

Myrle Dziak-Mahler,
Thomas Hennemann, Svenja Jaster,
Tatjana Leidig, Jan Springob
(Hrsg.)

Fachdidaktik inklusiv II

(Fach-)Unterricht
inklusiv gestalten –
Theoretische
Annäherungen und
praktische
Umsetzungen

BAND 10

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN

Hrsg. vom
Zentrum für LehrerInnenbildung
der Universität zu Köln

Band 10

Wie die Schule so ist auch das Feld der (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bewegung und in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess begriffen. Die Einsicht in die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Bildungsbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist gestiegen und erfordert eine Organisation der (Aus-)Bildung, die fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbestandteile stärker aufeinander bezieht und zu einem professionellen Habitus zusammenbinden lässt. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die Praxisphasen als roten Faden über die Ausbildungsphasen hinweg zu gestalten und die Kooperation der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure der grundständigen Bildung, des Vorbereitungsdiensts und der Fortbildung zu stärken. Die seit langem bekannte Forderung nach einer gelingenden Theorie-Praxis-Verzahnung ist in den letzten Jahren in eine neue Dynamik geraten und verlangt nach einem Ausbau wie auch neuen Akzentuierungen in der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung, um Unterrichts- und Schulentwicklung zu begleiten und zu unterstützen.

Die Reihe LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN setzt an diesem Entwicklungsprozess an und präsentiert Beiträge, die die Herausforderung einer neuen und innovativen (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern aktiv aufgreifen und Impulse für deren weitere Entwicklung setzen.

Myrle Dziak-Mahler, Thomas Hennemann, Svenja Jaster,
Tatjana Leidig, Jan Springob (Hrsg.)

Fachdidaktik inklusiv II

(Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen



Waxmann 2018
Münster • New York

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.

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN, Band 10

ISSN 2194-8429

Print-ISBN 978-3-8309-3663-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-8663-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.....7

Einleitung9

Inklusion in der Lehramtsausbildung

Perspektiven aus schulischer Praxis, Forschung und Ausbildung

Ein Interview mit Conny Melzer, Andreas Niessen und Antje Schmidt 15

Myrle Dziak-Mahler & Svenja Jaster

Zusammenarbeit gestalten

Das Vier-Gewinnt-Modell der Zusammenarbeit als Beispiel für

phasenübergreifende und interdisziplinäre Kooperation in der

LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln27

Teil I

Tatjana Leidig & Michaela Pössinger

Classroom Management – Eine zentrale Gelingensbedingung für

Lernen und Lehren in der Inklusion43

Moritz Börnert-Ringleb, Jannis Bosch & Jürgen Wilbert

Lernverlaufdiagnostik63

Lernausgangslagen und Lernfortschritte – wie lernen SchülerInnen an

der Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln?

Ein Interview mit Marion Hensel79

Laura Ferreira González, David Lichtenberg, Kirsten Schlüter & Dennis Hövel

Möglichkeiten der Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen.....85

Sven Trapp & Michael Ehlscheid

Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver

Schulentwicklung – Theoretische und praktische Perspektiven101

Teil II

Daniela A. Frickel, Hannah Nitschmann, Christian Thiess & Mara Wittenhorst

Zielperspektive ‚Literatur für alle‘ – Annäherungen für eine Grundlegung

einer inklusionsorientierten (Fach-)Didaktik121

Judith Leiß

Leichte Sprache und Einfache Sprache als Differenzierungsinstrumente

im inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe.....145

<i>Ulla Schäfer & Jan Springob</i> Die Kompetenzaufgabe und der Gemeinsame Gegenstand: Englischunterricht in heterogenen Lerngruppen realisieren	163
<i>Arne Westerkamp & Anja Bonfig</i> Sozialwissenschaftliche fachdidaktische Theorie trifft inklusive Unterrichtsplanung	175
<i>Inge Schwank & Conny Melzer</i> Duale Unterrichtsplanung im Fach Mathematik Möglichkeiten der Umsetzung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive	189
<i>Stefan Brackertz, Hannah Weck & Andreas Schulz</i> Experimente & Widersprüche im (inkluisiven) Naturwissenschaftsunterricht Chancen und Grenzen entwickelt am Beispiel Physik	205
 Ausblick	
<i>Sebastian Barsch</i> Wem gehört die Inklusion? Ein Kommentar	223
 Autorinnen und Autoren.....	231

Vorwort

Ich musste nicht lange überlegen, als aus dem Zentrum für LehrerInnenbildung Köln die Anfrage kam, ob ich das Vorwort für den 2. Band *Fachdidaktik inklusiv* schreiben würde. Zu gut ist mir die spannende erste Tagung des ZfL im Jahre 2012 in Erinnerung, als wir versuchten, mit einem Impuls von Tony Booth eine Perspektive auf inklusive Fachdidaktik zu eröffnen, die uns alle in Konflikt brachte mit den herkömmlichen Vorstellungen von Individualisierung, Individueller Förderung und Sonderpädagogischer Unterstützung im Unterricht.

Inklusion zeigt sich aktuell insbesondere in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf der Unterrichtsebene als paradoxer Innovationsauftrag an Disziplinen und Professionen. In einem eher auf Exklusion und „ability labeling“ ausgelegten Schulsystem muss nun das Recht auf Inklusion umgesetzt werden. Es scheint vor diesem Hintergrund wenig verwunderlich, dass wir es in allen drei Ländern mit einer emotional höchst aufgeladenen Debatte zu tun haben.

In der praktischen Umsetzung von inklusionssensibler oder auch -kompetenter Fachdidaktik in einem gegliederten Schulwesen haben wir es mit erheblichen Spannungsfeldern zu tun, die von Akteuren auf allen Ebenen des Bildungswesens täglich ausbalanciert werden müssen. Auch der gebetsmühlenartig vorgetragene Ruf nach mehr Multiprofessionalität in der Schule hilft hier nur wenig, wenn Berichte aus der Praxis sich häufen, dass inklusive Prozesse unter zu knapper Ressourcenlage insbesondere in Bezug auf den gestiegenen Professionalisierungsbedarf der beteiligten Akteure umgesetzt werden müssen. Auch scheint es häufig kaum zusätzliche zeitliche Ressourcen zu geben, der nun notwendig gewordenen gesteigerten Reflexivität zur Begleitung der inklusiven Prozesse angemessen zu begegnen.

Trotz dieser komplexen Ausgangssituation sind einige Kolleginnen und Kollegen nicht zuletzt auch aufgrund des enormen Handlungsdrucks, der hier auf allen Akteuren lastet, an (Hoch-)Schulen aktuell auf der Suche nach Leitlinien für eine inklusive Fachdidaktik. Damit reiht sich der vorliegende Band in eine jedoch noch sehr überschaubare Anzahl an wichtigen Beiträgen unterschiedlicher Fachdisziplinen. Hier scheint mir vor allem wichtig, die gerade entstehenden Arbeiten „der Fächer“ auch breit untereinander bekannt zu machen, um überfachliche Synergien zu erzielen.

