

Karl Engelhard* & Gerhard Höhle**

Inklusives Lernen – aber wie?

* karl.engelhard@dukamail.de, ehem. Institut für Didaktik der Geographie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

** G_Hoehle@web.de, Studienseminar für Gymnasien in Kassel

eingereicht am: 15.05.2017, akzeptiert am: 17.07.2017

Inklusion ist in den letzten Jahren zum Modebegriff in der Bildungsdebatte geworden. Dabei sind allerdings sowohl die Begrifflichkeiten als auch die Strategien erfolgreicher Inklusion sehr unklar bestimmt. Der vorliegende Beitrag bringt Licht in die Begrifflichkeiten von Inklusionsverständnissen und widersprüchlichen Konzepten inklusiven Lernens und unterzieht die Kompetenzdebatte einer kritischen Untersuchung aus der Sicht inklusiven Lernens. Anhand eines Unterrichtsbeispiels entwickelt der Beitrag in der Folge lehrendenseitige Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts.

Keywords: Inklusion; Inklusives Lernen; Kompetenzen; Professionalisierung; Standards

How to frame inclusive Learning?

Inclusion has become a buzz-word in recent German language education debate. However, both theoretic foundations as well as strategies for classroom practice are used in a fuzzy and, sometimes, contradictory way. This contribution systematizes theoretical concepts of inclusion and inclusive learning and critically links these to the current competence debate. Based on these discussions, the paper then develops a short classroom example to discuss dimensions of teacher professionalization in respect to inclusion and inclusive learning.

Keywords: Inclusion; inclusive learning; competences; professionalization; standards

1 Einleitung

Inklusion ist in Deutschland spätestens seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch die Bundesregierung im Jahre 2009 zu einer gesellschaftlichen Querschnittsaufgabe geworden mit der Verpflichtung, Menschen mit Behinderungen als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft anzuerkennen und ihre Integration in die Gesellschaft zu fördern.

Nach Artikel 24 der UN-BRK gilt Bildung als Schlüssel zur Selbstbestimmung und als Voraussetzung dafür, eigenverantwortlich an Gesellschaft, Kultur, Erwerbsleben und Demokratie teilzuhaben (KMK 2010: 3). Der Artikel fokussiert deshalb

1. notwendige strukturelle Veränderungen im Bildungswesen, u. a. vom dreigliedrigen Schulsystem zur Einheitsschule („Eine Schule für alle“)
2. den unterschiedlich interpretierten Inklusionsbegriff
3. den Ersatz von Standards durch differenzierte, individualisierte, kompetenzorientierte Lernangebote

4. veränderte Rollen von Lernenden und Lehrenden im Lehr- und Lernprozess.

Die sich für alle Unterrichtsfächer aus der UN-BRK ergebenden Veränderungen werden am Beispiel des Faches Geographie dargestellt.

2 Schritte zur Inklusion

Weltweit gibt es etwa eine Milliarde Menschen mit Behinderungen, das sind rund 15 % der Weltbevölkerung. In Deutschland ist der prozentuale Anteil etwas niedriger, mit ca. 7.548 Millionen, das sind etwa 9 % der deutschen Bevölkerung (Stat. Bundesamt 2016) aber immer noch sehr hoch. Menschen mit Behinderungen wurden und werden in vielen Gesellschaften vom gemeinschaftlichen Leben ausgegrenzt und dazu häufig noch diffamiert. Auch in Deutschland wurden Kinder mit Behinderungen noch bis Mitte der 1970er Jahre ausschließlich in Sonderschulen beschult; geistig

behinderte Kinder galten bis dahin als bildungsunfähig. Rechtsgrundlage dafür war das nationalsozialistische Reichsschulpflichtgesetz von 1938.

Otto Herz (2009) stellt fest, „dass wegen der Vernachlässigung unseres Bildungswesens tragende Grundrechte unserer Verfassung Tag für Tag verletzt und missachtet werden“. Seine Kritik richtet sich zum einen darauf, dass geistig behinderte Menschen lange Zeit nicht beschult wurden; zum anderen bemängelt er, dass in der Schulpolitik mehr über Schulstruktur, als über gute Schule gestritten wird.

Erst nachdem in den 1960er Jahren in der deutschen Öffentlichkeit mit der Forderung nach Bildungsreformen, gepaart mit der ersten Welle von Gesamtschulgründungen, politischer Druck entstanden war, trat ein allmählicher Wandel ein. Die Zahl der Schulversuche nahm zu, wenngleich die Ergebnisse aus heutiger Sicht hinter den Erwartungen zurückblieben.

In der Auffassung von Muth (1973) stellt die soziale Integration aller Kinder als das Kernstück der Inklusion den zentralen Anspruch dar, der, über die individuelle Förderung und Bildung der Kinder hinaus, die gemeinsame Unterrichtung begründet, weil sich damit die Chance verbindet, die kategorialen Wahrnehmungsmuster der Nichtbehinderten zu durchbrechen. Die inzwischen praktizierten Integrationsbeispiele, z. B. Berg Fiedel, „Eine Schule für Alle“ (vgl. Stähling 2013) in Münster, zeigen, dass ‚behinderte‘ und ‚nicht behinderte‘ Kinder erfolgreich miteinander lernen können. Deutlich wird dabei, dass sich die Schule dem Kind anpassen muss, nicht das Kind der Schule.

Die Frage der Umsetzung eines allen Kindern und Jugendlichen gerecht werdenden Inklusionskonzeptes im Bildungsbereich stellt angesichts der Wirkungen internationaler Vergleichsstudien zum Bildungswesen (PISA¹, TIMSS², IGLU³) eine große Herausforderung dar. Die Entlarvung des deutschen Bildungswesens als im Weltvergleich qualitativ mittelmäßig hat in Deutschland eine heftige Diskussion in Gang gesetzt, die sich vor allem auf die Frage nach notwendigen Reformen konzentriert.

3 Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein gesellschafts- und bildungspolitischer Meilenstein

Unter Berufung auf die Allgemeinen Menschenrechte hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen 2006 die Behindertenrechtskonvention ‚Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ verabschiedet. Sie bringt weltweit den Durchbruch, indem sie darauf abzielt, dieser großen Minderheit gleiche Rechte wie der übrigen

¹ PISA (Program for International Student Assessment)

² TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)

³ IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)

Kasten 1: Schritte zur Inklusion

Nach 1945

- Wiederaufnahme des gegliederten Schulsystems aus der Weimarer Zeit
- Verantwortlich für die Bildungspolitik sind die Bundesländer
- Beschulung behinderter Kinder bis in die Mitte der 70er Jahre in Sonderschulen; Rechtsgrundlage ist das nationalsozialistische Reichsschulpflichtgesetz von 1938
- Kinder mit geistiger Behinderung werden als bildungsunfähig angesehen

1950er Jahre

- Zur Beratung der Bundesländer wird 1953 der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen gebildet

1960er Jahre

- Gründung des Deutschen Bildungsrats (1965)
- Forderung nach Bildungsreformen „mit dem Ziel von Chancengleichheit, Emanzipation und Mündigkeit“

1970er Jahre

- erstmals Beschulung von Kindern mit geistiger Behinderung
- erste Integrationsklasse an einer staatlichen Grundschule als Antwort auf eine Elterninitiative (1976)

1980er Jahre

- Zunahme integrativer Schulversuche, z. B. Uckermark-Grundschule Berlin, 13 Hamburger Integrationsklassen, 15 integrative Klassen in Frankfurt
- Gesetzliche Schulpflicht für geistig Behinderte in allen Ländern durchgesetzt

