, um motivationsförderliche Lernszenarien im fortlaufenden Seminar zu schaffen.

<sup>3</sup> Ein Einblick in das verwendete Lernmaterial gibt es unter: <https://wimasu.de/shop/chinese-jump-rope/>

## 4.2 Theoriephase (Wissensvermittlung)

Wesentlicher Schwerpunkt der Theoriephase (LV 2-6) bildet der Aufbau von Wissen zur Gestaltung von barrierefreien Lernmaterialien als Bestandteil inklusiven Sportunterrichts. Langner (2018) verweist darauf, dass der interdisziplinäre Dialog erforderlich ist, um gezieltes Wissen für die Umsetzung inklusiven Unterrichts zu erarbeiten. Die Wissensvermittlung findet jeweils unter Berücksichtigung beider Perspektiven (Fachdidaktik Sport/Sonderpädagogik) statt, was u. a. durch die Tandemlehre sichergestellt wird.

Einführend wird die Perspektive der Sportdidaktik thematisiert. Anknüpfend an einen Erziehenden Sportunterricht (vgl. Prohl, 2012) und adaptiven Sportunterricht (vgl. Wibowo, 2016) werden die Studierenden mit sportdidaktischen Ansprüchen der Lernmaterialgestaltung im Rahmen eines heterogenitätsberücksichtigenden Sportunterrichts konfrontiert. Ergänzend werden Konzepte und Ansätze zur Gestaltung inklusiven Sportunterrichts aus dem nationalen und internationalen Raum einbezogen (vgl. Giese, 2017; Hall et al., 2012; Lieberman, Brian, Grenier & Arndt, 2020). Anschließend wird insbesondere das Konzept des Universal Design for Learning (UDL), zu dessen Leitprinzip die Barrierefreiheit zählt, ausführlich erörtert (vgl. CAST, 2020a; Meyer et al., 2014; Schütt, 2020). Unter Verwendung der UDL-Prinzipien werden in einem ersten Schritt reale Lernmaterialien hinsichtlich ihrer äußeren und inneren Gestaltungsmerkmale näher bestimmt. Ferner werden diverse Arten von Lernmaterialien (Arbeitsblätter, Stationskarten, Erklärplakate) exploriert und ihre verschiedenen Funktionen diskutiert.

Die Theoriephase wird mit der Einführung in die Arbeitsweise mit dem ‚Kriterienkatalog zur Analyse und Gestaltung von Lernmaterialien für den Sportunterricht‘ abgeschlossen (LV 6). Der Kriterienkatalog (vgl. hierzu Tab. 1) ist als multiperspektivisches Kondensat bedeutsamer Gestaltungsprinzipien von Lernmaterialien zu verstehen, der u. a. mit Rückgriff auf Erkenntnisse der UDL-Bewegung (vgl. u. a. AEM, 2020; Meyer et al., 2014; Michna et al., 2016; Rapp, 2014; UDLoncampus, 2020; UNICEF, 2020) sowie der (Instruktions-)Psychologie (vgl. u. a. Mammarella, Fairfield & Di Domenico, 2013; Rey et al., 2019; Schneider, Beege, Nebel & Rey, 2018; Schneider, Nebel, Beege & Rey, 2018) erstellt wurde. Um das Arbeiten mit dem Kriterienkatalog zu erlernen, werden reale Lernmaterialien für den Sportunterricht<sup>4</sup> zunächst im Studierendentandem analysiert und die Ergebnisse dann im Plenum unter Begleitung der Lehrenden ausgetauscht.

Der Kriterienkatalog setzt sich aus drei Oberkategorien (1 Aktivierung; 2 Text; 3 Bild/Grafik/Video) zusammen. Jeder Oberkategorie sind bis zu zehn Einzelkriterien zugeordnet (vgl. Tab. 1). Um die Beurteilung der Einzelkriterien zu vereinfachen, werden die Einzelkriterien anhand von geeigneten Beispielen aus realen Lernmaterialien erläutert (vgl. Tab. 2).

---

<sup>4</sup> Beispielsweise zum Pointfighting: <https://wimasu.de/shop/kaempfen-einfuehrung-in-point-fighting/>

<b>1 Aktivierung</b>	<b>2 Text</b>	<b>3 Bild/Grafik/Video</b>
.1 Aktivitäten	.1 Menge	.1 Multimedia-Prinzip
.2 Strukturierung	.2 Sprachkomplexität	.2 Bildqualität
.3 Differenzierung & Autonomie	.3 Schriftart	.3 Darstellungsform/ Anthropomorphisierungs- Prinzip
	.4 Schriftgröße	.4 Kontrast
	.5 Multimedia-Prinzip	.5 Komplexität
	.6 Segmentierungs-Prinzip	.6 Geschwindigkeit (Video)
	.7 Kontiguitäts-Prinzip	
	.8 Personalisierungs-Prinzip	
	.9 Signalisierungs-Prinzip	
	.10 Kontrast	

Tab. 1: Ober- und Unterkategorien im ‚Kriterienkatalog zur Analyse und Gestaltung von Lernmaterialien für den Sportunterricht‘ (in stark vereinfachter Darstellung)

Die Tabelle 2 enthält einen Auszug aus der Oberkategorie Text. Jede Einzelkategorie wird schriftlich mit Good Practice- und Bad Practice-Beispielen erklärt. Im Original sind Beigleitmaterialien (Abbildungen, Fotos, Graphiken aus realen Lernmaterialien), welche die Beispiele zusätzlich illustrieren, beigelegt.

<b>2 Text</b>	<b>Good Practice-Beispiel</b>	<b>Bad Practice-Beispiel</b>
.5 Multimedia-Prinzip	Nicht alleinig Text, sondern lernunterstützende Bilder/Abbildungen auf dem Lernmaterial	ausschließlich (plain) Text /ausschließlich(plain) Bild
.7 Kontiguitäts-Prinzip	Einzelmedien möglichst räumlich als auch zeitlich nah beieinander präsentieren, um Informationssuche zu vermeiden	Einzelmedien werden un- vernetzt bzw. weit entfernt voneinander auf dem Arbeitsblatt dargestellt

Tab. 2: Ausgewählte Einzelkriterien aus der Oberkategorie Text

In diesem Format wurden von den Autor\*innen Merkmale barrierefreier Lernmaterialien zusammengestellt und als Mediator (vgl. Patry, 2014) zwischen den theoretischen Grundlagen und den schulpraktischen Tätigkeiten der Studierenden eingesetzt (vgl. Wibowo & Krieger, 2019).

### 4.3 Praxisphase

An die Theoriephase schließt sich die Praxisphase an, welche im Hinblick auf den Ansatz des situierten Lernens als Herzstück der Seminarkonzeption bezeichnet werden kann. Hier absolvieren die Studierenden im Tandem einen Aufenthalt (ca. 2 SWS/Woche für vier Wochen) im Handlungsfeld Schule.

Der Kontakt zu den Schulen wird von den Studentinnen und Studenten gestaltet. Im Austausch mit den kooperierenden Sportlehrkräften an den Schulen (Mentor\*innen) werden Hospitationen geplant und durchgeführt, aktuelle Lerninhalte/-gegenstände und zugehörige bestehende Lernmaterialien gesichtet und besprochen sowie Informationen zu den jeweiligen Lerngruppen zusammengetragen. In Abstimmung mit den Mentor\*innen gestalten die Studierenden ein Lernmaterial unter Zuhilfenahme des Kriterienkatalogs. Das erstellte LM wird entweder vom Studierendentandem selbst oder durch die Mentor\*innen im Sportunterricht eingesetzt. Den nicht unterrichtenden Studierenden obliegt die Beobachtung des Lernmaterialeinsatzes. Ihre Erfahrungen und Beobachtungen zum Einsatz des Lernmaterials tauschen sie – auch mit den Mentorinnen und Mentoren – aus und tragen diese zurück in die Universität (Lernen im sozialen Austausch).

#### 4.4 Reflexionsphase

Beim situierten Lernen wird betont, dass das ‚reine‘ Erleben von Handlungssituationen keine ausreichende Gelingensbedingung darstellt, sondern vielmehr reflexive Prozesse als wesentliche Voraussetzung für einen Transfer- und Lernerfolg zu initiieren sind (vgl. Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2003). So werden neben Beobachtungs- und Reflexionsanlässen in der Praxisphase zwei weitere Seminarsitzungen (LV 11-12) im Anschluss an die Praxisphase geboten. Diese fanden in der Organisationsform einer LV an der Universität statt und fokussierten die Erlebens- und Deutungsweisen der Studierenden hinsichtlich der Praxisphase. LV 11 wurde als ‚World Café‘ (vgl. Knauf, 2011) konzipiert, um den Studentinnen und Studenten den Austausch hinsichtlich folgender Themen zu ermöglichen: Kontakt und Kooperation mit Schule und Mentor\*in, Lernvoraussetzungen der Lerngruppe/Schüler\*innen, behandelte/bediente Lerngegenstände/-inhalte, Art und Funktion der entwickelten Lernmaterialien. Die hochgradig diversen Ergebnisse (bspw. hinsichtlich der behandelten/bedienten Lerngegenstände/-inhalte; vgl. Abb. 1) wurden abschließend in einer Zusammenschau von den Lehrenden gebündelt.

In LV 12 war es Aufgabe der Studierendentandems ihr entwickeltes und eingesetztes Lernmaterial im Rahmen einer Posterpräsentation ihren Kommiliton\*innen und den Lehrenden vorzustellen. Der Fokus lag dabei auf den verwendeten Kriterien der Lernmaterialgestaltung (mit Bezug auf Lerngruppe/Schüler\*innen sowie Lerngegenstand/-inhalt), den Beobachtungen zum Praxiseinsatz und daraus resultierenden Optimierungsideen. Erste Schlussfolgerungen für Optimierungen der Lernmaterialien konnten gemeinsam formuliert werden. Zudem hat die Posterpräsentation sichergestellt, dass alle Studierenden einen Einblick in die unterschiedlichen Arbeits- und Sichtweisen erhalten haben.

### 5. Ausgewählte Evaluationsergebnisse der Seminarveranstaltung

Das Seminar ‚Lernmaterialien barrierefrei gestalten‘ wurde im Rahmen dieser Einzelfallerprobung quantitativ und qualitativ evaluiert. Mit Hilfe der Evaluation sollen Verweise offengelegt werden, inwieweit die Seminarumsetzung erfolgreich war oder Entwicklungspotenzial bestand. Folgenden Fragestellungen wurde nachgegangen:

- (1) *Prozessebene*: Wie zufrieden sind die Studentinnen und Studenten mit der Seminar-konzeption (Organisation, methodisch-didaktische Umsetzung...)?
- (2) *Outputebene*: Ist das Seminar in der vorliegenden Konzeption geeignet, um die Lehramtsstudierenden zur Gestaltung von Lernmaterialien für einen Sportunterricht in heterogenen Lerngruppen zu befähigen?

Um erste Aussagen zu den Fragestellungen treffen zu können, wurden verschiedene Zugänge gewählt.

- (I) *Onlinebefragung der Seminarteilnehmer\*innen* (Zeitpunkt: LV 13): In Zusammenarbeit mit der Servicestelle Evaluation (Universität Hamburg/Fakultät für Erziehungswissenschaft) kam ein Onlinefragebogen zum Einsatz. Dieser umfasst 11 Fragenblöcke, wobei insbesondere die Blöcke (6) Schulpraxisbezogene Inhalte (SI), (7) Verknüpfung der Perspektiven (VP), (8) Zusammenarbeit der Lehrenden (ZL), (10) Qualität der Lehrveranstaltung (QL) und (11) Gesamteinschätzung der Veranstaltung (GE) Einsichten in die Qualität der Seminarumsetzung bieten (Prozess- und Outputebene).<sup>5</sup>
- (II) *Gruppendiskussion mit den Seminarteilnehmer\*innen* (Zeitpunkt: LV 11-13): Die Studierenden wurden zu ihren persönlichen Lernerfolgen und Herausforderungen im Seminar ‚Barrierefreie Lernmaterialien gestalten‘ befragt (Prozessebene).
- (III) *Dokumentenanalyse – Analyse der produzierten Lernmaterialien* (Zeitpunkt: nach LV 13): Die von den Studierendentandems entwickelten und eingesetzten Lernmaterialien wurden anhand des Kriterienkatalogs ausgewertet. Diese Auswertung ermöglicht vorsichtige Rückschlüsse hinsichtlich der erworbenen Handlungsfähigkeiten der Studierenden in Bezug auf die Gestaltung von LM für einen Sportunterricht in heterogenen Lerngruppen (Outputebene) (vgl. Abb. 2).

Insgesamt ist auch das Vorgehen der Evaluation explorativ angelegt. Schließlich limitiert die einmalige Durchführung und geringe Anzahl der Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer ( $N = 11$ ) die Aussagekraft der Evaluation stark. Es lassen sich vereinzelte Hinweise zur Fortentwicklung der Seminarveranstaltung sowie des Evaluationsverfahrens ableiten. Um die Bedeutung einzelner Annahmen näher zu prüfen, ist die wiederholte Umsetzung (auch im Abgleich mit anderen Universitätsstandorten und Fachdidaktiken) empfehlenswert.

### 5.1 Prozessebene (Zufriedenheit der Studierenden)

Die Seminargröße ( $N = 11$ ) sowie die Tandemlehre haben eine individuelle und intensive Begleitung der Studierenden unterstützt, so dass eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer\*innen zu erwarten war. Die Onlinebefragung, an welcher insgesamt 10 Studierende teilgenommen haben, spiegelte den erwarteten Eindruck wider. Das Seminar hat von den

---

<sup>5</sup> Das Seminar ‚Lernmaterialien barrierefrei gestalten‘ wurde durch das Lehlabor L3Prof finanziell gefördert. Die umfassende Evaluation (11 Fragenblöcke) wurde vom Mittelgeber vorgegeben (ZLH) und zielt insbesondere auf die Transparenz der Vernetzungsstrukturen der finanzierten Lehrveranstaltungsformate ab (z. B. Verknüpfung der fachdidaktischen Perspektive...).



Studierenden eine Gesamtbewertung von 1,4 (auf einer Schulnotenskala von 1– 6) erhalten (GE). Sowohl das methodisch-didaktische Gestaltungselement der Tandemlehre als auch die Schulpraxis wurden positiv bewertet.

Insbesondere die Lehrendenkooperation (Tandemlehre) wird von den Studierenden als förderlich und gewinnbringend bezeichnet, so wurde bspw. die Frage „Trägt die engere Zusammenarbeit von Lehrenden aus verschiedenen Disziplinen/Forschungsbereichen aus Ihrer Sicht zur Verbesserung des Lehramtsstudiums bei?“ von allen befragten Studierenden bejaht (GE). Ebenso stimmten alle Befragten der Aussage zu, dass auch zukünftig Lehrveranstaltungen im Kooperationsformat umgesetzt werden sollen.

Die schulpraktischen Inhalte wurden von den Studierenden als aktivierend (semantisches Differential 1: aktivierend - 6: einschläfernd mit sechsstufiger Skala,  $mw = 1,5$ , SI) und für den Wissenserwerb als ergiebig (Differential 1: ergiebig - 6: unergiebig mit sechsstufiger Likertskala,  $mw = 1,6$ , SI) beurteilt. Beim hohen Zuspruch der Praxisinhalte ist auffällig, dass die Studentinnen und Studenten die Vor- und Nachbereitung der schulpraktischen Inhalte als sehr arbeitsaufwändig bewerten (semantisches Differential 1: sehr arbeitsaufwändig - 6: wenig arbeitsaufwändig,  $mw = 1,9$ , SI).

Damit spiegeln die Ergebnisse der Onlinebefragung die vermuteten Erwartungen wider. Allerdings sind keine Aussagen möglich, auf welche einzelnen Faktoren (methodisch-didaktische Umsetzung, Seminargröße, Zeitpunkt der Veranstaltung im Studienverlauf) dies konkret zurückzuführen ist.

Ergänzend hat eine Gruppendiskussion stattgefunden ( $N = 11$ ), die mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurde (vgl. Mayring, 2015). An dieser Stelle wird näher auf die Kategorien *Förderliche/Hinderliche Faktoren* eingegangen. Sowohl das praktische Tun – von der Gestaltung der LM bis zu ihrem Einsatz im Handlungsfeld Schule – als auch die Austausch- und Kommunikationsprozesse wurden als förderliche Faktoren von den Studierenden benannt.

Besonders auf den hohen Wert der Austauschprozesse mit Kommilitoninnen und Kommilitonen wurde wiederholt hingewiesen (z. B. lehramtsgemischte Gruppen- und Partner\*innenarbeitsphasen in der Seminarzeit). Die gemeinsame Aufgabenstellung – LM für das Handlungsfeld Schule zu entwerfen – hat die Austausch- und Kommunikationsprozesse nach Aussage der Studierenden intensiviert. Allerdings hat die Gruppendiskussion auch offengelegt, dass vorrangig Studierende eines Lehramtstyps in der schulpraktischen Phase kooperiert haben. Als Gründe hierfür wurden u. a. Zeitmanagement und Vorerfahrungen benannt. Die Teilnahme am Sportunterricht, die oftmals nicht zur eigentlichen Seminarzeit gegeben war, hat das Arbeiten lehramtsgleicher Tandems begünstigt, da diese Tandems oftmals eine höhere Übereinstimmung im universitären Lehrplan verbindet. Zusätzlich kennen sich diese Studierenden aus vorhergehenden Lehrveranstaltungen, so dass besser eingeschätzt werden kann, ob das kooperative Arbeiten gelingt.<sup>6</sup> Vereinzelt wurde von den Studentinnen und Studenten geäußert, dass der Austausch durch den gezielten Input des multiprofessionellen Teams zweckmäßig erweitert wurde. Allerdings wird das Lehrendenteam nicht als Gelingensfaktor herausgestellt.

---

<sup>6</sup> Im Seminar selbst, also in den Gruppen- und Teamarbeitsphasen, wurde auf eine Splittung der Tandems geachtet, so dass eine lehramtsübergreifende Zusammenarbeit sichergestellt wurde.

Stattdessen wird die Verknüpfung der Seminarinhalte mit der Schulpraxis als weiterer Gelingensfaktor benannt. Sowohl die Gestaltung der LM im Team als auch der Einsatz der LM im Handlungsfeld Schule haben einen wesentlichen Beitrag zum Seminarerfolg geleistet. Neben dem Austausch mit Peers haben die Studierenden besonders von den Rückmeldungen aus dem Handlungsfeld Schule profitiert (Feedback der Schüler\*innen, Mentor\*innen).

Trotz des hohen Mehrwerts der Schulpraxis wurden die organisatorischen Schwierigkeiten als hinderlicher Faktor bezeichnet. Der eigenständige Kontaktaufbau zu den Schulen, die telefonischen Absprachen mit Mentor\*innen, die Organisation der Hospitations- und Unterrichtstermine wurden von allen Studierenden als zeitaufwendig und belastend beschrieben. Diese Aussage deckt sich mit den Ergebnissen aus der Onlinebefragung (SI).

## 5.2 Outputebene (Lernerfolg)

Eine Einschätzung des Lernerfolgs soll mit Hilfe der Lernmaterialien ( $N = 6$ ) vorgenommen werden (Dokumentenanalyse). Mittels des Kriterienkatalogs wurde geprüft, inwieweit die Merkmale zur Gestaltung barrierefreier Lernmaterialien für den Sportunterricht von den Studierenden umgesetzt wurden. Sowohl erste Erfolge als auch ungenutzte Potenziale werden durch die Auswertung offengelegt (vgl. hierzu Abb. 2). Ergänzende Hinweise liefern die Aussagen aus der Kategorie *Hinderliche Faktoren* und *Lernerfolg* der Gruppendiskussion.

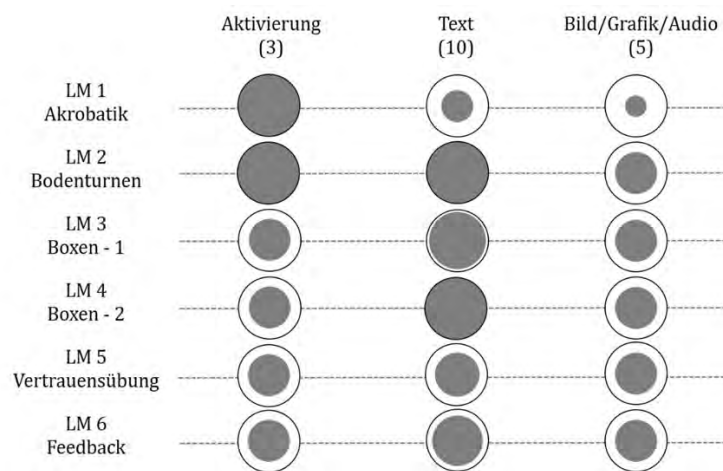


Abb. 2: Ergebnis der ausgewerteten LM; Je größer der grau gefärbte Kreis, desto mehr Einzelkriterien wurden in der Umsetzung des LM berücksichtigt.

Am Beispiel des LM 4 ‚Boxen - 2‘ lässt sich nachvollziehen, wie die Anwendung des Kriterienkatalogs erfolgt ist (Abb. 3). Die gelungene Berücksichtigung einzelner Kriterien, wie übersichtliche Gestaltung, kontrastreiche Darstellung, authentische Abbildungen, ist zu erkennen. In der Gesamtauswertung wird sichtbar, dass die Mehrheit der Kriterien in den LM beachtet wurden. Auffällig ist jedoch, dass das Kriterium 3.1 Multimedia-Prinzip in allen umgesetzten Materialien unberücksichtigt blieb (Oberkategorie Bild/Grafik/Audio).



Abb. 3: LM 4 Boxen - 2

In Bezug auf die Umsetzung barrierefreier Lernmaterialien bietet dieses Kriterium jedoch spezifische Handlungsoptionen. Wenn die Lernmaterialien digital und barrierefrei aufbereitet sind, ist die Nutzung mit digitalen Endgeräten, wie z. B. Tablet-PCs, für alle Interessent\*innen gegeben. Bevorzugt die Lernende bzw. der Lernende das Vorlesen der Lernmaterialien oder ist die Lernende bzw. der Lernende auf eine Beschreibung der verwendeten Abbildungen auf dem Lernmaterial angewiesen, können diese Informationen entsprechend den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen abgerufen werden (Biete verschiedene Mittel der Repräsentation der Informationen; vgl. CAST, 2020b). Die elektronische Darstellung der Lernmaterialien macht die Anpassung an individuelle Bedarfe (z. B. Kontrast, Schriftgröße, Schriftart) möglich. Insofern kann die Verwendung von elektronischen Endgeräten – auch im Sportunterricht – dazu beitragen, dass die Zugänglichkeit der LM gesteigert wird. Trotz der beispielhaften Umsetzung der Prinzipien des UDL (LV 4, vgl. Abb. 1) blieb dieses Kriterium unberücksichtigt. Die Studierenden haben sich auf die zugängliche Gestaltung von Printmaterialien beschränkt. Das Potenzial der elektronischen Umsetzung wurde noch nicht genutzt und ist in weiterführenden Veranstaltungen herauszustellen. Diese Beschränkung kann auch mit den mangelnden, technischen Kenntnissen der Studierenden einhergehen. In der Gruppendiskussion haben die Student\*innen einen hohen Bedarf am Erwerb technischer Fähigkeiten zur Umsetzung der LM geäußert (*Hinderliche Faktoren*).

In der Kategorie *Lernerfolg* sind die Nennungen der Studierenden zusammengefasst, welche ihrer Ansicht nach als persönliche Lernerfolge aus dem Seminar zu definieren sind. Am häufigsten wird der Kriterienkatalog als Lernerfolg seitens der Studierenden angegeben. Der Kriterienkatalog war für die Studentinnen und Studenten eine Orientierungshilfe (Werkzeug, Instrument), das den Produktionsprozess der LM maßgeblich unterstützt hat.

### 5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Evaluation hat einen ersten Eindruck vom Entwicklungspotenzial der Veranstaltung aufgedeckt. Die Einzelfallerprobung limitiert die Aussagekraft der Ergebnisse stark. Es

sind weitere Umsetzungen erforderlich, wie dies bereits an der Bergischen Universität Wuppertal realisiert wurde.

Die Evaluation hat gezeigt, dass die Gruppendiskussion als grundsätzliche Methode zum Erkenntnisgewinn geeignet ist. Vereinzelt Rückschlüsse für notwendige Verbesserungen der Seminarveranstaltung wurden offengelegt (Erwerb technischer Kenntnisse zur Gestaltung von LM, Minimierung des Organisationsaufwands). Die Gruppendiskussion hat u. a. hervorgebracht, dass sich die Studierenden in Tandems eines Lehramtstyps zusammengefunden haben. Zurückzuführen ist dies auch auf organisatorische Schwierigkeiten. Oftmals waren die Studierenden gleicher Lehramtstypen miteinander vertraut, was notwendige Absprachen (anscheinend) vereinfacht hat. Im inklusiven Setting der Schulpraxis steht die Kooperation von Sonder- und Regelpädagog\*innen im Mittelpunkt, so dass diese Zusammensetzung der Tandems vorherrschend sein sollte. In nachfolgenden Seminaren sollten entsprechend Kriterien für die Zusammensetzung der Studententandems formuliert werden, um die Kooperation von Sonder- und Regelpädagogiklehrkräften zu stärken. Auch wenn die Mehrheit der Studierenden die Theorie-Praxis-Verknüpfung als hilfreich erlebt haben, kritisierten die Student\*innen den hohen Aufwand (Schulsuche, Kontakt zu Mentor\*innen...). Die Ausdehnung der LV auf zwei Semester könnte hilfreich sein, um die Absprachen mit den Schulen zu erleichtern. Auch die Integration medienpädagogischer Inhalte könnte realisiert werden.

Darüber hinaus sind standardisierte Evaluationsinstrumente zu ergänzen, die bspw. Aussagen zur Selbstwirksamkeit der Studentinnen und Studenten in heterogenen Lerngruppen erheben. Görich et al. (2019) verweisen darauf, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen mit der universitären Tandemlehre zu fördern sind. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer beenden das Seminar mit einer stärkeren Überzeugung inklusiven Unterricht umsetzen zu können, was sich wiederum vorteilhaft auf die tatsächliche Unterrichtsgestaltung auswirkt.

In der Onlinebefragung gaben die Studierenden an, dass das Seminar zur fortlaufenden Auseinandersetzung mit sonder- bzw. behindertenpädagogischen Inhalten angeregt hat. Anknüpfend an die Erkenntnisse von Görich et al. (2019) bezüglich der Ausbildung einer proinklusiven Haltung ist jedoch zu vermuten, dass diese Äußerungen keine langfristige Wirkdauer haben. In diesem Zusammenhang wird auf die Wirkkraft der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung in inklusiven Settings verwiesen. Somit ist eine Erhebung zur Selbstwirksamkeit in nachfolgenden Seminarumsetzungen besonders ratsam.

Nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrenden haben die Tandemlehre als förderlich erlebt. Im stetigen Austausch konnte die eigene Expertise erweitert werden, was wiederum in zukünftige Seminarveranstaltungen integrierbar ist (vgl. Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner, 2018). Der mögliche Erfolg der Tandemlehre für die proinklusive Haltung der Studierenden als auch die Gelingensfaktoren der Tandemlehre sind gezielter zu analysieren.