Dabei zeichnet sich der vorliegende Band vor allem dadurch aus, dass hier von einem offenen Verständnis von Inklusion ausgegangen wird, das die Überwindung defizitärer Kategorisierungen permanent im Blick behält, ohne jedoch zu verschweigen,

dass es auch spezielle Diagnoseanlässe im inklusiven Fachunterricht geben kann, die besonders differenziert, vielleicht auch spezialisiert betrachtet werden müssen.

Ich wünsche dem Buch eine besonders weite Verbreitung, denn es hält zahlreiche theoretische wie praktische Anregungen bereit, die den überfachlichen Austausch bereichern werden.

Bettina Amrhein

Einleitung

Der vorliegende Tagungsband entstand aus den Ergebnissen und Überlegungen der Tagung *Fachdidaktik inklusiv II*, die am 28. September 2016 an der Universität zu Köln stattgefunden hat. Den Anstoß zur Tagung gaben der Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung, die Lernwerkstatt im Netzwerk Medien und das Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln mit dem Anliegen, die Tagung *Fachdidaktik inklusiv*, die bereits vier Jahre zuvor stattfand, fortzuführen. Bei der Tagung *Fachdidaktik inklusiv* kamen 2012 bundesweit zum ersten Mal VertreterInnen aus Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik und Fachdidaktik in dieser Form zum Thema Inklusion zusammen.

Der phasenübergreifende und interdisziplinäre Gedanke stand auch bei der Folgeveranstaltung *Fachdidaktik inklusiv II* wieder im Vordergrund. Um jedoch die Bedarfe an eine solche Veranstaltung erfassen zu können, wurden bereits ein knappes Jahr vor der Tagung in einem Workshop interdisziplinäre Fragestellungen gesucht. Interessengruppen bildeten sich, von denen sich einige für die weitere inhaltliche Planung der Tagung engagierten. Auf dieser Basis entstand die Grundstruktur der Arbeitstagung: Der Vormittag fokussierte allgemeinpädagogische Themen, die fachübergreifend als zentral für inklusiven Unterricht betrachtet werden, am Nachmittag wurde Zeit für den fachspezifischen Austausch vorgesehen. Mitgedacht wurden dabei stets die Ebenen der schulischen Praxis, Forschung und der Ausbildung von angehenden LehrerInnen. Im Nachhinein entstand die *Online-Kurzpublikation Fachdidaktik inklusiv II*¹, in der bereits erste Überlegungen der Tagung und Ideen aus den einzelnen Workshops kurz zusammengefasst sind. Die Beiträge im Tagungsband vertiefen diese und geben Impulse für LehrerInnenbildung, schulische Praxis und Forschung.

In einem Interview kommen Conny Melzer (Professorin für Sonderpädagogische Grundlagen, Universität zu Köln), Andreas Niessen (Schulleiter des Geschwister-Scholl-Gymnasiums, Pulheim) und Antje Schmidt (Fachleiterin am Zentrum für schulpraktische LehrerInnenbildung, Leverkusen) zu Wort und diskutieren aus der Perspektive der Forschung, schulischen Praxis und Ausbildung von LehrerInnen über Inklusion. Dabei wird deutlich, dass Inklusion als Prozess bereits in vielen Bereichen positive Entwicklungen genommen hat. An einigen Stellen werden aber auch Hindernisse und problematische Entwicklungen aufgezeigt. Sowohl der veränderte Arbeitsplatz, sich wandelnde Arbeitsweisen wie auch Rollenverständnisse werden dabei angesprochen. Dabei ergänzen sich die Perspektiven und zeichnen ein differenziertes Bild darüber, wie sich die Umsetzung von Inklusion entwickelt hat und was sich in Zukunft noch verändern muss.

1 Online zum Download verfügbar unter http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Tagungen/2016/Fachdidaktik-Inklusiv2/publikation/Fachdidaktik_inklusive_II_Kurz-Publikation.pdf (zuletzt abgerufen am 06. September 2017).

Myrle Dziak-Mahler und Svenja Jaster beleuchten in ihrem Beitrag die Chancen und Herausforderungen phasenübergreifender und interdisziplinärer Kooperation in der LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln. Die Autorinnen verdeutlichen die Gestaltung der Zusammenarbeit anhand des Prinzips Augenhöhe und dem „Vier-Gewinnt-Modell der Zusammenarbeit“, das einen besonderen Fokus auf die Aspekte (Eigen-)Verantwortung, Transparenz, Partizipation und Augenhöhe legt. Darauf aufbauend liefern Dziak-Mahler und Jaster konkrete Einblicke der Umsetzung. Zusammenarbeit, so das Fazit, braucht Raum und Zeit, um sich zu entwickeln und verändern zu können.

In dem Beitrag von Michaela Pössinger und Tatjana Leidig wird das Rahmenkonzept eines effektiven Classroom Managements insbesondere für ein erfolgreiches Lernen und Lehren in inklusiven Lerngruppen näher beleuchtet. Das international und zunehmend auch in der nationalen Diskussion umfängliche Verständnis von Classroom Management fokussiert proaktive und reaktive Maßnahmen, wobei insbesondere die Prävention von Störungen und die positive, stützende Gestaltung des Unterrichts wesentlich für ein erfolgreiches Classroom Management und damit für gelingende Lehr-Lernprozesse auf sozial-emotionaler und akademischer Ebene sind. In diesem Beitrag wird zunächst ein Überblick über die theoretischen Grundlagen effektiven Classroom Managements und den Forschungsstand gegeben, bevor einzelne Elemente vertiefend dargestellt und anhand konkreter Beispiele der praktischen Umsetzung in einer Grundschule auf dem Weg zum inklusiven System illustriert werden.

In dem Beitrag von Moritz Börnert-Ringleb, Jannis Bosch und Jürgen Wilbert beschreiben die Autoren die pädagogischen Möglichkeiten einer engen Verknüpfung von Diagnostik und einer daraufhin abgestimmten methodischen Intervention durch eine regelmäßige Lernverlaufdiagnostik. Insbesondere in heterogenen Lerngruppen ermöglicht die individualisierte und systematische Erfassung des Lernprozesses die Basis für eine zielgruppenspezifische Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte als auch für SchülerInnen ein fundiertes, an den jeweiligen Lerninhalten orientiertes, konkretes Feedback zu deren Lernfortschritten. Die Autoren skizzieren dabei das Konzept der Lernverlaufdiagnostik in ihren theoretischen Grundlagen und Prinzipien. Zudem werden beispielhaft unterrichtsnahe Umsetzungsformen sowie Methoden der Auswertung dargestellt.

Marion Hensel gibt im Gespräch mit Svenja Jaster Einblicke in die Arbeit der „Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln“ und erklärt, wie das Kollegium an der Schule die Lernausgangslagen der SchülerInnen berücksichtigt und zur Grundlage individueller Förderung nutzt. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Einschätzung multiprofessioneller Teams zur Entwicklung der SchülerInnen, die besonders über Beobachtungen gewonnen werden. Daneben stellen Zielvereinbarungen auf Grundlage der Resilienzförderung ein wichtiges Element dar, um an den Stärken der SchülerInnen anzusetzen. Hensel plädiert dafür, über die zahlreichen Diskussionen über Ressourcen und Rahmenbedingungen nicht den Blick für das Kind zu verlieren und die Begleitung der Entwicklung in den Vordergrund zu stellen.