1990er Jahre

- Ergänzung des GG Art.3: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (1994)
- Urteil des BVerfG: Zuweisung zur Förderschule ist besonders begründungspflichtig (1997)

Ab 2000

- UN-BRK – Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006)
- Völkerrechtsvertrag (Umsetzungspflicht!)
- seit 26. März 2009 gleichrangiges Gesetz neben dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) und anderen Bundesgesetzen

Quelle: eigene Zusammenstellung

Bevölkerung zu verschaffen und sie als gleichwertige Mitglieder der menschlichen Gesellschaft anzuerkennen. Erst am 26.3.2009 trat Deutschland der Konvention bei und gelobte, sie zügig umzusetzen. Inklusion im Sinne der UN-Konvention bedeutet, dass sich unsere Gesellschaft für alle Behinderten, sowohl mit körperlicher als auch mit geistiger Behinderung und mit ihren individuell unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen öffnet. Es wird erwartet, dass ihr Leitbild ‚Vielfalt‘ als gesellschaftliche Selbstverständlichkeit akzeptiert wird. Zentrale Forderungen sind: Behinderten ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen, Eingriffe in persönliche Rechte zu unterlassen, Behinderte nicht zu entmündigen,

vielmehr ihnen Unterstützung für ein selbstbestimmtes Leben zu gewähren und den Grundsatz ‚*Gleiches Recht für alle*‘ zu befolgen. Die Umsetzung des Artikels 24 (Bildung) der Konvention stellt eine äußerst komplexe Aufgabe dar. Ihre Zielsetzung richtet sich auf die Etablierung einer inklusiven Schule, die alle Schülerinnen und Schüler nach ihren individuellen Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten fördert und zu lebenslangem Lernen befähigt.

Die Betonung der besonderen Bedeutung der Persönlichkeit der Lernenden im Bildungsprozess bedeutet insbesondere die Passung von schulischen Lehr- und Lernaktivitäten und individuellen Lernvoraussetzungen. Inklusives Lernen stellt die Lernenden mit ihrer je individuellen Ausstattung an Begabungen, Interessen, Fähigkeiten, ihren Stimmungen, Behinderungen usw. in das Zentrum des Lernprozesses (Kasten 2). Diese Hervorhebung der unterschiedlichen Individualitäten der Schülerinnen und Schüler als Träger des Lernprozesses bedeutet aber keinesfalls Schmälerung der Bedeutung des Aneignens von Wissen und der Vermittlung der Fähigkeit, Wissen anzuwenden; vielmehr wird damit ein in der Unterrichtspraxis häufig vernachlässigter Aspekt, nämlich die Persönlichkeit des Lernenden, als zentraler Faktor des Lernprozesses herausgestellt. Von der individuellen Prägung der Lernvoraussetzungen hängen Lernprozessverlauf und Qualität der Lernergebnisse ab.

Erst die Passung von individuellen Lernvoraussetzungen und damit korrespondierenden Lerninhalten und -methoden garantiert, dass Unterricht nicht zu einem Teufelskreis des Misslingens (Scholz 2011) wird; Lernsubjekt und Lernobjekt müssen im Lernprozess eine Einheit bilden.

4 Inklusive Schule – Eine Herausforderung für das deutsche Bildungswesen

Das in Deutschland in der preußischen Tradition entwickelte Bildungswesen, das neben der Selektion nach Schularten (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) primär auf Homogenisierung nach Lern- und Leistungsgruppen ausgerichtet war, befindet sich in einem Umstrukturierungsprozess. Zu unterscheiden sind jüngste Veränderungen, die sich auf dem Hintergrund demographischer Entwicklungen und sozialer Trends vollziehen und solche, die sich auf der traditionellen Struktur des deutschen Bildungswesens ergeben.

Aus der rückläufigen demographischen Entwicklung resultieren laut Bildungsbericht (2014: 95):

- Abnehmende Schüler/innenzahlen
- Veränderungen der Schulartenstruktur (Rückgang der Zahl der Grund- und Hauptschulen)

Kasten 2: Exemplarische Fragen Lehrender zur Selbstdiagnostik

Lehrpersonenverhalten

- Steht der Lernende bei Ihnen im Mittelpunkt des Lernprozesses?
- Behandeln Sie alle Schülerinnen und Schüler gleich?
- Wie gehen Sie mit der Vielfalt der Lernvoraussetzungen bei den Lernenden um?
- Welche Rolle spielen in Ihrem Unterricht die Prinzipien inklusiven Lernens (siehe Abb. 2)?
- Welche Rolle spielen in Ihrem Unterricht Diagnostik, Feedback, Vernetzung, Perspektivenwechsel, Metakognition, Team-Teaching, Reflexion, Evaluation?

Kollegiale Zusammenarbeit

- Welche Formen von Teamarbeit praktizieren Sie in Ihrem Unterricht?
 - Keine
 - Professionelle Kooperation mit Lehrenden des eigenen Faches bzw. anderer Fächer
 - Multiprofessionelle Kooperation auch mit anderen Professionen (u. a. Psychologinnen und Psychologen, Teilhabehelferinnen und -helfer, Förderschulkolleginnen und -kollegen, Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten, Logopädinnen und Logopäden;
- Wie organisieren Sie Ihre Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen?
- Tauschen Sie ihre Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen aus?

Erweitern Sie die Checkliste und orientieren Sie sich dabei an Ihren persönlichen Erfahrungen!

Quelle: eigene Zusammenstellung

- Gegensätzliche Entwicklungsverläufe zwischen ländlichen Gebieten (Abwanderung) und Stadtstaaten / einigen Großstädten (Zuwanderung)
- Ein genereller Trend zur Entwicklung eines zweigliedrigen Schulsystems (Gymnasium, Sekundarschule mit unterschiedlichen Abschlüssen).
- Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund steigt an, und gemeinsam mit der Zahl derer, die Anspruch auf sonderpädagogischen Förderbedarf haben, zeichnet sich eine größere Heterogenität der Schüler/innenschaft insgesamt ab.
- Die Reduzierung der Zahl der Schulabgänger ohne Schulabschluss versuchen einige Bundesländer durch stärkere berufsorientierte Profilierung zu erreichen.

Aus strukturbedingten Gründen stellt die Realisierung der UN-BRK für das deutsche Schulwesen eine besondere Herausforderung dar:

- Die Überwindung der schulartenspezifischen, über viele Jahrzehnte gewachsenen Unterschiede ist eine nur über schwierige politische Entscheidungen lösbare, aber notwendige Aufgabe. Die

große Zahl von Schulabgängerinnen und -abgängern, die keinen qualifizierten Schulabschluss erreicht haben, sie betrug 2015 2.624 Millionen Menschen; das sind 3,7% der Gesamtbevölkerung Deutschlands (Stat. Bundesamt 2016: 78), ist nicht länger hinnehmbar. Da ihnen die Voraussetzung für eine qualifizierte Berufsausbildung fehlt, stellen sie eine erhebliche Belastung des Sozialhaushalts des Bundes, der Länder und insbesondere der Gemeinden dar.

- Ein unterschiedliches Verständnis von Inklusion und weiterer damit verknüpfter Begriffe sorgt für Verwirrung in der Unterrichtspraxis.
- Nicht zuletzt sind Unterrichtspraxis, Lehrer/innen-ausbildung, insbesondere in der 1. Phase, und Lehrer/innenfortbildung nicht ausreichend auf die Umsetzung der Inklusionsbeschlüsse vorbereitet.

