

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 2

Felix Buchhaupt, Jonas Becker, Dieter Katzenbach,
Deborah Lutz, Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Grundschule



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 2

Print-ISBN 978-3-8309-4513-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-9513-5

<https://doi.org/10.31244/9783830995135>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Anke Langner, Carolin Frank, Lucille Friebel, Jasmin Hoch, Fanny Hösel,
David Jugel, Judith Jung, Petra Kemter-Hofmann, Daniel Martin,
Julia Matusche, Clemens Milker, Manuela Niethammer, Marlis Pesch,
Anzhela Preissler, Stefanie Richter, Marcus Schütte, Jan Steffens,
Katrín Wesemeyer & Dorothee Wieser

Das Projekt „Schule inklusiv gestalten“

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird das BMBF geförderte Projekt „Schule inklusiv gestalten – SING“ dargestellt. Anhand der Vorstellung der Teilprojekte wird das Vorgehen und die Struktur des Projektes skizziert. Im Fokus des Projektes stand die transdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Disziplinen ((Sonder-)Pädagogik, Psychologie, Management) sowie unterschiedlicher Fachdidaktiken über verschiedene Schulformen hinweg. Eine weitere Besonderheit des Projektes, die enge Zusammenarbeit von schulischer Praxis, Hochschullehre und Forschung, wird anhand des Forschungsdesigns ersichtlich. Anschließend werden die Ergebnisse der unterschiedlichen Teilprojekte von SING – ein Modell für inklusionssensiblen Fachunterricht, Kompetenzprofile von Lehrkräften und ein Modell für Schulentwicklung im Kontext von Inklusion – vorgestellt.

Schlüsselworte: Inklusionssensibler Fachunterricht, Schulentwicklung und Inklusion, Professionalisierung im Kontext von Inklusion, Hochschuldidaktik und Inklusion

Abstract

The following article presents the process and structure of the BMBF-funded project ‘Schule inklusiv gestalten’ (SING) by outlining the numerous sub-projects. SING targets the transdisciplinary cooperation between different disciplines ((special) education, psychology, management) as well as several subject didactics across different school types. The research design will illustrate another specification of the project – the close cooperation between educational practice, academic teaching, and science. Subsequently, the results of SING’s different sub-projects – a model for inclusion-sensible teaching, competence profiles of teaching professionals, and a model for school-development in inclusive contexts – will be presented.

Keywords: Inclusion-sensible teaching, school-development and inclusion, professionalisation in the context of inclusion, academic teaching and inclusion

1. Einleitung

Das Projekt „Schule inklusiv gestalten“ (SING)¹ wurde basierend auf den Erfahrungen aus der Zusammenarbeit der Technischen Universität Dresden mit Schulen aus dem sächsischen Schulversuch „Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen“ konzipiert. Die grundlegende Idee bestand darin, gemeinsam mit Studierenden den sogenannten inklusiven Unterricht an diesen Schulen zu analysie-

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01NV1720A-C gefördert.

ren und im Anschluss in Kooperation mit den Lehrer:innen Weiterentwicklungen zu konzipieren und auch praktisch zu erproben (Ritter, Steffens & Jugel, 2019). Sowohl von den Lehrpersonen an den Schulen (Ambos, 2019) als auch von den Studierenden, die so die Möglichkeit zum forschenden Lernen im Kontext inklusiver Unterrichtsgestaltung erhielten und in der Regel eine Verzahnung von Bildungswissenschaft und Fachdidaktik erlebten, wurde dieses Modell der Zusammenarbeit als fruchtbar eingeschätzt (Ritter, Steffens & Jugel, 2019). Dies war Grund genug, den Ansatz hinsichtlich der Vielfalt der beteiligten Schulformen – von der Grundschule bis zur beruflichen Bildung – wie auch der Anzahl der beteiligten Fachdidaktiken innerhalb des vom BMBF geförderten Projektes SING weiter auszubauen. Die gemeinsame Entwicklung inklusiven Unterrichts durch Vertreter:innen der Fach- und beruflichen Didaktiken und der sonderpädagogischen, aber auch bildungswissenschaftlichen Perspektive ist ein bzw. das Charakteristikum des SING-Projektes. Besonderes Augenmerk lag dabei weiterhin darauf, inklusive Unterrichtssettings in Zusammenarbeit mit der schulischen Praxis zu gestalten. Konstituierend für eine solche inklusionssensible Unterrichtsplanung und -gestaltung war die Entwicklung einer prozessbegleitenden Diagnostik (Langner & Jugel, 2019), die sonderpädagogische und inklusionspädagogische Aspekte, aber auch bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven miteinander verband. Dabei wurde auch berücksichtigt, dass die alleinige Fokussierung auf die Unterrichtsentwicklung (als Mikroebene der Bildungsgestaltung) für die Realisierung einer inklusiven Schule nicht ausreicht, da die Form des Unterrichts immer auch in Wechselwirkung mit der Schulentwicklung (als Mesoebene der Bildungsgestaltung) und mit der Entwicklung des Bildungssystems (als Makroebene der Bildungsgestaltung) steht. Dementsprechend folgte das Projekt dem Schulentwicklungsmodell nach Rolff (2016), in dem Unterricht als Kern für komplexe, schulische Entwicklung verstanden wird. Die Lern- bzw. Entwicklungspotenziale, die sich im Unterricht bzw. in Lehr-Lernsettings entfalten, werden zum einen durch die Professionalisierung der Lehrer:innen bedingt und zum anderen von organisatorischen und strukturellen Bedingungen des Unterrichts gerahmt. Dieser Logik wurde in SING wie folgt entsprochen (siehe Abb. 1):

Im Teilprojekt A (TP A) wurde die Entwicklung eines inklusiven Unterrichts aus fach- bzw. berufsdidaktischer und aus sonderpädagogischer Perspektive analysiert und zugleich der Frage der Professionalisierung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden für einen solchen Unterricht nachgegangen. Im TP A wurde dabei der Fokus auf die Entwicklung und Erprobung hochschuldidaktischer Konzepte, die diesen Professionalisierungsprozess unterstützen, gerichtet. Diese Konzepte implizierten die Analyse möglichst inkludierender Unterrichtsettings in den Partnerschulen durch Studierendengruppen, welche durch wissenschaftliche Mitarbeiter:innen-Tandems aus Fachdidaktiker:in und Sonderpädagog:in angeleitet wurden. Hochschuldidaktisch wurde damit dem Format des forschenden Lernens entsprochen (Langner & Ritter, 2019). Teilprojekt B (TP B) analysierte den bisher vollzogenen Professionalisierungsprozess als Lehrkraft im Kontext inklusiven Unterrichts. Im Teilprojekt C (TP C) wurden die schulorganisatorischen Prozesse, die mit der Entwicklung eines inklusiven Unterrichts einhergehen, untersucht. Teilprojekt D (TP D) unterstützte

die anderen TP in enger Zusammenarbeit u. a. durch medienpädagogische Expertise und das Bereitstellen bildungstechnologischer Infrastrukturen.