Laura Ferreira-González, David Lichtenberg, Kirsten Schlüter und Dennis Hövel stellen in ihrem Beitrag *Möglichkeiten der Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen* zwei konkrete unterrichtliche Konzepte für inklusiven Unterricht vor. Im Mittelpunkt steht die Überlegung, wie Lehrkräfte ihren Lernenden sowohl akademische Lerninhalte als auch eine systematische Förderung in den Entwicklungsbereichen anbieten können, um dem Bildungs- und Erziehungsauftrag in der inklusiven Schule gerecht zu werden. Am Beispiel des sozial-emotionalen Lernens verdeutlichen die AutorInnen die Bedeutung entwicklungsbezogener Förderung für die individuelle Entwicklung der SchülerInnen.

Was Kooperation und Teamarbeit in inklusiven Kontexten bedeutet, welche Möglichkeiten der Umsetzung denkbar sind und welche Chancen, aber auch Herausforderungen eine teamorientierte Arbeitsweise für die Schule bedeutet, zeigen Sven Trapp und Michael Ehlscheid auf. Im Beitrag *Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver Schulentwicklung* stellen die beiden Autoren nach begrifflichen Klärungen zunächst Kooperationsmodelle und zentrale Forschungsergebnisse unter besonderer Berücksichtigung des Co-Teachings vor, bevor sie auf der Basis praktischer Umsetzungserfahrungen Gelingensbedingungen, Stolpersteine und Potenziale der Teamarbeit in der inklusiven Schule erörtern.

Daniela Frickel, Hannah Nitschmann, Christian Thiess und Mara Wittenhorst präsentieren Annäherungen für eine Grundlegung einer inklusionsorientierten (Fach-)Didaktik mit der Zielperspektive ‚Literatur für alle‘. Ausgehend von einem bisherigen Mangel an interdisziplinärer Bearbeitung der Herausforderungen im Kontext von inklusionsorientiertem Literaturunterricht fokussieren die AutorInnen unterschiedliche Perspektiven der Literaturdidaktik, der Entwicklungslogischen Didaktik nach Georg Feuser und dem didaktischen Prinzip der Elementarisierung nach Norbert Heinen, um Ziele, Gegenstände und Methoden des Literaturunterrichts hinsichtlich ihres Potenzials für einen inklusionsorientierten Unterricht zu beleuchten. Die AutorInnen kommen zu dem Schluss, dass es bereits vielfältige Anknüpfungspunkte für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht gibt, es aber notwendig ist, Zielsetzungen, Kriterien für die Gegenstandswahl sowie Methoden im Hinblick auf die Zielperspektive ‚Literatur für alle‘ zu reflektieren und angesichts der im Kontext von Inklusion gegebenen veränderten Bedingungen erneut hinsichtlich ihrer Angemessenheit zu erforschen.

Judith Leiß geht in ihrem Beitrag *Leichte Sprache und Einfache Sprache als Differenzierungsinstrumente im inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe* der Frage nach, wie Binnendifferenzierung im Fachunterricht „inklusive“ gestaltet werden kann und stellt hierzu didaktische Ansätze vor, die in inklusiven schulischen Settings *allen* SchülerInnen Zugang zu literarischen Texten ermöglichen können. Dabei stellt sie exemplarisch vor allem die Möglichkeiten des Einsatzes Leichter oder Einfacher Sprache heraus. Daneben führt sie ein praktisches Beispiel an und verweist darauf, dass der vorgestellte didaktische Ansatz in der schulischen Praxis zu prüfen ist.

Ulla Schäfer und Jan Springob zeigen einen Ansatz auf, wie Englischunterricht unter Beachtung realistischer schulischer Ausgangssituationen für eine heterogene Lerngruppe gestaltet werden kann. Wissen verschiedener Disziplinen, vernetzt und

übertragen, kann dabei die Basis der unterrichtlichen Arbeit darstellen. Nach der Erläuterung des gemeinsamen Gegenstandes nach Feuser und der Lern- und Kompetenzaufgabe konkretisieren Schäfer und Springob die didaktischen Konzepte mit Beispielaufgaben für den Englischunterricht. Grundlegend machen sie deutlich, dass kein einzelnes Konzept für inklusiven Englischunterricht existiert. Vielmehr stellen sie konkrete Kriterien für eine gute Lernaufgabe vor und zeigen darüber hinaus Möglichkeiten auf, über die vorgestellten didaktischen Ansätze auch Lernaufgaben für lernschwächere SchülerInnen bereitzustellen.

In ihrem Beitrag *Sozialwissenschaftliche fachdidaktische Theorie trifft inklusive Unterrichtsplanung* versetzen sich die AutorInnen Anja Bonfig und Arne Westerkamp in die Rolle einer Lehrperson, die vor der Aufgabe steht, eine Unterrichtseinheit im Fach Gesellschaftslehre für eine „inklusive Lerngruppe“ zu planen. Bonfig und Westerkamp erörtern anhand vorhandener fachdidaktischer Ansätze der Sozialwissenschaften, welche Kriterien, Prinzipien und Kompetenzen für die Unterrichtsplanung berücksichtigt werden müssen. Abschließend fokussieren sie SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf inklusive Lehr- und Lernarrangements und deren fachdidaktische Gestaltung. Konkrete Zugänge für die Unterrichtsgestaltung werden andiskutiert.

Conny Melzer und Inge Schwank betrachten die Möglichkeiten dualer Unterrichtsplanung aus sonderpädagogischer und mathematikdidaktischer Perspektive. Weitere didaktische Prinzipien wie Differenzierung und Förderplanung werden dabei im Zusammenhang betrachtet. Beides schätzen sie als Möglichkeiten gewinnbringender Nutzung für inklusiven Unterricht ein. Die Autorinnen stellen unter Betrachtung der dualen Unterrichtsplanung, die sie weiterführend mit einem Beispiel unterstützen, die Möglichkeiten innerer Differenzierung in den Fokus.

Der Beitrag *Experimente und Widersprüche im (inklusive) Naturwissenschaftsunterricht* von Stefan Brackertz, Andreas Schulz und Hannah Weck fokussiert in besonderem Maße die Chancen und Grenzen inklusiver Lerngruppen im Physikunterricht. Insbesondere die Frage, wie auch SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Fach Physik im Sinne des Normalisierungsprinzips profitieren können, wird sowohl unter Verwendung theoretischer und konzeptioneller Überlegungen, als auch durch konkrete Unterrichtsbeispiele wie das Kölner Schülerlabor „Unser Raumschiff Erde“ diskutiert.