Die Benachteiligten erfahrenden Schülerinnen und Schüler rekrutieren sich schon längst nicht mehr allein aus dem Behindertenbereich. Hinzu kommen vor allem Kinder und Jugendliche, deren Eltern

- nicht ins Erwerbsleben integriert sind (soziales Risiko),
- kein ausreichendes Einkommen haben (finanzielles Risiko),
- keine ausreichende Ausbildung erfahren haben oder Bildung als Grundlage für beruflichen Erfolg nicht für notwendig halten (Risiko der Bildungsferne).
- Eine weitere zahlenmäßig große Gruppe, die sich ständig erweitert, bilden Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren aus Migrantenfamilien (Migrationsrisiko). Ihre Probleme bestehen in erster Linie in mangelnder Beherrschung der Unterrichtssprache und in weiteren fluchtbedingten Ursachen (z. B. Traumatisierungen). Problemverschärfend könnte für Angehörige dieser Gruppe die Teilnahme am zwei- bzw. mehrsprachigen Unterricht sein.

Im Kontext der Unterrichtspraxis beschränkt sich Bildungsbenachteiligung nicht allein auf Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf (enges Inklusionsverständnis); nicht minder davon betroffen sind auch die Angehörigen der o. a. Risikogruppen (*erweitertes Inklusionsverständnis*). Inklusion im Sinne der UN-BRK schließt darüber hinaus die Förderung aller Kinder und Jugendlichen ein (umfassendes Inklusionsverständnis).

Infolge der fälschlichen Übersetzung des in der UN-Konvention verwendeten Begriffes „inclusion“ durch den Begriff „Integration“ in der deutschen Fassung hat sich eine bildungspolitische Kontroverse ergeben: Die Vertreter des Integrationsgedankens plädieren für eine Integration behinderter Kinder und Jugendlicher

in das bestehende gegliederte Schulsystem mit seiner selektierenden Auslesefunktion. Demgegenüber betonen die Befürworter/innen der Inklusion (auch wir), die gemeinsame Beschulung aller Lernenden in einer lernziendifferenten „*Schule für alle*“.

Auch für die in sogenannten homogenen Lerngruppen zusammengefassten (normalen) Schülerinnen und Schüler bietet die Zugehörigkeit zu diesen Lerngruppen keine Garantie für erfolgreiches Lernen. Längst nicht alle Angehörigen dieser Gruppen erreichen das gesteckte Jahresziel oder den erfolgreichen Schulabschluss und müssen u.U. die Schulform wechseln oder gar die Schule verlassen (vgl. Tillmann 2007: 8). Ca. 40% der Schüler/innenschaft eines Altersjahrgangs gelten als defizitär bzw. ausselektiert (ebd.).

Es steht außer Frage, dass die UN-BRK den Begriff ‚Inklusion‘ auf *alle* schulpflichtigen Kinder und Jugendliche anwendet. Jede/r Einzelne muss die Möglichkeit zu optimaler Bildung beanspruchen können. Die Zeit für „*Eine Schule für alle*“ scheint reif zu sein. Es hieße, eine einmalige Chance zu verpassen, wenn sie jetzt nicht genutzt würde.

5 Widersprüche in der Auslegung des Begriffs ‚inklusive Lernen‘

Zwar ist mit der gesetzlichen Verankerung, behinderte Schülerinnen und Schüler in das allgemeinbildende Schulwesen zu inkludieren, ein erster wichtiger Schritt getan. Aber die Umsetzung in die Unterrichtspraxis wirft noch zahlreiche ungeklärte Probleme auf. Während auf der theoretischen Ebene widersprüchliche Aussagen aufeinander treffen, herrscht bei der unterrichtspraktischen Umsetzung des Inklusionsgebots neben ausgeprägtem Engagement einzelner Schulen und Lehrkräfte eher Zurückhaltung und Unsicherheit. Ursachen dafür sind u. E.

- Widersprüche im Gebrauch des Begriffs ‚Unterrichtsstandard‘,
- eine verengte Darstellung des Kompetenzbegriffes, insbesondere seines historischen Kontextes,
- zum Teil erhebliche Unsicherheit stiftende Unterschiede in der Darstellung der Bildungsinhalte in den Lehrplänen der Bundesländer,
- Unsicherheit im Umgang mit Konzepten inklusiven Lernens.

6 Der Begriff ‚Standard‘ – für inklusives Lernen untauglich

Der Gebrauch des Begriffs ‚Standard‘ verbreitet bei der Umsetzung des Inklusionskonzeptes in die Unterrichtspraxis nicht nur Unsicherheit, er wirft auch

Fragen bezüglich seiner theoretischen Tragfähigkeit auf. Mit der infolge des Pisa-Schocks überstürzten Einführung der nationalen Bildungsstandards, die im ‚Rahmenkonzept Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz‘ (2005) für einige Kernfächer (Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Biologie, Chemie, Physik) festgelegt und gleichzeitig anzustrebende Lernergebnisse benannt wurden, war eine erste, aus unserer Sicht verhängnisvolle Vorentscheidung gefallen. Diesen Trend fortsetzend, erarbeitete die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG 2007) etwa zeitgleich die ‚Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen‘. Mit der Festlegung von Bildungsinhalten in Form von Bildungsstandards ist jedoch eine Verbindung hergestellt worden, die der Realisierung des Prinzips der Vielfalt im Wege steht. Im Gegensatz zum inklusionsorientierten Lernen, das sich primär an den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden orientiert, zielt von Standards geleitetes Lernen auf einen möglichst einheitlichen (gleichartigen) Ablauf des Lernprozesses sowie auf übereinstimmende Lernergebnisse. Die Verwendung des Standardbegriffes im Rahmen inklusiven Lernens, das Wert auf Ausschöpfung und Entwicklung individueller Lernpotentiale legt, ist fehl am Platze. Schülerinnen und Schülern, die sich nicht in homogenisierte Ordnungsmuster einordnen lassen, fehlen im traditionellen deutschen Schulwesen auf ihre Interessen zugeschnittene Lernanregungen und -angebote. Als ‚Außenseiter‘ bleiben sie sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch im Unterricht unbeachtet und werden unverschuldet Opfer defizitärer Selektionsmechanismen.

Auch grundlegende bildungstheoretische Kritik am Standard-Begriff beruft sich darauf, dass „Bildungsstandards auf klare gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Bedingungen hin entworfen (worden sind, d.V.) und das Ziel verfolgen, Schülerinnen und Schüler für die Gesellschaft (d.h. vor allem für die Wirtschaft, d.V.) funktionstüchtig zu machen“ (Dickel 2011: 18f.). Allein schon der widersprüchliche Gebrauch des Standardbegriffs (vgl. z.B. Dickel 2011; Helmke 2012: 241; Hemmer & Hemmer 2013: 26; DGfG 2007: 1) macht seine Verwendung im Bildungssektor fragwürdig. Stutzig macht auch die einseitige Betonung des Begriffes ‚Output‘ im Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung. Zwar ist es sinnvoll, Unterrichtsziel und -verlauf vom angestrebten Lernergebnis her anzugehen (vgl. Hemmer 2013: 158), aber ‚Input‘ nahezu unbeachtet zu übergehen, verstößt gegen das Prinzip der Interdependenz der unterrichtlichen Entscheidungsfaktoren. Auch der ‚Output‘ wird durch die Lernausgangslage (‚Input‘) modifiziert. Ein *Sowohl als auch* entspricht eher der Realität.