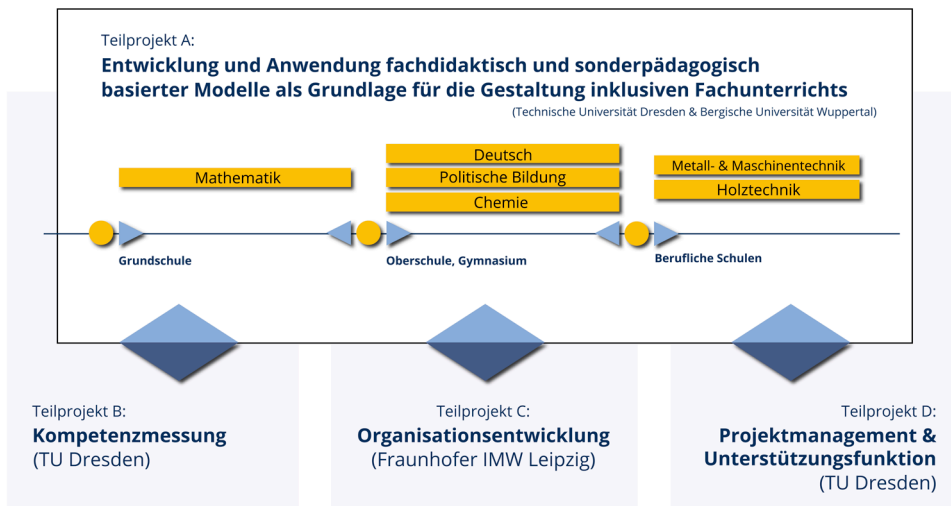


Abbildung 1: Teilprojektstruktur von SING

Das für alle konzeptionellen und auch methodischen Überlegungen des Projektes grundlegende Charakteristikum betrifft den gemeinsam getragenen Inklusionsbegriff. Entsprechend des BMBF-Vorhabens wurde der Schwerpunkt auf sonderpädagogische Förderbedarfe gelegt und zugleich wurden – entsprechend unserem Selbstverständnis eines weiten Inklusionsbegriffs (Sturm & Wagner-Willi, 2018) – auch andere Differenzkategorien, in Abhängigkeit von den jeweiligen schulpraktischen Gegebenheiten, in die Analyse und Entwicklung inklusiven Unterrichts einbezogen. Die kulturhistorische Theorie bietet hierfür einen theoretischen Bezugspunkt (u. a. Feuser, 2012; Jantzen 2008). Demnach impliziert Inklusion im Kontext von Schule, individuelle Entwicklungswege in kooperativen Lernprozessen zu ermöglichen. Das setzt voraus, dass die Entwicklungssituationen der Schüler:innen durch Lehrkräfte verstanden werden, wozu es sowohl der sonderpädagogischen als auch der fachdidaktischen Perspektive und Expertise bedarf. Erst auf dieser Grundlage können Lehr-Lern-Settings gestaltet werden, die sowohl den differenten Entwicklungswegen als auch deren Ein- und Rückbindung in kooperative Prozesse gerecht werden.

2. Die Idee der Unterrichtsentwicklung verbunden mit einer Professionalisierung der Lehrenden

Eine Unterrichtsentwicklung mit Fokus auf das Ermöglichen von individuellen Entwicklungswegen in kooperativen Lernprozessen stellt nach wie vor – vor allem aus Sicht der Fachdidaktik und der beruflichen Didaktik – eine Herausforderung dar.

Es liegen eine Reihe von Konzepten vor, die sich auf einzelne, kleine Ausschnitte der Fachlichkeit beziehen. In diesen Beiträgen wird häufig aufgezeigt, wie eine Binnendifferenzierung erfolgen kann, ohne dass bestimmt wird, über welche Merkmale diese Differenzierung determiniert wird und auf welcher Erkenntnisbasis diese abgeleitet wurde (vgl. Amrhein & Dziak-Mahler, 2014). Zentrale Fragestellungen zum Umgang mit differierenden Lernvoraussetzungen, Lebensumwelten und der Setzung individueller Lernziele werden überdies vielfach exemplarisch beantwortet (vgl. Riebert & Musenberg, 2015). Ziel des Projektes war die „Entwicklung heterogenitätssensibler Modelle von Fachunterricht“ (Moser & Kipf, 2015, S. 29), verbunden mit einer begleitenden Professionalisierung Lehrender. Im TP A wurde die Entwicklung eines solchen Modells durch zwei Perspektiven gestützt:

- Zum einen erfolgte die Modellierung in enger Zusammenarbeit von Fachdidaktiker:innen/Berufsdidaktiker:innen mit Vertreter:innen der Sonderpädagogik, wobei fachdidaktische und sonderpädagogische Ansätze miteinander verknüpft wurden.
- Zum anderen wurden konkrete Lehr-Lern-Settings zusammen mit Lehramtsstudierenden mit und in der Schulpraxis entwickelt und erprobt.

Über die fachdidaktische Perspektive wurden u.a. Ansätze für die Analyse potenzieller Lerninhalte auf der Basis domänenspezifischer concept frameworks, d.h. Schemata für die Strukturierung der Inhalte gemäß den jeweiligen Basiskonzepten, eingebracht. Dadurch wurden Konzepte und ein Modell erarbeitet, durch die eine fachspezifische Diagnostik der Lernausgangslagen der Lernenden mit der fach- bzw. berufsdidaktischen Analyse der Aneignungsgegenstände verbunden und die darauf aufbauende Inszenierung von Lernsettings abgeleitet werden konnten (z. B. Milker, 2020). Ein Kriterium für die diagnostischen Lernumgebungen war, dass eine ziel- und prozessdifferenzierte Erschließung von Aneignungsgegenständen durch die Lernenden unterstützt wurde, was die Ermöglichung unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Interiorisationsprozesse umfasst.

Entsprechend des Erkenntnisstandes zum inklusiven Unterricht aus Sicht der Fachdidaktik konnte den Studierenden keine „fertige“ Theorie angeboten werden. Vielmehr wurden die Studierenden in die Entwicklung einer Theorie des inklusiven Fachunterrichts mit einbezogen, indem sie in den Kooperationsschulen Lehr-Lern-Settings untersuchten, entwickelten, erprobten und evaluierten. In diesem Prozess wurden sie von bi-professionellen Dozent:innenteams aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik begleitet, welche an der Theorieentwicklung zu einem inklusiven Fachunterricht als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen des Projekts beteiligt waren. Abbildung 2 stellt die Ziele dieser Einbindung dar.



Abbildung 2: Ziele einer inklusiven, praxisbezogenen und forschungsorientierten Lehrer:innenbildung

Die Seminare wurden auf der Basis von fallbasiertem und forschendem Lernen konzipiert. Das heißt, die Studierenden wendeten ausgewählte fachdidaktische Theorien sowie Lern- und Entwicklungstheorien unmittelbar zur Bewältigung berufstypischer konkreter Aufgaben an und bestätigten, erweiterten bzw. modifizierten diese über die Evaluation der entworfenen inklusiven Lehr-Lern-Settings. Durch den konkreten Handlungsbezug sollten diagnostische und fachdidaktische Kompetenzen bei Studierenden gleichermaßen gefördert werden. Durch das empirische Vorgehen, der Datenerhebung mittels Beobachtung und Videographie sowie der Auswertung von Lernergebnissen zur Bestätigung aber auch zur Erweiterung theoretischer Ansätze, erwarben die Studierenden forschungsmethodische analytische und im Sinne der Einnahme einer Verstehenden Perspektive auch diagnostische Kompetenzen.

Die Seminare waren durch folgendes Vorgehen charakterisiert:

- 1) Einführung in ausgewählte Theorien der Fachdidaktik und der Sonderpädagogik
- 2) Entwicklung von Erhebungsinstrumenten (diagnostische Lernumgebung, diagnostische Interviews, Fragebögen) für das Verstehen der individuellen Entwicklungssituationen der Lernenden
- 3) Anwendung der entwickelten Instrumente in Lerngruppen in einer der Partnerschulen
- 4) Auswertung der Ergebnisse dieser Erhebung (verbunden mit einer Rückkopplung mit Lehrer:innen der entsprechenden Klassen)
- 5) Entwicklung von Lernumgebungen, in denen auf der Basis der individuellen Ausgangsbedingungen der Lernenden ein kooperativer Lernprozess für ausgewählte curriculare Inhalte erfolgte
- 6) Umsetzung der konzipierten Lernumgebungen
- 7) Auswertung des Gelingens der umgesetzten Lernumgebung in Rückkopplung mit entsprechender Lehrperson der Klasse

Die in diesem Prozess erhobenen Daten waren zugleich Grundlage für die Entwicklung einer Theorie eines inklusiven Fachunterrichts. Durch dieses Vorgehen

- a) erfolgte die Verknüpfung von sonderpädagogischem mit fachdidaktischem Wissen sowohl hochschuldidaktisch (bezogen auf die Seminargestaltung) als auch fachdidaktisch (bezogen auf die Entwicklung der konkreten Lehr-Lern-Settings),
- b) vollzog sich die Entwicklung fachdidaktischer Modelle inklusiven Unterrichts auf der Basis einer domänenspezifischen Sachstrukturanalyse (concept frameworks) sowie prozessbegleitender Diagnostik.

Die daraus abgeleitete Theorie wurde im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes (siehe Abschnitt 5) ständig weiter angepasst, indem immer wieder neue Erkenntnisse aus den Seminaren einbezogen wurden, welche parallel mit differenter fachdidaktischer Schwerpunktsetzung über vier Semester durchgeführt wurden. Ziel dieses Vorgehens war die Professionalisierung für die Gestaltung von inklusivem Unterricht von Lehramtsstudierenden und Lehrer:innen durch forschendes Lernen in den kooperierenden Schulen, die in den Prozess der Erprobung von Diagnostik und Lehr-Lern-Settings direkt eingebunden wurden. In einigen Schulen gab es auch eine gemeinsame Reflexion der Durchführungen durch Seminarleiter:innen, Lehrer:innen und Lehramtsstudent:innen.