Sebastian Barsch fasst die Ergebnisse der Tagung zusammen und stellt vorab die Frage in den Mittelpunkt, wer bzw. welche Disziplin in der Hauptsache für Inklusion verantwortlich ist sowie wer Inklusion mit Inhalt füllt bzw. definiert. Der Autor betrachtet dabei mögliche Positionen der Sonderpädagogik, der Bildungswissenschaften und der Fächer und kommt zu dem Schluss, dass sich diese Frage im Grunde nicht stellt, sondern in der gemeinsamen Verantwortung aller Beteiligten liegt. Dem Aufbau der Tagung entsprechend fasst er die Empfehlungen für Forschung, schulische Praxis und Ausbildung zusammen. Diese kommentiert er auch vor dem Hintergrund der Fragen der Zuständigkeit und Verantwortung, die zuvor im Beitrag angeführt werden.

Der vorliegende Band ist der zehnte Band der Reihe *LehrerInnenbildung gestalten* und setzt die Arbeit von Band 3 fort. Er ist möglich geworden durch die Arbeit der AutorInnen der Beiträge dieses Bandes sowie der TeilnehmerInnen und ReferentInnen der Tagung *Fachdidaktik inklusiv II*, bei denen wir uns herzlich bedanken.

Die HerausgeberInnen

Inklusion in der Lehramtsausbildung

Perspektiven aus schulischer Praxis, Forschung und Ausbildung

Ein Interview mit Conny Melzer, Andreas Niessen und Antje Schmidt

Svenja Jaster: Liebe Frau Melzer, liebe Frau Schmidt, lieber Herr Niessen, wir freuen uns, dass Sie auch für ein Interview im Rahmen der Tagungsdokumentation der Veranstaltung „Fachdidaktik Inklusiv II“ zur Verfügung stehen. Dort haben Sie bereits in der Einführung der Tagung Thesen formuliert, die aus Ihrer Perspektive besonders relevant sind. Sie, Frau Melzer, bilden dabei stellvertretend die Perspektive der Forschung, Sie, Herr Niessen, die der schulischen Praxis, und Frau Schmidt die Perspektive der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ab. Conny Melzer ist Professorin für sonderpädagogische Grundlagen an der Universität zu Köln. Über die Stationen Leipzig, Oldenburg und Bremen kam sie 2015 in die Domstadt. Neben ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit ist sie außerdem eine von zwei Leiterinnen des Teilprojekts „Studium inklusiv“, das eins von vier Teilprojekten der Qualitätsoffensive „Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrerbildung“ ist.

Charlotta Quidde: Andreas Niessen ist seit 1996 im Schuldienst. Er hat Musik und Geografie in Köln studiert und ist seit 2006 Schulleiter am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Pulheim, das 2016 als erstes Gymnasium den Jakob Muth-Preis für inklusive Schulen gewinnen konnte.

Antje Schmidt ist seit 2009 Fachseminarleiterin und Kernseminarleiterin für die Schulform Gymnasium/Gesamtschule im Fach Deutsch am ZfsL Leverkusen. Bis zum letzten Schuljahr war sie außerdem noch als Lehrerin am Montessori-Gymnasium in Köln-Bickendorf tätig. Antje Schmidt setzt sich sehr für eine Förderung aller Schülerinnen und Schüler ein. Sie organisiert unter anderem einen schulformübergreifenden Hospitationstag, an dem LehramtsantwärtlerInnen Einblicke in inklusive Schulen gewinnen können.

Svenja Jaster: Zum Einstieg eine wichtige Frage an Sie alle, Frau Melzer, Herr Niessen und Frau Schmidt: Was bedeutet Inklusion für sie persönlich?

Conny Melzer: Inklusion ist für mich die Vision einer Gesellschaft, und zwar einer Gesellschaft, an der alle Menschen teilhaben können, und zwar da, wo sie mögen. Dass es eben keinen systematischen Ausschluss gibt und im Kleinen fängt das eben auch in der Schule an.

Andreas Niessen: Auch für mich ist es zuerst mal eine gesellschaftliche Komponente, die größtmögliche Teilnahme aller Menschen, unabhängig von ihrer sexuellen Ori-

entierung, ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, ihrer Religion, und so weiter und so weiter, an möglichst allen gesellschaftlichen Prozessen. Und da ich Schulmensch bin, beziehe ich das natürlich direkt auch auf Schule: das soll sich dann eben im gemeinsamen Lernen, in vielfaltbezogenen Gruppen in der Schule widerspiegeln.

Antje Schmidt: Ich kann nur ergänzend dazu sagen, Inklusion ist auch eine Frage der Haltung und eine Notwendigkeit und eine Frage der Fairness.

Svenja Jaster: Welche Ressourcen werden aus der Perspektive der Forschung, der schulischen Praxis und Ausbildung denn benötigt, um inklusiven Unterricht zu ermöglichen?

Andreas Niessen: Ja, ich steige mal mit der Schulperspektive ein. Ich denke, auf der einen Seite sind es sächliche und materielle Dinge, und dabei denke ich gar nicht in erste Linie an das, was primär diskutiert wird, die Barrierefreiheit, die Frage, kann der Rollstuhlfahrer die Treppe rauf und runter. Sondern eher, wie sind unsere Schulgebäude, die ja größtenteils aus den 1970er Jahren stammen, wie sind die eigentlich strukturiert? Und sind die fit, eignen die sich eigentlich für inklusive Lernsettings? Wir arbeiten in so genannten Flurschulen oder „Gefängnisschulen“, da gibt es den einen Flur, und rechts und links gehen die Klassenräume ab. Die sind alle gleich, und da gibt es ein klares „Vorne“. Aber so funktioniert inklusives Lernen nicht. Wir brauchen also auf der einen Seite ganz neue Schulgebäude. Da sind Rieseninvestitionen notwendig. Und ein zweiter Punkt ist die Ausbildung von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern. Das sind ganz, ganz wertvolle Menschen in Schule im inklusiven Lernen, aber sie sind wenig oder nicht gut bezahlt und in der Regel, oder häufig, nicht gut ausgebildet. Das würde uns einen großen Schritt voranbringen. Und dann als dritter Punkt: Lehrerinnen und Lehrer brauchen definitiv mehr Zeit, wenn sie mit heterogenen Lerngruppen arbeiten. Sprich: Neben der Vorbereitung und der Durchführung von Unterricht, von Lernarrangements, fällt viel mehr Beratungstätigkeit, Kooperations- und Teamarbeit an, und dafür brauchen wir Zeitressourcen. Ich würde mal so über den Daumen gepeilt sagen, wir brauchen 20 Prozent mehr Lehrerressourcen. Das ist ein Riesenbatzen an Geld für den Staat, aber das ist das, was wir brauchen, um wirklich der Inklusion und den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht durchführen zu können.

Antje Schmidt: In der praktischen, zweiten Phase ist es natürlich ganz wichtig, einmal festzustellen, dass wir schon sehr auf die Heterogenität und Vielfalt in Klassen eingehen. Aber darüber hinaus, über das, was wir vermitteln, an Diagnostik und an Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht, brauchen wir noch weitere Kenntnisse, auch aus dem Bereich der Sonder- und Förderpädagogik. Einfach, damit wir besser darauf reagieren können, auf die verschiedenen Bedarfe der unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler. Auch unser Wissen um Strukturen in Teams multiprofessioneller Art. Das heißt ganz simpel: Was machen wir eigentlich, was ist deren Aufgabe, was ist meine Aufgabe, und wie können wir das vernetzen? Alle diese Dinge

müssen auch gelehrt werden, um sie effektiv hinterher in Schule schnell umsetzen zu können. Das wäre eine große Hilfe.