Offensichtlich ist auch die Überbetonung des Outputs Ursache für die Vernachlässigung der Festlegung von Unterrichtsinhalten. Nachhaltige Entwicklung als Unterrichtsziel und als inhaltliche Qualitätsmarke des Geographieunterrichts erfordert die Füllung durch eindeutige Unterrichtsinhalte. Zwischen Kompetenzen und Unterrichtsinhalten besteht ein unbestreitbarer Interdependenzzusammenhang. Der Aufbau von Kompetenzen erfordert passgenaue Inhalte, wie umgekehrt die Erschließung eines begrenzten Themas/Inhalts daraus ableitbare Kompetenzen aufbaut.

7 Einengung des Begriffs ‚Kompetenz‘

Mit der Beschränkung auf die Darstellung des aktuellen Diskussionsstandes bei gleichzeitigem Verzicht auf die Erörterung der bildungshistorischen Bezüge sowie fächerübergreifender Aspekte kompetenzorientierten Lernens tragen manche Autorinnen und Autoren zu einer verkürzten Rezeption des Bildungsbegriffs ‚Kompetenz‘ bei. Die Ausblendung dieser Komponenten bedingt eine Vernachlässigung sowohl erzieherischer Aspekte als auch der Wirkungsbreite fächerübergreifenden Lernens; beide sind aber unverzichtbare Komponenten inklusiven Lernens (s. u.).

In historischem Rückblick sollten für inklusives Lernen wichtige Aspekte der drei allgemeindidaktischen Konzeptionen

- die kritisch-konstruktive Didaktik (vgl. Klafki 1985, 1993, 1996),
- die lehr-/lerntheoretische Didaktik (vgl. Schulz 1981),
- der moderate Konstruktivismus (vgl. Otto & Schüler 2012, Mönter & Schlitt 2013),

die den Geographieunterricht jahrzehntelang geprägt haben, in die Diskussion einbezogen werden. Nicht nur der Begriff ‚Kompetenz‘ stammt aus der kritisch-konstruktiven Didaktik (vgl. Rhode-Jüchtern 2013; Klafki 1985), alle drei Konzeptionen haben wichtige Bausteine für kompetenzorientiertes inklusives Lernen geliefert (z. B. Exemplarisches Lernen, Interdependenz der Strukturelemente des Unterrichts, Modell der didaktischen Rekonstruktion). Die Einbeziehung weiterer entsprechender Aspekte in die Lehrer/innen-Aus- und -fortbildung kann auch aktiven Lehrkräften die Befürchtung nehmen, inklusives Lehren und Lernen sei etwas völlig Neues und mit erheblichen Mehrbelastungen verbunden. Neu sind aber ein markanter Wechsel des Rollenverständnisses von Lehrenden und Lernenden und damit ein verändertes Unterrichtsverständnis (Kasten 2 und 3). Lehrerinnen und Lehrer wirken als Beratende, Helfende, Anregende, Impulsgebende, Diagnostizierende, Evaluierende, Fragende, aber auch als Kritisierende und Fordernde.

Sie beachten die Grundsätze guter Klassenführung und das Gebot vielseitiger Kooperation, insbesondere auch der multiprofessionellen Kooperation. Schülerinnen und Schüler übernehmen die Aufgabe, den Unterricht mit zu planen und zu gestalten, ihre Interessen und Wünsche zu äußern, Vorschläge zu machen, Fragen zu stellen, Lernergebnisse zu präsentieren, ihre Lernfähigkeit zunehmend selbst zu organisieren und zu steuern, sich gegenseitig zu helfen usw. Lehrende und Lernende achten einander und bemühen sich um ein gutes Unterrichtsklima.

8 Zusammenhang von Kompetenzen und Inhalten / Themen

Kompetenzorientiertes Lernen ist ein Lernen für den individuellen alltäglichen Gebrauch, d. h. Lernen für den Alltag, der durch den Einfluss globaler Wirkungsfaktoren (z. B. immer raschere Überwindung von Entfernungen, rasanter Wandel der Nachrichtenübermittlung usw.) umwälzenden Veränderungen ausgesetzt ist. Inklusives kompetenzorientiertes Lernen will junge Menschen darauf vorbereiten, sich diesen Veränderungen erfolgreich zu stellen.

Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die a) einen hohen Grad an Perfektion in vielfältigen Handlungsbereichen erreicht haben und b) bei Bedarf einsatzbereit sein müssen. Die Einsatzbereitschaft wird im schulischen Kontext u. a. durch wiederholtes Üben, Anwenden, Transfer und reflexives Nachvollziehen (Metakognition) gesichert und gesteigert.

Im Kontext von Kompetenzorientierung des Lernens weisen hierarchisch aufgebaute Lernzielabfolgen, z. B. Erkennen, Bewerten, Handeln, den Weg zum Aufbau von Kompetenzen. Die sich daraus ergebende Stufung von Schritten zum Kompetenzerwerb könnte sich als Grundlage für ein Stufenmodell eignen. Kompetenzen stellen nach unserer Auffassung das in praktische Handeln umsetzbare oder im praktischen Handeln anwendbare Lernergebnis dar. ‚Kompetenz‘ kennzeichnet die einen gewissen Grad der Vervollkommnung erreichte Fähigkeit zum Handeln in einem klar definierten Handlungs- bzw. Kompetenzbereich.

Die Ausweisung von Kompetenzen ist an Lerninhalte und Themen gebunden. Zwischen Kompetenzen und Inhalten besteht ein mehr oder weniger interdependenter Zusammenhang. Weder ist die Formulierung von Kompetenzen ohne Inhalte, noch ist die Ausweisung von Inhalten ohne Anbindung an zugeordnete Kompetenzen sinnvoll. Beide Aspekte beziehen sich aufeinander, deshalb kann die Festlegung von Lerninhalten nicht beliebig sein. Lehrpläne mancher Bundesländer beschränken sich auf die Ausformulierung von Kompetenzen, ohne die Zuordnung von

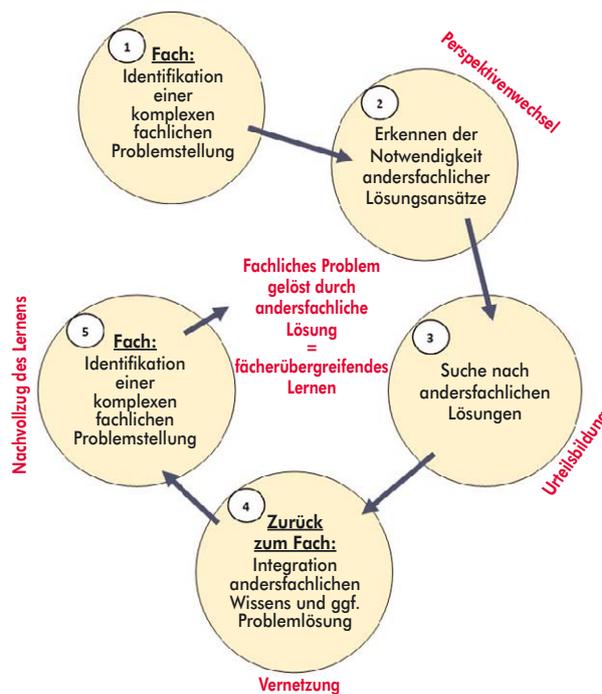


Abb. 1: Fächerübergreifendes Lernen – über den Perspektivenwechsel zur möglichen Lösung (verändert nach Moegling 2014 S. 89)

Inhalten und Themen vorzunehmen. Die Themenzuordnung wird den Lehrenden zugewiesen, die damit häufig überfordert sind. Lehrpläne sollten daher immer den Kompetenzen zugeordnete Themenangaben enthalten. Erst durch das Sichtbarmachen des Interdependenz-Zusammenhangs zwischen Kompetenzen und Inhalten / Themen erhält Kompetenzorientierung einen Sinn. Inklusives Lernen im umfassenden Sinne konzentriert sich auf Themen, die sich durch existentielle Lebensbedeutsamkeit sowohl mit lebensweltlichen als auch mit einem durch globale Weltansicht eröffnenden Bezug auszeichnen und sich am Leitbild nachhaltiger Entwicklung orientieren. Ein alternatives Auswahlkriterium stellt die Orientierung an globalen epochalen Schlüsselproblemen dar (vgl. Klafki 1993; Köck 1993; Schmidt-Wulffen 1994).