## 6. Limitationen und Potenziale

Der Themengegenstand ‚Barrierefreie Lernmaterialien‘ ist interdisziplinär bedeutsam. Täglich kommen klassische Lernmaterialien, wie Lehrbücher und Arbeitsblätter, in den Unterrichtsfächern zum Einsatz. Je mehr Lernmaterialien barrierefrei gestaltet sind, desto weniger individuelle Anpassungen für Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Bedarfen sind erforderlich. Nicht nur im Sportunterricht, sondern auch in Mathematik, Geschichte oder Deutsch, sollte die größtmögliche Teilhabe und Partizipation aller Schüler\*innen mittels barrierefreier Lernmaterialien gegeben sein. Somit zeichnet sich die Thematik ‚Barrierefreie Lernmaterialien‘ durch eine hohe Anschlussfähigkeit in allen Unterrichtsfächern aus.

Neben fachdidaktischen Hinweisen enthält der Kriterienkatalog auch Designkriterien aus dem Universal Design for Learning, der Instruktionspsychologie und Mediendidaktik. Diese behalten auch in anderen Unterrichtsfächern ihre Gültigkeit. Damit wird das erworbene Wissen der Studierenden aus dem Seminar ‚Lernmaterialien barrierefrei gestalten‘ – zumindest teilweise – auf das Zweitfach/Drittfach übertragbar. Entscheidender ist jedoch, dass grundlegende Denkprozesse zur ‚Barrierefreiheit‘ initiiert wurden. Schließlich zeichnet sich die inklusive Schule durch eine umfassende Berücksichtigung des Leitgedankens ‚Barrierefreiheit‘ in allen Bereichen der Schule/des Unterrichts aus, d. h. auch Methoden, Räumlichkeiten, Medien u. v. m. sind mit größtmöglicher Zugänglichkeit für alle Lernenden zu gestalten (vgl. Reich, 2014; Ricken, 2018). Ausgehend von den Lernmaterialien kann dieses Leitprinzip auf weitere Bereiche des Sportunterrichts übertragen werden (z. B. barrierefreie Gestaltung von Sportstätten, barrierefreie Gestaltung von Unterrichtsmethoden im Sportunterricht...).

Insgesamt darf die aktive Rolle der Hochschule als „Vorbild“ für nachhaltige Professionalisierungsprozesse der angehenden Lehrer\*innen nicht vernachlässigt werden (vgl. Schütt, Ricken, Paseka & Körber, 2020). Das aktive Erleben von barrierefreien Lernorten, zugänglichen Lernmaterialien oder barrierefreien Lehr- und Lernmethoden kann die Studierenden für ihr zukünftiges Berufsleben prägen. In zukünftigen Ausführungen der LV sollten, bspw. die eingesetzten Lernmaterialien, für die Studentinnen und Studenten barrierefrei aufbereitet sein. Es ist anzunehmen, dass angehende Lehrkräfte im praktischen Handlungsfeld Inhalte umsetzen können, deren Relevanz sie bereits als Studierende selbst erfahren haben (vgl. Hüninghake, Krause, Bartz & Wember, 2019).

Die Verknüpfung von fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive hat sich aus Sicht der Lehrenden als notwendig, jedoch nicht hinreichend, erwiesen. Ebenfalls sind Aspekte aus der Mehrsprachigkeit (z. B. Verhältnis Fachsprache – Einfache/Leichte Sprache) und Medienpädagogik (z. B. Erstellung barrierefreier digitaler Dokumente) in Kooperation mit Expertinnen und Experten abzubilden. Beim Gestalten von qualitativ hochwertigen Lernmaterialien ist den Studierenden die Relevanz von medienpädagogischen Kompetenzen bewusst geworden. Ihren Fortbildungsbedarf haben die Studentinnen und Studenten dem Lehrtandem signalisiert. Individuelle Beratungsmöglichkeiten zum eigenständigen Kompetenzaufbau, z. B. die offene Werkstatt des Medienzentrums

der Fakultät für Erziehungswissenschaft, blieben ungenutzt. Eine direkte Einbindung (Integration) medienpädagogischer Expertise in die Lehrveranstaltung scheint vorteilhaft zu sein, um an die intrinsische Motivation der Studierenden anzuknüpfen.

Diese Problematik – fehlende Medienkompetenzen bei angehenden Lehrkräften – ist keinesfalls neu. Längst steht fest, dass das Thema Digitalisierung stärker in allen Phasen der Lehrer\*innenbildung zu berücksichtigen ist (vgl. KMK, 2016). Insbesondere das Potenzial digitaler Medien für die Umsetzung der inklusiven Schule bleibt oftmals unbeachtet (vgl. UNICEF, 2020). Mehrheitlich ermöglicht der Einsatz digitaler Medien eine effektivere Umsetzung individueller Maßnahmen, welche für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zur erfolgreichen Bildungsteilhabe von essentieller Bedeutung sind. Auch diese LV ist ein Beispiel dafür, dass der Kompetenzaufbau in vernetzter Weise gestaltet sein sollte. Die Studierenden haben erste Einsichten in die Notwendigkeit des Einsatzes digitaler Medien im inklusiven Unterricht erhalten. Zugleich haben die Student\*innen erfahren können, welches Potenzial digitale Medien zur Differenzierung bieten. Die interdisziplinäre Verständigung muss stattfinden, um die curricularen Anforderungen in Bezug auf Digitalisierung und Inklusion im Fach (hier: Sportunterricht) zu formulieren. In der Folge sind aktuelle Anwendungsmöglichkeiten, wie z. B. OER (Open Educational Resources), in die universitäre Lehrkräftebildung einzubinden (vgl. KMK, 2016).

Insgesamt verdeutlicht die LV den essentiellen Nutzen der inhaltlichen Verknüpfung (Fach – Digitalisierung – Inklusion), welcher wiederum als wesentliche Voraussetzung für das zukünftige Gelingen inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung zu benennen ist. Wie auch die inklusive Schule, ist auch inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung schwer im Alleingang zu konstruieren. Die Tandemlehre vermittelt den Studierenden, dass die Expertise aus verschiedenen Disziplinen zusammenlaufen muss, um handlungsfähig(er) zu sein. Der regelmäßige Dialog hat einen hohen Wert für die erfolgreiche Umsetzung der inklusiven Schule (vgl. KMK, 2015). Jedoch sind hochschulmethodische Umsetzungen wie die Tandemlehre durch das Lehrbudget eng begrenzt. Tandemlehre gilt als kostenintensiver, was wohl die stärkste Beschränkung des Seminars darstellt. Langfristig sind Strukturen im Lehramtsstudium zu etablieren, in welchen regelmäßige Kooperationen und Fachdialoge möglich sind. An der Universität Hamburg ist aktuell die Chance groß, dass derartige Vernetzungen fest im neuen Curriculum verankert werden (vgl. Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg, 2018).

## Bibliographische Angaben

- AEM (2020). Designing for accessibility with POUR. <<http://aem.cast.org/creating/designing-for-accessibility-pour.html>> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020).
- BMBF (2018). Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. <[https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Perspektiven\\_fuer\\_eine\\_gelingende\\_Inklusion.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020).
- Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg (2018): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Fortschreibung der Reform der Lehrerbildung Hamburg. <<https://www.zlh-hamburg.de/entwicklungsvorhaben/reform-der-hamburger->

- [lehrerbildung/neuordnung-der-lehraemter-in-hamburg-2015-2018/fortschreibung-der-reform-der-lehrerbildung-in-hamburg.pdf](#)> (zuletzt aufgerufen am 12.07.2020).
- CAST (2020a). About Universal Design for Learning. <<http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.Xwm2aufgo2x>> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020)
- \_\_\_ (2020b). The UDL Guidelines. <<http://udlguidelines.cast.org/>> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020).
- Dannemann, Fritz (2002). Medien im Sport. Entwicklungsverlauf und aktueller Forschungsstand. In Altenberger, Helmut (Hg.), *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport (Band 136). Medien im Sport*. Schorndorf: Hofmann, S. 9-27.
- Degenhardt, Sven (2019). Universal Design for Learning und Befugte Stellen an Hochschulen: das Ende der „Book Famine in Higher Education“? In Ricken, Gabi & Degenhardt, Sven (Hg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum: Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 61–68.
- Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Hg.) (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- European Agency (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa: Chancen und Herausforderungen*. <[https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_de.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 10.07.2020).
- \_\_\_ (2015). *Leitlinien für zugängliche Information: IKT für barrierefreien Informationszugang in der Aus- und Weiterbildung (ICT4IAL)*. <[https://www.european-agency.org/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information\\_DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information_DE.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 10.07.2020).
- Fölling-Albers, Maria; Hartinger, Andreas & Mörtl-Hafizović, Dženana (2004). *Situiertes Lernen in der Lehrerbildung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), S. 727–747.
- Fredebeul, Marcus (2007). *Situiertes Lernen und Blended Learning: Didaktische Konzeption und methodische Gestaltungsansätze*. Saarbrücken: VDM Verl. Müller.
- GFD (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. <<https://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 10.07.2020).
- Giese, Martin (2017). *Inklusion im Sportunterricht*. <<https://wimasu.de/inklusion/>> (zuletzt aufgerufen am 10.07.2020).
- Görich, Katja; Kassis, Wassilis; Kunze, Ingrid; Hollen, Magdalena & Ossowski, Ekkehard (2019). *Inklusionsbezogene Lehrer\*innenbildung im Tandemformat – Eine Studie zu Effekten auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen*. *Qfi - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 1(1). <<https://doi.org/10.21248/qfi.10>>
- Gräsel, Cornelia & Parchmann, Ilka (2004). *Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten, selbstgesteuerten Lernens*. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 7(Beiheft 3), S. 171–184.

- Gruber, Hans; Mandl, Heinz & Renkl, Andreas (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (Hg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 139-157.
- Gröben, Bernd & Prohl, Robert (2002). Theoretische Grundlagen des Einsatzes von Lehrmedien beim Erlernen sportlicher Bewegungen. In Altenberger, Helmut (Hg.), *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport (Band 136). Medien im Sport*. Schorndorf: Hofmann, S. 85–121.
- Halfhide, Therese (2009). Teamteaching. In Fürstenau, Sarah & Gomolla, Mechtild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 103-120.
- Hall, Tracey E.; Meyer, Anne & Rose, David H. (Hg.) (2012). *What Works for Special-Needs Learners. Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York: Guilford Press.
- Hartinger, Andreas & Mörtl-Hafizović, Dženana (2003). Lehren und Lernen in situierten Lernbedingungen. In Reeken, Dietmar (Hg.), *Dimensionen des Sachunterrichts. Handbuch Methoden im Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 254-261.
- Hebbel-Seeger, Andreas; Krieger, Claus & Vohle, Frank (2014). Digitale Medien im Sportunterricht: Möglichkeiten und Grenzen eines pädagogisch wünschenswerten Medieneinsatzes. *Sportpädagogik*, 38(5), S. 2–5.
- Heck, Helmut (2012). Barrieren. In Beck, Iris; Greving, Heinrich & Jantzen, Wolfgang (Hg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (1. Auflage, Band 5). Stuttgart: Kohlhammer, S. 328–333.
- Heinisch, Julia; Sonnleitner, Magdalena & Rank, Astrid (2018). Professionalisierung für Inklusion - situiertes Lernen in der universitären LehrerInnenbildung. In Miller, Susanne; Holler-Nowitzki, Birgit; Kottmann, Brigitte; Lesemann, Svenja; Letmathe-Henkel, Birte; Meyer, Nikolas; Schroeder, René & Velten, Katrin (Hg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Band 22. Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 296-302.
- Heinisch, Julia; Sonnleitner, Magdalena; Unverferth, Meike; Weiß, Veronika & Rank, Astrid (2017). Situiertes Lernen in der LehrerInnenbildung für Inklusion. In Greiten, Silvia; Geber, Georg; Gruhn, Annika & Köninger, Manuela (Hg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Band 3. Lehrerausbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster, New York: Waxmann, S. 176-185.
- Hildebrandt, Elke & Maienfisch, Karin (2014). Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiT) - ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. In Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael & Kirschhock, Eva-Maria (Hg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Band 17. Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft: 21. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe 2012 in Nürnberg*. Wiesbaden: Springer VS, S. 202-205.




- Hüninghake, Rebecca; Krause, Katharina; Bartz, Janieta & Wember, Franz B. (2019). Inklusionsorientierte Bildung von Lehrkräften durch gemeinsame Lehrveranstaltungen in vernetzten Kooperationen: Das Beispiel Universal Design for Learning im Projekt DoProfil. In Ricken, Gabi & Degenhardt, Sven (Hg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum: Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 43-54.
- Hußmann, Stephan; Schlebrowski, Dorothée; Schmidt, Stefan & Welzel, Barbara (2018). Prozesse gestalten - Inhalte ausschärfen. Perspektiven auf eine inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 33-43). Bielefeld. <[https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Perspektiven\\_fuer\\_eine\\_gelinguende\\_Inklusion.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelinguende_Inklusion.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020).
- KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. <[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 25.08.2020).
- (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020).
- (2016). Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020)
- Knauß, Helen (2011). Tiefgreifender Dialog: Elemente des World Cafés in der Hochschullehre. *Personal- Und Organisationsentwicklung in Einrichtungen Der Lehre Und Forschung*. (2), S. 68-72.
- Korthagen, Fred (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, S. 1-19. <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2016.1211523>>
- Kremer, Hugo-H. (2003). Implementation didaktischer Theorie - Innovationen gestalten: Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Zugl.: Paderborn, Univ., Habil.-Schr., 2002. Wirtschaftspädagogisches Forum: Band 22. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Kricke, Meike & Reich, Kersten (2016). *Teamentaching: Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Langner, Anke (Hg.) (2018). Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Inklusion im Dialog: Fachdidaktik - Erziehungswissenschaft - Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lieberman, Lauren J.; Brian, Ali; Grenier, Michelle & Arndt, Katrina (2020). *Universal design for learning in physical education* (1. Auflage). Champaign: Human Kinetics, Inc.

- Mammarella, Nicola; Fairfield, Beth & Di Domenico, Alberto (2013). When Spatial and Temporal Contiguities Help the Integration in Working Memory. *Learning and Individual Differences*, 24, S. 139–144.
- Mandl, Heinz; Gruber, Hans & Renkl, Andreas (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hg.), *Beltz PVU. Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis* (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU, S. 139-149.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Meier, Monique; Ziepprecht, Kathrin & Mayer, Jürgen (Hg.) (2018). *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster, New York: Waxmann.
- Merz-Atalik, Kerstin (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion - Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend“: Vorwort. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Bielefeld, S. 3-9.
- Meyer, Anne; Rose, David H. & Gordon, David (2014). *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, an imprint of CAST, Inc.
- Michna, Dagmar; Melle, Insa & Wember, Franz B. (2016). Gestaltung von Unterrichtsmaterialien auf Basis des Universal Design for Learning: Am Beispiel des Chemieanfängsunterrichts in der Sekundarstufe I. *Sonderpädagogische Förderung Heute*, 61(3), S. 286–303.
- Monitor Lehrerbildung (2015). Inklusionsorientierte Lehrerbildung - vom Schlagwort zur Realität!? <[https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor\\_Lehrerbildung\\_Inklusion\\_04\\_2015.pdf](https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 02.07.2020).
- Patry, Jean Luc (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (Hg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Auflage). Münster: Waxmann, S. 143-161.
- Prohl, Robert (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In Scheid, Volker & Prohl, Robert (Hg.), *Sportdidaktik: Grundlagen - Vermittlungsformen - Bewegungsfelder* (1. Auflage). Wiebelsheim: Limpert, S. 70-91.
- Radtke, Sabine (2011). Inklusion von Menschen mit Behinderung im Sport. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, S. 33–38. <<http://www.bpb.de/system/files/pdf/2RPjX7.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 07.07.2020).
- Rapp, Whitney H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Reich, Kersten (2004). *Konstruktivistische Didaktik: Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht* (2., überarb. Aufl.). Pädagogik und Konstruktivismus. Neuwied: Luchterhand.
- \_\_\_ (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reinmann, Gabi (2005). *Blended learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich [u.a.]: Pabst Science Publ.


- Rey, Günter Daniel; Beege, Maik; Nebel, Stevel; Wirzberger, Maria; Schmitt, Tobias H. & Schneider, Sascha (2019). A Meta-analysis of the Segmenting Effect. *Educational Psychology Review*, 31(2), S. 389–419.
- Ricken, Gabi [Gabriele] (2017). Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen. Eine Aufgabe nicht nur für Sonderpädagog\*innen. In Gercke, Magdalena; Opalinski, Saskia & Thonagel, Tim (Hg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion: Zusammenhänge - Widersprüche - Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-199.
- \_\_\_ (2018). Beobachten lernen im Team - Lernaufgaben in der Lehramtsausbildung als Vorbereitung auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Bielefeld, S. 74-84.
- Rottach, Andreas (2018). Tandem Teaching - Konzeptionelle Grundlagen für die kooperative Lehre im Studiengang Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit an der Hochschule Kempten: Arbeitspapier. <[https://www.hs-kempten.de/fileadmin/fh-kempten/FZA/JuB\\_Imp\\_So/Projektveroeffentlichungen/Tandem\\_Teaching.pdf](https://www.hs-kempten.de/fileadmin/fh-kempten/FZA/JuB_Imp_So/Projektveroeffentlichungen/Tandem_Teaching.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 07.07.2020).
- Schmitt, Katja & Hanke, Udo (2010). Methoden und Medien. In Fessler, Norbert; Hummel, Albrecht & Stibbe, Günter (Hg.), *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport: Band 176. Handbuch Schulsport*. Schorndorf: Hofmann, S. 212-226.
- Schneider, Sascha; Beege, Maik; Nebel, Steve & Rey, Günter Daniel (2018). A meta-analysis of how signaling affects learning with media. *Educational Research Review*, 23, S. 1–24.
- Schneider, Sascha; Nebel, Steve; Beege, Maik & Rey, Günter Daniel (2018). Anthropomorphism in decorative pictures: Benefit or harm for learning? *Journal of Educational Psychology*, 110(2), S. 218–232.
- Schütt, Marie-Luise (2020). Universal Design for Learning - ein Lösungsansatz für gelingende Partizipation aller Schüler\*innen am inklusiven Unterricht!?. In Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 151-165.
- Schütt, Marie-Luise; Ricken, Gabi [Gabriele]; Paseka, Angelika & Körber, Andreas (2020). Universal Design for Learning als Baustein erziehungswissenschaftlicher Seminar-konzepte für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung an der Universität Hamburg. *Sonderpädagogische Förderung Heute*, 64(1), S. 21–33.
- Schütt, Marie-Luise & Steger, Manfred (2018). Inclusive Schools without Barriers (Inklu-SoB) - A service centre at Universität Hamburg. In Degenhardt, Sven; Ebrahimi, Amrollah; Nasiri Dehsorkhi, Hamid & Schroeder, Joachim (Hg.), *Dialogues on disability and inclusion between Isfahan and Hamburg: first results gained in a research project within the DAAD program "Higher Education Dialogue with the Islamic world"*. Nordestedt: Books on Demand, 173-182.
- Tervooren, Anja; Rabenstein, Kerstin; Gottuck, Susanne & Laubner, Marian (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Bielefeld, S. 11-21.
- Tiemann, Heike (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht - internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift Für Inklusion*. (3). <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382>> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020).
- UDL on campus (2020). Media & Materials. <<http://udloncampus.cast.org/page/media-landing>> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020).
- UNESCO (2013). Promoting inclusive teacher education: 1: Introduction, 2: Policy, 3: Curriculum, 4: Materials, 5: Methodology. UNESCO Bangkok. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221033>> (zuletzt aufgerufen am 12.07.2020).
- UNICEF (2020). Accessible textbooks for all. <<https://www.accessibletextbooksforall.org/universal-design-learning>> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020).
- United Nations (2006/2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <<https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020).
- Wibowo, Jonas (2016). Adaptives Lehrerhandeln im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*. (Sonderheft 1), S. 63–84.
- Wibowo, Jonas & Heins, Jochen (2019). Praktikumsbegleitseminare als situierte Lernumgebung. In Buchholz, Nils; Barnat, Miriam; Bosse, Elke; Heemsoth, Tim; Vorhölter, Katrin & Wibowo, Jonas (Hg.) *Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen?* Hamburg: Hamburg University Press, S. 123-132.
- Wibowo, Jonas & Krieger, Claus (2019). Aufgaben zum Transfer von Theorie in die Praxis in Schulpraktika der Sportlehrer\*innenbildung. *Sportunterricht*, 68(1), S. 20–24.
- Wibowo, Jonas; Krieger, Claus & Bükers, Frederik (Hg.) (2019). *Aktivierung im Sportunterricht*. Hamburg: Universität Hamburg. <<https://www.oa.uni-hamburg.de/aktivierung-im-sportunterricht/wibowo-et-al-2019-aktivierung-im-sportunterricht.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 11.07.2020).

## Über die Autor\*innen


**Dr. Marie-Luise Schütt**  ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ProfaLe (Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen, Qualitätsoffensive Lehrerbildung) und Leiterin der Servicestelle InklusSoB (Inklusive Schule ohne Barrieren) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (Universität Hamburg).

Korrespondenzadresse: [marie-luise.schuett@uni-hamburg.de](mailto:marie-luise.schuett@uni-hamburg.de)

**Frederik Bükers**  ist seit 2017 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport an der Fakultät für Erziehungswissenschaft (Universität Hamburg) tätig. Seine

Arbeitsschwerpunkte liegen im Feld von Barrierefreiheit und Inklusion im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport.

Korrespondenzadresse: [frederik.buekers@uni-hamburg.de](mailto:frederik.buekers@uni-hamburg.de)

**Dr. Jonas Wibowo**  ist seit 2018 im Arbeitsbereich Sportpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Adaptivität im Sportunterricht, Barrierefreiheit und Zugänglichkeit von Sportstätten, Fachdidaktisches Wissen von Sportlehrpersonen und Berufliches Lernen von Sportlehrer\*innen.

Korrespondenzadresse: [wibowo@uni-wuppertal.de](mailto:wibowo@uni-wuppertal.de)

Bettina Bock

# Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz als Ziel inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung. Ein Diskussionsbeitrag zu Standard- und Bildungssprache im Deutschunterricht

## Abstract

Der Beitrag reflektiert sprachliche Normen und den Umgang mit innersprachlicher Variation im Deutschunterricht. Das Inklusionsparadigma fordert hier von den Lehrkräften eine gesteigerte Sprachreflexionskompetenz, die Exklusionsrisiken erkennt. Am Beispiel von Sprachideologien in Bezug auf Bildungs- und Standardsprache im Deutschunterricht wird die Problemlage illustriert, und es werden Schlussfolgerungen für die Lehrer\*innenbildung gezogen.

The article reflects linguistic norms and linguistic variation in German teaching and learning at school. The call for inclusion demands from teachers a greater ability to reflect language use and by that, identify risks of exclusion. Based on the analysis of language ideologies with a focus on academic and standard language in school, the article draws conclusions regarding teacher training under the conditions of inclusion.

## Schlagwörter

Reflexionskompetenz, Exklusion, Sprachideologie, Standardsprache, Bildungssprache  
reflecting skills, exclusion, language ideology, standard language, academic language

## I. Einführung

Dass Sprachgebrauch soziale Ungleichheit und herrschende Machtverhältnisse reproduzieren und insofern zu Exklusionsprozessen beitragen kann, ist eine gut erforschte soziolinguistische Erkenntnis, die gerade für das professionelle sprachliche Handeln in Bildungsinstitutionen (praxis-)relevant ist (vgl. die „klassische“ Forschung und Theorien von Basil Bernstein und ihre teils kontroverse internationale und bundesdeutsche Rezeption und Fortführung).<sup>1</sup> In der deutschdidaktischen Forschung wird diese Dimension des

<sup>1</sup> Die Grundannahme von Bernsteins Code-Konzeption ist die einer schichtenspezifischen Strukturierung des Familienlebens und der familiären Kommunikation (Bernstein 1958), die sich auf die sprachliche Sozialisation auswirke. Die Bindung sprachlicher Ausdrucksweisen an Schichten schwächt er später ab (Bernstein 1972 [engl. Orig.: 1970]). Er spricht zunächst von schichtspezifischen „*modes of language-use*“ und unterscheidet zwischen „*formal language*“ der Mittelschicht und „*public language*“ der Arbeiterschicht (Bernstein 1958: S. 164 ff.). Später ersetzt er diese Begriffe durch „*elaborated*“ und „*restricted code*“ (Bernstein 1962). Bernstein hat immer wieder darauf hingewiesen, dass beide Codes grundsätzlich Angehörigen beider Schichten zur Verfügung stehen und dass beiden eine je spezifische Funktion zukommt; allerdings kämen sie in der Sozialisation abhängig von der Schicht unterschiedlich häufig vor (vgl. exemplarisch Bernstein 1972: S. 274). Seine Unterscheidung der beiden Codes beinhaltet zudem keine Wertung. Bereits William Labov (1970: S. 4 f.)



Sprachgebrauchs bisher dennoch wenig betrachtet. Insbesondere mit dem Verständnis von Bildungssprache als sprachliche Praktiken wurde die sozialsymbolische Funktion von Sprache explizit angesprochen (vgl. Morek & Heller, 2012), bisher ist diese jedoch kaum Gegenstand weiterer empirischer und theoretischer Forschung. Im Kontext inklusiven Deutschunterrichts bekommen Fragen sprachlich hergestellter Exklusion noch einmal neue Relevanz – und zwar insbesondere für die Lehrer\*innenbildung (vgl. Bock, 2019).

Der Fokus des Beitrags liegt auf dem „Sprachideal“ und dem Umgang mit inner-sprachlicher Variation im Deutschunterricht und der Frage, wie dies Exklusion möglicherweise (unintendiert? beiläufig?) befördert. Manche dieser Problemlagen werden im Inklusionskontext aufgrund der gesteigerten Heterogenität zugespitzt. Dies soll exemplarisch dargestellt und anhand des Sprachideologiekonzepts analysiert werden. Es werden anschließend Schlussfolgerungen für die Lehrer\*innenbildung gezogen, wobei nicht nur das Sprachhandeln von Lehrkräften im Deutschunterricht, sondern auch Sprachreflexion im Sinne des Kompetenzbereichs im Blick ist. Wie noch genauer zu zeigen sein wird, kommt der im Hinblick auf soziale Exklusionsprozesse zu sensibilisierenden Sprachreflexionskompetenz von Lehrkräften hier besondere Bedeutung zu. Ausgangsthese des Beitrags ist die Annahme, dass das, was bei Lernenden als erfolgreiches Sprachhandeln und -können gilt, nicht nur von „sprachlichen Kompetenzen“ abhängt, „sondern auch davon, was man als erstrebenswert ansieht“ (Davies & Langer, 2014: S. 300). Üblicherweise als erstrebenswert gelten im Unterricht – unabhängig von der medialen Realisierung – konzeptionell schriftsprachlich geprägte Ausdrucksweisen, die dem kodifizierten Standard entsprechen.