Conny Melzer: Aus der Forschungssicht kann ich mich natürlich, was die Lehrerbildung oder die personellen Ressourcen angeht, was Menschen in der Inklusion oder inklusiven Bildung können müssen, nur anschließen. Die Frage zielte vielleicht zusätzlich auf sächliche und materielle Ausstattung ab, und da kann ich Ihnen sagen, es ist unheimlich schwer, Mindestressourcen zu definieren, und das würde ich jetzt hier auch ungern machen wollen. Weil das, was wir aus verschiedenen Forschungen wissen, ist, dass es Schulen gibt, die haben extrem gute Ressourcen, aber haben auch ganz viel Exklusion, und es gibt Schulen, die haben wenig Ressourcen und schaffen aber eine richtig gute Inklusion. Das heißt nicht, dass ich keine Mindestressourcen brauche, um schulische Inklusion gut umsetzen zu können, aber es heißt, dass es darauf ankommt, wie die Ressourcen genutzt werden, eben mit einer entsprechenden Ausbildung der Fachkräfte.

Andreas Niessen: Und vielleicht noch ein Punkt, der da direkt anschließt: Ich brauche auch eine Ressourcenflexibilität. Also unsere Erfahrung jetzt an der Schule ist: Jede Lerngruppe im Gemeinsamen Lernen ist total unterschiedlich, manche laufen mit einem geringeren Input an Ressourcen und manchen reicht es noch lange nicht aus, was wir zur Verfügung haben. Und wenn man dann, zusätzlich zu dem, was man im System selber verändern und steuern kann, flexibel an zusätzliche Ressourcen käme, das wäre, glaube ich, ein ganz wichtiger Punkt.

Conny Melzer: Genau, es geht nicht immer um „mehr, mehr, mehr“, sondern um ein gutes Maß, was sehr gut genutzt wird, und zwar flexibel.

Svenja Jaster: Frau Melzer, Sie haben auch davon gesprochen, dass wir uns in Sachen Inklusion auf dem Weg befinden. Die Frage auch an Sie alle, aus Ihren unterschiedlichen Perspektiven: Wo auf dem Weg befinden wir uns denn?

Antje Schmidt: Wir haben auf der einen Seite jetzt die ersten Referendarinnen und Referendare, die das Praxissemester nutzen konnten, da ganz andere Erfahrungen gewonnen haben. Dann haben wir aber die, die diese Erfahrungen noch nicht gemacht haben, die ihre Erfahrungen vor allen Dingen aus der eigenen Schulzeit alimentieren. Dann ist nochmal eine Gruppe von Referendarinnen und Referendaren da, die aus anderen Bundesländern mit ganz anderen universitären Voraussetzungen kommen. Also, das ist sehr bunt. Aber dass sich alle auf den Weg begeben wollen, das ist ganz klar feststellbar, und hier ist auch für mich der große Wechsel in der Vorgehensweise und in der Haltung von Lehrkräften, der zu beobachten ist. Aus der Bedürftigkeit heraus, auf die Heterogenität angemessener zu reagieren, ist die Bereitschaft, sich mit Vielfalt auseinanderzusetzen, wirklich bei allen vorhanden, zumindest in dem Bereich, der der meine ist.

Conny Melzer: Da möchte ich gerne anschließen. Ich sehe das genauso. Ich sehe auch: Wir sind ganz unterschiedlich, an ganz unterschiedlichen Stellen im Prozess, auf dem Weg, und das ist in Ordnung, das ist sogar gut so, je nach Vorerfahrungen, so wie sie das eben sagten. Wichtig für mich ist dabei, dass wir nicht stehenbleiben, dass es immer einen Schritt nach vorne geht. „Prozess“ heißt für mich „immer nach vorne gehen“ und so lange – wenn es auch kleine Schritte sind – der Weg nach vorne geht, ist für mich ein großes Stück Inklusion verwirklicht.

Antje Schmidt: Und wenn ich hier anknüpfen darf, das ist für mich der Wunsch, dass es eben auch in der universitären Phase angelegt wird, in Richtung Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung zu denken, Visionen zu entwickeln. Wo wollen wir hin? Was können wir beobachten, wie kann man darauf reagieren? Wie kann man es auch optimieren?

Andreas Niessen: Ganz offen gestanden bin ich ein bisschen skeptischer, ob wir schon wirklich alle Personen im Schulsystem und auch alle Schulen auf diesem Weg haben. Ich habe eher die Beobachtung, dass es innerhalb der Schule Leute gibt, die gehen da stark voran, die bringen Kompetenzen und Engagement und eine auf Inklusion bezogen positive Haltung mit und andere, die sich zurückhalten, abwarten und sich sagen, „lass die erstmal machen“. Oder die auch Inklusion noch nicht wirklich vom Schüler oder von der Schülerin aus denken, und ich sehe das auf der Ebene der Schulen genauso. Da gibt es auch Schulen, die sagen, wir nehmen das als Auftrag an, unabhängig von der Schulform. Und andere, die warten erstmal ab und hoffen, dass – mal ein bisschen salopp gesagt – der Kelch an ihnen vorübergeht. Und was Lehrkräfte glaube ich noch lange nicht wirklich drauf haben – und das Schulsystem macht es ihnen dabei auch nicht einfach – ist, das Lernen wirklich aus der Perspektive des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin heraus zu betrachten.

Antje Schmidt: Das, was sie beschreiben, Herr Niessen, ist für mich auch etwas Beobachtbares. Das widerspricht aber nicht dem, was ich vorher gesagt habe, weil die Referendarinnen und Referendare von ihrem Werdegang her und von ihrer Haltung, wie sie in ihre Ausbildung starten, so wie ich es beobachte, sehr offen sind. Sie kommen aber natürlich nicht nur mit dem in Kontakt, was im ZfsL vermittelt wird oder was sie aus der Uni mitbekommen haben, sondern sie treffen natürlich auch auf die KollegInnen. Und Sie haben vollkommen recht, da sind die Einflüsse recht unterschiedlich. Insofern ist eben auch noch mal zu bedenken, wie die kollegiumsinternen Fortbildungen noch weiter optimiert werden können, um da eben auch einen Wechsel in den Haltungen zu unterstützen und weiter zu forcieren.

Svenja Jaster: Frau Melzer, bei der Tagung haben Sie einige empirische Forschungsergebnisse zur Inklusion dargestellt. Dabei sind Stichworte wie „Kohorten-Effekt“, „Pull-out-Services“ und „Förderung statt Unterricht“ gefallen. Könnten Sie uns die nochmal erklären?