9 Zur Bedeutung des Erzieherischen

Schon 1982 wies Havelberg in seiner Dissertation auf die Notwendigkeit einer pädagogischen Grundlegung des Unterrichtsfaches Geographie hin. Unter Rückgriff auf Kamlah, einem Vertreter der pädagogischen Anthropologie, verweist er auf die notwendige Wiederbelebung des Erzieherischen im Unterricht, das, neben dem Curricularen (Ziele und Inhalte) und dem Methodischen (Methoden und Medien), unverzichtbar ist. Grundlage für die unterrichtliche Verwirklichung des Erzieherischen ist die allen Menschen zugängliche Lebenserfahrung, dass „wir Men-

schen alle (...) bedürftig und aufeinander angewiesen (sind d. V.)“ (Kamlah 1973: 96). Aus diesem raumbezogenen Menschenbild erwächst die Verpflichtung, Verantwortung für den ihn anvertrauten Lebensraum und ebenso auch für die darin lebenden Menschen zu übernehmen. Der am Menschenbild orientierte fachdidaktische Ansatz des Faches Geographie verweist mit der Ermahnung der Gesellschaft und des Einzelnen zur Verantwortung für die bedrohte Natur auf die Zielsetzung nachhaltige Entwicklung. Die raumbezogene Bedürfnisstruktur des Menschen als unwiderlegbarer Sachverhalt der fundamentalen Naturgebundenheit und der Verantwortung des Menschen für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen stellt eine über alle Fächer hinweg greifende existenzbedeutende Erkenntnis dar.

Auch Haubrich (1998) stellt den Werteaspekt geographischer Bildung klar heraus: „Wenn Schule für Zukunft qualifizieren will, und die Zukunft eines jeden mit der Zukunft der gesamten Erde verbunden ist, muss sie sich um eine globale Erziehung bemühen. Ziel dieser globalen Erziehung ist die globale Solidarität mit Menschheit und Erde“ (Haubrich 1998: 25). Von verantwortlicher Einstellung/Haltung und von Werten geleitetes Handeln führt zu diesem Ziel, d. h. entsprechendes Handeln muss von moralischen/ethischen Grundsätzen getragen sein (vgl. Haubrich 1998: 25 f.). Als Teil und zugleich als Nutzer/in des Systems Erde trägt der Mensch Verantwortung für die Erhaltung dieses Systems, das seine Lebensbasis darstellt. Dafür ist einschlägiges Wissen erforderlich. Aufgabe der Schule und ihrer Fächer ist es, dieses Wissen mit ethischen Grundsätzen/Werten zu verknüpfen und zu vermitteln. Das Fach Geographie bietet als zwischen Natursystem und Mensch vermittelndes Unterrichtsfach für diese Aufgabe beste Voraussetzungen, die durch fächerübergreifende Zusammenarbeit noch optimiert werden können. Obwohl aber umwelt- und sozialverträgliche Konzepte vorliegen, bleiben sowohl unser Alltagshandeln als auch nationale und internationale Politik weit hinter den in diesen Konzepten aufgezeigten Möglichkeiten zurück. Zwischen Bewusstsein und Handeln besteht ein oft krasser Widerspruch (vgl. Engelhard 1995: 13 ff.), der sich aus dem den Menschen angeborenen egozentrischen Verhalten ergibt. Der erzieherische Anspruch von Unterricht bemüht sich, diesen Widerspruch durch das Gegengewicht von soziozentrierter und ökozentrierter Ethik aufzulösen und zu globaler Solidarität hinzuführen. Die Einlösung dieser Aufgabe besteht in der Schaffung einer sozial gerechteren und ökologisch nachhaltig tragfähigen Weltordnung. Zur Erschließung der erzieherischen Perspektive geographischer Themen eignen sich die o. a. Erschließungsansätze, das Exemplarische Lernen (vgl. Klafki 1985: 1993),

der Perspektivenwechsel, das Prinzip der Vernetzung sowie reflexiver Nachvollzug (vgl. dazu Reinfried & Haubrich 2015: Kap. 3 und Kap. 8.4).

10 Kompetenzorientierung auch in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

„Die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebots in der allgemeinen Schule verfolgt das Ziel, den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden. Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen“ (KMK und HRK 2015: 2).

Zur Realisierung dieser Zielsetzung haben die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz 2015 die gemeinsame Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ beschlossen. Darin wird gefordert, dass alle Lehrkräfte so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie über anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule verfügen. Diese Kompetenzen erfahren im fachdidaktischen und -wissenschaftlichen Studium ihre Konkretisierung und Vertiefung. In Praxisabschnitten werden sie analytisch und handlungsorientiert erprobt und reflektiert. Professionelle Kooperation verschiedener Fächer (Lehrämter) ist eine zentrale Gelingensbedingung inklusiven Lernens. Hinzu kommt die Bereitschaft zur Bildung multiprofessioneller Teams, um den komplexen beruflichen Aufgaben beim Umgang mit Vielfalt sowie bei der Lösung gemeinschaftlicher Aufgaben der Schulgemeinschaft gerecht zu werden.

Erwartet wird auch ein inneruniversitärer Diskurs von Bildungswissenschaft, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften zur entsprechenden Weiterentwicklung der Curricula der Lehrer/innenbildung und Unterstützung positiver inklusionsbezogener Ansätze in Lehre und Forschung und Absicherung entsprechender Innovationen durch Hochschulsteuerungsinstrumente. Die Vernetzung von Inklusionsmaßnahmen und -schritten der Hochschulen, Studienseminare, Schulen und Lehrer/innenfortbildungsinstitute sowie außerschulischer Kooperationspartner/innen trägt zum Gelingen der weiteren Entwicklung bei.

Aufbauend auf der 1. Phase der Lehrerausbildung fällt der 2. Phase der Lehrerausbildung die Aufgabe zu, auf der Grundlage des Erreichten in der 1. Phase, didaktisch-methodische Konzepte zu entwickeln, „die von der Heterogenität der Lerngruppen

als selbstverständlichem Regelfall ausgehen“ (KMK; HRK 2015: 3). Von zentraler Bedeutung ist, dass die Studierenden in der Lage sind, ihr Spezialwissen in den o. a. Wissenschaftsbereichen in der jeweiligen Fachdidaktik auf spezifische Fragestellungen zu übertragen und zu reflektieren. Damit wird von höchster Stelle die Notwendigkeit der Integration von Bildungswissenschaft und jeweiliger Fachwissenschaft im Rahmen der fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Ausbildung hingewiesen. Diese Forderung trägt durch Betonung der Bedeutung von Reflexionsinstrumenten, z. B. Portfolios und reflexive Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstkonzept angehender und auch erfahrener Lehrkräfte zu einer positiven Ausprägung einer schüler/innenfreundlichen, die Menschenwürde der Lernenden achtenden eigenen Haltung und Einstellung zum inklusiven Lernen bei.