## 2. Inklusionsverständnis

Dem Beitrag liegt ein sog. „weites“ Inklusionsverständnis zugrunde, d. h. mit dem Ausdruck *Inklusion* wird im Bildungskontext auf den generellen Abbau von Teilhabebarrrieren für alle Lernenden und die Anerkennung der Verschiedenheit aller Lernenden Bezug genommen. Auch wenn v. a. formale Bildungskontexte behandelt werden, ist für die Überlegungen essenziell, dass Sprachgebrauch als soziale Praxis immer auch gesellschaftlich geprägt (und prägend) ist. Außerdem gehe ich davon aus, dass von Schule als Institution eine innovative Wirkung auf Gesellschaft ausgeht bzw. ausgehen kann. Der zugrunde gelegte Inklusionsbegriff ist daher zum einen ein normativer: Inklusion wird allgemein als normativ gesetzter Zielrahmen aufgefasst. Zum anderen wird der Inklusionsbegriff im Speziellen (als Bedeutungsgegensatz zu *Exklusion*) deskriptiv gebraucht, um Sprachbarrieren in einer funktional differenzierten Gesellschaft mit ihren entsprechend ausdifferenzierten sprachlich-kommunikativen Bedingungen beschreiben zu können (vgl. Bock, 2019).

---

hat Lesarten kritisiert, die den „*restricted Code*“ als minderwertige und defizitäre Ausdrucksweise verstehen. Bernstein selbst hat sich von einer solchen Sichtweise und den darauf aufbauenden pädagogischen Kompensationsprogrammen deutlich abgegrenzt (vgl. auch Neuland, 1988).

### 3. Exklusion durch Sprache

#### 3.1 Sprachnormen und Sprachgebrauch als soziale Praxis

In diesem Kapitel sollen einige relevante Forschungsbezüge als Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen zusammengefasst werden. Dabei wird es u. a. um die sprachlichen Normen und das „Sprachideal“ im (Deutsch-)Unterricht gehen, und zwar sowohl mit Blick auf Sprache als Medium des sprachlichen Lernens (in der Unterrichtskommunikation, in Lehrbuchtexten etc.) als auch mit Blick auf Sprache als Reflexionsgegenstand. Zentral sind dabei die Konzepte Bildungssprache und Standardsprache: Diese stammen aus unterschiedlichen Forschungstraditionen, werden aber beide genutzt, um Sprachnormen im (Deutsch-)Unterricht zu beschreiben.

Im Schulunterricht sollte – so zumindest die vorherrschende Meinung der Öffentlichkeit – besonders darauf geachtet werden, eine normenkonforme Sprache in Wort und Schrift zu vermitteln, um den Schüler/innen zu ermöglichen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen [...]. Eine entregionalisierte Grammatik, eine akzentfreie Aussprache und ein reicher Wortschatz, gerne mit Latinismen und Graezismen – nicht aber Anglizismen – angereichert, gilt immer noch als Idealvorstellung vieler Teile der Bevölkerung – auch wenn die Meinungen darüber, was denn akzentfrei oder was entregionalisiert ist, in der Praxis weit auseinander gehen (Davies & Langer, 2014: S. 299).

Sprache wird in diesem Zitat von Davies und Langer zum einen als Voraussetzung für Teilhabe beschrieben, zum anderen wird zugleich problematisiert, welche sprachlichen Mittel und Normen dies denn nun – vor allem aufgrund ihres Prestiges – tatsächlich leisten können. Auf den Zusammenhang von Sprache und institutionellen Hierarchien und Machtverhältnissen, die wiederum Beteiligungsmöglichkeiten definieren, geht auch Feilke (2016) ein, allerdings mit einem anderen Fokus: Er geht davon aus, dass gerade der spezifische Charakter schulischer literaler Praktiken (er spricht von „Explizitheitspraktiken“) den Schriftsprach- und Textkompetenzerwerb ermöglichen, da diese Praktiken als Handlungsmuster und Maximen bei den Lernenden entsprechende Aufmerksamkeit und Kontrollfähigkeit ermöglichen (vgl. Feilke, 2016: S. 263). D. h., er erklärt zum einen die allgemeine konzeptionell schriftsprachliche Prägung des (Deutsch-)Unterrichts damit, dass diese literalen Praktiken als „institutional geformte Praktiken“ einen bestimmten (gewohnheitsmäßigen) Umgang mit Sprache und damit erst gesteuerte Erwerbsprozesse ermöglichen. Zum anderen weist Feilke auch darauf hin, dass „die Einübung schulischer literaler Praktiken [...] zugleich auch kulturell mächtige Normen und weltanschaulich bestimmte Muster des Schriftgebrauchs etablier[t]“ (Feilke, 2016: S. 265) – und damit, so müsste man schlussfolgern, der Reproduktion sozialer Ungleichheit Vorschub leisten kann.

In der soziolinguistisch geprägten Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik der 1960er und 1970er Jahre der Bundesrepublik war der Zusammenhang zwischen Sprache und sozialer Herkunft eines der populärsten Themen. Initiiert und befeuert wurde diese Beschäftigung durch die Rezeption der Publikationen von Basil Bernstein. Auch wenn Bernstein sich von der Konzeption schichtenspezifischer Sprechweisen, die Bildungserfolg begünstigen oder behindern, deutlich distanziert hat, wird seiner Code-Theorie dies immer wieder zugeschrieben. Kern seiner Theorie ist vielmehr die Annahme, dass Ausdrucksweisen an Merkmale von Kommunikationssituationen gebunden sind, wobei Kinder



aus unterschiedlichen sozialen Schichten mit diesen Kommunikationssituationen sozialisationsbedingt unterschiedlich häufig konfrontiert sind. Von der teilweise auf Missverständnissen beruhenden Rezeption von Bernsteins Arbeiten (vgl. ausführlicher Bock, 2020) ist in Sprachdidaktik und Erziehungswissenschaft v. a. die allgemeine Annahme geblieben, dass Sprache ein bedeutender Faktor von sozialer Ungleichheit und ungleichen Bildungschancen ist (vgl. Gogolin, 2006: S. 83). Insbesondere der Diskurs um die sogenannte Bildungssprache nimmt heute – mehr oder weniger explizit – Bezug darauf (vgl. Gogolin, 2006; Gogolin & Duarte, 2016).

Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen wird allgemein als Voraussetzung für die erfolgreiche Absolvierung von Bildungsgängen verstanden. Die Diskussion wurzelt dabei vor allem in der Heterogenitätsdimension Sprache/Kultur, d. h. im Kontext von Lernenden mit sog. Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit, und erst in zweiter Linie in der Heterogenitätsdimension soziale Ungleichheit. Davon ausgehend wurde und wird aber die Relevanz bildungssprachlicher Kompetenzen für alle Lernenden thematisiert (vgl. Feilke, 2012a, 2012b; Morek & Heller, 2012). Forschungsgeschichtlich kann man Parallelen zwischen der Diskussion um Bernsteins Code-Konzeption und der neuerlichen Konjunktur der sogenannten Bildungs- bzw. Schulsprache seit den frühen 2000er Jahren erkennen. Sowohl Bernsteins *elaborierter Code* als auch *Bildungssprache* werden als „(vermeintlicher) Schlüssel zur Erklärung fortwährend reproduzierter Bildungsungleichheit“ herangezogen, wie Morek und Heller (2012: S. 68) treffend feststellen. Dabei wird auf teilweise ähnliche sprachliche Merkmale verwiesen, insbesondere die konzeptionell schriftliche Prägung, die Kontextentbundenheit der Kommunikation und der Grad der sprachlichen Explizitheit (vgl. exemplarisch Feilke, 2012a; Pohl, 2016).

In der germanistischen Sprachdidaktik wird Sprache ausführlich als Medium und Gegenstand des Lernens im Unterricht erforscht. Eine untergeordnete Rolle als Forschungsgegenstand spielt jedoch Sprache als soziale Praxis. Sollen Exklusionsfaktoren in Bezug auf Sprache im Schulkontext identifiziert und genauer beschrieben werden, ist es m. E. notwendig, (schul-)sprachliche Praktiken und Normen verstärkt auch in ihrer sozialsymbolischen Dimension zu betrachten und zu untersuchen. Das Themenfeld ist nicht auf Inklusionskontexte beschränkt, bekommt dort aber besondere Bedeutung: Sprachgebrauch ist *immer* soziale Praxis, d. h. Sprache zeigt soziale Zugehörigkeit an und schafft soziale Beziehungen. Ob einer Ausdrucksweise, einer Varietät, einer Nationalsprache auf sozialsymbolischer Ebene Prestige zugeordnet wird, hängt von kollektiven Zuschreibungen und kulturell verankerten Werten ab, weniger von individuellen Einstellungen. Von den Sprachbenutzer\*innen werden sie bei der (impliziten und expliziten) Bewertung von Sprachgebrauch (auch unbewusst) herangezogen und immer wieder aktualisiert. Bedeutung haben sie daher insbesondere in Unterrichts- und Lernsituationen, in denen Lehrkräfte den Sprachgebrauch von Lernenden bewerten und Rückmeldungen geben.

Die sozialsymbolische Dimension wird am explizitesten in der praxistheoretischen Beschreibung von Bildungssprache durch Morek & Heller (2012) berücksichtigt. Unter bildungssprachlichen Praktiken verstehen sie zunächst einmal die „(vorzugsweise in Bildungsinstitutionen) situierten mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung“ (Morek & Heller, 2012: S. 92). Ihren Status als soziale Praktiken erhalten sie dadurch, dass sie „von erfahrenen Agenten

der Institution normativ sowohl implizit als auch explizit eingesetzt und auch aktualisiert werden“ (ebd.). Morek & Heller unterscheiden drei Funktionsebenen: So diene Sprache im Unterricht nicht nur dem Wissenstransfer (kommunikative Funktion) sowie der Wissensbildung und als „Werkzeug“ des Denkens und Erkennens (epistemische Funktion) (vgl. ähnlich Feilke, 2012a). Bildungssprachliche Praktiken haben außerdem die Funktion einer sozialen „Eintritts- und Visitenkarte“ (sozialsymbolische Funktion).

Für inklusive Lernkontexte besteht ein weitgehender Konsens, dass bildungssprachliche Kompetenzen – Lernzieldifferenzierung unbenommen – ein zentrales Lernziel darstellen und Teilhabe an Unterricht/Bildung und Gesellschaft sichern (vgl. exemplarisch Brandenburger et al., 2010; Becker-Mrotzek & Linnemann, 2017: S. 111). Relativ unbestritten scheint dies in Bezug auf die epistemische und kommunikative Funktion bildungssprachlicher Praktiken: Um bestimmte Formen des Wissenstransfers und der Erkenntnisbildung zu ermöglichen, benötigen Lernende – so die gängige Annahme – bildungssprachliche Kompetenzen. Enthält man Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf Bildungssprache gänzlich vor (und konfrontiert sie beispielsweise nur mit vereinfachten, nicht bildungssprachlich geprägten Textformaten), hat dies demnach auch Auswirkungen auf die Qualität und Inhalte des Lernens, auf Erkenntnismöglichkeiten etc. Der Zusammenhang sprachlichen und fachlichen Lernens muss also, folgt man dieser Grundannahme, auch im inklusiven Lernkontext im Blick bleiben – gerade dann, wenn sprachliche Vereinfachungen vorgenommen werden müssen, um den Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. In der Praxis anzutreffende Annahmen wie die, dass alle Schüler\*innen unabhängig von sprachlicher Gestalt und Bildungs-/Fachsprachlichkeit von Lehrmaterialien und Unterrichtskommunikation dasselbe lernten, wären entsprechend kritisch zu reflektieren.

### 3.2 Teilhabe- und Exklusionspotenzial von Bildungssprache

Gerade mit Blick auf die sozialsymbolische Ebene von Bildungssprache wird eine Ambivalenz deutlich: Als „soziale Eintrittskarte“ sichern bildungssprachliche Ausdrucksweisen denjenigen, die sie beherrschen, einerseits den Zugang zu sozialer Anerkennung und gesellschaftlicher Teilhabe. Durch die Betonung von Bildungssprache als im Unterricht allgegenwärtige Sprachnorm und Sprachideal, als „Schlüssel zu Bildung“ trägt sie aber andererseits selbst zur Festigung ihres Exklusionspotenzials bei: Für Lernende mit dauerhaften oder temporären Schwierigkeiten im Bereich sprachlichen Lernens, beispielsweise Kinder mit prälingualer Hörschädigung oder spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, bedeutet das Nicht- oder nur teilweise Erreichen bildungssprachlicher Ausdruckskompetenz eher Lern- und Teilhabebarrrieren als Teilhabeermöglichung. Das stellt Bildungssprache als sprachliche Norm und Praxis nicht generell in Frage (vgl. Spreer, 2014), aber es fordert dazu auf, die konkrete (bildungs-)sprachliche Praxis in Unterricht und Lehrmitteln im Hinblick auf ihre Angemessenheit hin kritisch zu reflektieren. Zugespitzt könnte man (mindestens) drei Fragen formulieren:

- Gibt es „zu viel“ Bildungssprache im (Deutsch-)Unterricht?
- Gibt es angemessenere und weniger angemessene Umsetzungen bzw. Anwendungen von Bildungssprache?

- Wie funktional sind (welche) im Unterricht als standard- bzw. bildungssprachlich akzeptierten Ausdrucksformen tatsächlich?

Die theoretischen Erörterungen der Funktionalität von Bildungssprache (als epistemische Praktik, Explizitheitspraktik, etc.) sind angelegt als generelle Beschreibungen – d. h. sie sind letztlich generelle Zuschreibungen an diese Erscheinungsform von Sprache. Gerade heterogene Lernkontexte fordern jedoch empirische Differenzierung: Ist das, was tatsächlich im Unterricht stattfindet, ‚bildungssprachlich‘ im Sinne der zugeschriebenen Funktionen? Oder findet etwas ganz anderes statt? Anlass zur Reflexion gibt – um ein Beispiel zu nennen – u. a. die Einsicht, dass der „Schülerjob“ (Breidenstein, 2006) für die Lernenden im Unterricht zunächst vor allem darin besteht, eine gewohnheitsmäßige Form des Umgangs mit unterrichtlichen Erwartungen und Gegenständen zu finden: „Erfolgreiche Schüler lernen zunächst, welches Verhalten von ihnen erwartet wird“ (Feilke, 2016: S. 265). Bezogen auf Bildungssprache könnte man hier nun die Frage ableiten, ob Lernende, die im Unterricht bildungssprachlich formulieren, (in bestimmten Kontexten?) nicht primär für das Erfüllen einer stilistischen Norm belohnt werden. Damit wäre lediglich die sozialsymbolische Ebene relevant gesetzt (*Schüler XY hat eine prestigevolle Ausdrucksweise genutzt*). Kann man davon ausgehen, dass Lernende, die sich so ausdrücken, auch automatisch „epistemisch profitieren“, oder können es rein „stilgemäße“, stereotype Ausdrucksweisen bleiben? Anders herum ließe sich fragen, ob (situativ) nicht-akzeptierte sprachliche Ausdrucksformen (bspw. alltagssprachliche, standardfernere) im jeweiligen Kontext und in Bezug auf die Voraussetzungen der Lernenden nicht dieselbe oder eine angemessene kommunikative und epistemische Leistungsfähigkeit haben. Es müsste zudem rekonstruiert werden, welche sprachlichen Formen Lehrkräfte im inklusiven Unterricht als bildungssprachlich und standardnah akzeptieren: Gibt es hier einen Konsens, und werden Unterschiede, beispielsweise nach den Lernvoraussetzungen gemacht?

Die genannten Fragen können und sollen in diesem Diskussionsbeitrag nicht abschließend beantwortet werden. Künftige Studien müssen untersuchen, inwiefern die generell unterstellte kommunikative und epistemische Funktionalität für einzelne Anwendungsfälle von Bildungssprache tatsächlich zutrifft und wie Lehrkräfte die bildungs- und standardsprachliche Norm im Unterricht mitkonstituieren. Mit Untersuchungen dieser Art könnte einerseits eine generelle Schärfung und Konturierung des Konzepts Bildungssprache erreicht werden, andererseits könnten sie zur Reflexion des Konzepts im Hinblick auf Inklusions- und Exklusionseffekte beitragen.

## 4. Exklusion durch Sprachideologien

### 4.1 Das Konzept Sprachideologie

Disziplinär ist das Konzept Sprachideologie (*language ideology*) in der linguistischen Anthropologie verankert, wird aber breit rezipiert und ist in sprachdidaktischen Kontexten (bislang) v.a. in der Forschung zu Mehrsprachigkeit und Migration präsent. Eine erste Definition des Konzepts hat Michael Silverstein formuliert: Sprachideologien können allgemein verstanden werden als „sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ (Silverstein,

1979: S. 193). Sie sind in jedem Sprachhandeln präsent, wirken aber oftmals unbewusst und zeigen sich gerade im Selbstverständlichen. Aus diesem Grund formuliert Silverstein auch, dass nur das als Sprachideologie greifbar ist, was ausgedrückt wird. Sie müssen also aus metasprachlichen Äußerungen (z. B. Lehrendenäußerungen, Aufgaben), sprach- und bildungspolitischen Dokumenten etc. rekonstruiert werden. Sprachideologien haben verschiedene Funktionen. Susan Gal definiert sie als „a set of cultural notions in the anthropological sense: a frame, not always conscious or within awareness, through which we understand linguistic practices“ (Gal, 2006: S. 15). Sprachideologien dienen der Orientierung im (sprachlichen) Alltag, prägen Sprachdenken und Spracheinstellungen, sind aber auch latente Machtinstrumente, indem sie indirekt Einstellungen zu bzw. den Umgang mit sozialen Gruppen prägen (vgl. Busch, 2017).

Auch aus diesem Grund werden sie häufig für kritisch-reflexiv ausgerichtete Studien genutzt (vgl. Bock, 2019). Eigentlich handelt es sich aber zunächst einmal um eine deskriptiv-analytische Kategorie, mit der sich beispielsweise auch beschreiben lässt, wie unvermeidlicherweise auch Linguistik und Sprachdidaktik von bestimmten Sprachideologien geprägt sind, die sich teilweise deutlich von sprachideologischen Positionen in Schule und Öffentlichkeit unterscheiden (vgl. auch Irvine & Gal, 2000: 35 f.; für einen Überblick über gängige Sprachideologien im deutschsprachigen Raum: Maitz, 2014).

## 4.2 Sprachideologien im Deutschunterricht

In der Literatur werden immer wieder Sprachideologien beschrieben, die im Deutschunterricht bzw. allgemein im Schulkontext wirken und die Teilhabebarrrieren eher verstärken (vgl. Maitz & Foldenauer, 2015, und fortfolgende Darstellung). Nicht immer wird ausdrücklich das Konzept Sprachideologien herangezogen, teilweise ist nur allgemein von sprachlichen Normen und Praktiken die Rede, und nicht immer werden ausdrücklich Exklusions- und Teilhabeprobleme thematisiert. Es lassen sich entsprechende Bezüge aber herstellen, wie z. B. im folgenden Fall: Wiederholt problematisiert wird in der Literatur die Annahme von Einsprachigkeit als „Normalfall“ von Gesellschaften und Individuen (vgl. Dirim, 2015; Stevenson, 2015). Diese Sprachideologie äußert sich u. a. darin, dass die Mehrsprachigkeit von Lernenden oftmals nicht als Ressource, sondern als Lernbarriere wahrgenommen und besprochen wird, und dass an Schulen Maßnahmen eingeführt werden wie das Verbot, andere Sprachen als Deutsch in den Räumen der Schule zu sprechen (vgl. Auer & Spiekermann, 2013; Busch, 2017). Hinzu kommt, dass verschiedenen Sprachen (wie auch Dialekten) unterschiedlicher sozialsymbolischer Wert zugeschrieben wird. D. h., während ein Kind mit Schwedisch als Erstsprache kaum mit Stigmatisierung aufgrund seiner Mehrsprachigkeit oder seines Akzents im Deutschen rechnen muss, gilt dies für Kinder mit Arabisch oder Serbisch als Erstsprache nicht in gleichem Maße. Die Sprachdidaktik hat auf solche sprachideologischen Prägungen u. a. mit der Forderung nach einer breiteren Verankerung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente in der Lehrer\*innenbildung reagiert (vgl. Bredthauer, 2018).

Sprachideologien existieren nun nicht nur in Bezug auf äußere Mehrsprachigkeit, sondern auch in Bezug auf die innersprachliche Variation (vgl. Bock, 2020). Im Folgenden liegt ein Schwerpunkt der Darstellung auf der sog. Standardsprachenideologie (auch „Standardismus“), da hier der Bezug zur literal geprägten, bildungssprachlichen Praxis im

Unterricht offenbar ist. Mit Standardsprachenideologie ist ein generell in Bildungskontexten (aber nicht nur dort) wirkmächtiger – auch forschungsseitig mitgetragener und tradierter – Komplex an Annahmen und Einstellungen gemeint, der auf der Vorstellung basiert, dass der Standardsprache eine besondere Bedeutung zukommt: als wichtigste Varietät, Ausdruck und Medium von Bildung, als Maßstab für Sprachrichtigkeit (vgl. Maitz & Elspaß, 2013: S. 35). Das allgemeine Exklusionspotenzial mit Blick auf heterogene Lerngruppen liegt darin, dass durch die Verengung auf einen schmalen Korridor „prestigeträchtiger“ Ausdrucksweisen implizit eine Abwertung von ebenfalls kontextabhängig angemessenen und funktionalen Ausdrucksweisen erfolgt. Damit wird Lernenden, die aufgrund von Beeinträchtigung oder aufgrund ihres individuellen Erwerbsstadiums diese engen schulischen Sprachnormen (noch) nicht vollständig erfüllen, die Teilhabe insofern erschwert, als ihre sprachlichen Kompetenzen stärker als in anderen Kontexten (!) als abweichend erscheinen.

#### 4.3 Kritik an sprachlichen Normen im Deutschunterricht als Thema der Forschung: Standardsprachenideologie

Die Angemessenheit sprachlicher Normen im Deutschunterricht wurde in der Forschung bereits verschiedentlich kritisch reflektiert. Dabei stand seltener das Konzept Bildungssprache im Vordergrund, und häufiger das Konzept der Standardsprache. Unter Standardsprache (auch Standarddeutsch, Hochdeutsch) wird diejenige Varietät verstanden, die Sprecher\*innen und Schreiber\*innen in vielen Kommunikationssituationen ein besonders hohes Maß an Sozialprestige sichert. Situationen, in denen ein vergleichsweise großer Druck besteht, standardnah zu kommunizieren, sind u. a. durch folgende Merkmale gekennzeichnet: höherer Grad an Öffentlichkeit und gemeinsame Wahrnehmbarkeit der Interaktion; höherer Grad an Überregionalität; höherer Grad an Sozialprestige; stärker formeller oder offizieller Charakter (vgl. Staffeldt, 2018: S. 224).

Es wurde zum einen untersucht, welches Standardverständnis im Kontext des Deutschunterrichts prägend ist und welche Rolle subsistente, also nicht-kodifizierte, implizite, Gebrauchsnormen (vgl. Gloy, 2004) spielen. Verschiedentlich wird konstatiert, dass Lehrpläne und Bildungsstandards der KMK von einem verengten Standardverständnis geprägt sind, das sich auf den kodifizierten Standard beschränkt (vgl. Auer & Spiekermann, 2013; Davies & Langer, 2014; Ziegler, 2011). Ziegler hat die Aussprachenormen genauer untersucht und stellt fest, dass der sog. Gebrauchsstandard, der von regional- und alltagssprachlicher Variation geprägt ist und das umfasst, was Sprecher\*innen tatsächlich sprechsprachlich realisieren, eine nachrangige Rolle einnimmt. Daraus entstehe das Problem, dass „alle Varianten, die nicht dem kodifizierten Standard entsprechen, als umgangssprachlich oder regionalsprachlich bzw. dialektal klassifiziert und damit als ‚fehlerhaft‘ etikettiert werden“ (Ziegler, 2011: S. 72). Als problematisch kennzeichnet die Autorin dies insbesondere, weil die aktuelle sprachliche Praxis durch ein hohes Maß an Variation gekennzeichnet und weniger normorientiert sei als noch vor 50 Jahren. Dies werde aber in der sprachlichen Praxis des Deutschunterrichts nicht genügend abgebildet. Lehrkräfte hätten einerseits interindividuell sehr unterschiedliche Annahmen darüber, welche sprachlichen Formen als akzeptierter Standard im Deutschunterricht gelten können,

insgesamt zeigt sich bei ihnen aber andererseits eine Tendenz zu einem verengten Standardverständnis (vgl. Davies, 2006; vgl. auch Davies & Langer, 2014). Mit der konzeptionell schriftsprachlichen Prägung des Deutschunterrichts gehen sprachideologische Positionen einher, bei denen Normen der Mündlichkeit tendenziell mit Normen der Schriftlichkeit gleichgesetzt werden, und zwar auf allen sprachlichen Ebenen; Standardsprache würde als ein homogenes, variationsfreies Phänomen konstruiert (vgl. Ziegler, 2011: S. 71).

Für den inklusiven Deutschunterricht, der in diesem Kapitel insbesondere im Mittelpunkt steht, ist auch die wiederholt anzutreffende Feststellung relevant, dass sprachliches Handeln im Kontext von Deutschunterricht primär als normorientiertes Handeln verstanden wird und „nicht als ein Handeln, das sich auch an Innovationen orientiert“ (vgl. ähnlich Kilian, 2014: S. 330; Ziegler, 2011: S. 83). Inklusion fordert neue Herangehensweisen und ein kritisches Hinterfragen gängiger Praxis. Empirische Studien zum Sprachnormenverständnis von Deutschlehrkräften weisen allerdings darauf hin, dass Lehrkräfte insgesamt wenig tolerant gegenüber Abweichungen vom kodifizierten Standard sind und eine tendenziell negative Einstellung gegenüber Nonstandard-Varietäten haben. Es gibt also eine Neigung zur Perpetuierung der Standardsprachideologie:

Das Angemessenheitsmodell, das die traditionelle Verteilung von Standardsprache (öffentliche, formelle, prestigereiche Domänen) und nicht-standardsprachlichen Varietäten (private, informelle, weniger prestigereiche Domänen) stabilisiert, ohne die sozialen Werturteile und Vorurteile, die diese Verteilung untermauern, kritisch zu hinterfragen, wird weitgehend akzeptiert. (Davies, 2006: S. 489)

Die Folgen sind für Lernkontexte mit gesteigerter Heterogenität umso weitreichender: Trifft Davies' Feststellung noch immer zu, rahmt die aktuelle Praxis des Deutschunterrichts das sprachliche Handeln bzw. die sprachlichen Kompetenzen insbesondere von Kindern mit Beeinträchtigung oder mit literalitätsferner Sozialisation potenziell umso stärker als „Abweichung“, und zwar noch stärker, als dies bei einer Orientierung an den Gebrauchsnormen der außerschulischen Sprachrealität der Fall wäre.