Conny Melzer: Ja, ich versuche mal, die Forschungsergebnisse aus meiner Sicht zusammenzufassen, wie ich sie in den letzten Jahren wahrgenommen habe. Es gibt doch in Deutschland oder im deutschsprachigen Raum mittlerweile einige Untersuchungen, die untersuchen und vergleichen, inwiefern Kinder in der inklusiven Schule oder in der Förderschule besser lernen. Und der „Kohorten-Effekt“, das zeigen eigentlich einige Studien, ist Folgendes: Wir haben in den inklusiven Schulen bei Kindern, die Bedarf an Unterstützung haben, bessere Leistungen. Dann könnten wir sagen, okay – also ziemlich durchgängig – wunderbar, Inklusion funktioniert. Wir wissen allerdings auch, dass scheinbar die Eingangsleistungen in der Regelschule, in der inklusiven Schule, bei den Kindern höher sind. Wir haben bessere Ausgangswerte. Also es scheint so zu sein, dass Kinder in inklusiven Settings, die Förderbedarf haben, eher aus, ich sag jetzt mal, gutem Hause, weniger sozial benachteiligt sind und bessere Lernausgangslagen vorweisen, als Kinder an Förderschulen. Und das ist immer noch so, das konnten wir noch nicht auflösen, und das nennt man Kohorten-Effekte. Und die spannende Frage ist jetzt wirklich: Wenn alle Kinder in der Regelschule sind, in der inklusiven Schule, wie meistern wir das? Das wissen wir aus Forschungssicht derzeit nicht. Wir wissen nur, es sind scheinbar die etwas bevorteilten Schülerinnen und Schüler mehr in der inklusiven Schule und die benachteiligten Kinder eher in der Förderschule. Und ich glaube, das verstärkt sich derzeit. Das ist ein großes Problem aus meiner Sicht.

Andreas Niessen: Also, ich kann das aus unserer Praxis absolut bestätigen. Es ist offensichtlich bei vielen Bevölkerungsmilieus noch nicht angekommen, dass es das Recht und die Möglichkeit auf Gemeinsames Lernen gibt, dass also ein Kind mit dem Förderbedarf „Lernen“ auch am Gymnasium lernen kann. Eltern aus, ich sag mal, sozial und wirtschaftlich besser gestellten oder privilegierten Milieus, die haben das auf dem Schirm, und die anderen aber noch nicht. Die sagen dann: „Um Gottes Willen – mein Junge auf dem Gymnasium – geht gar nicht“.

Svenja Jaster: Ist dann das Ziel, eine Schule für alle? Ist das die Lösung?

Andreas Niessen: Ja, was denn sonst?

Antje Schmidt: Ich meine, das machen andere Länder seit Jahrzehnten.

Conny Melzer: Aus Forschungssicht ist das gar nicht so eindeutig. Grundsätzlich würde ich sagen, ja, die integrierte Gesamtschule ist, glaube ich, echt eine gute Geschichte, um eine Inklusion für alle oder eine Schule zu haben, wo alle grundsätzlich lernen könnten, so als Idealperspektive. Wir haben aber auch das Problem, dass Kinder mit Schwierigkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung in der inklusiven Bildung wesentlich schlechter abschneiden als in der Förderschule. Ob das jetzt an den kleineren Klassen liegt, der engeren Verbindung und so weiter und so fort – da gibt es verschiedene Ideen, woran das liegen könnte, aber auch hier haben wir noch einen großen Forschungsbedarf, wie wir wirklich für alle Kinder tatsäch-

lich eine gemeinsame Schule schaffen können und ich weiß noch nicht, wie es ausgeht. Also, mein Ideal wäre es natürlich, gerne! Aber es kann durchaus sein, dass es Teile von Kindern, Gruppen, gibt, die wirklich extreme Schwierigkeiten haben, in großen Gruppen zu lernen. Die vielleicht noch einmal eine ganz besondere Unterstützung benötigen. Und deswegen würde ich es ungern, auch aus Forschungsperspektive, pauschal sagen, sondern im Zweifel ist tatsächlich eine Einzelfallbetrachtung notwendig.

Andreas Niessen: Absolute Zustimmung, denn wenn wir eine Schule für alle haben, muss das auch eine ganz andere Schule sein. Dann kann man nicht sagen, eine integrierte Gesamtschule ist sozusagen per se das Modell oder das Muster für alle. Denn wo um alles in der Welt steht denn, dass jedes Kind, egal welchen Förderbedarf es hat, in einer Großgruppe von 25 bis 30 Leuten, die es sich nicht aussuchen darf, von Montagmorgen um acht Uhr bis Freitagnachmittag um fünf Uhr gemeinsam lernen können sollen müsste? Ich glaube das muss fundamental in Frage gestellt werden, wenn wir Inklusion wirklich im Gemeinsamen Lernen machen wollen.

Conny Melzer: Das ist eine Steilvorlage. Ich würde gleich die nächsten, wie ich finde, ganz starken Ergebnisse mitteilen. Und zwar, es gibt eine wunderschöne Längsschnittstudie von Bielefelder KollegInnen, unter anderem Birgit Lütje-Klose, Elke Wild und Malte Schwinger, und die haben festgestellt, dass die Kinder über eine längere Zeit hinweg sowohl in der Förderschule als auch in einer inklusiven Schule gleich starke Lernzuwächse haben. Das heißt aus meiner Sicht, Inklusion funktioniert, bzw. es ist nicht eindeutig klar, an welcher Schulform die Kinder besser lernen, sondern – und da waren wir schon mal – es kommt darauf an, *wie* setze ich als Lehrkraft und Schule Unterricht und Gemeinsames Lernen um. Und da schließt genau das an, was Sie gerade sagten: Wie mache ich es vor Ort? Welches Konzept habe ich? Es gibt nämlich genauso gute Förderschulen wie es schlechte Grundschulen gibt, genauso wie es schlechte Förderschulen und wie es gute Grundschulen gibt. Was zum Beispiel auch als eindeutig ungünstiges Ergebnis zu identifizieren ist, das kann man relativ klar sagen, sind so genannte „Pull-out-Services“. Das heißt, wenn zum Beispiel Kinder Deutschunterricht haben und in der Zeit, während der normale Deutschunterricht stattfindet, werden die Kinder mit Unterstützungsbedarf in Deutsch nach draußen geschickt und sollen etwas anderes machen, während die andere Gruppe weiter lernt oder während die Klasse weiter lernt, das hat sich gezeigt, das bringt nichts. Eine Förderung müsste bei Kindern in Deutsch tatsächlich zusätzlich zum normalen Unterricht sein. Das heißt nicht, dass immer Förderstunden am Ende des Schultags sein müssen, sondern das heißt, dass auch gemeinsam in der Klasse zusätzliche Deutschförderung passieren sollte. Das ist m.E. eine Möglichkeit, wie es gut funktionieren kann. Kleiner Hinweis am Rande: Bei Mathe sieht es ein bisschen anders aus, weil scheinbar da Lücken so extrem sind, dass erst einmal basal gerade durch eine Rechenschwächeförderung Lücken geschlossen werden müssen, um weiter lernen zu können. Also, es hängt sogar vom Fach ab. Aber allgemein könnten wir schon sagen: Kleingruppenförderung, also „nimm mal die Kinder mit,

während ich den normalen Unterricht machen kann!“ bringt für inklusive Bildung recht wenig. Weder für die Teilhabe noch für die Kinder beim Lernen.