11 Vernachlässigung fächerübergreifender Aspekte

Der Begriff ‚Kompetenz‘ lässt sich nicht auf fachspezifische Aspekte begrenzen. Insbesondere hochkomplexe Sachverhalte und vielfältiges praktisches Handeln erfordern zu ihrer Erklärung auch den Rückgriff auf fächerübergreifende und selbst auch auf überfachliche Aspekte. Zum Beispiel lässt sich die Thematik „Die BM-Group – ein Global Player“ (DGfG 2007: 45 ff.) erschöpfend nicht allein über das Fach Geographie behandeln. Die Frage z. B. nach den Faktoren, die die Standortwahl der BMW-Zweigwerke weltweit begründen, ist neben geographischen Faktoren auch auf historisches, volks- und betriebswirtschaftliches Wissen, z. B. Preiskalkulationen für die Erschließung möglicher Absatzgebiete oder soziale Aspekte wie Rekrutierung der Arbeitskräfte, dadurch entstehende soziale Differenzierungen und sich daraus möglicherweise ergebende Konflikte.

Entscheidende Gelingensbedingung für fächerübergreifenden Unterricht ist nach Artmann (2011: 6) die Reflexion verschiedener Fachperspektiven im Rahmen fächerübergreifenden Projektunterrichts. Zwar ist das Einzelfachliche eine wichtige Grundlage des Erkenntnisgewinns, aber die Beantwortung einer Fragestellung bzw. die Lösung eines Problems erfordern in der Regel auch das Verlassen der fachlichen Perspektive zugunsten andersfachlicher Zugänge, die sich zur Lösung einer Problemstellung anbieten. Vor allem komplexe natur- und gesellschaftswissenschaftliche Sachverhalte stoßen sehr bald an die Grenzen des Einzelfaches und drängen zu ihrem Überschreiten. Über das Prinzip des Perspektivenwechsels, d. h. durch das Anwenden andersfachlicher Sichtweisen gelangt man

möglicherweise zu der der Sache angemessenen Problemlösungen (Abb. 1).

Auf die schulische Ebene übertragen, lassen sich komplexe Themen wie z. B. ‚Folgen und Ursachen des Klimawandels‘, ‚Weltbevölkerungsentwicklung und ihre Folgen‘ oder ‚Flächenversiegelung als Problem‘ als fächerübergreifende Problemstellungen entwickeln und formulieren (z. B. in Projekten).

In einem zweiten Schritt gilt es über Hypothesenbildung und Verifizierung/Falsifizierung Antworten zu finden. Sind die Grenzen der Geographie erreicht, ohne eine schlüssige Antwort gefunden zu haben, muss mit dem Blick eines anderen geeigneten Fachs/anderer Fächer versucht werden, zu einer Lösung zu kommen. Dabei helfen die Unterrichtsprinzipien vernetztes Denken, Perspektivenwechsel und reflexiver Nachvollzug, den Lösungen eines Problems beizukommen. Komplexe Inhalte machen es u. U. zwingend, zur Problemanalyse und -lösung auch im Fächerkanon der Schule nicht vertretene Fächer (z. B. Psychologie, Archäologie, Islamwissenschaften) für Problemlösungen heranzuziehen. Hochkomplexe Themen wie z. B. ‚Bekämpfung bisher unbekannter Krankheiten‘ oder ‚Der Islamische Staat, eine neue Form der Kriegsführung‘ fordern gar dazu heraus, Fragen aufzuarbeiten, die weder mit fachlichen Lösungsansätzen allein noch mit interdisziplinären Lösungsversuchen beantwortet werden können. Dann bleibt nur die Möglichkeit, über fächerübergreifende Zusammenarbeit hinaus durch transdisziplinäre Fragestellungen zu Problemlösungen zu gelangen.

Vor allem muss sich das Lehrpersonal auf interfachliche Kooperation umstellen. Besonders wichtig sind interfachliche Zusammenarbeit bei der Vorbereitung von Unterrichtseinheiten und -stunden, zwischenfachliche Unterrichtsbeobachtung und -hospitation, Unterrichtsanalyse und -reflexion, interfachliche Erstellung eines Schulcurriculums, interfachlich organisierte Fortbildungen und interfachliches Vertrauen machen mit den unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Fächer sowie beim Versuch, überfachliche Perspektiven zu erarbeiten.

In ähnlicher Weise müssen auch Schülerinnen und Schüler lernen, durch wiederholte fächerübergreifende Erarbeitung von Themen, sich kooperierende Arbeitsweisen anzueignen. Sie dienen dem Ziel, fachliche und inter- bzw. überfachliche Arbeitsweisen zu integrieren und durch Perspektivenwechsel und Vernetzung fachlicher und überfachlicher Sichtweisen auch zur selbstständigen Lösung komplexer Problemstellungen beizutragen. Die Geographie unterrichtenden Lehrkräfte werden allein schon durch immer komplexere Unterrichtsinhalte zur Aufgabe des ‚Einzelkämpfer‘-Daseins bei der Unterrichtsvorbereitung und zur Zusammenarbeit mit Lehrkräften des

eigenen Faches und anderer Fächer gezwungen.

Angesichts der zunehmenden Komplexität vieler Lebensbereiche und ihrer globalen Vernetzung reicht fachliches Lernen in einem einzelnen Fach nicht mehr aus, um derartige Strukturen und Funktionen heutiger Lebensweisen und daraus resultierende Probleme zu lösen. Fachliches Lernen ist auf Ergänzung durch andersfachliche Sichtweisen angewiesen (Kasten 3). Auch das Unterrichtsfach Geographie ist trotz seiner integrativen Ausprägung durch wechselseitige Bezüge zwischen physisch-geographischen und human-geographischen Sichtweisen nicht in der Lage, komplexe Inhalte ohne Rückgriff auf andersfachliche oder auf transfachliche Perspektiven zu lösen. Zugleich werden dabei die Leistungen und Grenzen des jeweiligen Faches reflektiert und überschritten.

In der Anfangssituation werden Probleme alltags-sprachlich formuliert und in fachliche Fragestellungen

Kasten 3: Qualitätskriterien fächerübergreifenden Unterrichts

1. Der Ausgangspunkt fächerübergreifenden Unterrichts stellt ein gesellschaftlich relevantes Problem dar, das in seiner Komplexität weniger als im Fachunterricht üblich reduziert wird.
2. Die Differenzen zwischen alltags-sprachlich formulierten Problemen und fachlich ausbuchstabierte Fragestellungen sowie zwischen fachspezifischen Perspektiven, die in die Bearbeitung des gesellschaftlich relevanten Problems einfließen, werden in der Planung und Durchführung des Unterrichts explizit thematisiert.
3. Für die Erarbeitung der gesellschaftlich relevanten Probleme werden den Schülerinnen und Schülern Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet im Hinblick auf die Themenwahl, Informationsbeschaffung und die Hilfsmittel, die Präsentationsform, die Arbeitspartnerinnen und -partner und die Organisation ihres Arbeitsprozesses. Mit dem fächerübergreifenden Arbeiten einher geht insgesamt die Anforderung selbstständigen Arbeitens an die Lernenden.
4. Die Thematisierung und Reflexion der fachspezifischen Perspektiven bedarf einer eigenen Rahmung im Unterricht, für die ein Ort bestimmt werden muss. Einstiegs- und Abschlussphasen eignen sich besonders gut, um die Beiträge der beteiligten Fächer zu qualifizieren. Im Unterrichtsverlauf können beim Hin- und Herpendeln zwischen den beteiligten Fächern auch Materialien, Methoden und Arbeitsweisen verglichen werden.
5. Die Schüler/innen können lernen, sich sowohl als „Expertinnen“ und „Experten“ zu verständigen als auch, sich als Laien Expert/innenwissen anzueignen und aus der Perspektive der „kompetenten Laien“ kritisch einzuschätzen. Diese Kompetenz zur Verständigung zwischen Laien und Expertinnen und Experten qualifiziert Schülerinnen und Schüler nicht nur im Sinne schulischen Lernens, sondern befähigt sie auch – im Sinne einer allgemeinen Bildung – zur Teilhabe an der gesellschaftlichen Kommunikation.