3. Kompetenzdiagnostik von Lehrpersonen in inklusionssensiblen Lehr-Lern-Settings

Der Zugang zur Professionalisierung der Studierenden erfolgte über das forschende Lernen, die Anwendung wissenschaftlicher Methoden, die Praxis inklusionssensibler Lehr-Lern-Settings zu analysieren und über den Weg, eine Reflexivität bei Studierenden aufzubauen (TP A). Einen zweiten Zugang leistete die Kompetenzdiagnostik von Lehrkräften, die in einem sogenannten inklusiven Unterricht tätig sind (TP B). Das Ziel dieses psychologisch ausgerichteten Vorgehens des TP B war es, Kompetenzen zu identifizieren, welche übergreifend und unabhängig von (fach-)didaktischen Aspekten zentral für eine gelingende Lehrtätigkeit in einem inklusiven Unterricht sind. Kompetenzen wurden in diesem Kontext verstanden als kognitive, motivationale, personale, volitionale und sozial-kommunikative Komponenten, welche zur Bewältigung von Tätigkeitsanforderungen durch die Lehrkräfte genutzt werden (vgl. Schaper, 2009). Für die Entwicklung eines entsprechenden Kompetenzprofils wurden empirische Ansätze der psychologischen Anforderungsanalyse mit der Analyse normativer Leitbilder und Ziele kombiniert. Die Ableitung eines solchen Anforderungsprofils erfolgte anhand einer Anforderungsanalyse nach der Critical Incident Technique (CIT) (vgl. Flanagan, 1954; Koch & Westhoff, 2012). In CIT-Workshops mit 15 teilnehmenden Lehrkräften wurden verhaltenskritische Situationen erarbeitet, die im schulischen Alltag in inklusiven Lehr-Lernsettings auftreten können. Davon ausgehend wurden in den Workshops effiziente und ineffiziente Verhaltensweisen zur

Bewältigung dieser relevanten Situationen identifiziert. Diese Verhaltensweisen wurden von einem psychologischen Expert:innenteam auf Basis der Verhaltensgleichung von Westhoff und Kluck (2014) kategorisiert. Zusätzlich wurde begleitend ein Fragebogen zur Lehrkräftebefragung eingesetzt. Notwendige normative und strategische Elemente der vollzogenen Kompetenzmodellierung wurden durch eine Dokumentenanalyse abgeleitet. Dieses Vorgehen, wie auch die enge Einbindung der psychologischen Perspektive in die Entwicklungsprozesse der Lehr-Lernsettings mit den Lehramtsstudierenden und in die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den kooperierenden Schulen dienten als Grundbausteine des erstellten Kompetenzprofils.

4. Schulentwicklung für inklusionssensible Lehr-Lern-Settings

Das Projekt folgt der Idee von Rolff (2016), dass sich Schulentwicklung aus Unterrichts- und Personalentwicklung verbunden mit Organisationsentwicklung zusammensetzt. Der Organisationsentwicklung widmete sich das TP C, welches Inklusion als Gegenstand dieser behandelte (Erbing, 2016; Moser & Egger, 2017), wobei die Verzahnung mit der Unterrichtsentwicklung immer mitgedacht wurde. Hierzu gehörte neben der Auseinandersetzung der Schulen mit ihrem eigenen Selbstverständnis und einer daraus abgeleiteten Zielsetzung die inklusionsbezogene Weiterentwicklung von schulischen Strukturen, aber auch Haltungen und Handlungspraxen der einzelnen Lehrpersonen. Damit wird die Komplexität im angestrebten Umsetzungsprozess deutlich, in welchem alle schulischen Akteur:innen eingebunden waren. Er umfasst mehrere Prozessschritte sowie Handlungs- und Entwicklungsfelder, die in dem entwickelten Gestaltungsmodell (siehe Abschnitt 6.3) erläutert werden. Der vorgeschlagene Umsetzungsprozess liefert eine strategische Herangehensweise, wie sie Organisationsentwicklung vorsieht und somit eine geeignete Möglichkeit zur Umsetzung von Inklusion in ihrem Verständnis als Veränderungsprozess auf organisationaler Ebene. Erbing (2016, S. 13) verweist darauf, dass „noch wenig Schulentwicklung im Sinne der Inklusion stattfindet“ und Inklusion von vielen Fortbildungsanbieter:innen nicht „als Thema von Organisationsentwicklung“ dargestellt wird. Dies belegen auch Studienergebnisse von Amrhein und Badstieber (2013), nach deren Analyse sich nur neun Prozent schulischer Fortbildungsangebote zu Inklusion auf inklusive Schulentwicklung beziehen. Demgegenüber liegt der Schwerpunkt auf den Themen Unterrichtsgestaltung mit 24 Prozent und der Vermittlung von Fachwissen zu sonderpädagogischer Förderung mit 45 Prozent. Eine umfassende Vorbereitung auf dieses Handlungsfeld liefern bislang auch die deutschen Universitäten noch nicht. Zwar sehen die im Jahr 2014 angepassten Standards für Bildungswissenschaft vor, dass Lehrer:innen die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung reflektieren (Kultusministerkonferenz, 2014), aber letztlich obliegt die Ausgestaltung des Lehramtsstudiums den einzelnen Ländern und Hochschulen und die Thematik inklusiver Schulentwicklung wird entsprechend unterschiedlich (tief) umgesetzt.

Vor dem skizzierten Hintergrund wurde die forschungsleitende Frage gestellt, wie ein Instrument für Schulentwicklung aussehen kann, das als Orientierungshilfe dient, um inklusive Schulentwicklung strategisch und strukturiert zu gestalten, ohne die jeweiligen Besonderheiten, individuellen Bedarfe und Ressourcen der Einrichtungen aus den Augen zu verlieren. Forschungsleitender Anspruch war es, ein Instrument und dessen Anwendungsempfehlungen im Rahmen inklusiver Schulentwicklung auf einer empirischen Basis aufzubauen und dabei stets den Anwendungsbezug im Fokus zu behalten. Demnach war die je schulspezifische Nutzung des Modells, die im Rahmen eines begleiteten Organisationsentwicklungsprozesses mit den Pilotschulen eruiert wurde (non-formale Weiterbildung), sowie die Befähigung der Schulen zur eigenständigen Nutzung (informelle Weiterbildung als Selbststudium) anhand der dafür entwickelten Handreichung das übergeordnete Ziel des Teilprojektes.

Ein wichtiger Schritt in der Arbeit mit den Schulen war es, dass die Schulen ihr jeweiliges Inklusionsverständnis selbst definierten und damit auch den Personenkreis derjenigen, die darüber hinaus von den angestrebten Maßnahmen zur Umsetzung einer inklusiven Schule profitieren. Im Rahmen des Projektes wurden zahlreiche Maßnahmen angeboten und durchgeführt, die von allen am Schulentwicklungsprozess Beteiligten, das heißt: Schulleitung, Lehrende, Schüler:innen weiteres schulisches Personal (Inklusionsassistent:innen, Sozialpädagog:innen u. a. m.) sowie Eltern und z. T. Hort aktiv unterstützt wurden. Somit wurden die Perspektiven und Wissensstände der unterschiedlichen Akteur:innen bei der Entwicklung der Instrumente (Workshops, Handreichungen, Broschüre) mit berücksichtigt. Damit wurde eine Basis für ein anwendungsbezogenes Instrument für eine konsequente, selbstständige Umsetzung eines strategischen Prozessmanagements geschaffen.