Andreas Niessen: Da zeigt sich noch einmal, den normalen Unterricht muss man ja auch noch einmal in Frage stellen. Das könnte ja sogar suggerieren, es gibt sozusagen den sonderpädagogischen Förderbedarf, die machen etwas Besonderes, und die anderen, die Normalen, die gehen alle im Gleichschritt weiter. Aber die sind ja auch alle unterschiedlich. Das heißt, wir müssen uns Lernarrangements völlig anders vorstellen, viel differenzierter beim Wechsel zwischen unterschiedlichen instruktiven Formen, in welchen Settings auch immer, im Video-Coaching oder im Plenumsunterricht, und dann aber wieder individualisierte Phasen in enger Betreuung durch Erwachsene, was nicht immer unbedingt dann ausgebildete Lehrkräfte sein müssen, da können ja auch andere Personen mitwirken.

Antje Schmidt: Und auch wenn alle am gleichen Thema arbeiten mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Schwerpunkten eventuell, ist es nichtsdestotrotz sehr hilfreich, wenn Schule auch architektonisch andere Möglichkeiten hat, nämlich Nischen, in die man sich auch einmal zurückziehen kann, wo einfach weniger Reize von außen auf einen eintreffen, wo in kleinen Gruppen gearbeitet werden kann, diskutiert werden kann, etc., die ganze Bandbreite, von der alle profitieren.

Svenja Jaster: Das klassische Bild, was wir uns so vorstellen, wenn wir an Schule denken, sieht dagegen noch nicht so aus. Und Sie haben auch davon gesprochen, dass es schon eine Problematik ist, dass das Handlungswissen von angehenden Lehrkräften noch aus ihrer eigenen Schulzeit stammt. Wie würden Sie das einordnen?

Antje Schmidt: Ich habe gesagt, dass das Handlungswissen bei einer gewissen Gruppe wirklich schwerpunktmäßig aus der eigenen Schulzeit stammt, aber bei allen ist das der längste zusammenhängende Bereich, den sie in Schule verbracht haben und der sie sehr stark geprägt hat. Und diese Strukturen aufzubrechen, das gelingt mehr oder minder schnell, weil man sozusagen die Möglichkeit hat, das zu nutzen, was aus dem Studium kommt und dann im ZfsL nochmal forciert und je nachdem, in welchem Kollegium die Referendarinnen und Referendare hinterher ankommen, und je nachdem, welche schulischen Schwerpunkte im Arbeiten und auch in den Unterrichtsformen dort gelegt werden, geht das relativ reibungslos, sprich, wird individualisiert gearbeitet. Aber zumindest, was ich beobachte und was mir sehr viel Mut macht, ist, dass Diskussionen angestoßen werden in Kollegien. Diskussionen, die in Lehrerzimmern angestoßen werden, sind natürlich auch immer eine Bereicherung, die auch wieder zur Entwicklung in Schule beiträgt.

Andreas Niessen: Also, meine These geht ja in die Richtung, dass das, was gelernt wird, auch in der Ausbildung, sehr stark auch von den Prüfungsformaten her gesteuert wird. Und wir beide, Frau Schmidt, sind ja viel in diesen Prüfungen unterwegs, und ich habe bisher noch nicht erlebt, dass ein Referendar oder eine Referendarin es

riskiert hätte, in einer Lernbürostunde oder in einem Stationenlernen wirklich die unterrichtspraktische Prüfung im Zweiten Staatsexamen zu machen. Das heißt, oft erlebe ich die Referendare so, dass sie sagen: „Naja, ich muss eine Stunde machen, die eigentlich nachher an einer inklusiv arbeitenden Schule so gar nicht mehr funktionieren würde, nämlich in 45-Minutentakt, mit einem Einstieg, Karikatur oder was weiß ich, Problem erarbeiten, und dann kriegen die Schüler eine 20-minütige Gruppenarbeitsphase und zum Schluss steht an der Tafel das Ergebnis“. So läuft ja Lernen, wie wir das eben besprochen haben, Frau Melzer, in der inklusiven Schule nicht, aber wir prüfen immer noch so, als ob es so wäre.

Antje Schmidt: Bis vor einem Jahr hätte ich Ihnen sofort zugestimmt. Im letzten Jahr habe ich viel im Ruhrgebiet geprüft und habe dort andere Dinge erlebt. Nämlich, dass die Referendarinnen und Referendare das am Prüfungstag so ein bisschen aufgespalten haben. Sie haben eine Stunde gezeigt, die klassischer angelegt war, und eine Stunde, auch übrigens in Begleitung von anwesenden Förderpädagogen und Schulbegleitern, eine sehr offene, den – ich sage jetzt mal – wirklich alltagstauglichen Lernarrangements entsprechende Stunde, geboten. Also, da ist doch etwas in Bewegung gekommen, was mich sehr erfreut hat.

Conny Melzer: Ich möchte das unterstützen. Das hat etwas mit dem Prozess und dem Weg zu tun. Ich glaube, wir sind – auch selbst in Nordrhein-Westfalen, nicht nur in Gesamtdeutschland – auf unterschiedlichen Stellen. Wichtig ist natürlich, dass das transparent ist und sich die Lehramtsantwärtler, die Referendare, sich das im Endeffekt auch trauen und dass sie es auch dürfen.

Andreas Niessen: Man könnte ja auch noch einen Schritt weitergehen, dass nicht nur das Zeigen von Unterrichtsstunden verpflichtend ist, sondern zum Beispiel das Zeigen eines Lernentwicklungsgesprächs. Wenn das geprüft würde, müsste am ZfsL ja auch gelehrt werden: Wie mache ich das? Ein gutes, ressourcenorientiertes Lernentwicklungsgespräch mit Schülern, vielleicht sogar mit Eltern. Das finde ich zum Beispiel einen ganz wichtigen Schritt in Richtung der Haltung, von der wir auch die ganze Zeit sprechen.

Antje Schmidt: Absolut. Das ist für uns auch einer der Inhalte, die wir im großen Bereich der Beratung trainieren, und wir uns natürlich auch immer wieder wünschen, dass die Unterstützung in der Schule dort auch weitergeht. Im ZfsL ist es ein Rollenspiel, in der Schule hingegen die Realität. Und Eltern und Schülerinnen und Schüler reagieren doch anders als Mitreferendarinnen und -referendare, die einem dann gegenüber sitzen und einfach nur eine Perspektive einnehmen.

Svenja Jaster: Die Studierenden, die hier an der Uni ankommen, können sich das meistens noch nicht so richtig vorstellen, was da anders sein soll als die 45 Minuten, die sie kennen, bei ihren Fachlehrerinnen und Fachlehrern. Wie hat sich das Berufsbild aus Ihrer Sicht in den Jahren verändert?