Quelle: Rabenstein & Herzmann 2011: 107f.

umgesetzt, d. h. es findet eine Perspektivendifferenzierung statt. Unter Zuhilfenahme der Prinzipien des „Conceptual Change“ (Reinfried 2015: 64 ff.) lassen sich Unterschiede und Gegensätze zwischen alltags-sprachlicher und fachsprachlicher Inhaltsauslegung ausmachen, unterschiedliche fachliche Zugänge und Grenzen feststellen und die fachlichen Grenzen überschreiten. Nach der Erarbeitung fachlichen Wissens durch Perspektivenwechsel und vernetztes Denken können Lösungsalternativen, falls vorhanden, analysiert und ausgewählt werden. In der Abschlussphase werden Fächerperspektiven reflektiert, beurteilt und angewandt.

12 Inklusives Lernen erfordert erweiterte Praxisangebote

Inklusives Lernen stellt Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt. Es zielt darauf ab, ausgehend von deren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, den Lernenden ein unterrichtliches Rahmenangebot zu offerieren, sie in vielen Bereichen kompetent zu machen, sie zu selbstständigem, sozial verantwortlichem Handeln zu befähigen, das unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung steht. Erziehung zur Selbstständigkeit setzt voraus, dass Lernende in zunehmendem Maße auch die Möglichkeit wahrnehmen können, handelnd zu lernen. Daraus folgt aber auch, dass sich handelndes Lernen nicht auf den Lernort ‚Klassenraum‘ beschränken darf, dass schulisches Lernen nach zwei Seiten hin eine Erweiterung erfahren muss: Zum einen muss das Lernangebot u. a. um berufs-praktische, handwerkliche, technische, künstlerische Elemente erweitert werden, um alle Begabungen ausreichend fördern zu können. Zum anderen ist eine weit stärkere Einbeziehung außerschulischer Lernorte geboten, denn Kompetenz zum Erwerb alltäglicher Handlungsfähigkeit kann nur in entsprechend realen Lebenssituationen und Lebensräumen erworben werden. Handlungsorientierung zum Erwerb von Handlungskompetenz ist ein Leitprinzip inklusiven Lernens. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist der Rollenwechsel der Lehrenden und Lernenden. Ersterer treten in der traditionellen unterrichtlichen Steuerungsfunktion in dem Maße zurück, wie die Lernenden an Selbstständigkeit fortschreiten. Sie beschränken sich weitgehend auf beratende und helfende Funktionen wie z. B. Ratschläge geben, Feedback einfordern, Bedenken äußern, Unterricht und Lernverhalten beobachten, zum Durchhalten anspornen usw. Den Lernenden wird die Möglichkeit gegeben, durch zunehmende Selbstorganisation und -steuerung der Lernprozesse die Fähigkeit zu selbständigem lebenslangem Lernen zu erlangen.

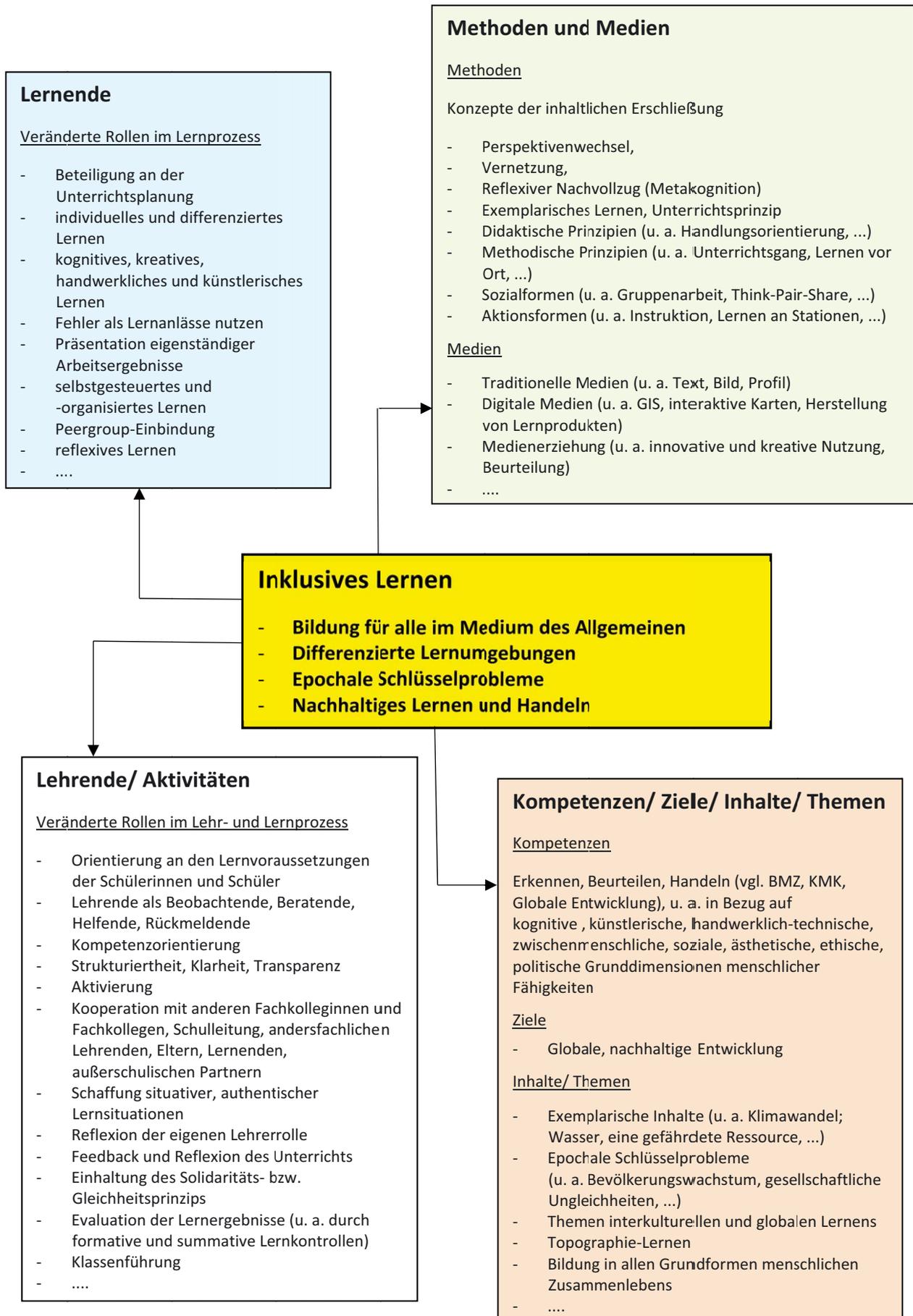


Abb. 2: Faktoren Inklusiven Lernens (Quelle: eigener Entwurf)

13 Unterrichtsbeispiel: (9. Schuljahr)

Flüchtlinge bei uns in Münster (*Ausgangssituation*)

In Münster leben etwa 4200 Flüchtlinge in frei gewordenen Häusern von Angehörigen britischer Truppen, in Privatwohnungen, Containern und Behelfsunterkünften (Kasernengebäude). Neuankommende Flüchtlinge werden zunächst am Flughafen Münster registriert.