Konkret in Bezug auf sprachliche Normen und das Standardverständnis im inklusiven Grammatikunterricht kommt Kern (2019) unlängst zu ähnlichen Feststellungen: Das Hauptspannungsfeld – das sich nicht lediglich für inklusive Kontexte aufzieht – sieht sie in normativen und homogenisierenden Vorstellungen von Sprache im Grammatikunterricht einerseits und den unterschiedlichen Spracherfahrungen der Schüler\*innen, deren Ursprung der alltägliche, situative Gebrauch mündlicher Sprache ist, andererseits (vgl. ähnlich Hochstadt, 2019: S. 119; Kern, 2019: S. 338). Auch sie sieht einen einseitigen Bezug auf den kodifizierten Standard und schriftsprachliche Praktiken sowie eine Abwertung von Nonstandardvarietäten. Um Sprache als Reflexionsgegenstand im Grammatikunterricht nicht im Sinne des oben beschriebenen verengten Standardverständnisses zu thematisieren, schlägt sie u. a. vor, sich auf das Konzept der funktionalen Angemessenheit zu beziehen (vgl. Kilian et al., 2013): Schwerpunkt der Vermittlung und Reflexion im Grammatikunterricht wäre demnach die Angemessenheit von Varietäten bzw. der sprachlichen Mittel in Relation zu Kontextfaktoren (z. B. Adressat\*innen, Kommunikationssituation); ausgehend davon könnten insbesondere in sprachkritischen Zugängen auch Wertigkeiten und Legitimierungsversuche von Varietäten in einer Gesellschaft thematisiert werden

(vgl. Kern, 2019: S. 347). Deutlicher als andere Autor\*innen beschreibt Kern Implikationen für die Lehrer\*innenbildung im Inklusionsparadigma: Für eine Professionalisierung müsste die „soziolinguistische Kompetenz“ von Deutschlehrkräften ausgebaut werden:

Diese sollten nicht nur um Regularitäten von Varietäten und ihre situative Angemessenheit wissen, sondern auch deren unterschiedliche soziale Bewertungen innerhalb einer Sprachgemeinschaft kritisch prüfen können. [...] entsprechend sollte auch grammatische Korrektheit als sprachliches *und* soziales Phänomen behandelt werden (Kern, 2019: S. 348, Hervorhebung im Original).

Was Kern für den Grammatikunterricht als soziolinguistische Kompetenz beschreibt, soll im Folgenden weiter gefasst und als exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz auf das gesamte sprachliche Handeln von Lehrkräften bezogen werden.

## 5. Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz

Eine zentrale Anforderung, die an Lehrkräfte gestellt wird, ist „die Fähigkeit [...] ihren eigenen Unterricht und das eigene Handeln zu reflektieren“ (Wyss, 2013: S. 7). Reflexionskompetenz wird ein zentraler Stellenwert in der Professionalisierung zugeschrieben, sie gilt als „zentrale Kompetenz der professionellen Lehrperson“ (Wyss, 2013: S. 34). Im Zuge der inklusiven Schulentwicklung wird dies noch einmal umso stärker betont: Die Fähigkeit, das eigene professionelle Handeln zu reflektieren und daraus zu lernen, wird einmal mehr als die zentrale Schaltstelle angesehen, die das Gelingen inklusiven Unterrichts und erfolgreiches professionelles Lehrkräftehandeln bedingt (vgl. Ziemer, 2018). Inklusiver Fachunterricht fordere von Lehrkräften, „Routinen [...] kritisch zu hinterfragen, um unterrichtliches Handeln immer wieder neu der breiter werdenden Heterogenität der Lerngruppen anzupassen“ (Roters & Eßer, 2016: S. 373). Die hier angesprochene sprachbezogene Reflexionskompetenz könnte man einerseits als Teilkompetenz der professionellen Reflexionskompetenz einordnen. Andererseits ist sie weiter gefasst, da sie nicht nur das eigene professionelle Handeln zum Gegenstand hat: Unter exklusionssensibler Sprachreflexionskompetenz soll hier diejenige professionelle Fähigkeit von Lehrkräften verstanden werden, das eigene sprachliche Handeln sowie institutionelle Sprachnormen und -praktiken (wie sie sich u. a. in Lehrmaterialien zeigen) im Hinblick auf Exklusionsrisiken zu reflektieren. Auch hier ist das reflektierende Denken ein bewusstes Nachdenken, das auf ein bestimmtes Ziel gerichtet ist (vgl. Roters, 2012: S. 112): Es hat ein retrospektives Element, d. h., es werden bestehende Annahmen und Normen sowie vergangenes Handeln zum Gegenstand gemacht, und ein prospektives Element, d. h. Reflexion umfasst auch das Vorhersehenkönnen von Konsequenzen des eigenen sprachlichen Handelns und die Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten, um erkannten sprachlichen Problemlagen zu begegnen. Die Notwendigkeit, „die bestehenden Strukturen der Deutschdidaktik vor dem Hintergrund inklusiver Ansprüche zu durchdenken“ (Hennies & Ritter, 2014: S. 11) und in diesem Zuge die bisherige Praxis kritisch zu hinterfragen und nach neuen Zugängen zu suchen, wird immer wieder als Grundkonstellation inklusiven Deutschunterrichts benannt. Dabei wird gerade der universitären Ausbildungsphase von Lehrenden eine besondere Bedeutung zugeschrieben, denn hier werden die Grundlagen für die Entwicklung einer entsprechenden Wissensbasis und Reflexionsfähigkeit gelegt.

Aus den Ausführungen der vorangegangenen Kapitel lassen sich mindestens drei Problemkreise zusammenfassen, auf die in der Lehrer\*innenbildung ein besonderes Augenmerk gerichtet werden sollte, um eine Grundlage für exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz zu legen:

1. Verkürzende richtig/falsch- bzw. gut/schlecht-Urteile über Sprachgebrauch, wo eine Beurteilung der funktionalen Angemessenheit von sprachlichen Mitteln und Varietäten (z. B. in Schüleräußerungen, Reflexionsaufgaben in Lehrwerken) in ihrem jeweiligen kommunikativen Kontext adäquater wäre,
2. verengtes Standardverständnis/verengtes Verständnis davon, welche Ausdrucksmittel im Unterricht und – im Falle von Sprachreflexionsgegenständen – in anderen Kommunikationssituationen akzeptabel sind,
3. generelle Vernachlässigung der sozialsymbolischen Dimension von Sprache; dies betrifft wiederum sowohl den Sprachgebrauch im Unterricht als auch Sprache als Reflexionsgegenstand.

Wie sollte die Lehrer\*innenbildung die formulierten Problemlagen aufnehmen bzw. darauf reagieren? Etliche der in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Beiträge formulieren hierzu Überlegungen, auch wenn nur in einigen von ihnen explizit die Lehrer\*innenbildung angesprochen wird. Bekes und Neuland kommen zunächst einmal allgemein zu der Feststellung, dass die Thematisierung sprachlicher Variation im Deutschunterricht der Sekundarstufe „didaktisch-methodisch noch nicht gelungen“ sei und setzen bei den sprachdidaktischen Konzeptionen an, die zu entwickeln seien:

Es fehlt an Systematisierungen und vor allem an einem schlüssigen sprachdidaktischen Konzept, das sich von der 5. bis zur 10. oder gar 13. Jahrgangsstufe dem Gegenstand innere und äußere Mehrsprachigkeit mit dem Ziel widmet, kontinuierliches und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen und ein systematisches Sprachwissen aufzubauen. (Bekes & Neuland, 2006: S. 522)

In Bezug auf die Wertschätzung sprachlicher Vielfalt im Deutschunterricht ist zwar eine positive Entwicklung seit den 1960er Jahren feststellbar (vgl. Auer & Spiekermann, 2013), zugleich gebe es aber vor allem eine Verschiebung: Schule sei noch immer nicht in der Lage soziale Benachteiligung auszugleichen, wobei die Debatte um „defizitäre“ sprachliche Kompetenzen von Schüler\*innen sich in den vergangenen Jahrzehnten vom Dialekt als Sprachbarriere hin zu „Mehrsprachigkeit“ und „Migrantendeutsch“ verschoben habe (vgl. Auer & Spiekermann, 2013: S. 86). Der praktische Vorschlag der beiden Autoren nimmt diesen Status quo und die Standardsprachenideologie allerdings im Wesentlichen auf und beschränkt sich auf die Empfehlung kompensatorischer Fördermaßnahmen für Kinder, die wenig vertraut mit schriftnahen Stilen sind (Auer & Spiekermann, 2013: S. 87). Wie eine Wertschätzung innerer und äußerer sprachlicher Vielfalt tatsächlich gestaltet werden könnte (vgl. Hochstadt, 2019), thematisieren sie dabei nicht.

Übereinstimmend wird in einer Reihe von Beiträgen für neue Herangehensweisen sowohl in der Lehrer\*innenbildung als auch in den Lernzieldefinitionen des Deutschunterrichts sowie den didaktischen Konzeptionen plädiert, teilweise mit direktem Verweis auf die Heterogenität inklusiver Lernkontexte: Zum einen wird mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen das Potenzial zugesprochen, exklusionsrelevanten Sprachideologien zu begegnen; dabei wird zugleich der Begriff der sprachlichen Vielfalt erweitert verstanden



als sprachliche Vielfalt unter Einschluss von verschiedenen Zeichensystemen, von sprachlichen Kompetenzen in den Förderschwerpunkten (vgl. Hochstadt, 2019: S. 121). Zum anderen wird in einer größeren Perspektive gefordert, die Lernziele des Deutschunterrichts deutlicher auf die Kompetenz auszurichten,

normative Wertungen im sozialen Prozess hervorzubringen und sich dazu reflexiv zu verhalten. [...] Die Aufgabe der Sprachdidaktik sollte deshalb sein, Modelle und Methoden zu entwickeln, die die Variation im Standard deutlich machen und die Pragmatik und Variation sprachlichen Handelns in den Mittelpunkt stellen (Ziegler, 2011: S. 83; vgl. ähnlich Davies & Langer, 2014; Kern, 2019).

Kern (2019) formuliert Ähnliches für den inklusiven Grammatikunterricht: Durch die Ausrichtung von Sprachreflexion auf die funktionale Angemessenheit von Sprachgebrauch könnten simplifizierende richtig-/falsch-Urteile bei der Betrachtung von Sprachgebrauch und das verengte Standardverständnis überwunden werden; außerdem beschreibt sie das Potenzial sprachkritischer und problemorientierter Ansätze für den Grammatikunterricht.

Klar ist, dass diese Hinweise zur Neuausrichtung nicht nur auf die Lernenden zu beziehen sind: Die Lehrer\*innenbildung sollte dies ebenso zum Rahmen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung machen. Dabei sollte an die existierenden Sprachnormvorstellungen von (angehenden) Lehrkräften angeknüpft werden, was auch bedeutet, dass diese noch genauer empirisch erforscht werden müssen. Vorliegende Forschung zum Sprachnormenbewusstsein und zur Normtoleranz von Deutschlehrkräften (vgl. z. B. Davies, 2000, 2006; Davies & Langer, 2014) beschreiben zum einen eine große interindividuelle Varianz in den Lehrkräfteannahmen, zum anderen aber auch die Verbreitung des oben beschriebenen verengten Verständnisses von im Deutschunterricht „zulässigen“ sprachlichen Formen. Davies und Langer weisen darauf hin, dass gerade die interindividuelle Varianz und die unterschiedlichen Urteile über sprachliche Zweifelsfälle bei Lehrkräften die Notwendigkeit offenbare, nicht lediglich allgemein sprachliche Varianz „zu preisen“, sondern dies in der Ausbildung durch entsprechende fachliche Wissensvermittlung zu unterfüttern:

Wenn selbst die Lehrenden kollektiv – wenn auch nicht individuell – für die Standardsprache eine Reihe von Varianten akzeptieren, scheint es sinnvoll, auch in der Schulpraxis Variation nicht als falsch, sondern als natürlichen Bestandteil der deutschen Sprache, auch der Standardsprache, zu akzeptieren. Wenn man das nicht tut, läuft man Gefahr, eine wirklichkeitsferne Varietät, die nur für die Schule gilt, zu vermitteln. Es stellt sich aber die Frage, woher Lehrende Informationen darüber nehmen sollen, wie elastisch die zu vermittelnden Normen sein sollen und welche Varianten zugelassen werden dürfen. (Davies & Langer, 2014: S. 315)

Dabei muss künftige Forschung genauer klären, wie man sich dieser Problematik in der Lehrer\*innenbildung nähern kann: Kann die Standardvariation (z. B. zweifelsfallbezogen) genauer beschrieben werden? Muss v. a. die generelle Variationsbreite in den Mittelpunkt gestellt werden (insbesondere gesprochener – geschriebener Standard)? Und auch darüber hinaus sind eine Reihe von Fragen offen, wie z. B.:

- Wie können Lehrkräfte das Dilemma zwischen Norm- und Reflexionsorientierung in Einklang bringen? Einerseits sind Deutschlehrkräfte in der Situation, „oft ganz konkrete Kommunikationsprobleme schnell lösen [zu] wollen und schriftliche und

mündliche Arbeiten transparent und fair benoten [zu] müssen“, andererseits sind reflexionsorientierte, variationstolerante Ansätze v. a. auf handlungsentlastete Situationen ausgerichtet (Davies & Langer, 2014: S. 301).

- Welches Maß an Standardvariation wird der epistemischen und kommunikativen Leistungsfähigkeit (im Sinne von Morek & Heller, 2012) von Bildungssprache im Fachunterricht (noch) gerecht, zumal für Lernende mit heterogenen Voraussetzungen, und wie ließe sich eine solche Frage überhaupt empirisch erforschen?
- Wie kann einerseits alltagssprachliche Standardvariation als legitimer Bezugspunkt für Standardvariation von Sprache im Unterricht fungieren und wie können gleichzeitig die Spezifika schulsprachlicher Normen und Praktiken (im Sinne von Feilke, 2016) berücksichtigt werden?
- Zudem stellt sich die grundlegende Frage, ob Lehrkräfte in Bezug auf das Standarddeutsche als Normautoritäten für die Lernenden überhaupt so bedeutsam sind wie häufig angenommen, oder ob sie nicht vielmehr ein Faktor unter vielen sind (vgl. Davies & Langer, 2014: S. 315).

Diese exemplarischen Fragen machen deutlich: Inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung kann an bestehende sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Forschung unmittelbar anknüpfen. Zur grundsätzlichen Ausrichtung kann man in Bezug auf das, was hier als exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz bezeichnet wurde, in der Forschung durchaus konsensuelle Positionen finden. Die konkrete Umsetzung allerdings fordert weitere theoretische Schärfung und (empirische) Forschung, die nicht nur für „Inklusionskonstellationen“ ihren Wert haben dürfte.

## Bibliographische Angaben

- Auer, Peter & Spiekermann, Helmut (2013). Die Variabilität der Sprache im Deutschunterricht. In: Hans-Werner Huneke (Hg.): *Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 74-89.
- Becker-Mrotzek, Michael & Linnemann, Markus (2017). Inklusive Fachdidaktik Deutsch. In: Kerstin Ziemer (Hg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 111-112.
- Bekes, Peter & Neuland, Eva (2006). Norm und Variation in Lehrwerken und im muttersprachlichen Unterricht. In: Eva Neuland (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt (Main) u.a.: Peter Lang, S. 507-524.
- Bernstein, Basil (1958). Some Sociological Determinants of Perception. An Enquiry into Sub-Cultural Differences. In: *The British Journal of Sociology* 9/2 (1958), 159.
- Bernstein, Basil (1962). Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence. In: *Language and Speech* 5/1 (1962), 31-48.
- Bernstein, Basil (1972). Soziale Schicht, Sprache und Sozialisation. In: Ders., *Studien zur sprachlichen Sozialisation [Sammlung, dt.]*. Düsseldorf, 256-277.
- Bock, Bettina M. (2019). Inklusion - sprachdidaktisch. Überlegungen zu Begriff und Diskurs, Engführungen und Erweiterungen. In: *Didaktik Deutsch* 24 (47), S. 28-43.
- (2020). Sprache und Kommunikation in Bildungsinstitutionen. In: Niehr, Thomas; Kilian, Jörg & Schiewe, Jürgen (Hg.): *Handbuch Sprachkritik*. Stuttgart: Metzler.

- Brandenburger, Anja; Bainski, Christiane; Hochherz, Wolf; Roth, Hans-Joachim (2010). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen.* <<http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 20.08.2020)
- Bredthauer, Stefanie (2018). „Aber diese verschiedenen Sprachen, die Teil der Klasse waren, wurden nie beachtet.“ – Grundlagen mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. In: *die hochschullehre* (4), S. 553-568.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Busch, Brigitta (2017). *Mehrsprachigkeit.* Stuttgart: UTB.
- Davies, Winifred (2000). Linguistic Norms at School. A Survey of Secondary-School Teachers in a Central German Dialect Area. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* (2), S. 129-147.
- \_\_\_ (2006). Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht.* Frankfurt (Main) u.a.: Peter Lang, S. 483-491.
- Davies, Winifred & Langer, Nils (2014). Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Plewnia, Albrecht & Witt, Andreas (Hg.): *Sprachverfall? Dynamik - Wandel - Variation.* Berlin: De Gruyter.
- Dirim, İnci (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.): *Sprache - Rassismus - Professionalität.* Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25-48.
- Feilke, Helmuth (2012a). Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* (233), S. 4-13.
- \_\_\_ (2012b). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee & Schneider, Jan Georg (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm.* Berlin, Boston: De Gruyter, S. 149-175.
- \_\_\_ (2016). Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (Hg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken.* Berlin, Boston: De Gruyter, S. 254-277.
- Gal, Susan (2006). Migration, minorities and multilingualism. Language ideologies in Europe. In: Mar-Molinero, Clare & Stevenson, Patrick (Hg.): *Language Ideologies, Policies and Practices. Language and the Future of Europe.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 13-27.
- Gloy, Klaus (2004). Norm. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. & Trudgill, Peter (Hg.): *Sociolinguistics / Soziolinguistik.* Berlin, New York: de Gruyter, S. 392-399.
- Gogolin, Ingrid (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule.* Münster: Waxmann, S. 79-85.

- Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016). Bildungssprache. In: Kilian, Jörg; Brouër, Birgit & Lüttenberg, Dina (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 479-499.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2014). Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In: Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-17.
- Hochstadt, Christiane (2019). Sprachliche Vielfalt. In: Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 111-127.
- Irvine; Judith T. & Gal, Susan (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: Kroskrity, Paul V. (Hg.), *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, S. 35-84.
- Kern, Friederike (2019): Grammatikunterricht. In: Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 338-352.
- Kilian, Jörg (2014). Grammatikunterricht, Sprachreflexion und Sprachkritik. In: Gornik, Hildegard (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 326-340.
- Kilian, Jörg; Niehr, Thomas & Schiewe, Jürgen (2013). Es gibt kein Falsches im Angemessenen. Überlegungen zu einem sprachkritischen Analysemodell. In: Kilian, Jörg; Niehr, Thomas & Schiewe, Jürgen (Hg.), *Sprachkritik. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* (4), S. 300-320.
- Labov, William (1970). The logic of nonstandard English. In: Alatis, James E. (Hg.), *20th Annual Round Table. Linguistics and the Teaching of Standard English To Speakers of Other Languages or Dialects*. Washington D.C., 1-43.
- Maitz, Péter (2014). Kann – soll – darf die Linguistik der Öffentlichkeit geben, was die Öffentlichkeit will? In: Niehr, Thomas (Hg.), *Sprachwissenschaft und Sprachkritik. Perspektiven ihrer Vermittlung*. Bremen: Hempen, S. 9-26.
- Maitz, Péter & Elspaß, Stephan (2013). Zur Ideologie des 'Gesprochenen Standarddeutsch'. In: Hagemann, Jörg; Klein, Wolf Peter & Staffeldt, Sven (Hg.), *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, S. 35-48.
- Maitz, Péter & Foldenauer, Monika (2015). Sprachliche Ideologien im Schulbuch. In: Ott, Christine & Kiesendahl, Jana (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung*. Göttingen: V&R, S. 217-234.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* (57), S. 67-101.
- Neuland, Eva (1988). Kompensatorische/emanzipatorische Spracherziehung. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus (Hg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft/An international handbook of the science of language and society*. Berlin, 1734-1744.
- Pohl, Thorsten (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In: Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf & Möhring, Jupp (Hg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg, S. 55-79.

- Roters, Bianca (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Roters, Bianca & Eßer, Susanne (2016). Entwicklung von Lehrerprofessionalität unter inklusiver Perspektive - Impulse für eine reflexive Praxis. In: Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (Hg.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie - Empirie - Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 376-399.
- Silverstein, Michael (1979). Language structure and linguistic ideology. In: Clyne, Paul R.; Hanks, William F. & Hofbauer, Carol L. (Hg.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, S. 193-247.
- Spreer, Markus (2014). "Schlage nach und ordne zu!". Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In: Sallat, Stephan; Spreer, Markus & Glück, Christian W. (Hg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent - vernetzt - innovativ*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 83-90.
- Staffeldt, Sven (2018). Pragmatischer Standard. In: Liedtke, Frank & Tuchen, Astrid (Hg.), *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: Metzler, S. 223-228.
- Stevenson, Patrick (2015). The Language Question in Contemporary Germany. The Challenges of Multilingualism. In: *German Politics and Society* 33 (1).
- Wyss, Corinne (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Ziegler, Evelyn (2011). Subsistente Normen und Sprachkompetenz: ihre Bedeutung für den Deutschunterricht. In: *Bulletin VALS-ASLA* (94), S. 69-85.
- Ziemen, Kerstin (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## Über die Autorin

**Jun.-Prof.' Dr.' Bettina M. Bock** ist Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Universität Köln. Forschungsschwerpunkte: sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Perspektiven auf Inklusion und Exklusion, Text- und Diskurslinguistik, Lese- und Textkompetenz, Soziolinguistik.

Korrespondenzadresse: [bettina.bock@uni-koeln.de](mailto:bettina.bock@uni-koeln.de)

Anja Bonfig &amp; Isabelle Penning

## Ökonomische Bildung für Alle – Fachliche Herausforderungen und fachdidaktische Implikationen

### Abstract:

Zielperspektive ökonomischer Bildung ist die Selbstbestimmung, Mündigkeit und verantwortliche Mitgestaltung der Menschen in den verschiedensten durch Wirtschaft geprägten Lebensbereichen. Da Jede\*r in ökonomisch geprägten Lebenssituationen handelt, ergibt sich in besonderer Weise die Notwendigkeit ökonomischer Bildung für Alle.

Der vorliegende Artikel stellt den aktuellen Forschungsstand der ökonomischen Bildung im Bereich der sonderpädagogischen und der fachspezifischen Perspektive dar, zeigt deren Schnittmengen auf und leitet Herausforderungen für eine inklusive fachdidaktische Konzeption ab.

Self-determination, maturity and individuals' responsible participation in different economic-characterised situations are the essential aims of economic education. Since everybody acts in economic-characterised situations, economic education proves to be necessary for everybody.

The following article documents the state of research in economic education both from the perspective of content subject teaching and special needs education. It also highlights their common ground and derives challenges for inclusive teaching conceptions.

### Schlagwörter:

Ökonomische Bildung, Berufliche Orientierung, Inklusion, Förderbedarf  
economic education, occupational orientation, inclusion, disability

### I. Ökonomische Bildung für Alle?

Wer ökonomische Bildung in dem Feld der beruflichen Bildung verortet, wird sich – zu Recht – die Frage stellen, warum eine solche für alle Kinder und Jugendlichen bedeutsam sein sollte. In der Fachdidaktik wird ökonomische Bildung (mittlerweile) als Bestandteil der Allgemeinbildung verstanden. Diese Verortung ist dabei unabhängig davon, ob ökonomische Bildung in einem eigenen Unterrichtsfach „Wirtschaft“ oder einem Integrationsfach Lernenden vermittelt werden sollte (vgl. z. B. Loerwald, 2020).

Während in der sonderpädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Forschung seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention die Umsetzung inklusiver schulischer Bildung vermehrt im Fokus steht, finden sich im Bereich der ökonomischen Bildung nur vereinzelt Arbeiten, die beispielsweise vorhandene fachdidaktische Ansätze im Hinblick auf besonders heterogene Lerngruppen hinterfragen oder Lernende mit Förderbedarf ins Zentrum empirischer Forschung stellen. Doch um diese Lücke als Desiderat zu bezeichnen, ist es notwendig, zunächst der Frage nachzugehen, ob und welchen – möglicherweise zentralen – Stellenwert ökonomische Bildung in inklusiven Bildungskontexten und im gesellschaftlichen Zusammenleben einnimmt.



Die folgenden Ausführungen liefern vor dem Hintergrund dessen, welche Ziele ökonomische Bildung verfolgt und wie diese in den Curricula verankert sind (Kapitel 2), die Grundlage, um zu verdeutlichen, warum ökonomische Bildung für alle Lernenden sowie im Hinblick auf die gesamtgesellschaftlichen Ziele inklusiver Bildung bedeutsam ist. Notwendig hierfür ist zudem, das zugrunde liegende Inklusionsverständnis zu verdeutlichen sowie den Stellenwert ökonomischer Bildung in diesem Kontext herauszustellen (Kapitel 3.1). Im Bereich der ökonomischen Bildung liegt bisher nur vereinzelt fachdidaktische Forschung vor, die sich explizit mit inklusionsorientierten Fragestellungen auseinandersetzt. Der Forschungsstand ökonomischer Bildung mit einer Schwerpunktsetzung auf die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen sowie inklusiver beruflicher Bildung (Kapitel 3.2) verdeutlicht auf empirischer Basis den besonderen Stellenwert ökonomischer Bildung für diese und insgesamt alle Lernenden. Darüber hinaus bildet dieser neben den theoretischen Ausführungen eine weitere Basis für die in Kapitel 3.3 abgeleiteten Implikationen für eine inklusive ökonomische Bildung. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenführung von Herausforderungen – für Fachdidaktik und für Lehrende – die mit einer umfassenden ökonomischen Bildung verbunden sind (Kapitel 4).

## 2. Ökonomische Bildung als Teil der Allgemeinbildung

Ökonomische Bildung ist als Bildungsinhalt des allgemeinbildenden Schulwesens anerkannt, wird jedoch bundeslandspezifisch und in Hinblick auf verschiedene Zielgruppen sehr unterschiedlich curricular verankert und konzeptioniert. In der folgenden Darstellung werden daher zunächst die zentralen Kompetenzbereiche, Inhaltsfelder und Teilkompetenzen erläutert, welche die ökonomische Bildung prägen. Anschließend wird die variantenreiche curriculare Verankerung exemplarisch aufgezeigt, sowie mit besonderem Fokus auf Lernende mit Beeinträchtigungen dargestellt.