Antje Schmidt: Ich denke, dass sich auf den ersten Blick vielleicht gar nicht so viel geändert hat. Dass junge Menschen, wenn sie aus ihrer eigenen Schulzeit, nach der Universität, in die Schule kommen und den ersten Blick reinwerfen in das Unterrichtssetting, zunächst einmal gar nicht sagen, das ist ja etwas ganz anderes. Je tiefer sie aber kratzen, und je genauer sie hinschauen, werden sie sehen, dass sich doch einiges Grundlegendes, und für mich auch Entscheidendes, verändert hat. Dass nämlich die Haltung, mit der man Heterogenität begegnet – und Heterogenität gab es schon immer, das ist nichts Neues – die Haltung hat sich geändert. Und dadurch haben sich auch die Reaktionen auf diese Gegebenheit geändert. Ich habe das am Anfang des Gesprächs schon einmal angesprochen. Es wird heute viel regelmäßiger, systematischer diagnostiziert, welche Bedarfe in einer Lerngruppe existieren. Wie man den Einzelnen fördern, aber auch fordern kann. Wie man auch Bereiche, die außerhalb des Fachwissens liegen, die aber für die Entwicklung des Menschen unglaublich wichtig sind, in den Blick nehmen kann. Man legt also soziale Strukturen an und das soziale Lernen ist eine wichtige Sache geworden, die durch die Jahre hindurch in den Blick genommen wird.

Andreas Niessen: Also, ich habe da noch zwei Aspekte aus meiner Wahrnehmung, die sich fundamental ändern. Das eine ist, wir selber als Schülerinnen und Schüler haben Lehrer ja immer als Einzelpersonen erlebt, und oft und lange ist es ja auch so praktiziert worden. Ich bereite meinen Unterricht alleine vor, ich halte ihn oder führe ihn alleine durch und ich bereite ihn auch wieder alleine nach und korrigiere die Klassenarbeit alleine. In inklusiven Lerngruppen ist das ja anders geworden. Nämlich: ich habe ein, zwei, vielleicht mehrere Schulbegleiterinnen, -begleiter dabei, das heißt, ich bin in ganz vielen Situationen nicht mehr der einzige Erwachsene, muss mit anderen – kann, darf mit anderen – zusammenarbeiten, im Idealfall vielleicht sogar ko-konstruktiv Unterricht vorbereiten, Unterricht nachbereiten. Ich muss in der Lage sein, eine Teamsitzung zu leiten. Und der zweite Aspekt ist, dass das gesamte Thema Kommunikation und Beratung einen viel größeren Anteil an der Lehrertätigkeit mittlerweile ausübt. Ob das Hilfeplangespräche sind, Elternberatungsgespräche, Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern. Und ich glaube, da müssen wir auch noch mehr in den Blick nehmen, dass wir diese beratende Kompetenz schon bei Studierenden und auch bei Lehramtsanwärtern noch stärker in den Blick nehmen und auch überprüfen.

Antje Schmidt: Mir ist das im Sinne der Lehrergesundheit hier noch ganz wichtig, zu ergänzen, dass aber gerade in der Teamarbeit auch die Chance der Entlastung liegt und man so Zeit für die Beratung gewinnt. Insofern ist das nicht eine Doppelbelastung, sondern greift ineinander, idealerweise.

Conny Melzer: Ich möchte jetzt mal den Forschungshut absetzen und setze den Sonderpädagogikhut auf. Ich bin ja gelernte Sonderpädagogin, sonderpädagogische Förderung als Lehramt, und da hat sich schon einiges geändert, zum Beispiel der Arbeitsort: Der ist schlicht im Regelfall nicht mehr die Förderschule. Also es gibt schon

noch Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Arbeitsort Förderschule haben. Ich glaube, das wird sich auch nicht unbedingt ändern, in einzelnen Förderschwerpunkten. Aber eine doch sehr große Anzahl – und das haben auch die Studierenden mittlerweile verstanden – weiß, ich werde an einer inklusiven Schule arbeiten. Das ist etwas anderes. Der Aufgabenbereich hat sich extrem geändert. Von Klassenleitung einer kleinen Klasse bis hin zu „vielleicht habe ich eine Klassenleitung“, bis hin zu „vielleicht habe ich eine doppelte Klassenleitung, vielleicht nicht“. Oder: „ich hatte meine Fächer studiert, habe aber alle Fächer unterrichtet“ bis hin zu „vielleicht kann ich mein Fach explizit als Fachlehrerin unterrichten, vielleicht bin ich aber weiterhin, aber beratend, in allen Fächern drin und muss entsprechend Beratungskompetenzen, auch gegenüber Kolleginnen und Kollegen, was ich vorher vielleicht auch nicht in diesem Umfang hatte, einsetzen“. Und jetzt kommt noch etwas hinzu, da weiß ich nicht, ob diese Entwicklung gut ist: Wir haben auch teilweise Entwicklungen von „Feuerwehrlehrkräften“, die an unterschiedlichen Schulen sind, die keine Heimat mehr haben. Und da müssen wir kritisch darauf achten, weil sich wirklich, nicht nur was die Kompetenzen vor Ort und vielleicht sonstiges auch verändert, aber weil sich da tatsächlich strukturell etwas ändert, und da müssen wir schauen, dass die Entwicklungen gut laufen. Und ich glaube, da haben wir auch, egal ob wir in einer Schule sind, im ZfsL oder in der Forschung – jetzt setze ich meinen Forschungshut wieder auf – da haben wir auch die Aufgabe durchaus auch die Politik zu informieren: Das ist gut, so wie es läuft, und das ist aber schlecht, hier müssen wir etwas ändern.

Andreas Niessen: Ich glaube, Frau Melzer, es hängt auch noch einmal sehr stark von den Konzeptionen der einzelnen Schulen ab, wie Sonderpädagoginnen arbeiten im Gemeinsamen Lernen. Ich kann das so machen, dass die 100 Prozent ihrer Arbeitszeit „am Kinde“ arbeiten. Da stellt sich aber gerade bei den großen Systemen auch heraus, wir brauchen ja eine Art von Kompetenz- und Wissenstransfer der Sonderpädagogik hin in die Regelschule hinein. Das heißt, wenn ich eine große Schule habe, brauche ich ein bestimmtes Kontingent der Arbeitszeit der Förderschullehrkräfte, die Fortbildungen im Haus machen, die Beratungen im Haus machen, und das eben nicht permanent am Kinde, sondern andere, die sie in der inklusiven Arbeit unterstützen, fit machen dafür.

Conny Melzer: Das ist eine extreme Veränderung des Berufsbildes, das muss man ganz klar sagen. Und das finde ich auch ganz wichtig, dass das auch deutlich wird.

Svenja Jaster: Stichwort „Unterstützungssysteme“, die ja auch schon angesprochen wurden, multiprofessionelles Arbeiten: Wie können denn Lehrerinnen und Lehrer darin unterstützt werden, diese Systeme auch wahrzunehmen?

Conny Melzer: Wir müssen vermitteln, wo es Unterstützungssysteme gibt. Wir müssen vorsorgen, dass Lehrkräfte ihre Grenzen kennen, wissen, okay, das ist meine Aufgabe, bis hierhin habe ich meine Kompetenzen, aber hier hole ich mir Kompetenzen auch von außerhalb. Und ich glaube, das ist in diesem komplexen System „inklusive