5. Forschungsdesign

Für die zu entwickelnde Methodik in dem Projekt galt es der Herausforderung zu entsprechen, fachdidaktische Konzepte für einen inklusionssensiblen Unterricht zu entwickeln, Lehrer:innen in den kooperierenden Schulen zu professionalisieren und Studierenden des Lehramts allgemeinbildender und beruflicher Schulen Kompetenzen für einen solchen Fachunterricht zu vermitteln. Diesen drei Zielen sollte durch einen gemeinsamen Prozess und nicht nur theoriebasiert, sondern in und mit den Gegebenheiten schulischer Praxis entsprochen werden. Das bedeutete, der zu entwickelnde Unterricht wurde für eine reale Schüler:innengruppe und die sie umgebenden schulischen Rahmenbedingungen durch Studierende, die betreffenden Lehrer:innen und die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen des Projektes konzipiert. Damit setzte das Projekt einen Ko-Konstruktionsprozess zwischen schulischer Praxis, Forschung und wissenschaftlicher Lehre um und nahm für sich den Anspruch auf eine entwicklungs- und gestaltungsorientierte Bildungsforschung (Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013) wahr. Dem wurde im Forschungsdesign durch den Design-Based-Research-Ansatz (DBR) Rechnung getragen (vgl. Abb. 3). Nach Gess, Rueß

und Deicke (2014) wurde durch dieses Design eine problembezogene Entwicklung von Interventionen über reale Bildungssettings ermöglicht, indem eine Analyse des bestehenden inklusiven Unterrichts der jeweiligen Schule, verbunden mit einem dezidierten Blick auf die individuellen Lernausgangslagen der Schüler:innen, erfolgte. Auf Basis dessen wurden theoriebasierte und datenbasierte „Interventionen“ für die Unterrichtsentwicklung, verknüpft mit der Professionalisierung der Lehrpersonen in der Schule, und den Schulentwicklungsprozess (TP C) abgeleitet. Unter Bezugnahme auf den DBR wird kein explizit methodisches Vorgehen beschrieben (z. B. die Nutzung des Survey Feedback Ansatzes im Teilprojekt zur Schulentwicklung oder Experteninterviews), welches über die Vielzahl der an dem Projekt beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen auch nicht zu vereinheitlichen gewesen wäre. Vielmehr war mit dem DBR ein Forschungsdesign bestimmt, das für alle Akteur:innen in einem professionstheoretisch „meta-reflexive“ (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019) und multiparadigmatischen Projekt eine Rahmung für die anzuwendenden Methoden zur Datenerhebung und -analyse ermöglichte (Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009; Cramer et al., 2019). Die gemeinsame Ausrichtung aller Projektakteur:innen auf den Ansatz des DBRs ermöglichte den Einsatz von unterschiedlichen Forschungsmethoden im Sinn eines Mixed-Methods-Designs (Baur, Kelle & Kuckartz, 2017) und unterstützte einen iterativen Prozess, der auf die „Verzahnung der Datenerhebung und anschließender Diskussion, Nutzung und Weiterverarbeitung der Daten in den Organisationen“ (Bedenk, Kunert, Scholl & Tirre, 2013, S. 34) zielte. Über ein solch angelegtes Forschungsdesign wurden die gegenseitige Bedingtheit und die Wechselverhältnisse für einen inklusionssensiblen Unterricht und eine damit verbundene Schulentwicklung beschrieben. Dies bedeutete ausgehend von der jeweiligen Einzelschule, dass theoriegenerierend „generalisierte Gestaltungsprinzipien für die Entwicklung von Interventionen“ (Gess et al., 2014, S. 12) für die Umsetzung von schulischer Inklusion entwickelt wurden. Dafür wurden in der jeweiligen kooperierenden Schule alle Akteur:innen vor Ort mit einbezogen, denn nur sie können den Interventions-/ (Änderungs)prozess, auf den der DBR-Ansatz zielt, mitentwickeln, mitgestalten und vollziehen, da sie die zu ändernden Prozesse erkennen und verstehen können müssen (Steffens, Heinrich & Dobbelsstein, 2019; Heinrich & Klewin, 2019). Hierfür wurde neben einer intensiven Kommunikation zwischen allen Beteiligten auch auf Formate wie z. B. Workshops und Feedbackschleifen (z. B. in Form von Kurzzusammenfassungen der Ergebnisse) im Projekt gesetzt. Durch dieses Vorgehen sollte die unterrichtliche und schulorganisatorische Entwicklung verbunden mit der Professionalisierung für einen inklusiven Unterricht nachhaltig gestaltet werden.

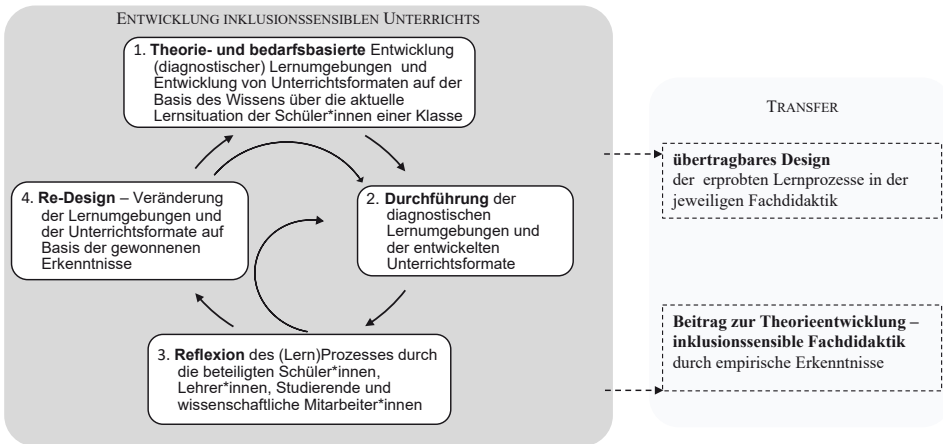


Abbildung 3: Darstellung des DBR-Ansatzes in SING

Das Vorgehen nach dem DBR wurde nicht nur auf die Zusammenarbeit mit den Schulen und die Entwicklung von inklusionssensiblem Unterricht angewendet, sondern auch für die Gestaltung und Entwicklung einer Hochschullehre, die forschendes Lernen als Kern begreift (vgl. Langner, Ritter, Steffens & Jugel, 2019) und Kompetenzen für einen inklusionssensiblen Unterricht vermittelt. In der Zusammenarbeit, die geprägt war durch die Erfahrungen in der durchgeführten Lehre, den Ausbau der Kooperationen zwischen Schule und Wissenschaft – Praxis und Forschung –, die Weiterentwicklung der theoretischen Konzeptionen für einen inklusiven Fachunterricht und die Entwicklung der Schule zu einer inklusiven, wurden die Seminarformate über die drei Jahre der Projektlaufzeit weiter angepasst (vgl. Abb 4).

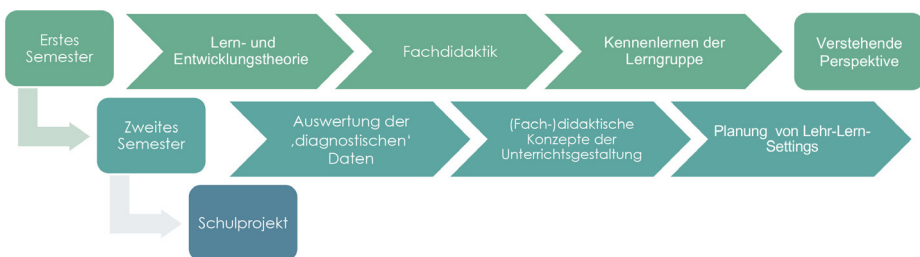


Abbildung 4: Seminargenese über die Projektlaufzeit von SING

Die während des Projektes vorgenommenen Adaptionen waren sowohl das Ergebnis von notwendigen hochschuldidaktischen Anpassungen, der gemeinsamen Entwicklungsprozesse mit den kooperierenden Schulen als auch der Schritt für Schritt etablierten Transdisziplinarität des SING-Projektes.

6. Ergebnisse als Verkopplung aller drei Perspektiven

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Projektes SING nicht stringent in der Logik der durchgeführten Teilprojekte vorgestellt, sondern ausgehend von dem entwickelten Modell eines inklusiven Fachunterrichts werden Erkenntnisse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften für einen inklusionssensiblen Fachunterricht wie auch damit verbundene Herausforderungen dargestellt. Abschließend wird der mit einer solchen Unterrichtsentwicklung verbundene Schulentwicklungsprozess charakterisiert.

6.1 Inklusiven Fachunterricht gestalten

Das Ziel des Projektes SING war es, ein Modell zu entwickeln, das die Umsetzung eines inklusionssensiblen Fachunterrichts unabhängig von der Fachlichkeit aber verbunden mit Prämissen für einen solchen Unterricht flankiert. Für dieses Modell mussten folglich Gemeinsamkeiten der Fächer – Deutsch, Mathematik, Chemie und politische Bildung, aber auch Holztechnik und Bautechnik – mit Blick auf einen inklusionssensiblen Unterricht herausgearbeitet werden, ohne dass dadurch fachliche Besonderheiten explizit berücksichtigt wurden. Damit ist die Reichweite des Modells zugleich bestimmt: Es formuliert Richtlinien auf der Metaebene von Unterricht ohne die fachliche Perspektive, wie bei anderen Modellen beobachtet, überbetonen zu wollen.