### 2.1 Kompetenzförderung in der ökonomischen Bildung

Kompetenzbereiche, Inhaltsfelder und Teilkompetenzen ökonomischer bzw. sozioökonomischer Bildung sind abhängig von der Verortung dieser als multiperspektivische (vorrangig wirtschaftswissenschaftliche) oder inter-/transdisziplinäre (sozioökonomische bzw. sozialwissenschaftliche) Bildung.<sup>1</sup>

Weber (2013) hält fest, dass gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken, wozu auch die ökonomische Bildung zählt, sich im Spannungsfeld der Bildungsziele und den drei Polen Lebenssituationen, Wissenschaft und Bildung bewegen. Die Deutsche Gesell-

---

<sup>1</sup> Da der Fachdiskurs um die Ausgestaltung ökonomischer Bildung nicht in direkter Verbindung zu den Notwendigkeiten und Herausforderung ökonomischer Bildung für Alle steht, wird auf eine Ausführung und Positionierung innerhalb dieses Diskurses an dieser Stelle verzichtet. Einen Einblick in diesen gibt die Podiumsdiskussion von Reinhold Hedtke und Dirk Loerwald 2017 „Integration oder Separation?“. Im Folgenden wird auf eine Unterscheidung sozioökonomischer und ökonomischer Bildung verzichtet. Nur an ausgewählten Stellen werden explizit Perspektiven aus beiden Ansätzen gegenübergestellt.

schaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) formulierte 2004 die Kompetenzbereiche „Entscheidungen ökonomisch begründen“, „Handlungssituationen ökonomisch analysieren“, „Ökonomische Systemzusammenhänge erklären“ sowie „Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten“. Auf der Grundlage der wirtschaftlichen Rollen (Verbraucher, Arbeitnehmer/Erwerbstätige/Selbstständige/Unternehmer, Wirtschaftsbürger) definieren Retzmann, Seeber, Remmele und Jongebloed (2010) die Kompetenzbereiche „Entscheidungen und Rationalität (des Einzelnen)“, „Beziehung und Interaktion (mit Anderen)“, und „Ordnung und System (des Ganzen)“. Die DeGÖB sieht den Beitrag der ökonomischen Bildung zur Allgemeinbildung darin, dass das Individuum „zur bewussten Orientierung in Wirtschaft, Staat und Gesellschaft mithilfe ökonomischer Denkmuster, zum ethisch reflektierten Urteil über ökonomische Sachverhalte, Zusammenhänge, Probleme und Lösungen“ sowie „zu selbst bestimmten und verantwortlichen Entscheidungen und Handlungen“ in u. a. ökonomisch geprägten Lebenssituationen befähigt wird (DeGÖB, 2004: S. 5). Kurz gefasst liegt das Ziel ökonomischer Bildung darin, Menschen ein mündiges Urteil, Selbstbestimmung und verantwortliche Mitgestaltung zu ermöglichen (DeGÖB, 2004: S. 4).

Vor dem Hintergrund der inhaltlichen Auslegung und Bedeutsamkeit der Pole Lebenssituation, Wissenschaft und Bildung werden diese Kompetenzbereiche und Ziele in der sozioökonomischen Bildung kontrovers diskutiert.

Übergeordnete Leitziele sozioökonomischer Bildung sind, „wirtschaftliche Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen differenziert wahrzunehmen und zu verstehen“, „begründungsfähige Entscheidungen in Bezug auf ausgewählte und für die Lernenden bedeutsame ökonomische Handlungspraxen zu entwickeln“ und zudem „die gesellschaftlichen und individuellen Folgen ökonomischer Entscheidungen und wirtschaftspolitischer Maßnahmen kritisch abzuwägen und selbstständig zu beurteilen“ (Kutscha, 2014: S. 74). Diese Leitkompetenzen werden von Reinhold Hedtke (2018) um die drei Metakompetenzen „Weltklugheit“, „Multiperspektivität“ und „Bildungsbewusstsein“ ergänzt, welche er als für die sozioökonomische Bildung besonders wichtig erachtet.

Explizite Bildungsfelder, die sich unmittelbar in den Lehrplänen widerspiegeln und solche Kompetenzen fördern sollen, sind ferner „Konsum – Haushalt – Geld“, „Arbeit – Beruf – Unternehmen“ und „Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik“ (vgl. u. a. Weber, 2021). Forschungsfelder, die sich mit den Teilkompetenzen und fachlichen Strukturen ökonomischer Bildung befassen, sind u. a. die Verbraucherbildung, die berufliche Orientierung und die Bildung für nachhaltige Entwicklung.

## 2.2 Curriculare Verankerung der ökonomischen Bildung

Ökonomische Bildung wird in der Schule abhängig von Bundesland und Schulform in unterschiedlichen Fächern vermittelt. In der Grundschule ist ökonomische Bildung i. d. R. im Sachunterricht verankert. Weber (2021) systematisiert in ihrer Analyse ökonomischer Bildung in den Curricula für die Sekundarstufe I und II in Deutschland die vier Fächergruppen Gesellschaftslehre/Gesellschaftswissenschaften (GW), Politik und Sozialkunde



(PSK), Arbeitslehre/Arbeit-Wirtschaft/Technik (AWT) und Wirtschaft (WW). Eigenständige Wirtschaftsfächer für die Sekundarstufe existieren beispielsweise in Bayern (Wirtschaft und Beruf) für die Mittelschule oder in Baden-Württemberg (Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung) für das Gymnasium. Neben der Mannigfaltigkeit über die Ländergrenzen hinweg ist auch in einigen Bundesländern die Vielfalt der Schulfächer, in welchen Inhalte ökonomischer Bildung verankert sind, groß. Diese potenziert sich darüber hinaus in einigen Fällen dadurch, dass die Ausgestaltung (separiert oder integriert) der Fächer Entscheidung der Schulkonferenz ist oder ökonomische Bildung in Wahlpflichtfächern, wie „Wirtschaft und Verwaltung“ an Realschulen plus in Rheinland-Pfalz, vermittelt wird. Mit wie viel und welcher ökonomischen Bildung sich Lernende in ihrer Schulzeit auseinandersetzen (müssen), hängt somit von zahlreichen Faktoren ab.

Eine Aussage darüber, welche Kompetenzen ökonomischer Bildung Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen ihrer Schullaufbahn vermittelt wird, ist, auch auf der Grundlage der umfassenden und differenzierten Curriculumanalyse von Weber, nicht möglich. Besonders, weil der für diese Lehrende zugrunde liegende Lehrplan vom Förderbedarf, von der Schulform und vom Bundesland abhängt, wie die folgenden exemplarischen Darstellungen mit Bezug zum Förderschwerpunkt Lernen deutlich machen:

- in Nordrhein-Westfalen findet Unterricht im zieldifferenten Bildungsgang ‚Lernen‘ auf der Grundlage der Lehrpläne für die Hauptschule statt,
- für Berlin und Brandenburg existierte bis 2017 ein eigenständiger Rahmenlehrplan für Lernende mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Lernen. In den neuen Rahmenlehrplänen sind jetzt acht Niveaustufen definiert, von denen Schüler\*innen mit Förderbedarf Lernen am Ende der 10. Jahrgangsstufe Stufe fünf (E) von acht (A-H) erfüllen sollen (vgl. LISUM, 2017: S. 10).
- in Rheinland-Pfalz gilt der Lehrplan Arbeitslehre für die „Schule für Lernbehinderte“ aus dem Jahr 1997 und
- im Saarland findet ökonomische Bildung für Lernende an der Förderschule Lernen ebenfalls auf der Grundlage eines eigenen Lehrplans aus dem Jahr 2007 für das Fach Arbeitslehre statt.

Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zeigt sich ein ähnliches Bild, wenn auch hier häufiger eigenständige Bildungspläne vorliegen. Explizite Lehrpläne für die weiteren Förderschwerpunkte existieren aufgrund des i. d. R. zielgleichen Unterrichts weniger.

Wie diese Beispiele zeigen, ist die curriculare Verankerung der ökonomischen Bildung für Lernende mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung sehr variantenreich und eine systematische Analyse steht bislang ebenso aus wie Erkenntnisse zur realen schulischen Umsetzung ökonomischer Bildung in diesem Bereich. Für die arbeitsorientierten Fächer nichtgymnasialer Schulformen hält Weber fest (2021: S. 197), dass den Lernenden indirekt „mit einer auf Tüchtigkeit ausgerichteten Perspektive die alleinige Verantwortung für ihre Lebensumstände zugeschoben wird, ohne ihnen den Blick auf Chancen und Grenzen politischer Mitgestaltung (...) zu gewähren“.

Ausgehend von der obigen Analyse der intendierten Kompetenzförderung im Rahmen der ökonomischen Bildung (vgl. Kap. 2.1) und der vorgenommenen Curriculumbeurteilung (vgl. Kap. 2.2) lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen: Im Hinblick auf die Ziele ökonomischer Bildung lässt sich vermuten, dass Lernenden mit Förderbedarf (Lernen oder geistige Entwicklung) weniger als Gymnasialschüler\*innen gesellschaftliche Mitgestaltungsfähigkeiten hinsichtlich der Folgen ökonomischer Entscheidungen vermittelt werden. Es besteht die Gefahr, dass ihnen abverlangt wird, die u. U. für sie negativen Auswirkungen beispielsweise wirtschaftspolitischer Entscheidungen durch eigene Anstrengung zu bewältigen.

### 3. Ökonomische Bildung für Alle

Das Ziel ökonomischer Bildung, das in der Förderung von Mündigkeit in Hinblick auf Urteilsfähigkeit, Selbstbestimmung und verantwortliche Mitgestaltung in einer von Ökonomie geprägten Lebenswelt besteht, ist für alle Menschen relevant. Durch die zunehmende Forderung nach Inklusion gerät diese erst allmählich auch in den Fokus der Fachdidaktik der ökonomischen Bildung. Um den aktuellen Forschungsstand kompakt darstellen zu können, wird zunächst das Begriffsverständnis von Inklusion in diesem Kontext erläutert. Die folgende Systematisierung der vorliegenden empirischen Erkenntnisse verdeutlicht, dass in bisherigen Forschungen dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Lernen sowie der inklusiven beruflichen Orientierung ein besonderer Stellenwert eingeräumt wurde.

#### 3.1 Alle dabei?! – Begriffsklärung Inklusion

Die fachdidaktische Forschung setzte sich im Bereich der ökonomischen Bildung bisher nur sehr vereinzelt explizit mit inklusionsorientierten Fragestellungen auseinander. Daher existiert weder ein einheitlicher Inklusionsbegriff noch eine umfangreiche Diskussion um diesen in der ökonomischen Bildung (vgl. Kap. 3.2).

Besand und Jugel unterscheiden in ihrer Betrachtung von Inklusion und politischer Bildung drei Verständnisdimensionen des Inklusionsbegriffs (vgl. 2015: S. 47), die geeignet sind, um nicht nur das zugrunde liegende Inklusionsverständnis dieses Beitrages zu verdeutlichen, sondern auch die Bedeutung ökonomischer Bildung in diesem Konglomerat offenzulegen. Ausgehend von der Feststellung, dass die Zielgruppenbeschreibung in vorhandenen Publikationen der ökonomischen Bildung meist defizitorientiert vorgenommen wird und die Nutzung des Inklusionsbegriffes in der ökonomischen Bildung noch aussteht, wendet Wiepcke (2018) die Verständnisdimensionen von Besand und Jugel (2015) für die ökonomische Bildung an. Sie betrachtet somit im Hinblick auf die ökonomische Bildung die von **Inklusion betroffenen Zielgruppen (Dimension I)**, bisherige **Inklusionsstrategien (Dimension II)** sowie **gesellschaftliche (ökonomisch) betroffene Teilbereiche und Lebenssituationen (Dimension III)** (vgl. ebd.).

Die **erste Verständnisdimension** des Inklusionsbegriffs greift somit die Frage auf, **wer inkludiert werden soll**. Forschungsarbeiten in anderen Fachdidaktiken, in der allgemeinen und sonderpädagogischen Bildungsforschung, unterscheiden i. d. R. zwischen einem engen bzw. sonderpädagogischen – auf die inklusive Beschulung von Kindern mit sog. Förderbedarf – und einem weiten bzw. gesellschaftlichen Inklusionsbegriff.

Auch vor dem Hintergrund, dass die ökonomische Bildung den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken zuzuordnen ist und sich somit immer auch mit gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen befasst (z. B. Ausschlussmechanismen aufgrund des Produktpreises), bezieht sich der vorliegende Beitrag auf eine gesellschaftliche Inklusionsperspektive, um die Bedeutung ökonomischer Bildung im Inklusionsdiskurs zu verdeutlichen. D. h., dass auch, aber nicht nur, Menschen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung Zielgruppe von Inklusion sind. Vielmehr sind weitere Diversitätsdimensionen (wie z. B. Geschlecht, Alter, soziale Herkunft) zu berücksichtigen, und zwar insbesondere solche, die für Personen dieser Gruppen mit Exklusion verbunden sind. Ein solcher, zunächst analytischer, Zugang muss jedoch stets reflektieren, dass durch die Betrachtung interindividueller Unterschiede solche manifestiert werden können.

Neben der Frage, welche Subjekte im Fokus stehen bzw. inkludiert werden, lassen sich auf einer **weiteren Ebene Inklusionsstrategien** betrachten. Zentral ist hier die Unterscheidung von Integration und Inklusion, wie sie auch in der Bildungsforschung diskutiert wird. Um spezifische, systemische wie gesellschaftliche Strategien oder vielmehr Mechanismen zu eruieren, die sich in diesem Wandel verändern müssten, sind zunächst nicht inklusive Mechanismen zu ermitteln, das heißt solche, die z. B. für bestimmte Personen den Zugang verhindern oder erschweren. Beispielsweise wird durch Prozesse auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland Segregation verstärkt. Vor diesem Hintergrund wird im Sinne der Integration in den Arbeitsmarkt die individuelle Förderung fokussiert, welche darauf abzielt, Individuen den Strukturen und Anforderungen anzupassen (vgl. Wiepcke, 2018: S. 7).

Dieses Beispiel verdeutlicht bereits die **dritte Verständnisdimension** von Inklusion, in welcher **gesellschaftliche Teilbereiche** (und somit auf der beschreibenden Ebene auch von Exklusionsmechanismen) im Mittelpunkt stehen.

Diese Dimension ist im Besonderen in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken von großer Bedeutung. Da, wenn nicht nur theoretische Modelle oder Theorien auf einer abstrakten Ebene im Unterricht behandelt werden, sondern auch die Lebenswelt der Lernenden aufgegriffen wird – und somit real beobachtbare gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge –, werden implizit oder explizit auch Exklusionsmechanismen thematisiert. Wenn Lernende beispielsweise Konsumsituationen analysieren, zeigen sich immer auch Mechanismen, die Personen vom Konsum ausschließen. Solche Mechanismen lassen sich dahingehend reflektieren, wie sie begründet sind und welche vorliegen, die den Zielen gesellschaftlicher Inklusion entgegenstehen: Kann beispielsweise ein Kaufvorgang online nur mit einem Bezahlverfahren wie z. B. der Kreditkarte getätigt werden, schließt dies Menschen vom Kauf aus, die nicht über eine solche verfügen – unabhängig davon, ob sie finanziell liquide sind oder nicht.

### 3.2 Stand inklusiv- bzw. sonderpädagogisch-orientierter Forschung in der ökonomischen Bildung

Erst seit jüngster Zeit gerät die Inklusion im Feld der ökonomischen Bildung in die wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Betrachtet man im Sinne eines engen Inklusionsbegriffes die sonderpädagogische Förderung stellt man fest, dass dieser traditionell in der Fachdidaktik eher eine marginalisierte Rolle zugewiesen wird (vgl. Ratz, 2011: S. 9). Und umgekehrt zeigt sich aus der Perspektive der Sonderpädagogik, dass die ökonomische Bildung, die bundesweit in verschiedene Unterrichtsfächer unterschiedlich stark integriert wird, bislang eher selten und wenig thematisiert und erforscht wurde, wie Fischer und Pfriem (2011: S. 323) für das Unterrichtsfach Arbeitslehre belegen. Gerade der Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist geprägt durch den Anspruch der „Lebenspraxis“, und die in der Regelschule bekannte Auffächerung in verschiedene naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Fächer findet nur bedingt statt (vgl. Musenberg, 2019: S. 450). Erst durch die zunehmende Beschäftigung mit Inklusion als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe geraten Heterogenitätsdimensionen in den Blick, und die Verknüpfung des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung mit fachdidaktischen Fragestellungen wird auch für die Sekundarstufe I betrachtet (vgl. ebd.: S. 452).

Neben diesen auf spezielle Förderschwerpunkte bezogenen Forschungslücken sieht der Forschungsstand bei einem weiter gefassten Inklusionsbegriff kaum anders aus: So sind weder theoretische Konzepte zur inklusiven Arbeitslehre (vgl. Knab & Wachtel, 2015: S. 449) noch zur inklusiven beruflichen Orientierung bekannt (vgl. Schröder, 2018). Die Anzahl empirischer Studien und fachlicher Publikationen, die sich explizit der Inklusion widmen, sind übersichtlich. Jedoch deuten die Zunahme an Publikationen aber auch die Einrichtung neuer, Fachdisziplinen übergreifender Professuren (wie beispielsweise an der Uni Potsdam mit der Denomination „Didaktik der ökonomisch-technischen Bildung im inklusiven Kontext/Förderschwerpunkt kognitive Entwicklung“) und drittmittelefinanzierte Forschungsprojekte (wie z. B. das vom BMBF und ESF geförderte Projekt STABIL; vgl. BMBF, o. J.) darauf hin, dass diesem Feld eine zunehmende Bedeutung beigegeben wird. Betrachtet man einzelne Heterogenitätsdimensionen, ist durchaus eine beträchtliche Anzahl von Publikationen auszumachen, wobei insbesondere der Begriff Gender in der ökonomischen Bildung diskutiert (vgl. Wiepcke, 2012; Ebbers, 2009a) und im Kontext der geschlechtergerechten beruflichen Orientierung betrachtet wird (vgl. Lange & Pitsoulis, 2020; Kampshoff & Wiepcke, 2017). Darüber hinaus wird der Aspekt Diversity sowie Personen mit Migrationshintergrund betrachtet (vgl. Wiepcke, 2009; Ebbers, 2009b) und die Chancen ökonomischer Bildung für Bildungsferne diskutiert (vgl. Loerwald, 2007).

Dass der Bereich Inklusion in der Forschung der ökonomischen Bildung unterrepräsentiert ist, bedeutet jedoch nicht, wie diese Beispiele zeigen, dass keine Arbeiten zu ausgewählten Heterogenitätsdimensionen vorliegen.

Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass die Dimension „Beeinträchtigung“ unterrepräsentiert ist, u. a. aus diesem Grund fokussiert sich der vorliegende Beitrag auf Lernende mit sog. Förderbedarf.

### *Ökonomische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*

Die übergreifende Zielsetzung ökonomischer Bildung für alle Zielgruppen ist nach Remmele durch die Förderung von Selbstbestimmung geprägt, die sich als Kontinuum zwischen Handlungskompetenzen und objektiven Handlungsmöglichkeiten manifestiert (vgl. Remmele, 2016: S. 14). Die objektiven Handlungsmöglichkeiten werden dabei durch institutionelle Stützstrukturen strukturiert wie Remmele (2016: S. 14) mit Verweis auf Singh, Minshawi & Malone (2004: S. 66) feststellt. Diese reduzieren einerseits die Komplexität und schaffen damit einen Rahmen, in dem auch Menschen mit einer geistigen Behinderung eigenverantwortlich handeln können. Andererseits limitieren diese Stützstrukturen auch die individuellen Handlungsoptionen, da mit ihnen Begrenzungen einhergehen. Am Beispiel der eingeschränkten Geschäftsfähigkeit wird diese Ambiguität eindrücklich: Durch diese Stützstruktur kann der Mensch mit Beeinträchtigung selbstbestimmt wirtschaftliche Entscheidungen des alltäglichen Lebens treffen, bei denen das Risiko durch eine mögliche Rückabwicklung minimiert ist. Gleichzeitig wird jedoch der Handlungsspielraum eingeschränkt, da insbesondere bei größeren Geschäften eine Abhängigkeit von betreuenden Personen besteht (vgl. Remmele, 2016: S. 18). Die individuell verschiedenartige Eingebundenheit in Stützstrukturen beeinflusst daher die Kompetenzanforderungen in den ökonomischen Teilbereichen Konsum, Erwerbstätigkeit und Wirtschaftsbürgertum. Ausgehend von dem Kompetenzrahmen für die ökonomische Grundbildung für Erwachsene (vgl. Remmele, Seeber, Speer & Stoller, 2013: S. 117 ff.) hat Remmele eine inhaltlich komprimierte und formal vereinfachte Wiedergabe dieses Rahmens für die Zielgruppe von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung vorgestellt. Er analysiert die besondere Lebenslage von Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung dabei theoretisch über die Ausweisung von Stützstrukturen und bezieht die Erwerbstätigenbildung, Wirtschaftsbürgerbildung und Verbraucherbildung mit ein. In Hinblick auf die Verbraucherbildung skizziert er in Bezug auf die Wohnverhältnisse auch eine ‚grundlegende stützstrukturbezogene Unterscheidung‘, die divergierende Kompetenzanforderungen mit sich bringen. Mit der 2008 in Kraft getretenen Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte behinderter Menschen ist die rechtliche Grundlage für die unabhängige Lebensführung und Teilhabe geschaffen worden (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017). Die bis dahin übliche Vollversorgung von Menschen mit geistiger Behinderung in Einrichtungen wird seitdem ergänzt um ambulante Wohnformen, die neue Anforderungen an die Bewohner\*innen stellen: „Sie werden im ambulanten Wohnen mit alltäglichen ökonomischen Routineaufgaben wie materielles Wohlbefinden, persönlicher Besitz, Einkommensverwendung, finanzielle Lage, Verfügung über Güter und Dienstleistungen konfrontiert“ (Wiepcke, 2018: S. 14). Um die Rolle als ‚mündiger Haushaltsvorstand‘ erfüllen zu können, sind dementsprechend öko-

nomische Kompetenzen notwendig, deren Förderung bei der benannten Zielgruppe bislang randständig behandelt wurde. Weitzig zeigt auf, dass ein komplexes und bislang wenig beforschtes Zusammenwirken von Behinderung und Armut besteht: „Deutlich ist, dass Behinderung zu Armut beitragen kann und Armut gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit erhöht, von einer Behinderung betroffen zu werden“ (Weitzig, 2012: S. 71). Die Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Programmen zum sozialen Schutz und zur Armutsprävention wird in Deutschland bislang nicht umgesetzt und diese gilt es zu realisieren (vgl. ebd.: S. 72). Eine ökonomische Bildung für Menschen mit Behinderungen muss als lebenslanger Prozess sowohl in der schulischen Bildung als auch in der Erwachsenenbildung implementiert werden. Während einzelne Aspekte, wie z. B. die Vorbereitung auf ambulantes Wohnen bereits in der Literatur gut ausgearbeitet wurde (vgl. z. B. Dworschak, 2019, Pitsch & Thümmel, 2017: S. 181-204), sind Forschungen, welche die Situation der Privathaushalte von Menschen mit Behinderung untersuchen, nur vereinzelt vorhanden. Michels (2012) stellt fest, dass die Beherrschung von Alltagskompetenzen aus Sicht der Betroffenen eine Voraussetzung für das ambulant betreute Wohnen dargestellt und der Erwerb im Vorfeld favorisiert wird. Die Ausdifferenzierung dieser Alltagskompetenzen, die sie auch als Handlungskompetenzen bezeichnet, bleibt dabei jedoch vage. Über ihr Beispiel wird jedoch deutlich, dass auch ökonomische Kompetenzen integriert sind: „Hierunter [unter Kompetenzen, die die alltägliche Lebensführung betreffen, Anmerk. Autor\*innen] sind in erster Linie Fähigkeiten aus dem Bereich der Haushaltsführung zu verstehen, wie zum Beispiel Kochen, Putzen, Reinigen, aber auch die selbstständige *Verwaltung des Geldes* und das Zurechtfinden in der Infrastruktur des nahen Umfelds“ (vgl. Michels, 2012: S. 380, Hervorh. Autor\*innen). Weitzig (vgl. 2012, 2018) bezieht hingegen die Soziale Arbeit systematisch auf die ökonomische Bildung und stellt über ihre Befragung von Betroffenen fest, dass fehlendes Wissen und Kompetenzen zu Fehlverhalten führen können, welche Nachteile in verschiedenen ökonomisch geprägten Lebenssituationen nach sich ziehen, wie z. B. Abwägen von Kosten und Nutzen, Verträge verstehen und Konsequenzen überblicken etc. (Weitzig & Wiepcke, 2017; S. 229 f.). Ausgehend von ihren empirischen Befunden zur ökonomisch geprägten Lebenssituation von Personen mit Beeinträchtigungen im ambulanten Wohnen, identifiziert sie verschiedene Anforderungen für die Entwicklung einer personenzentrierten ökonomischen Bildung (vgl. Weitzig, 2018). Zu diesen gehörten u. a. die Berücksichtigung dreier von ihr identifizierter Bildungstypen, eine zielgruppenspezifische Erwachsenenbildung sowie Anforderungen aufgrund der Lernzielebenen und personaler sowie umweltbezogener Ressourcen (vgl. Weitzig, 2018: S. 297). Ihre Erkenntnisse liefern wichtige Impulse am Schnittpunkt der ökonomischen Bildung und sozialen Arbeit und können über die Verknüpfung ökonomisch geprägter Lebenssituationen mit Dimensionen der Lebensqualität Anknüpfungspunkte für eine inklusive ökonomische Bildung auch in der Schule bieten.

*Ökonomische Bildung im Förderschwerpunkt Lernen*

Die Arbeit von Bonfig (2020) ist eine der wenigen Ausnahmen, die im Feld der schulischen ökonomischen Bildung im Rahmen einer empirischen Erhebung Lernende mit Förderbedarf ins Zentrum der Betrachtung stellt. Die Autorin geht der Frage nach, welche Vorstellungen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung über finanzielle Phänomene im täglichen Leben (Geld, Preis, Steuern), in zukünftigen Lebenssituationen (z. B. Sparen, Schulden) und in gesamtwirtschaftlichen und globalen Kontexten haben. Die von ihr eruierten Vorstellungsdimensionen von Förderschüler\*innen sind mit den Ergebnissen anderer Arbeiten, welche die Perspektiven von Lernenden ohne Förderbedarf untersuchen, vergleichbar. Dies ist für die Gestaltung inklusiver Lernsettings ebenso grundlegend wie die Feststellung, dass die Vorstellungen der Lernenden sich in den meisten Fällen nicht auf den Nahraum beschränken (vgl. Bonfig, 2020: S. 332–333) und neben ökonomischen auch gesellschaftliche und z. T. auch politische Perspektiven aufweisen (Bonfig, 2020: S. 354–356).

Schüler\*innenfirmen sind eine etablierte Methode der ökonomischen Bildung, mit der variierende Ziele verfolgt werden können (vgl. Weber, 2011: S. 185 f.). Vorliegende Bestandsaufnahmen deuten darauf hin, dass Schüler\*innenfirmen an Förderschulen stark verbreitet sind. So stellen de Haan, Grundmann und Plesse (2009: S. 17) fest, dass 28,4% der Förderschulen mindestens eine Schüler\*innenfirma führen. Die auf Baden-Württemberg bezogene Erhebung von Frank, Sansour & Zentel (2015: S. 12) zeigt für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, dass ca. 43% eine Schüler\*innenfirma oder ein vergleichbares Angebot aufweisen. Eine direkte Übertragbarkeit auf die aktuelle und bundesweite Verbreitung ist nicht möglich, dennoch lässt sich die Bedeutung der Methode für die Praxis ablesen.

Im Kontext des 2001 gegründeten Netzwerks Berliner Schülerfirmen wurde diese Unterrichtsmethode im Rahmen der beruflichen Orientierung für Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen konzipiert, durchgeführt und u. a. in der Studie „Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Lernen“ (BELLA) untersucht (vgl. Lehmann, 2009). Zielstellung der Studie war es, Rahmen- und Gelingensbedingungen des Lernarrangements in der sonderpädagogischen Förderung zu gewinnen (vgl. Meschenmoser, 2009: S. 173). So wurde beispielsweise das Lern- und Arbeitsklima von den Jugendlichen überwiegend positiv eingeschätzt und als „wesentliche Bedingung für den Erfolg des Lernarrangements Schülerfirma“ herausgestellt (ebd.: S. 188). Schüler\*innenfirmen werden darüber hinaus als „guter Ansatz zur Steigerung der für Schulleistungen zentralen Lesekompetenz betrachtet“ (ebd.). Neben diesen überfachlichen Effekten der Schüler\*innenfirmenarbeit sind insbesondere die Erkenntnisse zur ‚didaktischen Alltagskultur‘ interessant: Die Mehrheit der Schüler\*innen führen nur selten oder nie typische, ökonomisch geprägte Aufgaben einer Schüler\*innenfirma durch, wie beispielsweise das Einholen von Preisen, buchhalterische Tätigkeiten oder Finanztransaktionen (vgl. ebd.). Ebenso zeigt sich, dass die Übernahme der Geschäftsführung vielfach von Lehrkräften übernommen wird (vgl. ebd.: S. 189), was sich

über das Spannungsverhältnis zwischen Wirtschaftlichkeit und Selbstständigkeitsförderung (vgl. Penning, 2018) möglicherweise erklären lässt. Meschenmoser räumt ein, dass die pädagogisch intendierten Effekte der 2006 noch vergleichsweise jungen Unterrichtsmethode nicht im gewünschten Umfang eingetreten sind und konstatiert, dass eine engere Abstimmung der Schüler\*innenfirmenarbeit mit dem Fachunterricht erforderlich ist (vgl. Meschenmoser, 2009: S. 188), die in der ökonomischen Bildung stets vehement gefordert und mit dem Bedarf der Lehrpersonenqualifizierung verbunden wird (vgl. Kaminiski, 2017: S. 160; Schröder, 2016: S. 102).

Diese fehlende Verknüpfung könnte auch die Teilergebnisse zum ökonomischen Verständnis der Schüler\*innen erklären, welches ebenfalls im Rahmen der BELLA-Studie untersucht wurde (vgl. Seeber, 2009). So zeigten weder die deskriptiven Befunde noch die Kovarianzanalyse (wenn kognitive Voraussetzungen und Herkunftsvariablen kontrolliert werden) Leistungsvorteile im ökonomischen Verständnis bei Lernenden, die in einer Schüler\*innenfirma mitgewirkt hatten (vgl. Seeber, 2009: S. 110). Im Kontext der Betrachtung inklusiven Unterrichts ist zudem das Teilergebnis relevant, dass bei den befragten Förderschüler\*innen der Klassenstufe 7 bis 10 die mittleren Leistungen im ökonomischen Grundverständnis an Förderschulen und gemeinsamen Unterricht an Haupt- und Gesamtschulen ähnlich waren. Aufgrund der geringen Fallzahlen von Realschulen mit gemeinsamem Unterricht konnte diese Auswertung jedoch nicht in die Gesamtanalyse mit einbezogen werden.

Trotz der öffentlichkeitswirksamen Verbreitung der Methode Schüler\*innenfirma sind weitere Forschungen, neben der im Regelschulbereich angesiedelten von Penning (2018), weitestgehend ausgeblieben. Gleichwohl werden Schüler\*innenfirmen insbesondere für eine inklusive Unterrichtsgestaltung als Ansatzpunkt betrachtet, da sie durch ihre Entwicklung an Regelschulen und die nachfolgende Übertragung auf Förderschulen über formal verbindende Elemente verfügen (vgl. Frank, Sansour & Zentel, 2015: S. 17). Darüber hinaus bieten sie über ihre Komplexität ein breites Aufgabenspektrum, das als Basis für eine differenzierte Unterrichtsgestaltung genutzt werden kann. Und schließlich wird mit Schülerfirmen auch eine Öffnung von Schule intendiert, die sich beispielsweise über Kooperationen manifestiert, und bietet damit auch Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Inklusion. Potenziale ergeben sich nach Gladstone (2005) durch die kollaborative Zusammenarbeit am gemeinsamen Ziel, welche insbesondere für die Förderung der Teamarbeit, Zusammenarbeit und dem Aufbau von Freundschaften förderlich ist.

### *Berufliche Orientierung inklusiv*

Die berufliche Orientierung von Schüler\*innen stellt eine Querschnittsaufgabe der schulischen Bildung dar. Sie ist damit eine Aufgabe, von der alle Lehrpersonen unabhängig von ihrer fachspezifischen Qualifikation betroffen sind. Darüber hinaus stellt Erwerbsarbeit einen wichtigen Teilbereich der individuellen Lebensgestaltung dar, über die neben individuellem Wohlbefinden, sozialem Status, materieller Existenzsicherung auch eine Form gesellschaftlicher Teilhabe realisiert wird. Erwerbsarbeit wird daher als zentraler Teilha-



bebereich zur Inklusion verstanden (vgl. Wiepcke, 2018: S. 13 f.). Schröder analysiert Ansätze der beruflichen Bildung systematisch mit inklusions- und sonderpädagogischen Ansätzen und zeigt hierüber u. a. berufswahltheoretische Schnittstellen und Herausforderungen bei der Kompetenzförderung zwischen Berufsvorbereitung und beruflicher Orientierung auf (Schröder, 2018).

Koch formuliert als Ziel der inklusiven Berufsorientierung, „SchülerInnen so zu unterstützen, dass sie Anschlüsse wählen, die ihren Potenzialen entsprechen“ (Koch, 2015: S. 1). Stärker auf die gesellschaftliche Integration ausgerichtet ist die Forderung Schröders, nach der eine erfolgreiche Berufsorientierung auch über die gelingende ‚normale‘ Anschlussperspektive, insbesondere über eine duale Ausbildung und der Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt, für Jugendliche mit Behinderung und Benachteiligung messbar ist (vgl. Schröder, 2018: S. 116). Diese Zielstellung ist bei der aktuell noch starken Fokussierung auf die Werkstätten für behinderte Menschen als potenzielle Arbeitsstätte für Menschen mit Benachteiligung herausfordernd und muss unter Einbezug verschiedener Ebenen verfolgt werden. Wiepcke und Laur (2020) identifizieren über eine empirische Studie Gelingensbedingungen für die inklusive berufliche Orientierung und kategorisieren diese nach dem Individuum (Jugendliche mit Beeinträchtigung), dem Schulsetting mit professionellen Lehrkräften, Kooperationen im Netzwerk und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. Abb. 1).

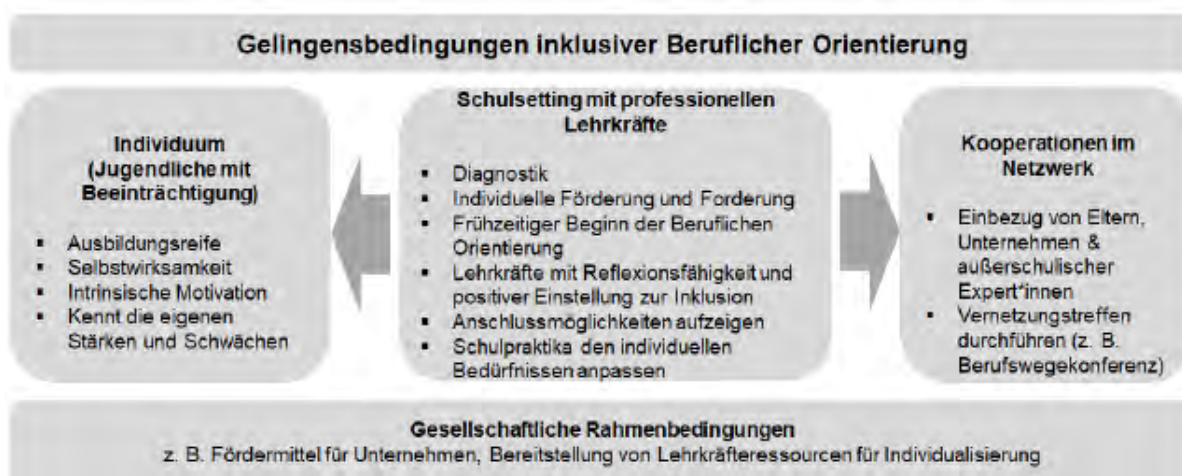


Abb. 2: Gelingensbedingungen einer inklusiven Beruflichen Orientierung (Laur & Wiepcke, 2020: S. 194)

Während Laur und Wiepcke Personen mit Beeinträchtigungen in den Fokus ihrer Forschung nehmen und dabei Personen mit geistiger Beeinträchtigung im Sample nicht enthalten sind, versucht Koch einem weiten Inklusionsbegriff folgend mithilfe einer kriteriengeleiteten Analyse zu untersuchen, inwieweit bestehende Konzepte zur Berufsorientierung inklusive Lerngruppen angemessen berücksichtigen (Koch 2015). Sie identifiziert mögliche Zusammenhänge zwischen den bildungspolitischen Rahmenbedingungen und

den schulinternen Umsetzungsmöglichkeiten einer inklusiven Berufsorientierung, verweist jedoch explizit auf die Notwendigkeit weiterer empirischer Studien (vgl. Koch, 2015: S. 14). Dieser Aspekt kann zu den Rahmenbedingungen gefasst werden, für die Laur und Wiepcke Ressourcen fordern, die vor allem auf personeller Ebene geleistet werden müssen, um auch Jugendliche mit erhöhtem Unterstützungsbedarf individuell fördern zu können (Laur & Wiepcke, 2020: S. 202). Darüber hinaus sprechen sie sich für eine „frühzeitige und adressatenadäquate Berufliche Orientierung, die sich auch durch die Notwendigkeit zahlreicher Kooperationen, zu außerschulischen Expert\*innen, aber auch mit Eltern, bedingt“ aus (vgl. ebd.). Schröder fordert daher neben der didaktischen Ebene die Einbindung der beruflichen Orientierung in die Schulentwicklung und -organisation sowie in regionale Netzwerke, mit denen das regionale Übergangsmontoring verbessert werden kann (vgl. Schröder, 2018: S. 114).

Konsensfähig ist die zentrale Bedeutung der Lehrkräfteprofessionalisierung für das Gelingen einer inklusiven beruflichen Bildung (vgl. Laur & Wiepcke, 2020: S. 201 f.; Schröder, 2018: S. 11 ff.; Koch, 2015: S. 14). Dabei ist das Aufzeigen aller Anschlussmöglichkeiten ein zentrales Anliegen (vgl. Koch, 2015: S. 14) und durch regionale Unterschiede geprägt. Über Weiterbildungsmöglichkeiten können identifizierte Kompetenzmängel diesbezüglich behoben werden (vgl. Laur & Wiepcke, 2020: S. 201). Neben diesem spezifischen Kompetenzbereich gilt es, eine „grundständige Qualifikation aller Lehrkräfte in beiden Domänen“ (Schröder, 2018: S. 117) zu realisieren, die alle Phasen der Professionalisierung umfasst.

### 3.3 Implikationen für eine inklusive ökonomische Bildung

In der ökonomischen Bildung sind erste Ansatzpunkte einer inklusiven Fachdidaktik erkennbar, die sich sowohl in theoretisch-konzeptionellen Arbeiten als auch in empirischen Studien widerspiegeln. Basierend auf diesen Arbeiten sowie der Betrachtung des Forschungsstands, werden folgend Implikationen für verschiedene Ebenen abgeleitet.

Inklusion wird als vergleichsweise junge Querschnittsaufgabe von vielen Lehrkräften als Herausforderung erlebt und eine fachbezogene inklusive Ausbildung erst allmählich implementiert. Dementsprechend besteht großer Handlungsbedarf in allen Phasen der **Lehrkräfteprofessionalisierung**: von der universitären, ersten Ausbildungsphase über die zweite Ausbildungsphase des schulischen Vorbereitungsdienstes hin zur dritten Phase der Lehrpersonenaus- und -fortbildungen. Gerade in der ökonomischen Bildung gilt es die Professionalisierung besonders ins Blickfeld zu rücken, da in diesem Bereich ohnehin viele fachfremd unterrichtende Lehrpersonen tätig sind.

Die Betrachtung der beruflichen Orientierung hat gezeigt, dass an diesem Prozess viele Akteur\*innen beteiligt sind. Langfristig erscheint es daher sinnvoll, Professionalisierung nicht nur auf Lehrpersonen zu beziehen, sondern auf alle relevanten Akteur\*innen, die an diesem Prozess beteiligt sind, wie z. B. Schulbegleiter\*innen oder Mitarbeiter\*innen des Integrationsfachdienstes. Dementsprechend sollten die **Bildung und Stützung von Netzwerken** gefördert werden. Ein bereits mit dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnetes Netzwerk stellt die Arbeitsgruppe ‚Inklusion an Oldenburger Schulen‘ dar. In dieser

Gruppe diskutieren u. a. Mitglieder aus Selbsthilfegruppen, Schulen, Stadtelternrat, Landesschulbehörde, freie Träger, Politik und Stadtverwaltung über Fragen der Inklusion und entwickeln stadtweite Lösungen (vgl. Bertelsmann Stiftung: o. J.)

Eine Voraussetzung für eine fachlich fundierte Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und weiteren Akteur\*innen sind jedoch **weitere Erkenntnisse zur inklusiven ökonomischen Bildung**. Zwischen den einzelnen Handlungsebenen bestehen somit Wechselwirkungen (vgl. Wiepcke, 2018, S. 20). Wiepcke führt zentrale (didaktische) **Konzepte und Leitbilder** der ökonomischen Bildung, der Lebensqualitätsforschung und der Sonder-, Migrationspädagogik etc. zusammen und benennt weitere Kriterien, die es ebenso zu berücksichtigen gilt: So ist neben dem Aspekt der Multiperspektivität beispielsweise gerade die Frage nach **Inhalten, Medien und Methoden** in Hinblick auf die Lehrkräfteprofessionalisierung relevant. Kaminski und Loerwald weisen auf eine bildungspolitische Innovationsfunktion von Unterrichtsmaterialien im Bereich der ökonomischen Bildung hin (vgl. Kaminski & Loerwald, 2015: S. 10 f.). Während im Bereich der ökonomischen Bildung unterrichtspraktische Beispiele u. a. über zahlreiche Online-Portale veröffentlicht wurden, stehen entsprechende ‚unterrichtspraktische Belege‘ für gelungene inklusive ökonomische Lehr-Lernprozesse weitestgehend noch aus. Kaminski und Loerwald gehen jedoch davon aus, dass es solcher Good-Practice Beispiele bedarf, um über eine Bottom-up-Strategie die Legitimation intentionell verankerter Bildungsanliegen zu erzielen (vgl. ebd.). Einige inhaltliche Felder der ökonomischen Bildung wurden bislang noch nicht betrachtet. So liegen beispielsweise Forschungen zur Verbraucherbildung ebenso wenig vor, wie der Aspekt der Digitalisierung in dem Feld der inklusiven ökonomischen Bildung bislang nicht betrachtet wurde. Gerade letzterer könnte spannende Impulse liefern für die Differenzierung allgemein und insbesondere den fachbezogenen Einsatz von Formen der Unterstützten Kommunikation, die insbesondere im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine besondere Rolle spielt.

In Hinblick auf die **Zielgruppenorientierung** konnten in diesem Beitrag verschiedene Zielgruppen spezifischer beleuchtet werden. Die Darstellungen stützen sich bislang jedoch auf einige wenige Publikationen und Forschungsarbeiten. Erstrebenswert sind Fortführung und Ausweitung der Forschungstätigkeiten in diesem Feld. Dabei sollten alle Heterogenitätsdimensionen in den Blick geraten. Bislang sind beispielsweise Publikationen zur ökonomischen Bildung bei Schüler\*innen mit einer Hochbegabung nicht bekannt.

Forschungen am Schnittpunkt zwischen ökonomischer Bildung und Inklusionspädagogik erfordern eine hohe interdisziplinäre Kompetenz, die kaum von einer Einzelperson zu leisten ist. **Interdisziplinär ausgerichtete Forschungskoperationen** sind damit erstrebenswert. Dabei bieten sich auch Ansätze an, bei denen alle am Bildungsprozess beteiligten Akteur\*innen, wie beispielsweise Lehrpersonen, Schulbegleiter\*innen sowie die Lernenden selbst, in den Prozess einbezogen werden. Je nach Schwerpunkt der Forschung ist die Forschungsmethodik einer kritischen Prüfung zu unterziehen und zu hinterfragen, inwiefern die Erhebungsinstrumente für die entsprechende Zielgruppe geeignet sind. So zeigen sowohl Bonfig (2020) als auch Weitzig (2018) durch ihre Forschungsdesigns auf, dass eine Anpassung der Methoden erforderlich ist. Gerade dann, wenn die verbalen und

schriftsprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten eingeschränkt sind, stoßen viele Erhebungsinstrumente der empirischen Sozialforschung an ihre Grenzen. Folglich muss es ein Ziel sein, neben den fachbezogenen Erkenntnissen auch der Frage näher zu kommen, wie eine diversitätssensible Forschungspraxis aussieht.

#### 4. Fazit und Ausblick

Inklusion ist ein **gesamtgesellschaftliches Bestreben**, das nicht losgelöst von diesem Kontext betrachtet werden kann. Dies zeigt sich eindrücklich bei der beruflichen Orientierung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Die Gestaltung einer inklusiven beruflichen Orientierung in der Schule gerät schnell an ihre Grenzen, wenn diese Zielgruppe kaum die Möglichkeiten zur beruflichen Teilhabe auf dem ersten Arbeitsmarkt hat. Um schulische Bildung inklusiv zu gestalten, müssen dementsprechend auch gesellschaftliche Veränderungsprozesse angestoßen werden. Gesellschaftspolitische Bedingungen spielen daher eine große Rolle und beeinflussen auch die Ressourcen, die für eine inklusive Bildung zur Verfügung stehen.

Solche gesellschaftlichen Teilbereiche zu eruieren, in denen nicht Inklusions-, sondern Segregations-, Exklusions- oder Integrationsmechanismen vorherrschen, und mit allen Lernenden neben alltagspraktischen Handlungskompetenzen, Partizipationsmöglichkeiten und Gestaltungsfähigkeiten zu erarbeiten, ist Aufgabe ökonomischer Bildung. Vor dem Hintergrund der dritten Verständnisdimension von Inklusion liefert ökonomische Bildung somit zahlreiche Anknüpfungspunkte für inklusive Bildung.

In der konzeptionellen wie auch in der empirischen Forschung im Feld der ökonomischen Bildung müssen fachdidaktische Methoden, unterrichtspraktische Konzepte, theoretische Modelle etc. im Hinblick darauf hinterfragt werden, ob sie für alle Lernenden mit unterschiedlichsten Voraussetzungen Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung ermöglichen. Nur wenn dem so ist, kann schulische ökonomische Bildung den Weg für eine inklusive Gesellschaft bereiten, ohne vorherrschende nicht inklusive Strukturen unreflektiert zu reproduzieren.

#### Bibliografische Angaben

Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hg.) (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein.* <[https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf? blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?blob=publicationFile&v=2)> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020)

Besand, Anja & Jugel, David (2015). Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram & Bettina Zurstrassen (Hg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1617), S. 45-59.

- Bonfig, Anja (2020). „Nix anderes ist eine größere Macht als Geld“. *Phänomene aus dem Feld sozioökonomischer finanzieller Bildung aus der Sicht von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)(Hg.) (o. J.). *STABIL. Selbstbestimmung und Teilhabe für Alle in Berufswahl und Berufsbildung*. Projektübersicht (Projektdatenbank). <<https://www.qualifizierungdigital.de/de/projektdatenbank-27.php?D=258&F=0&M=445&T=1&V=list>> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020).
- DeGÖB (Hg.) (2004). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. <[degoeb.de/fileadmin/media/medien/04\\_DEGOEB\\_Sekundarstufe-I.pdf](http://degoeb.de/fileadmin/media/medien/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 15.06.2020).
- De Haan, Gerhard; Grundmann, Diana & Plesse, Michael (2009). *Nachhaltige Schülerfirmen. Eine Explorationsstudie*. Berlin. <<https://docplayer.org/72485491-Eine-explorationsstudie.html>> (zuletzt aufgerufen am: 23.10.2020).
- Dworschak, Wolfgang (2019). Vorbereitung auf das Wohnen als unterrichtliche Aufgabenstellung. In Schäfer, Holger (Hg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder*. Weinheim: Julius Beltz, S. 628-636.
- Ebbers, Ilona (2009a). Doing Gender in universitären Übungsfirmen. In Seeber Günther (Hg.), *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen - Gegenstandsbereiche - Methoden*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Didaktik der ökonomischen Bildung), S. 201-216.
- \_\_\_ (2009b): Diversity Education in der ökonomischen Bildung. In Seeber, Günther (Hg.), *Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Didaktik der ökonomischen Bildung), S. 157-170.
- Frank, Bernhard; Sansour, Teresa & Zentel, Peter (2015). Schülerfirmen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In *Pädagogische Impulse*, 49 (1), S. 9-24.
- Gladstone, Colin (2005). The search for a model of effective inclusive practice through the Young Enterprise Scheme. In *British Journal of Special Education* 32 (1), S. 42-47.
- Hedtke, Reinhold & Loerwald, Dirk (2017). Integration oder Separation? Nachzeichnung der Podiumsdiskussion zum Tagungsthema. Unter Moderation von Edmund Budrich. In Engartner, Tim & Krisanthan, Balasundaram (Hg.), *Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 13-30.
- Hedtke, Reinhold (2018). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Sozioökonomische Bildung, Band 1).
- Hoffmann, Ellen & Lehmann, Rainer (Hg.) (2009). *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen"*. Münster [u. a.]: Waxmann.

- Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (2017). Fachdidaktische Entwicklungsforschung zur Förderung berufsbezogener Interessen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der geschlechtergerechten MINT-Berufsorientierung. In *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (6), S. 1-28. DOI: 10.7808/0601.
- Lange, Astrid & Pitsoulis, Athanassios (2020). Freie Berufswahlentscheidungen von Mädchen? Zur Bedeutung berufsbezogener Überzeugungen am Beispiel der IT-Berufe. In *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (Sondernummer, Jahresband DeGÖB 2018), S. 208-233. <[https://www.zfoeb.de/sondernummer\\_tagungsband\\_degoeb\\_2018/2020\\_10001\\_208\\_233\\_pitsoulis.pdf](https://www.zfoeb.de/sondernummer_tagungsband_degoeb_2018/2020_10001_208_233_pitsoulis.pdf)> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020).
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hg.) (2017). *Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“ im Rahmenlehrplan 1-10 für Berlin und Brandenburg*. <[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/sonderpaedagogische\\_Foerderung\\_und\\_gemeinsamer\\_Unterricht/Foederschwerpunkt\\_Lernen/Handreichung\\_FSP\\_Lernen\\_und\\_RLP\\_1-10\\_ges\\_2017\\_08\\_23\\_2\\_.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/sonderpaedagogische_Foerderung_und_gemeinsamer_Unterricht/Foederschwerpunkt_Lernen/Handreichung_FSP_Lernen_und_RLP_1-10_ges_2017_08_23_2_.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 09.07.2020).
- Loerwald, Dirk (2007). Ökonomische Bildung für bildungsferne Milieus. In *Aus Politik und Zeitgeschichte* 57 (32), S. 27-33. <<http://www.bpb.de/apuz/30315/oekonomische-bildung-fuer-bildungsferne-milieus>> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020)
- \_\_\_ (2020). Ökonomische Bildung in Deutschland. In *List Forum* 45 (3), S. 239-253. DOI: 10.1007/s41025-020-00187-z.
- Meschenmoser, Helmut (2009). Rahmen- und Gelingensbedingungen der Schülerfirmenarbeit. In Hoffmann, Rainer & Lehmann, Ellen (Hg.), *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen"*. Münster, New York: Waxmann, S. 175-196.
- Michels, Caren (2012). *Ambulant Betreutes Wohnen für Menschen mit (geistiger) Behinderung - eine qualitative Pilotstudie zu Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten unter besonderer Berücksichtigung der Betroffenenperspektive*. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln. <<http://d-nb.info/1038224802/34>> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020)
- Mittelstädt, Ewald & Wiepcke, Claudia (2008). Lernentwöhnte im demografischen Fokus und die Ökonomik ihrer Diskriminierung. In *Unterricht Wirtschaft* 33, S. 46-49.
- Musenber, Oliver (2019). Fachdidaktik und Fachunterricht aus der Perspektive des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung. In Schäfer, Holger (Hg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder*. Weinheim: Julius Beltz, S. 450-460.
- Penning, Isabelle (2018). *Schülerfirmen aus Sicht von Lehrenden. Eine qualitative Studie zu einem Lernarrangement der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pitsch, Hans-Jürgen & Thümmel, Ingeborg (2017). *Methodenkompandium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band 3: Lernen in der Sekundarstufe II*. Oberhausen: Athena (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 33).

- Remmele, Bernd; Seeber, Günther & Speer, Sandra & Stoller, Friederike (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche - Kompetenzen - Grenzen*. Wochenschau-Wissenschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Remmele, Bernd (2016). Ökonomische Kompetenzen und geistige Behinderung. Erwachsenenbildung und Behinderung. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung* (2), S. 14-22. <[http://www.geseb.de/files/GEB/Dokumente%20zum%20Download/Zeitschrift/Komplette%20Zeitschriften%20\(1990-2016\)/ZEuB-2016-02.pdf](http://www.geseb.de/files/GEB/Dokumente%20zum%20Download/Zeitschrift/Komplette%20Zeitschriften%20(1990-2016)/ZEuB-2016-02.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 08.07.2020).
- Retzmann, Thomas; Seeber, Günther & Remmele, Bernd & Jongebloed, Hans-Carl (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards Standards für die Lehrerbildung. Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft*. Essen, Lahr, Kiel.
- Kaminski, Hans (2017): *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Unter Mitarbeit von V. Brettschneider & C. Schnell. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schröder, Rudolf (2018): Inklusion in der schulischen Berufsorientierung: Synergien und Herausforderungen. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (69), S. 108-120.
- \_\_\_ (2016): Schülerfirmen: eine Methode zwischen universalpädagogischem Heilsversprechen und fachdidaktischer Überforderung. In: Greimel-Fuhrmann, Bettina; Fortmüller, Richard & Aff, Josef (Hg.): *Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung*. Wien: Manz, S. 95-104.
- Seeber, Susan (2009). Ökonomisches Verständnis. In Hoffmann, Rainer & Lehmann, Ellen (Hg.), *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen"*. Münster, New York: Waxmann. S. 89-118.
- Seeber, Günther (Hg.) (2009). *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen - Gegenstandsbereiche - Methoden*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Didaktik der ökonomischen Bildung)
- Singh, Ashvind; Minshawi, Noha & Malone, Carrie (2004). Community Living Skills. In Matson, Johnny; Laud, Rinita B. & Matson, Michael L. (Hg.), *Behavior modification for persons with developmental disabilities: Treatments and supports*. NADD Press, S.65-102.
- Weber, Birgit (2011). Schülerfirmen als Gegenstand und Methode ökonomischer Bildung. In Retzmann, Thomas (Hg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 185-204.
- \_\_\_ (2013). Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In *GW- Unterricht* (132), S. 5-16.
- \_\_\_ (2021). *Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen. Eine vergleichende Curriculumanalyse zu Relevanz, Inhalten und Kompetenzerwartungen ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe I*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, (in Vorbereitung) (Sozioökonomische Bildung).
- Weitzig, Svenja (2012). Ökonomische Bildung - Mittel zur Armutsprävention und Teilhaberealisierung. In *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(4), S. 63-74.