Inklusion als Teilhabe ist in pädagogischen Prozessen nur schwerlich bestimmbar. Ob Schüler:innen an einem Lernprozess teilhaben können, obliegt vor allem der Bewertung durch den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin selbst. Wie soll also eine Lehrkraft feststellen, ob die aktuellen Bedingungen des Unterrichts inklusiv sind? Angelehnt an die soziologische Diskussion um Inklusion (Stichweh, 2007) kann Inklusion nur relational zur Exklusion bestimmt werden. Dies impliziert für Schule, dass kein inklusives Lehr-Lernsetting vorliegt, wenn ein Schüler/eine Schülerin am pädagogischen Angebot nicht teilnehmen und nicht partizipieren kann, er oder sie folglich ausgeschlossen wird. Ohne an dieser Stelle ausschließende Strukturen und Mechanismen weiter zu beschreiben, muss darauf hingewiesen werden, dass dieser Ausschluss sich meistens nicht sichtbar und förmlich unbemerkbar vollzieht. Die Pointierung auf das Verhältnis von Teilhabe und Ausschluss für die Entwicklung eines inklusionsorientierten Unterrichts ist nicht zuletzt aufgrund der dem Projekt zugrundeliegenden Kulturhistorischen Theorie (vgl. u. a. Feuser, 2012; Jantzen, 2008) notwendig. Denn Entwicklung für einen Schüler/eine Schülerin wird erst dann möglich, wenn er/sie im Dialog mit anderen stehen kann und dies kann sich nur über Teilhabe vollziehen. Das bestehende Kontinuum von Ausschluss und Teilhabe muss für jeden einzelnen Schüler/jede einzelne Schülerin die für ihn/sie optimalste Lernumgebung sein, damit keine Barrieren in seinem/ihrem Lernprozess ent- und bestehen. Im Rahmen einer Schulklasse gilt es folglich, für alle einen solchen optima-

len Lernprozess zu gestalten, ohne dass die Schüler:innen vereinzeln, dann kann u.E. von einem inklusionsorientierten Unterricht gesprochen werden.

Damit ist die mikrosoziologische Ebene für die Umsetzung von Inklusion im Unterricht charakterisiert, darüber hinaus spielen aber auch meso- oder makrosoziologische Handlungsebenen eine konstitutive Rolle. Denn die jeweilige Unterrichtssituation, das darin sich vollziehende individuelle Erleben und Erfahren von Individuen und Gruppen, kann nicht entkoppelt betrachtet werden von aktuell vorherrschenden institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen des Zusammenlebens (z. B. Schulsystem). Das Verhältnis von Teilhabe und Ausschluss auf den unterschiedlichen Handlungsebenen rahmt die Gestaltung eines inklusionssensiblen Unterrichts. Um Ausschluss in schulischen Settings zu minimieren, müssen nach unserem Modell drei Kategorien genauer betrachtet werden: Anerkennung und Bindung; Sinn und Bedeutung wie auch Aneignungsprozesse. Über diese drei Kategorien können Mechanismen des Ausschlusses analysiert und reflektiert werden. Dazu müssen diese vor allem entwicklungspsychologisch geprägten Kategorien praxeologischer Adaptionen nicht nur aus einer pädagogischen Perspektive betrachtet, sondern vor allem auch aus der jeweiligen fachlichen und fachdidaktischen Perspektive (dem Fachunterricht) beschrieben werden. Mit der Kategorie Anerkennung und Bindung wird das menschliche Grundbedürfnis nach erfahrbarer Wertschätzung und angstfreien, vertrauten Räumen fokussiert. Über die Setzung von Sinn und Bedeutung als zentrale Kategorie rückt stärker die Aushandlung von kultureller Bedeutung in den Blick. Diese Aneignung von Bedeutung stellt den Ausgangspunkt für jedes Individuum dar, um den eigenen Sinn zu konstruieren, der für einen nachhaltigen Lernprozess notwendig ist. Zugleich kann das Subjekt diesen individuellen Sinn nur über die mit anderen geteilte Bedeutung (mit)teilen. Sinn und Bedeutung bedarf es, um sich Welt anzueignen – daraus erklärt sich die dritte Kategorie: Aneignungsvorlieben und -interessen. Die bisherige Entwicklung und die Lernerfahrungen prägen die Individuen in ihrer Tätigkeit mit und über das Objekt. Diese Lerntätigkeit, die intrapsychisch vollzogen wird, wirkt sich interpsychisch auf das Individuum aus. Nach der kulturhistorischen Theorie können sich höhere psychische Funktionen z. B. Sprache nur über den Dialog mit anderen entwickeln. Vygotskij (1987) stellt dies mit der Zeigegeste dar. Zunächst steht die Zeigegeste „an sich“, dann „für andere“ – die Bezugspersonen, die auf die Geste reagieren. Deren Reaktion lässt die Geste für das Kind zu einer, die „für sich selbst steht“ wandeln. Dies muss in der Entwicklung von Lehr-Lern-Settings unbedingt berücksichtigt werden, indem diese Kategorien in die fachliche bzw. fachdidaktische Perspektiven eingebunden werden. Die Fachlichkeit bzw. die fachliche Perspektive ermöglicht den Zugang zu den domänenspezifischen und sachlogischen Objektstrukturen und diese sind somit der Ausgangspunkt und Teil des Prozesses der Aneignung von Bedeutung und folglich auch des Aneignungsprozesses des Individuums. Diese drei Kategorien – Anerkennung und Bindung, Sinn und Bedeutung sowie Aneignung – sind als analytische Kategorien zur Minimierung von Ausschluss zu verstehen, d. h. sie sind nur theoretisch voneinander zu trennen. Im Lernprozess, in dem sich das Subjekt (der:die Schüler:in) die Eigenschaften des Objektes (den Lerngegenstand) aneignet, bedingen sie sich gegenseitig

und werden über das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Subjekt und Objekt immer wieder neu zueinander in Beziehung gesetzt. Nicht zuletzt über diese Verhältnisbestimmung erscheint es unbedingt notwendig, dass die fachliche und fachdidaktische Perspektive die drei Kategorien mit bedenkt und gestaltet – im Sinne von Inklusion. Mit Blick auf Unterricht dienen diese drei bestimmten Kategorien als analytisches Instrument, um den Unterricht zu reflektieren hinsichtlich der inklusiven und exkludierenden Mechanismen. Die drei Kategorien sind aber auch mit Blick auf Unterrichtsplanung relevant. Wenn diese eingebunden werden in eine Art prozessbegleitende Diagnostik, die es bedarf um die Lernausgangslagen und -rahmungen der Schüler:innen zu verstehen, dann geben die gewonnen Erkenntnisse einen Hinweis für die Unterrichtsgestaltung – sowohl methodisch-didaktisch als auch fachlich. Eine solche Diagnostik, die auf jeden einzelnen Schüler/jede einzelne Schülerin zielt und dennoch die Kooperation zwischen allen Schüler:innen antizipiert, ist als Element für Unterricht noch zu entwickeln. Nur ein solches Vorgehen wird den Weg für einen inklusionsorientierten Unterricht ebnet, weil es nur über ein solches Instrument möglich sein wird, isolierende Bedingungen für jeden einzelnen Schüler/jede einzelne Schülerin zu erkennen und damit zu verhindern.

Das Modell, wie auch das daran gekoppelte Vorgehen von Lehrkräften, ist sehr voraussetzungsreich für zukünftige und aktuelle Fachkräfte in Schule. Dessen Ausgestaltung wird mit Blick auf Professionalisierung im Folgenden noch zu thematisieren sein.

6.2 Professionalisierung für einen inklusionssensiblen Fachunterricht

Die Idee der Professionalisierung folgt Konzepten aus der Praxisforschung (Altrichter & Posch, 2014; Altrichter & Feindt, 2004), aber auch Ansätzen forschungsbasierter Schulentwicklungsarbeit (Heinrich & Klewin, 2019) verbunden mit einer hochschuldidaktischen Aufarbeitung (Langner & Ritter, 2019). Im Rahmen des Projektes SING muss in der Betrachtung der Professionalisierung differenziert werden zwischen den Lehrkräften, die in ihrer schulischen Praxis begleitet wurden, und den Lehramtsstudierenden, die wissenschaftliche Methoden und Fragestellungen in einem praktischen Setting im Sinne eines forschenden Lernens bearbeiten konnten.

Die Studierenden waren während eines oder auch zwei Semestern in die Zusammenarbeit mit den Schulen eng über Seminare und/oder ihre Abschlussarbeiten mit in die Entwicklung eines inklusionssensiblen Fachunterrichts eingebunden. Die Rückmeldungen der Studierenden waren vor allem dadurch gekennzeichnet, dass für sie in dieser direkten Zusammenarbeit mit der Schule theoretisch Gehörtes zu Inklusion und Heterogenität sinnhaft wurde:

„Wir hatten keinen Druck irgendwelchen Lehrplänen gerecht zu werden, waren nicht für 28 Individuen gleichzeitig verantwortlich und wir waren zu zweit. All das sind in meinen Augen optimale Bedingungen für das Gelingen von Inklusion. Der alltägliche Schulalltag macht es den Lehrer:innen und Schüler:innen da schon um einiges schwieriger. Damit Inklusion gelingen kann, wäre es deshalb

zunächst unabdingbar, entsprechende Bedingungen an jeder Schule und in jeder Klasse zu schaffen, dass dies leichter gesagt als getan ist, zeigt die Praxis jeden Tag.“ (ST_03_02)

Die Studierenden waren in das Projekt nicht nur als Beobachter:innen eingebunden, sondern sie vollzogen wissenschaftlich begleitet die Konzeption und Analyse von Lehr-Lernsituation in den Schulen. Ausgangspunkte waren Beobachtungen von Schüler:innen im ‚klassischen‘ Unterricht als auch Beobachtungen im Rahmen selbst entwickelter diagnostischer Lehr-Lernsituationen. Sie zielten darauf ab, die Lernaussgangssituationen der Schüler:innen besser zu verstehen, wie auch Interaktionsprozesse zwischen den Schüler:innen nachvollziehen zu können. Auf der Basis dieser Analyse entwickelten die Studierenden inklusionssensible Lehr-Lernsituationen für diese ausgewählte Klasse. Im Anschluss erprobten sie ihre entwickelten Lehr-Lernsituationen in der Schule und evaluierten die Umsetzung. Dieser direkte Kontakt mit den Schüler:innen hat sie in außerordentlichem Maße motiviert, Lernumgebungen aufwendig zu entwickeln. Einmal jene Lernumgebung, die ermöglicht hat den Lernprozess aller Schüler:innen besser nachvollziehen zu können, und eine zweite, die alle Schüler:innen in ihrem Lernprozess unterstützen sollte – das eigentlich inklusionssensible Lernsetting. Der Arbeitsaufwand war für alle Akteur:innen, auch für die Studierenden, sehr hoch und hat sie im besonderen Maße gefordert. Dies galt auch für die für Inklusion so notwendige Verknüpfung von Fachlichkeit, Fachdidaktik, allgemeiner Pädagogik und sonderpädagogischen Elementen. Unproblematisch für die Studierenden war es, sich dem Schüler/der Schülerin zu öffnen, daraus aber Lerngelegenheiten erwachsen zu lassen, d.h. fachliche Lernprozesse zu planen und in ein pädagogisches Setting zu überführen, überforderte die Studierenden teilweise.

Für die in dieser Form durchgeführten Seminare kann festgehalten werden, dass die Transdisziplinarität der wissenschaftlichen Begleitung dieser Seminare, die durch Beteiligung von Fachdidaktiker:innen, Sonderpädagog:innen und Bildungswissenschaftler:innen gestaltet wurden, für die Entwicklung des Modells zu einem inklusionssensiblen Fachunterricht gewinnbringend und unbedingt notwendig war. Im Besonderen profitierten davon die Studierenden, die so nicht nur die notwendige multiprofessionelle Perspektive für Inklusion kennenlernten, sondern sowohl die Relevanz von Fachlichkeit im Kontext von Inklusion als auch die Relevanz von pädagogischen Maximen wie z.B. Beziehungsarbeit bei der Gestaltung fachlicher Lerngelegenheiten. Als Konsequenz für die Fachdidaktiken wurde deutlich, dass diese in ihrem hochschuldidaktischen Vermittlungsprozess reflexiver mit ihrer häufig suggerierten Linearität von Fachlichkeit umgehen müssen, um die Studierenden für eine inklusionssensible schulische Praxis vorzubereiten. Nicht selten stellte sich diese Linearität im Vermittlungsprozess an der Hochschule als ein Hemmnis für die Studierenden dar, wenn diese Lerngelegenheiten aus Perspektive der Schüler:innen herstellen sollten.

Die Veränderung der Haltung zu einem inklusiven Unterricht (vgl. Langner, 2015) oder auch der Selbstwirksamkeit, inklusionssensiblen Unterricht in Zukunft gestalten zu können, würden wir tendenziell als positiv bestimmen. Diese vorsichtige

Bestimmung erfolgt auf Basis der qualitativen und quantitativen Rückmeldungen der Studierenden im Rahmen von Seminarevaluationen. Die Quantifizierung der Ergebnisse mit den im Projekt eingesetzten Instrumenten (u. a. auch Fragen aus dem „Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte“ von Seifried & Heyl, 2016) ist allerdings erwartungsgemäß nur bedingt belastbar.

Die Student:innen konnten freiwillig wählen, ob sie ein solches skizziertes Seminar besuchen wollten, es hätte auch andere Seminare zur Erreichung der Leistung gegeben. Diese Freiwilligkeit besteht für Lehrkräfte in ihrer Praxis nicht. Sie sind vielmehr mit den Anforderungen einer inklusiven schulischen Praxis direkt konfrontiert und gehen sehr different damit um. Die Lehrkräfte, die im Rahmen des Projektes SING mit uns zusammengearbeitet haben, konnten dies aber ebenfalls für sich entscheiden, niemand wurde dazu verpflichtet.

P2: [...] natürlich sind wir nicht ausgebildet dafür, aber da kann man sich ja immer belesen [...] (SG3, Z. 1176/1177)

Die leitende Grundidee für die Zusammenarbeit mit den Lehrer:innen in den kooperierenden Schulen war der gemeinsame Ko-Konstruktionsprozess im Sinne einer Unterrichtsentwicklung, die sich der Gestaltung eines inklusionssensiblen Fachunterrichts verschrieb. Es war ein Anliegen, dass die zukünftigen Nutzer:innen der Erkenntnisse des Projektes SING direkt beteiligt sind am gemeinsamen Erkenntnisprozess – mindestens für ihre Klasse und ihre Schüler:innen. Erkenntnisse ohne die Zusammenarbeit mit Lehrer:innen, Schüler:innen und Student:innen wären nicht möglich gewesen. Die so angestrebte Kooperation von Praxis und Wissenschaft wurde gerahmt durch strukturelle Bedingungen der Schule, aber auch die Perspektive der Lehrkraft: z. B.: Wie war das Motiv der Lehrer:innen Lehr-Lernsettings von der Seite der Schüler:innen aus zu entwickeln? Die Nachhaltigkeit der dreijährigen Arbeit des Projektes in den Schulen ist damit sehr stark abhängig von der Zusammenarbeit mit den jeweiligen Lehrer:innen. Dies einmal mehr, weil es in der kurzen Zeit der Zusammenarbeit mit den Schulen nicht gelingen konnte, in das breite Kollegium der Schulen zu wirken². So wurden diejenigen Lehrer:innen, mit denen im Projekt aktiv zusammengearbeitet wurde, zentrale Multiplikator:innen in dem Prozess der Etablierung von inklusionsorientierten Lehr-Lern-Settings in der jeweiligen Schule. Von ihnen war und bleibt abhängig, ob sich aus den gemeinsam erprobten Lehr-Lernsituationen ein Transfer für die Schule entwickelt(e). Damit dieser sich sicher vollziehen hätte können, wäre es notwendig gewesen, dass die Lehrer:innen in einem ersten Schritt ihren Unterricht aktiv umgestalteten, was eine Reihe von Lehrer:innen tat, die im Projekt SING mitarbeiteten. In einem zweiten Schritt wäre es zentral gewesen, Kolleg:innen auch aktiv dazu aufzufordern, gleiches zu tun. In einem dritten Schritt hätten darauf unausweichlich schulorganisatorische Änderungen erfolgen müssen, sollten diese nicht parallel mit dem zweiten Schritt bereits in den Schulen entwickelt worden sein.

2 Das Projekt war für die doppelte Laufzeit angelegt. Nach zwei Jahren wurde entschieden, dass die Laufzeit der Förderrichtlinie des BMBFs auf drei Jahre für alle Projekte verkürzt wird.