- \_\_\_ (2018). *Ökonomische Bildung im Kontext Sozialer Arbeit: am Beispiel der Menschen mit geistiger Behinderung im ambulant betreuten Wohnen nach § 53 SGB XII. Dissertation.* Schriftenreihe Sozialpädagogik in Forschung und Praxis: Band 39. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Weitzig, Svenja & Wiepcke, Claudia (2017). Ansprüche an eine Ökonomische Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung - konzeptionelle Überlegungen und empirische Exploration. In Arndt, Holger (Hg.), *Didaktik der ökonomischen Bildung. Perspektiven der Ökonomischen Bildung: Disziplinäre und fächerübergreifende Konzepte, Zielsetzungen und Projekte.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 220-233.
- Wiepcke, Claudia (2009). Kulturelle Diversität als Handlungsfeld ökonomischer Bildung. Personen mit Migrationshintergrund und die Ökonomik ihrer Diskriminierung. In: Seeber Günther (Hg.), *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen - Gegenstandsbereiche - Methoden.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 217-226.
- \_\_\_ (2012). Wirtschaftsdidaktik und Geschlechterforschung. In Kampshoff, Marita; Wiepcke, Claudia (Hg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik.* Wiesbaden: Springer VS, S. 299-312.
- \_\_\_ (2018). Inklusion und ökonomische Bildung: Entwicklung eines Designs unter Berücksichtigung von Lebens- und Alltagssituationen von Personen mit Teilhabeschwierigkeiten. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (7), S. 1-25. <[https://www.zfoeb.de/2018\\_7/2018-7\\_1\\_25\\_Wiepcke.pdf](https://www.zfoeb.de/2018_7/2018-7_1_25_Wiepcke.pdf)> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020).

## Über die Autorinnen

**Anja Bonfig** ist akademische Rätin am Lehr- und Forschungsbereich Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung der Universität zu Köln. Die Schwerpunkte ihrer Forschung sind zurzeit inklusive ökonomische bzw. sozialwissenschaftliche Bildung sowie Vorstellungen von Lernenden über sozioökonomische Phänomene.

Korrespondenzadresse: [anja.bonfig@uni-koeln.de](mailto:anja.bonfig@uni-koeln.de)

**Isabelle Penning** vertritt seit Oktober 2019 die Professur Didaktik der ökonomisch-technischen Bildung im inklusiven Kontext an der Universität Potsdam. Die Schwerpunkte ihrer Forschung liegen aktuell in fachspezifischen Lehr-Lernmethoden wie zum Beispiel Schüler\*innenfirmen und Maker-Aufgaben sowie der inklusiven Gestaltung des Schulfaches Wirtschaft-Arbeit-Technik.

Korrespondenzadresse: [ipenning@uni-potsdam.de](mailto:ipenning@uni-potsdam.de)



Sabine Pemsel-Maier

## Inklusive Bildung theologisch perspektiviert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet

### Abstract

Gerade weil christliche Theologie und Religionspädagogik für Inklusion eintreten, haben sie im Kontext der Lehrkräftebildung zugleich die Aufgabe, kritische Anfragen zu stellen und mögliche Grenzen der Realisierbarkeit von Inklusion auszuloten, etwa mit Blick auf die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung. Sie machen aufmerksam auf die Unmöglichkeit von universaler Inklusion, auf Exklusionsprozesse in inklusiven Lernsettings und positionieren sich als Anwältinnen der Person in ihrer Einmaligkeit.

Because Christian theology and religious education advocate inclusion, in the context of teacher training they also have the task of making critical inquiries and exploring possible limits to the feasibility of inclusion, for example with a view to the possibilities of internal differentiation. They draw attention to the impossibility of universal inclusion and also to exclusion processes in inclusive learning settings. Not least they position themselves as the person's lawyer in their uniqueness.

### Schlagwörter

theologische Perspektive, konstruktiv-kritische Auseinandersetzung, Orientierung am Individuum

theological perspective, constructive-critical discussion, orientation to the individual and the subject

### I. Vorbemerkungen: Inklusion in Theologie, Religionspädagogik und Religionslehrkräftebildung

#### I.1 Inklusion als Wertentscheidung

Die Notwendigkeit und konkrete Realisierung von Inklusion hat nicht nur gesellschaftlich und (bildungs-)politisch, sondern auch theologisch und religionspädagogisch einen intensiven Diskurs angestoßen. Inklusion ist, neben anderem, eine Wertentscheidung (vgl. Schweiker, 2018) und eine Form der Realisierung der Menschenwürde, die durch unterschiedliche anthropologische, philosophische und rechtliche Denktraditionen begründet ist. In diesem Zusammenhang spielen nicht nur humane, sondern auch religiöse Wertentscheidungen und Überzeugungen eine Rolle. Weil Inklusion *auch* religiös motiviert und theologisch fundiert ist, sind „Bemühungen um eine theologische Begründung der Menschenrechte generell und der Inklusionsidee speziell keine krypto-religiöse Vereinnahmung eines säkularen Konzepts“ (Dangl, 2018: S. 112).

Dieser Beitrag ist aus der Perspektive der christlichen Theologie und Religionspädagogik verfasst, ohne zu übersehen, dass auch andere Religionen Inklusion zu ihrem



Thema machen. Mit (Sonder-)Pädagogik und Theologie hat der schulische Religionsunterricht, der im Schnittfeld von Schule, Kirche und Gesellschaft angesiedelt ist, zwei Bezugswissenschaften, die mit teils unterschiedlicher, teils konvergierender Motivierung für Inklusion eintreten. Aus sozialen, humanen und theologischen Gründen macht er die Notwendigkeit von (Bildungs-)Gerechtigkeit und Teilhabe geltend und forciert als gesellschaftlich anerkanntes Bildungsziel die Wertschätzung von Individualität und Unterschiedenheit, Diversität und Heterogenität. Inklusion ist für den schulischen Religionsunterricht nicht nur deswegen ein Anliegen, weil er als ordentliches Schulfach Anteil an einem inklusiv gestalteten Schulsystem hat. Darüber hinaus leistet er fächerübergreifend einen wesentlichen Beitrag zur Schulkultur und wirkt auf diese Weise in das gesamte System Schule hinein. Die mit Religion und Religionsunterricht verbundenen Wertorientierungen

sind eine wertvolle Ressource für die inklusive Entwicklung einer Schule; sie sollten im Alltag der Schule einen Raum haben, in dem sie reflektiert, aber auch gelebt und gefeiert werden können: im Religionsunterricht, in Schulgottesdiensten und Schulfeiern. Um diese Räume professionell zu füllen, braucht die inklusive Schule die Expertise der Religionslehrkräfte, und umgekehrt sollen sich die Religionslehrkräfte selbstbewusst und verantwortlich mit ihren Ressourcen in die Schulentwicklung einbringen. (Möller, Pithan, Schöll & Bücker, 2018: S. 254).

Aus diesen Gründen haben Theologie und Religionspädagogik ein besonderes Interesse, ihre Stimme in den Inklusionsdiskurs und in die Religionslehrkräftebildung einzubringen<sup>1</sup> (vgl. Comenius Institut (Hg.), 2014; Geiger & Stracke-Bartholmai (Hg.), 2018; Homann; Bruhn & Hollag (Hg.), 2020; Kammeyer, Zonne & Pithan (Hg.), 2014; Lehner-Hartmann, Krobath, Peter & Jäggle (Hg.), 2018; Liedke, 2009; Lindner & Tautz (Hg.), 2018; Nord (Hg.), 2015; Pemsel-Maier & Schambeck (Hg.), 2014; Schiefer Ferrari, 2017; 2019; Schweiker, 2017).

## 1.2 Enger und weiter Inklusionsbegriff

Die theologische und religionspädagogische Literatur unterscheidet in der Regel einen doppelten Inklusionsbegriff (Grümme, 2018b: S. 161; Lindner & Tautz (Hg.), 2018: S. 12)<sup>2</sup>. Ein weiter Begriff findet auf unterschiedlichste Kontexte Anwendung, von der Teilhabe von Migrant\*innen am Arbeitsmarkt bis zum Umgang mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen. Er wendet sich grundsätzlich gegen den Ausschluss von Menschen aus bestehenden Systemen und tritt für den Einbezug unterschiedlichster Individuen und Gruppen in gemeinsam geteilte Lebens-, Bildungs- und Arbeitswelten ein. Inklusion im weiten Sinne impliziert das Eintreten für Gleichwertigkeit, (Bildungs-)Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Partizipation, den Widerstand gegen Benachteiligung, Diskriminierung, Fremdbestimmung und Bevormundung sowie die Förderung von Autonomie, einer Anerkennungskultur und von Wertschätzung von Unterschiedlichkeit.

---

<sup>1</sup> Nachfolgend sind wegen der Fülle an Literatur nur Monographien und Sammelbände aufgeführt, keine Einzelbeiträge. Religionspädagogische Praxishandbücher sind unter 3.4 aufgeführt.

<sup>2</sup> Der doppelte, enge und weite Inklusionsbegriff bestimmt auch viele weitere Darstellungen, wie die von Neuschäfer, 2013; Pemsel-Maier & Schambeck (Hg.), 2014; Pithan & Schweiker (Hg.), 2011.

Demgegenüber steht ein enger Inklusionsbegriff, der auf den Aspekt der Behinderung und im schulischen Kontext auf die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne speziellen Förderbedarf fokussiert. Dieser enge Inklusionsbegriff wird im vorliegenden Beitrag in seinen verschiedenen Facetten befürwortend-produktiv und zugleich kritisch-kontrastiv beleuchtet werden, aber stets in Bezug auf den weiten und umfassenden Begriff von Inklusion, der für den christlichen Kontext eine „Fundamentalkategorie“ (Schambeck, 2014: S. 23) darstellt.

### 1.3 Differenzierung und kritische Anfragen als Notwendigkeit

Gerade weil christliche Theologie und Religionspädagogik der Inklusionsresistenz unverdächtig und im Gegenteil geradezu dazu prädestiniert sind, für Inklusion einzutreten, sehen sie es als ihre Aufgabe, eine konstruktive Auseinandersetzung zu initiieren und mögliche Grenzen der Realisierbarkeit von Inklusion auszuloten; sie agieren also als Inklusionsmotor und als kritischer Wächter zugleich. Dieses Anliegen teilen sie mit einigen Vertreter\*innen der Allgemeinen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Psychologie (vgl. Ahrbeck, 2020: S. 57-91; Ahrbeck, 2016; Lee, 2012; Müller & Gingelmaier (Hg.), 2018; Stein & Müller (Hg.), 2018), die aus anderer Perspektive und mit anderen Argumenten eine solche konstruktive Auseinandersetzung betreiben.

Ziel von Theologie und Religionspädagogik ist es nicht, das Anliegen der Inklusion zu desavouieren, sondern zu profilieren und zu erden. In diesem Zusammenhang werden manche Argumentationsmuster der gegenwärtigen Diskussion kritisch hinterfragt, und zwar ganz im Sinne des altgriechischen *krínein*, das ‚scheiden‘ und ‚unterscheiden‘ bedeutet. Dies geschieht in der Überzeugung, dass damit ein Beitrag geleistet werden kann zu einer differenzierten Betrachtung und konstruktiven Weiterentwicklung des gegenwärtigen Inklusionsdiskurses. Dieser Beitrag ist grundsätzlicher Art und betrifft keineswegs nur die Religionslehrkräftebildung, sondern die Bildung aller Lehrkräfte.

## 2. Theologie und Religionspädagogik – für Inklusion disponiert

### 2.1 Theologische Dispositionen

Das Verständnis von Inklusion, an dieser Stelle im weiten Sinne verstanden, wurde dem Christentum keineswegs in die Wiege gelegt und ist auch nicht linear auf die Botschaft Jesu übertragbar. Wenn sich Christ\*innen von Anfang an der Hilfsbedürftigen und Ausgegrenzten annahmen, sich um Witwen und Waisen kümmerten und die Kranken- und Armenfürsorge als ihre besondere Aufgabe ansahen, geschah dies aus Barmherzigkeit und Nächstenliebe, aber nicht aufgrund einer als notwendig erachteten gleichberechtigten Teilhabe aller an der Gesellschaft. Dies mindert keineswegs die Verdienste der christlichen Kirchen im Bereich der Diakonie – deren Kehrseite durch problematische Segregationspraxis in manchen kirchlichen Anstalten und Heimen nicht verschwiegen werden darf –, macht aber auf die andere Begründung und Motivation aufmerksam.

Dennoch ist die christliche Religion für inklusives Denken prädestiniert bzw. disponiert, denn sie hält alle Voraussetzungen dafür bereit. Diese Disposition ist ein wesentli-

ches Element in der Religionslehrkräftebildung und wird dort nicht nur innerhalb der Didaktik, sondern im Sinne einer Querschnittskompetenz in unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Disziplinen zur Sprache gebracht.

Inklusion korrespondiert und korreliert mit der christlichen Botschaft von der bedingungslosen Liebe Gottes, die alle Menschen einschließt und die bereits im Alten Testament (Lev. 19,14) zur Solidarität mit den Stummen und Blinden aufruft (nachfolgend vgl. Fischer, 2013; Leutzsch, 2016; Liedke, 2009; Pemsel-Maier, 2014).

Inklusion lässt sich schöpfungstheologisch begründen, weil sie den Menschen – jeden Menschen! – mit allen seinen\*ihren Fähigkeiten, aber auch mit allen seinen\*ihren Begrenzungen und Behinderungen nicht als Zufallsprodukt oder gar ‚Unfall‘, sondern als von Gott gewolltes Geschöpf versteht. Sie lässt sich vom christlichen Menschenbild her anthropologisch begründen, weil sie im Glauben in jedem Menschen Gottes Ebenbild erkennt (Gen 1,26 f.), ohne diese Ebenbildlichkeit graduell zu unterscheiden oder abzustufen. Aufgrund der dadurch verliehenen unbedingten Werthaftigkeit spricht sie ihm unbedingte Würde zu. Auch wenn Jesu Anliegen nicht Inklusion, sondern die Gottesherrschaft war: Inklusion lässt sich christologisch begründen, weil das Reich Gottes niemanden ausschließt und besonders jene anspricht, die sich aus unterschiedlichen Gründen als Ausgegrenzte erfahren. Inklusion lässt sich soteriologisch begründen, weil Jesus Christus allen, die sich auf ihn einlassen, Heil und Erlösung zuspricht und weil dieses Heil nicht einfach eine jenseitige oder nur unsichtbare Wirklichkeit ist, sondern in dieser Welt anfanghaft erfahrbar werden will. Die integrierende Wirkung des christlichen Glaubens fand in der Geschichte der Kirche ihren Ausdruck darin, dass Menschen unterschiedlicher Religionen und kultureller und sozialer Herkunft zu einer neuen Gemeinschaft zusammengeführt wurden.

Eine Studie des Comenius-Instituts bestätigt, dass solche biblisch-theologischen Begründungsmuster sich in den Deutungsmustern von Religionslehrkräften widerspiegeln:

So wurde deutlich, dass sie ihre Vorstellungen von Inklusion z. B. auf das christlich-theologische Motiv der Nächstenliebe beziehen, sprachlich zum Ausdruck gebracht in der biblischen Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter, oder auf das Bild der solidarischen Gemeinde von Starken und Schwachen, wie es der Evangelist Lukas in seiner Darstellung der Urgemeinde zeichnet, oder auf das paulinische Bild der Gemeinde als Leib Christi (Möller, Pithan, Schöll & Bücken, 2018: S. 248 f.).

### 2.3 Bildungstheoretische Dispositionen

Zur Disponiertheit trägt bildungstheoretisch ein Begabungsbegriff bei, der seine Wurzeln in der neutestamentlichen Charisma-Theologie hat (vgl. Weigand, 2006; Weyringer, Oswald & Pinz, 2013). Charisma ist als Deutungskategorie einer im christlichen Bewusstsein wahrgenommenen Begabung zu verstehen. Charismen gelten als von Gott verliehene Gnadengaben, die ihr Ziel erfüllen, wenn sie zum Wohl aller eingesetzt werden (1 Kor 12,4-11). Wenngleich sich das christliche Begabungsverständnis aus dem Charismenbegriff aufgrund seiner historischen und kulturellen Bedingtheiten nicht unmittelbar ableiten lässt, eröffnet er doch wesentliche Komponenten.

So bezeugt er die prinzipielle charismatische Begabung aller. Begabungen sind kein Besitz von nur einigen wenigen oder von nur leistungsstarken und leistungsfähigen Men-

schen, sondern jeder Mensch empfängt als von Gott geliebtes, angesprochenes und in Verantwortung gerufenes Geschöpf seine Fähigkeiten und Potenziale von Gott. Daher ist Begabungsförderung nicht ein Privileg für wenige ‚besonders Begabte‘ und bleibt nicht einer bestimmten Schulform überlassen, sondern ist Aufgabe schulischer Förderung und jeder pädagogischen Einrichtung, die eine wertschätzende und achtsame Grundhaltung anstrebt. Verbunden damit ist die Einsicht, dass Kinder und Jugendliche über individuelle und differente Potenziale verfügen, die nicht mit dem Kanon der schulischen Fächer identisch sind. Lehrkräfte haben die Aufgabe, sie in der Entdeckung, Stärkung und Entfaltung ihrer spezifischen Begabungen bestmöglich zu unterstützen und zu begleiten. Dabei sind die unterschiedlichen Begabungen als gleichwertig zu erachten, sodass sich eine Hierarchisierung im Sinne von ‚wichtiger – unwichtiger‘, ‚relevant – irrelevant‘, ‚höher – niedriger‘ verbietet. Die – gesellschaftlich anerkannte und ggf. mit finanzieller Zuwendung verbundene – Förderung von Jugendlichen eines Hochbegabten-Internates ist demnach nicht von qualitativ höherem Wert als die wenig öffentlichkeitswirksame Förderung der künstlerischen Begabung eines mehrfachbehinderten Kindes (vgl. Weigand, Hackl, Müller-Opplinger & Schmid, 2014). Nicht der Bereich oder das Ausmaß der Begabung entscheidet darüber, ob sie wertvoll ist, sondern ob sie verantwortungsbewusst wahrgenommen und in eine Gemeinschaft eingebracht wird, „damit sie anderen nützt“ (1 Kor 12,7). Einer solchen Überzeugung wohnt Sprengkraft inne, nicht zuletzt im Blick auf die faktisch bestehende soziale und finanzielle Über- und Unterbewertung professionsspezifischer Begabungen.

## 2.4 Religionspädagogische und religionsdidaktische Dispositionen

Schließlich ist die religionspädagogische und religionsdidaktische Theoriebildung in besonderer Weise anschlussfähig an die Anliegen von Inklusion. Religionspädagogik und -didaktik verfügen damit über Potenziale, die sie als in Theorie und Praxis Bewährte in inklusive Unterrichtssettings einspeisen können (vgl. Andersson, 2016; Comenius-Institut (Hg.), 2017; Grasser, 2014; Lindner & Tautz (Hg.) 2019; Pithan & Schweiker (Hg.), 2011).

An erster Stelle ist die Subjektorientierung der Religionsdidaktik zu nennen (vgl. Boschki, 2017). Wenn religiöse Lernprozesse dezidiert von den betreffenden Schüler\*innen her konzipiert werden, dann sind deren besondere Fähigkeiten ebenso wie ihre Begrenzungen und ihre Bedürftigkeiten notwendigerweise inklusiv mit im Spiel. Didaktisch eingelöst wurde die Subjektorientierung mit dem Perspektivenwechsel von der Vermittlungs- zur Aneignungsdidaktik, die das Augenmerk auf die individuelle Verarbeitung von Lerngegenständen richtet. Gleichermassen zielt die konstruktivistische Religionspädagogik auf die Ermöglichung individueller Lernprozesse und den je eigenen Bildungsweg ab. Ein ähnliches Anliegen verfolgt das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, wenn es zu eigenen religiösen und theologischen Konstruktionen befähigen möchte. Das Arrangement von Lernlandschaften, die individuelle Auswahl von Themen, Materialien und methodischen Zugängen sowie ganzheitliche Methoden gehören zum gängigen Repertoire im Unterrichtsalltag.

Weiter verfügt die Religionspädagogik über Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und Differenz durch interkonfessionelle und interreligiöse Kooperationen sowie die

Zusammenarbeit mit dem Fach Ethik (vgl. Eisenhardt, Kürzinger, Naurath & Pohl-Patalong (Hg.), 2018; Kumlehn, 2015). Inklusiver Religionsunterricht erweitert die Thematisierung konfessioneller und religiöser Differenz um kognitive, körperliche, emotionale und soziale Differenzen, die weitaus wirksamer sind als der Unterschied von ‚katholisch oder evangelisch‘. Auch das für inklusiven Unterricht unverzichtbare Prinzip der Binnendifferenzierung ist im Religionsunterricht fest verankert – richtet er sich doch nicht nur, wie andere Fächer, an unterschiedlich intelligente, begabte, interessierte und motivierte Schüler\*innen, sondern an religiös völlig unterschiedlich oder vielfach gar nicht sozialisierte Kinder und Jugendliche, an konfessionslose wie ausdrücklich bekennende, an religiös ansprechbare wie religiös ‚unmusikalische‘ Schüler\*innen. Dazu treten Versuche eines milieudifferenzierten Unterrichts, der der Zugehörigkeit von Schüler\*innen zu verschiedenen Milieus Rechnung trägt (vgl. Gennerich, 2016). Dass innerhalb der Religionspädagogik Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt intensiv rezipiert wurde (vgl. Prengel, 2006), die den Mehrwert von Diversität und Heterogenität herausstellt, ist vor diesem Hintergrund kein Zufall.

### 3. Zu kritischen Anfragen legitimiert – Anstöße für die Lehrkräftebildung

Eben weil Theologie und Religionspädagogik der Inklusionsfeindlichkeit unverdächtig erscheinen, sind sie für kritische Anfragen und eine differenzierte Betrachtung legitimiert.

#### 3.1 Behinderung – nur eine soziale Konstruktion?

Im Inklusionsdiskurs vertretene Überzeugungen wie ‚Jeder Mensch ist irgendwie behindert‘ oder ‚Behindert ist man nicht, behindert wird man‘, haben ihre Richtigkeit, insofern sie auf die soziale Komponente von Behinderung aufmerksam machen. Auch die *Dis/ability Studies*, die innerhalb von Theologie und Religionspädagogik zunehmende Resonanz erfahren (vgl. Schiefer Ferrari, 2017, 2019), legen ihr Augenmerk auf die soziale Behinderung. Dass Menschen durch fehlende Bereitstellung von technischen Hilfsmitteln, durch Bau- und Raumgestaltung, durch unsoziales Verhalten, durch Unaufmerksamkeit etc. behindert werden, ist unbestritten. Aber lässt sich Behinderung auf das Behindert-Werden durch die Gesellschaft reduzieren?

Ein solches Verständnis wurzelt in einem konstruktivistischen Begriff von Behinderung, der sie als soziale Konstruktion versteht. Aber ist sie *nur* eine soziale Konstruktion? Es ist nicht einfach der Vorbehalt von Theologie und Religionspädagogik gegenüber dem radikalen Konstruktivismus, der zu dieser Anfrage geführt hat. Es sind Theolog\*innen mit eigener schwerer Behinderung, wie Ulrich Bach (vgl. Krauß, 2014), Nancy L. Eiesland (vgl. 2018), Reiner A. Neuschäfer (vgl. 2013) oder der Philosoph Peter Kuhlmann (vgl. 2011), die einem rein konstruktivistischen Verständnis von Behinderung widersprechen: „Es mag ja komfortabel sein zu deklarieren, dass eben jeder Mensch irgendwie unvollkommen ist, und das sei auch gut so. Dann erübrigt es sich natürlich, sich um das Verständnis von Personen zu kümmern, die vielleicht in besonders gravierender Weise mit einer hinderlichen Physis zu tun haben“ (Kuhlmann, 2011: S. 154). Aus diesem Grund bemängelt

Neuschäfer (2013: S. 117) die „Entsorgung“ des Behinderungsbegriffes, die zur „Euphemismus-Tretmühle“ führt und vor allem Menschen mit Schwerst- und Mehrfachbehinderung nicht gerecht wird. Es macht eben einen wesentlichen Unterschied, ob ein Mensch seine Sehbehinderung durch eine Brille korrigieren kann oder ob er völlig blind ist, ob ihm zwei Finger der rechten Hand fehlen oder ob er Tetraplegiker ist.

Auch ein Blick auf begriffliche Semantiken macht nachdenklich. Unstrittig ist, dass kein Mensch auf Behinderung reduziert werden kann und darf. Der Ersatz des Wortes ‚Behinderte‘ durch ‚Menschen mit Behinderung‘, ‚mit Beeinträchtigungen‘ oder ‚mit besonderen Bedürfnissen‘ hat einerseits seine volle Berechtigung, weil er signalisiert, dass Behinderung nicht die Identität einer Person konstituiert.<sup>3</sup> Andererseits ist nach wie vor von ‚Kranken‘ und nicht von ‚Menschen mit Krankheit‘ die Rede, obwohl die Erfahrung schwerer Erkrankung für die Identitätserfahrung genauso gravierend sein kann. Ebenso sind auch Schüler\*innen, die gezieltem Mobbing ausgesetzt sind, ‚Menschen mit Beeinträchtigung‘, haben auch geflüchtete Schüler\*innen ‚besondere Bedürfnisse‘ und Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache ‚Förderbedarf‘. Politisch korrekte Sprache kann auf diese Weise auch ungewollt zur Nivellierung beitragen.

*Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist die Infragestellung eines ausschließlich konstruktivistischen Verständnisses von Behinderung.*

### 3.2 Verzicht auf Kategorisierungen?

Mit dem Inklusionsgedanken eng verbunden ist der Verzicht auf Kategorisierungen, vor allem auf die Kategorisierung von ‚behindert‘ und ‚nicht behindert‘. In der Tat sind Kategorisierungen problematisch, weil sie einem Schubladendenken Vorschub leisten. Aber tut dies im schulischen Kontext nicht auch die Rede vom ‚besonderen Förderbedarf‘ oder vom ‚Inklusionskind‘? „Im Willen, Menschen anzuerkennen, zu fördern und zur Partizipation zu verhelfen, wird über bestimmte Merkmalszuschreibungen und deren Identifizierung bereits Differenz festgeschrieben. [...] Ein solches ‚Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma‘ ist für die Schule verhängnisvoll“ (Grümme, 2018a: S. 138 f.), insofern die Dekonstruktion von Kategorisierungen gerade zur Kategorisierung führt.

Letztlich führt der völlige Verzicht auf Kategorisierungen im Unterricht zu einer Absage an Diagnoseinstrumente. Dagegen hält Oliver Reis ausgerechnet im als ‚weich‘ geltenden Fach Religion Diagnose für unverzichtbar:

Die Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip ist ohne eine kompetenzdiagnostische Seite blind; diese hilft, die Lehrinterventionen für die individuellen Lernprozesse auszurichten. Insofern ist eine inklusive Didaktik, die sich weiterhin an/nach Kompetenzerwartungen ausrichtet, auf eine systematische Diagnose der Lernausgangslage, Lernentwicklung und Leistungsfeststellung angewiesen (Reis, 2018: S. 183).