Die fachdidaktische und sonderpädagogische Expertise wurde von allen Lehrer:innen in dem Projekt sehr dankend angenommen, viele von ihnen haben auch aktiv das Angebot zur Reflexion von Situationen mit einzelnen Schüler:innen, wie aber auch des eigenen Unterrichts gern genutzt. Sehr deutlich wurde im Projekt eine Differenz zwischen der Grundschule und allen weiterführenden einschließlich den beruflichen Schulen bezüglich des aktiven Mitgestaltens des Transfers durch die Lehrkräfte. Grundschulpädagog:innen konnten selbstwirksam Binnendifferenzierung in ihrem Unterricht verankern, die auf dem Verstehen individueller Lernsituationen der Schüler:innen basierte. In der Oberschule, dem Gymnasium und auch der Berufsschule war vor allem die dezidierte Fachlichkeit ein Hemmnis oder der Grund, Unterricht nicht von den Schüler:innen aus zu entwickeln. Die im TP B erstellten Kompetenzprofile widersprechen aber dieser durch die Lehrkräfte „vorgenommenen“ Verkürzung auf (fach-)didaktische Herausforderungen. Vielmehr verweisen die Analyseergebnisse der Kompetenzen auf eine hohe Komplexität der Anforderungen an die Lehrkräfte, die als besonders bedeutsam kognitive (z. B. Problemlösefähigkeit), soziale (z. B. Gesprächsführungskompetenz) und emotionale Kompetenzen (z. B. Umgang mit Konflikten) umfassen. Diese sollten möglichst in einer hohen Ausprägung bei Lehrkräften vorliegen, um den gestellten Anforderungen eines inklusionssensiblen Fachunterrichts zu genügen. Zudem legt das Kompetenzprofil eine Differenzierung hinsichtlich der Besonderheiten durch unterschiedliche Schulformen (z. B. berufsbildende Schulen) wie aber auch der Vielfalt an relevanten Interaktionspartner:innen, welche deutlich über das Lehrer-Schüler-Eltern-Setting hinausgehen (z. B. Behörden wie Jugendämter, weitere Bezugs- bzw. Betreuungspersonen), nahe. Die Resultate des Kompetenzprofils unterstreichen die besondere systemische bzw. interdisziplinäre Einbettung der Lehrtätigkeit in inklusiven Lehr-Lern-Settings. In einem anschließenden Schritt wäre auf der Basis der konkreten Beschreibung erfolgsrelevanter Verhaltensweisen in dem erstellten Profil die Ableitung spezifischer Trainingsbausteine und Übungen für den Professionalisierungsprozess für Lehrkräfte möglich. Darüber hinaus bietet das Kompetenzprofil auch die Möglichkeit, als Personalauswahl- und -entwicklungsinstrument von und für Lehrkräfte für einen inklusionssensiblen Unterricht weiterentwickelt zu werden.

6.3 Erkenntnisse zur Schulentwicklung

Mit einem dezidierten Blick auf die Entwicklung der Organisation zu einer inklusionssensiblen Schule muss neben der mit dem Projekt angestrebten Professionalisierung festgehalten werden, dass sich eine Reihe offener Potentiale im strategischen Aufbau organisationaler Strukturen und Prozesse für Inklusion zeigten. Es fehlte an zur Verfügung stehenden Ressourcen für Aufgaben, die über den Unterricht hinausgingen, um eine inklusive Schule zu gestalten: 75,9 % der Befragten gaben an, dass es *nicht* genügend zeitliche Ressourcen für die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen gibt, und 72,8% bestätigen nicht vorhandene personelle Ressourcen für die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen. Die Rollenverteilungen und Ver-

antwortlichkeiten waren nicht ausreichend geklärt: 67,1% sahen die Verantwortlichkeiten für die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen klar definiert, wobei aus den Interviews hervorging, dass es vor allem immer einzelne Engagierte waren, die mehrere Aufgaben in dem Prozess innehatten. Was bislang nur wenig Beachtung bei gleichzeitiger Formulierung eines hohen Bedarfs erfuhr, war der Einsatz digitaler Möglichkeiten für organisatorische Belange (Wissens- und Kommunikationsmanagement). Einerseits liegt dies in einer z. T. nicht vorhandenen digitalen Infrastruktur der Schulen begründet, andererseits ist es eine wesentliche Hürde, die Kolleg:innen von der Sinnhaftigkeit dieses Einsatzes überhaupt zu überzeugen. U. a. aus diesen Erkenntnissen wurde ein organisationales Gestaltungsmodell inklusiver Schulentwicklung (siehe Abb. 5) konzipiert. Es soll den Schulen als praxisnahe, strategische Unterstützung für eine inklusionsorientierte Schulentwicklungsarbeit mittels Prozessmanagement dienen. Im besten Fall wird es von Schulen als kontinuierliches Instrument genutzt, um Wandel gezielt zu gestalten. Das entwickelte Modell rückt ein prozessorientiertes Vorgehen in den Fokus, um den notwendigen ständigen Veränderungsprozessen hin zu einer inklusionssensiblen Schule entsprechen zu können.

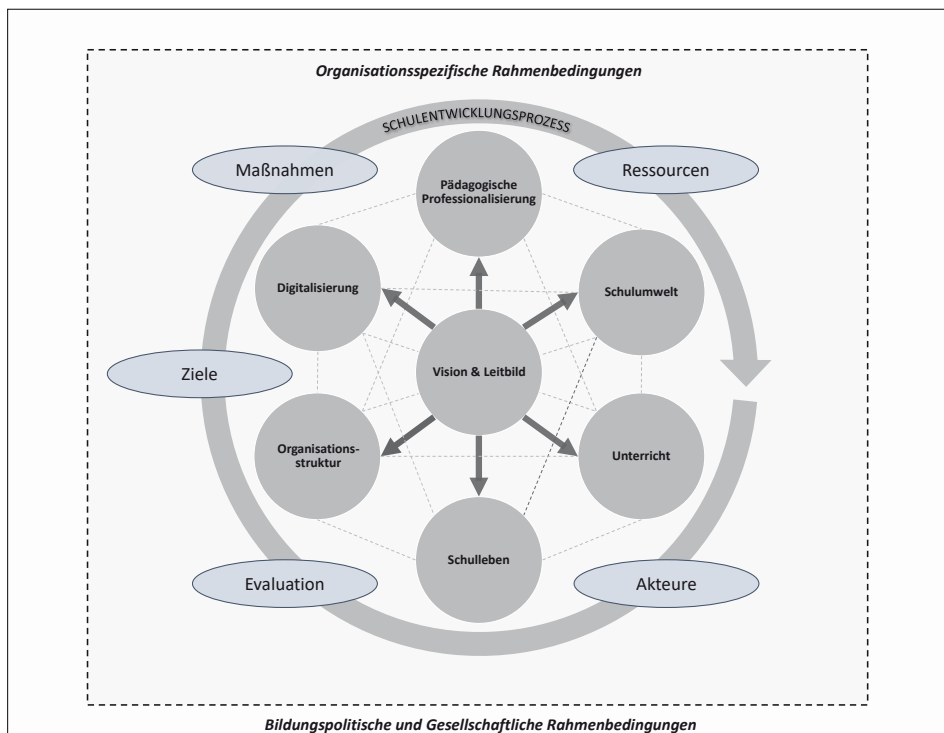


Abbildung 5: Organisationales Gestaltungsmodell für inklusive Schulentwicklung (Preissler, Hösel & Jörke, 2021)

Jene Komplexität dieses Schulentwicklungsprozesses zeigt sich im Innenkreis des Modells in den um die Vision herum gruppierten Handlungs- bzw. Entwicklungsfeldern für inklusive Schulentwicklung. Neben der auch für Inklusion relevanten Personal- (pädagogische Professionalisierung), Organisations- (Organisationsstruktur) und Unterrichtsentwicklung (Rolff, 2016) als klassischen Komponenten der Schulentwicklung wurden die inklusionsförderliche Gestaltung der Schulumwelt, des Schullebens sowie der Einsatz digitaler Komponenten als maßgeblich für Inklusionsbemühungen identifiziert.

7. Diskussion und offene Fragen

Das bisher Dargestellte ist das Ergebnis eines transdisziplinären Arbeitsprozesses in mehrfacher Hinsicht:

- a) Die Zusammenarbeit von schulischer Praxis und Wissenschaft, wobei damit sowohl Forschung als auch Hochschullehre verbunden ist.
- b) In der Hochschullehre und der Forschung haben unterschiedlichste Fachdisziplinen: (Sonder-)Pädagogik, Psychologie, Fachdidaktiken sowie berufliche Didaktiken und Management miteinander gearbeitet.
- c) Die Fach- und beruflichen Didaktiken sind weiter zu differenzieren in: Deutsch, Mathematik, politische Bildung, Chemie, Labor- und Prozesstechnik, Holztechnik.

Das gemeinsame Interesse, einen Unterricht zu begleiten und zu unterstützen, der das gemeinsame Lernen aller Schüler:innen ermöglicht, konnte fachlichen Besonderheiten und disziplinenigen Prämissen untergeordnet werden. Dies bedarf es u.E. für die Umsetzung von Inklusion nicht nur in diesem Projekt. Die Herausforderung, allen Schüler:innen Teilhabe zu ermöglichen, kann nur über Multiprofessionalität gelingen. Dies impliziert u.E. auch, dass die geschilderte Transdisziplinarität in Forschung und Hochschullehre gelebt wird und nicht nur von Schule gefordert wird. Dazu bedarf es universitärer Formate, in denen unterschiedliche Disziplinen gemeinsam Lehre gestalten oder sogar mit Studierenden gemeinsam zu Lehr-Lernprozessen arbeiten und forschen. Vor allem ein schulformübergreifendes Arbeiten kann u.E. Synergien schaffen, damit beispielsweise die herausgearbeitete Differenz zwischen der Grundschule zu allen anderen Schulformen, nicht derart drastisch in der Umsetzung von Inklusion ausfällt.

Mit Blick in die Praxis, aber auch in den Wissenschaftsdiskurs, muss immer noch konstatiert werden: Es fehlen noch viele Antworten, um Inklusion in Schule zu gestalten und damit Bildungsungleichheit abzubauen. Die Erfahrungen dieses Projektes zeigen: Es geht nicht um endgültige Antworten, aber den Mut, Unterricht anders zu denken und zu gestalten. Diesen Mut braucht es, weil in der Neugestaltung immer wieder neue Fragen entstehen. Folglich muss die Umsetzung, die Ermöglichung der Teilhabe *aller*, ein Prozess sein, in dem eine Ko-Konstruktion von Praxis und Wissenschaft erfolgt. Um dies nachhaltig vor allem auch für die Praxis gestalten

zu können, bedarf es längerer Kooperationszeiten. Schulen und Universitäten müssen Strukturen und Ressourcen schaffen, damit solche Ko-Konstruktionsprozesse für Praxis und für Wissenschaft gelingend sein können. Vor allem die direkte Zusammenarbeit mit Studierenden und mit Wissenschaftler:innen wurde durch die Praxis als unterstützend beurteilt. Damit dies aber so wahrgenommen werden kann, bedarf es Zeit, vor allem auch bei Lehrer:innen z. B. in Form von Abminderungsstunden. Dies tangiert auch Unterstützungsmöglichkeiten für Schule für ihre Organisationsentwicklung. Diese brauchen Schulen, wenn längerfristige Effekte über solche Projekte hinaus bestehen sollen, das wurde in diesem Projekt einmal mehr deutlich.

Aufseiten der Wissenschaft zeigte sich, dass sich nicht nur in der praktischen Umsetzung in Schule neue Fragen herausbilden, sondern dass auch Begrifflichkeiten im Kontext von Inklusion neu gesetzt werden müssen. Dies gilt beispielsweise für den Begriff der Diagnostik. Dieser ist durch verschiedene wissenschaftliche Konzepte anderer Disziplinen und selektierende, defizitorientierte Anwendungen in Schule vorbelastet. Wird dieser im Kontext von Inklusion weiterverwendet, werden u.E. falsche Vorstellungen transportiert oder hervorgerufen. Folglich würden wir uns aus dem Projekt heraus dafür aussprechen, zukünftig von einer Verstehenden Perspektive bezogen auf die Lehr-Lernsituation, statt von Diagnostik zu sprechen.

Zugleich muss mit dem Ende dieses Projektes resümiert werden, dass die Lehrer:innenbildung vor einer Reihe von Herausforderungen steht, die nicht nur durch die Thematisierung von Inklusion lösbar sind, sondern die in Schule die Systemfrage stellen. Folgende Fragen wurden durch das Projekt virulent und erlangten mit Fortschreiten des Projektes an Bedeutung:

- Inwiefern ist eine Lehrer:innenbildung für eine inklusive Schule ohne eine inklusive Universität möglich?
- Wie lassen sich die Ansprüche der Praxispartner:innen mit theoretischen und empirischen Maximen der Wissenschaft in Einklang bringen?
- Wie können Studierende die theoretischen Forderungen nach Subjektorientierung, Bindung und prozessbegleitender Diagnostik im Rahmen eines universitären Seminars in der Praxis umsetzen?
- Inwiefern sollte Inklusion an der Universität unter aktuellen schulischen Bedingungen (Fachunterricht mit vorgegebenen Lehrplänen, Einzelstunden, Rollenzuweisungen) gedacht oder als systemische Erneuerung vollzogen werden?

Es sind vor allem Fragen, die die weitere Ausgestaltung des Transferprozesses berühren und auch nicht einfach beantwortbar sind, sondern die u.E. vielmehr im Prozess gemeinsam gestaltet werden müssen. Die aber auch immer die politische Dimension von Inklusion berühren und dazu aufrufen, die Frage nach Inklusion nicht nur methodisch beantworten zu wollen. Wie sie uns auch zur Reflexion der eigenen Rolle auffordert: Wer hat in diesem Projekt über Inklusion geforscht an einer Sondereinrichtung (Feuser, 1989)?

Literatur

- Altrichter, H. & Feindt, A. (2004). Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 84–101). Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2014). Innovation in Education through Action Research. In T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.), *Action Research, Innovation and Change* (S. 8–26). London u. a.: Routledge.
- Ambos, A. (2019). Schul- und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive der Schulleiterin. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 213–229). Wiesbaden: Springer VS.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion. Eine Trendanalyse*. BertelsmannStiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf
- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Balog, A. & Schüle, J. A. (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017). *Mixed Methods*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bedenk, S., Kunert, S., Scholl, W. & Tirre, S. (2013). GI:VE and take zwischen Wissenschaft und Praxis. Survey-Feedback-Prozesse als Maßnahmen einer wissenschaftlich gestützten Organisationsberatung. *Wissenschaftsmanagement*, 19, 34–37.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahm, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Erbing, S. (2016). *Einführung in die inklusive Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (2012). *Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit!* Verfügbar unter: https://www.georg-feuser.com/wp-content/themes/pdf/Feuser__G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), 327–358.
- Gess, C., Rueß, J. & Deicke, W. (2014). Design-based Research als Ansatz zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Einführung und Praxisbeispiel. *Qualität in der Wissenschaft*, 8, 10–16.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- Jantzen, W. (2008). *Kulturhistorische Psychologie heute. Methodologische Erkundungen zu L. S. Vygotskij*. Berlin: Lehmanns Media.
- Kneer, G. & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, A. & Westhoff, K. (2012). *Task-Analysis-Tools (TAToo)*. Lengerich: Pabst.

- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Langner, A., Ritter, M., Steffens, J. & Jugel, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusive Bildung forschend entdecken: Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, A. & Jugel, D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln – Diagnostik im Kontext von Inklusion. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 133–150). Wiesbaden: VS Springer.
- Langner, A. & Ritter, M. (2019). Forschungsmethodische Grundlagen. Methodologie und Methodik der Seminarreihe. Forschendes Lehren und Lernen. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 151–167). Wiesbaden: Springer VS.
- Milker, C. (2020). Förderung der diagnostischen Kompetenz in der Lehrer*innenbildung. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen* (S. 274–277). Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Moser, V. & Kipf, S. (2015). Inklusion und Lehrerbildung – Forschungsdesiderata. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 29–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Egger, M. (2017). *Inklusion und Schulentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preissler, A., Hösel, F. & Jörke, D. (2021). *Handreichung zur Umsetzung inklusiver Schulentwicklung mittels Prozessmanagement*. Leipzig: Fraunhofer IMW.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ritter, M., Steffens, J. & Jugel, D. (2019). Hochschuldidaktische Gedanken zur Seminarreihe „Inklusiver Unterricht in der Praxis“. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 21–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 166–199.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22–35.
- Steffens, U., Heinrich, M. & Dobbstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Stichweh, R. (2007). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft. Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In J. Aderhold & O. Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme* (S. 113–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2*. Berlin: Volk und Wissen.
- Westhoff, K. & Kluck, M. L. (2014). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen*. Berlin: Springer.