Sollte das nicht erst recht für andere Fächer gelten? Denn:

Der Anspruch einer inklusiven Didaktik, die sozialen Lernprozesse so zu gestalten, dass jedes Kind individuell wahrgenommen und in seinem Lernen differenziert unterstützt wird,

---

<sup>3</sup> Auf anschaulich-originelle Weise ruft das die Caritas-Kampagne 2011 „Kein Mensch ist perfekt“ ins Bewusstsein.

zieht das Recht auf eine fördernde Diagnostik nach sich. Diese ist so in die didaktischen Reflexionen einzubetten, dass aus der Diagnostik Interventionen des Lehrens für das eigenaktive Lernen begründet werden können (ebd.: S. 184).

Reis grenzt solche Förderdiagnostik von den klassifizierenden Diagnosekonzepten der älteren Sonderpädagogik ab, da sie gerade nicht auf Klassifizierung, sondern auf die Beachtung der Möglichkeitsbedingungen des Umgangs aller Schüler\*innen mit dem Lerngegenstand abzielen.

*Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist die Bereitstellung geeigneter fachspezifischer Diagnoseinstrumente, nicht mit dem Ziel der Kategorisierung, sondern der Förderung.*

### 3.3 Exklusion in inklusiven Schulsystemen und Lerngruppen?

Inklusive Schulen können ebenso wie inklusiv gestaltete Lehr-Lernsettings exkludierend wirken. Darauf macht Karin Peter (vgl. 2018: S. 81-86) auf der Grundlage verschiedener empirischer Studien aufmerksam, deren Ergebnisse allerdings nicht einheitlich sind, auch wegen ihres unterschiedlichen Designs. Auf der Makroebene des Schulsystems führte der gänzliche Verzicht auf Sonderschulen in einigen Bundesländern, unter anderem auch in Nordrhein-Westfalen, dazu, dass vor allem die Gruppe der Schwerst- und Mehrfachbehinderten für nicht beschulbar erklärt wird. Auch wenn es sich dabei um eine Minderheit handelt, findet auf diese Weise gerade die Exklusion der Schwächsten und Förderungswürdigsten in der Gesellschaft statt. Für die Mikroebene inklusiver Lerngruppen oder Schulklassen laufen Schüler\*innen, die in besonderer Weise verhaltensauffällig oder leistungsschwach sind, Gefahr, ausgegrenzt, stigmatisiert oder abgelehnt zu werden (vgl. auch Ziebarth, 2013). Dies ist nicht notwendigerweise und immer der Fall, doch es ist eine reale *Möglichkeit*, mit der zu rechnen ist und die auch Gegenstand der Inklusionsforschung ist. Die Bildung von Hierarchien unter Schüler\*innen und die damit verbundene Marginalisierung bis hin zur Exklusion ist trotz der Gleichheit in der Verschiedenheit, die Inklusion eigentlich befördern will, jedenfalls nicht ausgeschlossen.

*Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist die Schärfung der Aufmerksamkeit für die Möglichkeit von Exklusionsprozessen innerhalb inklusiver Schulsysteme oder Lernsettings.*

### 3.4 Exklusion allein durch Behinderung?

Wo Inklusion auf Behinderung fokussiert, gerät aus dem Blick, dass daneben zahlreiche weitere Differenzmerkmale zu Ausschluss und Ungleichheit führen: Nationalität und Hautfarbe, Religion und Kultur, soziale Herkunft, Geschlechtsidentität, im Kontext Schule nicht zuletzt Aussehen, Kleidung und körperliche Statur, schließlich die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems. Exklusion in der Schule geschieht vielfach, offen und subtil, bewusst und unbewusst, etwa wenn Schüler\*innen in der Pause nicht mitspielen dürfen, beim Sport nicht in die Mannschaft gewählt werden, bei der Aufteilung zur Gruppenarbeit übrig bleiben, von Lehrkräften bloßgestellt oder beschämt werden. Behinderung stellt im Spektrum dieser Exklusionsfaktoren nur eine, wenngleich keineswegs unbedeutende Differenzkategorie dar, die im Sinne intersektionaler Wechselwirkung durch andere Differenzkategorien verstärkt werden kann, etwa durch Armut und/oder Migrationshinter-



grund, aber ggf. auch relativiert werden kann, etwa durch Hochbegabung auf einem bestimmten Gebiet. Schwindet angesichts der Konzentration auf die Inklusion von Schüler\*innen mit Behinderung die Aufmerksamkeit für die Vielfalt weiterer Exklusionsmechanismen? Geht angesichts dessen die Aufmerksamkeit für die Bedeutung von Gender oder von Migration verloren? Um Missverständnisse zu vermeiden: Das Wissen um die Vielgestaltigkeit und Wirksamkeit von Differenzen und ihre mögliche exkludierende Wirkung tut der Verpflichtung, sich nachdrücklich für die Rechte von Menschen mit Behinderung einzusetzen, keinen Abbruch. Es verhindert aber die Illusion, universale Inklusion werde damit bereits realisiert (vgl. Brieden, 2016).

*Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist es, den Blick zu schulen für unterschiedliche Exklusionsmechanismen als Folge von Behinderung, ohne darüber andere bestehende Formen von Exklusion zu übersehen.*

### 3.5 Grenzen der Produktivität von Heterogenität und Binnendifferenzierung?

Dass es lohnt, den lange tradierten Bildungsgrundsatz ‚Je homogener die Lerngruppe, desto größer der Lernerfolg‘ (vgl. Stähling, 2011: S. 48) zu hinterfragen, ist religionspädagogisch unbestritten und wird innerhalb der Religionspädagogik durch empirische Forschungen zum interkonfessionellen und interreligiösen Lernen bestätigt. Aber gilt dies ausnahmslos immer und überall, im Sinne von ‚je heterogener, desto besser und erfolgreicher‘? Als ein Kriterium für gelungenen inklusiven Religionsunterricht – das für jeglichen Unterricht Geltung beanspruchen kann – wird benannt, dass die aus der Verschiedenheit der Lernenden „entstandene Heterogenität sowohl für das Individuum als auch für die gesamte Lerngruppe konstruktiv für das Erreichen der Lernziele“ (Zonne, 2012: S. 6) ist. Ist Heterogenität *per se* grundsätzlich und ausnahmslos konstruktiv? Nach Unter (2013: S. 392) kann „Verschiedenheit nur soweit als legitim und didaktisch förderlich gelten, als sie nicht den Rahmen der einen, über alle Differenzierungen hinweg gemeinsam lernenden Gruppe sprengt“. Wie ist dieser Rahmen zu bestimmen? Die Heterogenität einer Lerngruppe impliziert *nicht notwendigerweise*, dass die Betreffenden miteinander und voneinander lernen. Inklusive Beschulung fördert *nicht immer* die Gemeinschaft, sondern auch ein Nebeneinander-Lernen im gleichen Klassenraum. Letztlich geht es in dieser Frage um einen „Sowohl-als-auch-Konflikt zwischen der Realität, dass Vielfalt einerseits bereichert, Lernen anregt oder neue Perspektiven eröffnet und der Realität, dass Differenzierung, Individualisierung, gleiche Anerkennung und die Achtung besonderer Bedürfnisse zugleich anstrengend ist“ (Schweiker, 2018: S. 70.)

Karin Peter kommt nach der Sichtung verschiedener einschlägiger Studien zu dem Schluss:

Auf die Herausforderung des Umgangs mit stark ausgeprägter Diversität und Heterogenität wird häufig mit einer ‚Vereinzelung des Lernens‘ reagiert. Lern- und sozialpsychologische Vereinsamung einzelner Schüler\_innen kann demnach die Folge davon sein, dass Heterogenität durch völlige Individualisierung zu bewältigen versucht wird. Der Idee des gemeinsamen Unterrichts wird damit aber klar widersprochen. Zu einem solchen gehört neben der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und der Arbeit an einem gemeinsamen Thema auch das dialogische Miteinander bzw. Formen gegenseitiger Unterstützung und die gemeinsame Erarbeitung von Ergebnissen (Peter, 2018: S. 86; vgl. auch Wenning, 2007: S. 21-31).

Fragen nach der Produktivität von Differenzen werden für Lehrkräfte bei der Ausgestaltung von Binnendifferenzierung konkret. Wie viel an Binnendifferenzierung können sie inhaltlich und vom zeitlichen Aufwand her leisten, wenn sie ihren Unterricht inklusiv ausrichten wollen, nicht nur mit Blick auf den jeweiligen Förderbedarf ihrer Schüler\*innen, sondern auch genderspezifisch, migrationssensibel, bildungsgerecht? Welche Differenzkategorien werden im Zuge stets neuer geforderter Binnendifferenzierungen priorisiert – und welche treten in den Hintergrund oder verschwinden möglicherweise ganz? Wo kommt die einzelne Lehrkraft mit der Bereitstellung differenzierter Materialien und Lernwege an ein Limit, nicht zuletzt, weil ihr hinreichende Einblicke in das Weltverständnis und den Lernmodus ihrer Schüler\*innen fehlen? Wann wird Differenzierung zur Überforderung, so dass Lehrkräfte sich ihr und letztlich der Inklusion verweigern? Studien zur Akzeptanz von und Motivation zu Inklusion von Religionslehrkräften zeigen, dass dieser Frage große Bedeutung zukommt (vgl. Käbisch, 2015; 2018).

*Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist neben der fachspezifischen Befähigung zur Bereitstellung binnendifferenzierter Lernangebote eine Sensibilisierung für deren Grenzen.*

### 3.6 Inklusion als säkulare Heilsvision?

Mit der Forderung nach Inklusion verbinden sich vielfach hohe, zu hohe Erwartungen, nämlich der „Übergang in eine neue Welt, die gänzlich verschieden ist von dem, was aus der Vergangenheit kommt“ (Dreher, 2012: S. 30). Inklusion soll universale (Bildungs-)Gerechtigkeit herstellen, Teilhabe ermöglichen, Marginalisierung verhindern, Gemeinschaft stiften. Der Inklusionsgedanke wird auf diese Weise zu einer Heilsvision, nicht religiöser, sondern säkularer Art; die Realisierung scheint einzig und allein eine Frage des Wollens und der Anstrengung zu sein. Nicht nur skeptisch denkende Menschen melden Zweifel an bezüglich der Machbarkeit einer solchen ‚neuen Welt‘. Aus theologischer Perspektive sind Zweifel und Widerspruch geradezu geboten. Alle Religionen sind sich bewusst, dass auch mit größter Anstrengung und bestem Bemühen Heilsversprechen innerweltlich nicht einlösbar sind und der Himmel auf Erden nicht machbar ist. Theologisch ist es die Kategorie des sog. eschatologischen Vorbehalts, die die Einschätzung des menschlich Machbaren im wahren Sinn des Wortes ‚erdet‘, auf die Fragmentalität und Begrenztheit menschlichen Handelns aufmerksam macht und die Herbeiführung universalen Heils Gott überlässt. So wenig wie auf dieser Welt soziale Gerechtigkeit oder Geschlechtergerechtigkeit absolut und universal realisierbar sind, so wenig realisierbar ist absolute Inklusion. Sie ist mit allen Mitteln anzustreben, aber unter den Bedingungen dieser Weltwirklichkeit nur ansatzweise zu erreichen. Ihre volle Verwirklichung steht ebenso aus wie die volle Verwirklichung von sozialer Gerechtigkeit oder von Geschlechtergerechtigkeit, dann wenn am Ende der Zeit Gott „alles in allem“ (1 Kor 15,28) sein wird. Dies ist die größere Hoffnung der Christ\*innen, die etwas anderes ist als die Vertröstung auf eine wie auch immer geardete jenseitige Zukunft. Diese Hoffnung bewahrt vor möglicher Selbstüberforderung und Selbstüberschätzung, vor Illusionen und falschen Erwartungen.

*Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist das Schüren einer Skepsis gegenüber universaler Inklusions-Heilsversprechen.*

### 3.7 Orientierung an der Person in ihrer Einmaligkeit

Christliche Theologie als Anwältin der Person in ihrer Einmaligkeit und die Religionspädagogik als Anwältin des Subjekts halten den Einzelfall hoch. Sie votieren für die bestmögliche Förderung des Individuums und sehen sich immer dann zur Kritik verpflichtet, wenn das Inklusionsgebot ohne den Blick für das einzelne Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen universalisiert oder pauschalisiert wird (vgl. Peter, 2018: S. 87-89; Pirner, 2011). Diese „Achtung der Person“ teilen auch Vertreter\*innen der Allgemeinen Pädagogik (Hillenbrand, 2008: S. 231; vgl. Weigand, Hackl, Müller-Oppliger & Schmid, 2014).

Aufseiten der Theologie plädiert Eiesland (2018: S. 33) im Umgang mit Menschen mit Behinderung nachdrücklich dafür, „ihre eigenen spezifischen und außergewöhnlichen Bedürfnisse wahrzunehmen, anstatt sie als eine gesamtgesellschaftliche Angelegenheit von Inklusion und Exklusion zu verstehen“. Ihre Kritik, dass Menschen mit Behinderung „zum ‚Thema‘ gemacht werden, statt einen Dialog mit ihnen zu führen, der eine Grundvoraussetzung von Inklusion ist“ (ebd.: S. 60), teilt sie mit Neuschäfer, der beanstandet, dass „in Veröffentlichungen und Verlautbarungen zumeist Ansprüche im Vordergrund stehen ohne *Rückendeckung* durch etliche Betroffene“ (Neuschäfer, 2013: S. 112). „Trotz aller gegenteiligen Beteuerungen ist man letztlich nicht auf Verständnis, Dialog und Austausch aus, sondern [...] auf Folgsamkeit hin ausgerichtet“ (ebd.: S. 13), die letztlich die Exklusion von Andersdenkenden zur Folge hat. Die Betroffenen zu Wort kommen zu lassen, ist darum ein grundlegendes Ziel (vgl. Kammeyer, Roebben & Baumert (Hg.), 2014).

Die Orientierung an der Person in ihrer Einmaligkeit impliziert auch die Anerkennung ihrer Fremdheit. Dafür plädiert nachdrücklich Bernhard Grümme (vgl. 2018 a) mit seiner alteritätstheoretischen Perspektive auf Inklusion, die auf das Andere am Anderen und damit auch auf das Fremde und Befremdliche fokussiert. „Denn wie soll Erfahrung geschehen, wenn eine Alterität nicht hermeneutisch wahrgenommen und wenigstens ansatzweise in den eigenen Verständniskategorien präsentiert werden kann?“ (ebd.: S. 149). Die Würdigung von Fremdheit ermöglicht gerade das Ernstnehmen der Anderen in ihrer Subjektivität und Personalität.

*Anstoß: Aufgabe von Lehrkräftebildung ist die Bildung eines Habitus, der die Individualität und auch die Fremdheit des/der anderen ernst nimmt.*

## 4. Konsequenzen für die Diskussion um gemeinsame Beschulung versus Sonder-Beschulung

Die kritischen Überlegungen leisten nicht zuletzt einen Beitrag zum gegenwärtigen Inklusionsdiskurs zur gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung bzw. Beeinträchtigung. Vielfach wird dieser Diskurs reduziert auf die Alternative ‚sonderpädagogische Beschulung‘ versus ‚gemeinsame Beschulung‘. Der Förderschule wird oft zum Vorwurf gemacht, dass sie konsequente Ausgrenzung, Segregation und Isolierung (vgl. Feuser, 2018; Hinz 2006) betreibt und damit Inklusion verhindert, der deutschen Bildungspolitik, dass sie „eines der weltweit segregierendsten, an Apartheid grenzendes Aussonderungssystem“ (Schumann, 2018, Vorwort o. S.) aufrecht halte.

Zweifelsohne gibt es Förderschulen, die durch ihren Schonraum oder durch Unterforderung Integration und Inklusion verhindern. Umgekehrt verhindert aber auch gemeinsame Beschulung nicht per se Ausgrenzung und Segregation (vgl. Ahrbeck, 2016: S. 74). Die radikale Kontrastierung ‚Sonderschule versus gemeinsame Beschulung‘ ist daher ein gedankliches Konstrukt, das mit seiner einfachen Alternative der komplexen Wirklichkeit nicht entspricht. So wenig wie ernsthaft darüber nachgedacht wird, im Namen der Inklusion Behindertenwerkstätten, Behindertenwohnheime, Behindertensport und Paralympics abzuschaffen, weil sie segregierend wirken, so darf und muss umgekehrt offen darüber nachgedacht werden, ob Inklusion im Bildungsbereich notwendigerweise bedeutet, alle Sonderschulen aufzulösen. Die föderalen Schulsysteme in den einzelnen Bundesländern haben diesbezüglich unterschiedliche Entscheidungen getroffen. Inklusive Schule hat zum Ziel, alle Schüler\*innen individuell und in Gemeinschaft zu fördern. Die entscheidende Frage lautet daher nicht ‚Sonderbeschulung oder gemeinsame Beschulung‘? Die entscheidende Frage lautet vielmehr: Wie ist diese Förderung im Einzelfall bestmöglich zu realisieren? Durch welche Art der Beschulung wird für den\*die jeweilige\*n Schüler\*in Inklusion im Sinne von Teilhabe und Förderung verwirklicht?

## Bibliografische Angaben

- Ahrbeck, Bernd (2016). *Inklusion – Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- \_\_\_ (2020). *Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Anderssohn, Stefan (2016). *Handbuch Inklusiver Religionsunterricht. Religion in heterogenen Lerngruppen mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf unterrichten: Grundlagen – Theorie – Praxis*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Boschki, Reinhold (2017). *Subjekt/Subjektorientierung*. In *WiReLex: Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon im Internet* <<https://doi.org/10.23768/wirelex.Subjekt.100312>>
- Brieden, Norbert (2016). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Interdisziplinäre Sondierungen*. In Grümme, Bernhard & Schlag, Thomas (Hg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 42-62.
- Comenius-Institut (Hg.) (2014). *Inklusive Religionslehrer\_innenbildung. Module und Bausteine*. Münster: Comenius.
- \_\_\_ (Hg.) (2017). *Inklusive Religionslehrer\_innenbildung. Module und Bausteine*. Bausteine. Münster: Comenius.
- Dangl, Oscar (2018). *Inklusion und Religion – zum Inklusionspotenzial biblischer Traditionen*. In Lehner-Hartmann, Andrea et al. (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*. Göttingen: V&R unipress, S. 99-116.
- Dreher, Walther (2012). *Winds of change – Inklusion wollen*. In Breyer, Cornelius; Fohrer, Günther; Goschler, Walter; Heger, Manuela; Kießling, Christina & Ratz, Christoph (Hg.), *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 27-41.
- Eiesland, Nancy (2018). *Der behinderte Gott. Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung*. Würzburg: Echter Verlag.

- Eisenhardt, Saskia; Kürzinger, Kathrin S.; Naurath, Elisabeth & Pohl-Patalong, Uta (Hg.) (2018). *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – religiös – weltanschaulich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Feuser, Georg (2018). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Fischer, Irmtraud (2013). Inklusion und Exklusion – Biblische Perspektiven. In Pithan, Annebelle (Hg.), „... dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion. Münster: Comenius, S. 9-23.
- Geiger, Michaela & Stracke-Bartholmai, Matthias (Hg.) (2018). *Inklusion denken: theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Gennerich, Carsten (2016). Milieu und Religion. In *WiReLex: Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. <[https://doi.org/10.23768/wirelex.Milieu\\_und\\_Religion.100112](https://doi.org/10.23768/wirelex.Milieu_und_Religion.100112)>
- Grasser, Patrick (2014). *Inklusion im Religionsunterricht: Vielfalt leben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grümme, Bernhard (2018a). Aufgeklärte Heterogenität? Perspektiven für den inklusiven Religionsunterricht aus alteritätstheoretischer Sicht. In Lindner, Heike & Tautz, Monika (Hg.), *Heterogenität und Inklusion: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband*. Berlin: LIT Verlag, S. 138-156.
- \_\_\_ (2018b). Inklusion: Bewährungsfeld eines bildungsgerechten Religionsunterrichts. In Lehner-Hartmann, Andrea et al (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*. Göttingen: V&R unipress, S. 153-168.
- Hinz, Andreas (2006). Inklusion. In Dederich, Markus; Beck, Iris; Antor, Georg & Bleidick, Ulrich (Hg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 97-99.
- Hillenbrand, Clemens (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Homann, Jürgen; Bruhn, Lars & Bollag, Esther (Hg.) (2020). *Religionen inklusiv. Zur Dekonstruktion (nicht-)behinderter Körper*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Käbisch, David (2015). Die Deutungsmacht der eigenen Erfahrung. Inklusives Lernen in der Wahrnehmung von Religionslehrkräften. In *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67, S. 248-256.
- \_\_\_ (2018). Wo stehen die Lehrkräfte? Ergebnisse einer qualitativen Studie zum inklusiven Lernen im Horizont einer Religionspädagogik der Resonanz. In Lindner, Heike & Tautz, Monika (Hg.), *Heterogenität und Inklusion: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband*. Berlin: LIT Verlag, S. 47-60.
- Kammeyer, Katharina; Roebben, Bert & Baumert, Britta (Hg.) (2015). *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kammeyer, Katharina; Zonne, Erna & Pithan, Annebelle (Hg.) (2014). *Inklusion und Kindertheologie. Inklusion – Religion – Bildung*. Münster: Comenius.
- Krauß, Anne (2014). *Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bach vorgestellt und weitergedacht*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Kuhlmann, Andreas (2011). *An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie*. Frankfurt (Main): Campus Verlag.
- Kumlehn, Martina (2015). Heterogenität – Grenzbewusstsein – Differenzkompetenz: Der Inklusionsdiskurs in religionspädagogisch-theologischer Perspektive. In *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67, S. 237-247.
- Lehner-Hartmann, Andrea; Krobath, Thomas; Peter, Karin & Jäggle, Martin (2018) (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*. Göttingen: V&R unipress.
- Lee, Ju-Hwa (2012). *Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen*. Oberhausen: Athena Verlag.
- Leutzsch, Martin (2016). Biblisch-theologische Perspektiven auf Heterogenität, Inklusion und Exklusion. In Liedke, Ulf (Hg.), *Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 54-70.
- Liedke, Ulf (2009). *Beziehungsreiches Leben. Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lindner, Heike & Tautz, Monika (Hg.) (2018). *Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik*. Berlin: LIT Verlag.
- \_\_\_ (Hg.) (2019). *Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik. Praxisband*. Berlin: LIT Verlag.
- Möller, Rainer; Pithan, Anabelle; Schöll, Albrecht & Bücken, Nicola (2018). *Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften*, Münster: Waxmann.
- Müller, Klaus & Gingelmaier, Stephan (Hg.) (2018). *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Neuschäfer, Reiner A. (2013). *Inklusion in religionspädagogischer Perspektive. Annäherungen, Anfragen, Anregungen*. Jena: Garamond.
- Nord, Ilona (Hg.) (2015). *Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pemsel-Maier, Sabine & Schambeck, Mirjam (Hg.) (2014). *Inklusion?! Religionspädagogische Einwürfe*. Freiburg: Herder Verlag.
- Pemsel-Maier, Sabine (2014). Wenn Fragmentarität zum Thema wird – Religionsunterricht inklusiv buchstabiert. In dies. & Schambeck (Hg.), S. 206-226.
- Peter, Karin (2018). Wen exkludiert die Inklusion? ‚Blinde Flecken‘ im inklusiven pädagogischen Bemühen um alle. Anmerkungen aus religionspädagogischer Perspektive. In Lehner-Hartmann et al. (Hg.), S. 79-98.
- Pirner, Manfred (2011). Inklusion und Anthropologie – Christlich-pädagogische Perspektiven. In *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 10, S. 155-167.
- Pithan, Anabelle & Schweiker, Wolfhard (Hg.) (2011). *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*. Münster: Comenius.
- Prenzel, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Reis, Oliver (2018): Inklusionsbezogene Förderdiagnostik im Religionsunterricht! – Aber wie kann diese aussehen? In Lehner-Hartmann et al. (Hg.), S. 179-202.
- Schambeck, Mirjam (2014): Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung. In Pemsel-Maier & Schambeck (Hg.), S. 23-52.
- Schiefer Ferrari, Markus (2017). *Exklusive Angebote. Biblische Heilungsgeschichten inklusiv gelesen*. Ostfildern: Grünewald Verlag.
- \_\_\_ (2019). *Dis/ability Studies*. In *WiReLex: Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. <[https://doi.org/10.23768/wirelex.Disability\\_Studies.200578](https://doi.org/10.23768/wirelex.Disability_Studies.200578)>
- Schumann, Brigitte (2018). *Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen*. Frankfurt (Main): Debus Pädagogik.
- Schweiker, Wolfhard (2017). *Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- \_\_\_ (2018). Prinzip Inklusion. Interdisziplinäre Werteklärunen und religionspädagogische Perspektiven. In Lehner-Hartmann et al. (Hg.), S. 61-77.
- Stähling, Reinhard (2011), Je homogener, desto ... . In *Zeitschrift Grundschule* 11, S. 48-50.
- Stein, Roland & Müller, Thomas (Hg.) (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Weigand, Gabriele (2006). Begabung und Hochbegabung aus pädagogischer Perspektive. In Fischer, Christian & Ludwig, Harald (Hg.), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik*. Münster: Aschendorff Verlag, S. 30-45.
- Weigand, Gabriele; Hackl, Armin; Müller-Oppliger; Victor & Schmid, Günter (2014). *Persönorientierte Begabungsförderung: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wenning, Norbert (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Bolter, Sebastian; Rosowski, Elke & Stroot, Thea (Hg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, S. 21-31.
- Weyringer, Sieglinde; Oswald, Friedrich & Pinz, Andreas (Hg.) (2013). *sinn.voll!? Begabungskulturen zwischen narzisstischer Illusion und sozialer Verantwortung*. Berlin: LIT Verlag.
- Ziebarth, Fred (2013). Der blinde Fleck inklusiver Pädagogik, in: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 44, S. 50-57.
- Zonne, Erna (2012). Inklusive Religionspädagogik – Grundlegende Werte. <[https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2012091810316/1/Inklusive\\_Religionspaedagogik\\_Grundlegende\\_Werte.pdf](https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2012091810316/1/Inklusive_Religionspaedagogik_Grundlegende_Werte.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 11.05.2020).
- <<http://www.caritas.de/magazin/kampagne/keinmenschistperfekt/keinmenschistperfekt.aspx>> (zuletzt aufgerufen am 11.05.2020).

## Über die Autorin

**Prof.' Dr.' Sabine Pemsel-Maier**, geb. 1962. Studium der katholischen Theologie, Philosophie, Germanistik und Pädagogik in Freiburg und Wien, danach verschiedene Tätigkeiten in Wissenschaft, Schule und Erwachsenenbildung sowie als *research fellow* am Institut oecumenique des Lutherischen Weltbundes (Straßburg). Seit 2014 Professorin (W3) für katholische Theologie und

Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Institut der Theologien, Abteilung Katholische Theologie sowie an der School of education der Universität Freiburg; zuvor Professuren an der PH Karlsruhe (ab 2006) und der Katholischen Hochschule Freiburg (ab 1997).

Forschungsschwerpunkte: Grundfragen der Religionspädagogik; theologisch-systematische Didaktik; ökumenische Theologie und konfessionell-kooperatives Lernen; theologische Frauen- und Genderforschung.

Korrespondenzadresse: [pemsel-maier@ph-freiburg.de](mailto:pemsel-maier@ph-freiburg.de)