Situation bei der Ankunft am Flughafen: Omnibusse mit Flüchtlingen kommen an. Am Flughafengebäude steht eine Gruppe Erwachsener mit Kleidungsstücken, Lebensmitteln usw. als Spenden für die Ankommenden. Andere sind offensichtlich nur gekommen, um zu ‚gaffen‘; Kinder schwenken Fähnchen, um die Neuankömmlinge zu begrüßen, einige haben Spielzeug und Süßigkeiten für die geflüchteten Kinder mitgebracht. Kurz vor Ankunft der Busse taucht eine kleine Gruppe grölender Männern auf, die „Flüchtlinge raus!“ rufen. Die zur Begrüßung gekommenen Männer formieren sich zu einer Gegendemonstration und versuchen, die flüchtlingsfeindlichen Demonstranten abzudrängen.

Unterrichtsplanung

- Auswahl des Themas:** Rahmenthema ‚Flüchtlinge‘. Aufgabestellung: Macht Vorschläge für ein Einstiegsthema! Aus der Vielzahl der Nennungen wird das Thema gewählt, das die meisten Stimmen erhält: Flüchtlinge kommen am Flughafen an.

Begründung der Themenwahl: Das große öffentliche Interesse am Flüchtlingszustrom überträgt sich auch auf die Schüler/innenschaft, zumal erwartet wird, dass einige der ankommenden Kinder ihre Schule besuchen. Somit ist das Thema unmittelbar Teil der Alltagswelt und motiviert zur tieferen Erschließung.

- Hausaufgabe:** Schreibe auf, was du schon über Flüchtlinge weißt und gib die Quellen für dein Wissen an: (TV, Internet, Radio, Zeitung, Gespräche, ...?).
- Auswertung der Hausaufgabe:**
 - Darstellung und Diskussion der Ergebnisse (Plenum)
 - Bewertung der Quellen (Kleingruppen, Plenum)
 - Plenumsdiskussion und Tafelbild (Wissen über Flüchtlinge)

4. Unterrichtsgang zum Ankunftsort der Flüchtlinge

Aufgaben (Lernende bestimmen mit; wählbar):

- Beobachte die ankommenden Flüchtlinge und die Zuschauer.
- Schreibe deine Beobachtungen auf und unterstreiche, was dich besonders beeindruckt hat.
- Notiere Fragen, die dir beim Beobachten gekommen sind.
- Teile die am Ankunftsort anwesenden Menschen in Gruppen ein.
- In welcher Weise sind diese Menschen aktiv?
- Welche Motive könnten für das jeweilige Handeln vermutet werden?
- Schreibe auf, was du persönlich besonders interessant gefunden hast.

5. Auswertung der Beobachtungsergebnisse im Klassenzimmer

- Kleingruppenarbeit: Beobachtungsergebnisse diskutieren und Verhaltens- bzw. Handlungsmotive aus den Handlungen ableiten
- Zusammenführung der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit
- Beschreibung und Bewertung des unterschiedlichen Handelns und Verhaltens (Perspektivenwechsel)
- Schüler/innenfragen zum Thema Flüchtlinge aufschreiben und in Kleingruppen diskutieren und zu übergeordneten Themen zusammenfassen
- Kleingruppen präsentieren ihre Ergebnisse im Plenum.

6. Einbau/Transfer der Ergebnisse in übergeordnete Problembereiche (Vernetzung)

- Fluchtursachen: Religiöse, weltanschauliche Auslöser, ökologische Ursachen, z. B. Klimawandel
- Globale Abwanderungs- und Zuwanderungsräume
 - Historische Flucht-/ Vertreibungsbeispiele (z. B. Vertreibung nach dem 2. Weltkrieg; Europäer/innen wandern nach Nordamerika aus)
 - Konflikte friedlich lösen (z. B. Vorderer Orient: IS, Rassenhass, Apartheid: Südafrika, Schwarze-Weiße: USA).

Gemäß den Grundlagen inklusiven Lernens (Persönlichkeit der Lernenden und ihre Lernvoraussetzungen stehen im Mittelpunkt; siehe Kasten 2 und Abb. 2) können sich die Schülerinnen und Schüler je eine Aufgabe auswählen, die ihren Interessen und ihrer Motivation entspricht. Sie lernen dabei ihre Entschei-

dungen mit ihren Neigungen und ihrem Selbstvertrauen abzustimmen. Sie erfahren in der Auswertung z. B., ob ihre Einschätzung begründet war.

14 Inklusives Lernen – kompakt (als Zusammenfassung)

Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und auch der Lehrkräfte wird von immer rascher ablaufenden komplexen Globalisierungsprozessen geprägt, die sie zum Teil unmittelbar erleben (z. B. weltweite Konsumangebote, Veränderungen der Kommunikationsmöglichkeiten, Zustrom von Migrantinnen und Migranten aus verschiedensten Kulturen). Andere Globalisierungsprozesse, z. B. politische Spannungen und Konflikte, globale Umweltveränderungen, Terrorismmeldungen etc. werden durch Medien vermittelt.

Die Auswirkungen der Globalisierung machen selbst vor den Schultüren nicht halt: Kinder von Migrantinnen und Migranten aus aller Welt sorgen für zunehmende Heterogenität und interkulturelle Prägung der Schüler/innenschaft und der Schule. Diese sich beschleunigenden Veränderungen sind Bestandteil der Lebenswelt unserer Schülerinnen und Schüler und fordern dazu auf, zu den daraus resultierenden Veränderungen im Bildungssektor, insbesondere

- in den Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden,
- hinsichtlich der Lernkonzepte,
- zum innergesellschaftlichen Umgangs miteinander Stellung zu beziehen.

Das Konzept des Inklusiven Lernens (Abb. 2) zielt darauf, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, selbstständig und verantwortlich die Herausforderungen in ihrer Lebenswelt zu bewältigen.

Leitbild des Konzeptes ist der Umgang mit Vielfalt, d. h. auch das breite Spektrum vielfältiger individueller Lernausgangslagen so durch inklusives Lernen abzudecken, dass jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler eine optimale Entfaltung persönlicher Begabungen, Interessen, Anlagen etc. durch Befähigung zu lebenslangem Lernen erfahren kann. Das Konzept ist nicht auf Integration behinderter oder benachteiligter Kinder in das vorhandene durch Selektion gekennzeichnete Bildungssystem (vgl. Tillmann 2007), sondern auf dessen Veränderung in *Eine Schule für alle*, angelegt. Bildung in diesem Sinne bedeutet eine Schule, die allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrer Herkunft, Religion, Kultur etc. die Chance zur Entfaltung ihrer Lernfähigkeit gibt.

Die Realisierung einer Schule für alle erfordert nicht nur eine Veränderung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Das Ziel, Schülerinnen und Schüler zu selbständigem und selbstverantwort-

lichem lebenslangem Lernen zu befähigen, setzt voraus, dass die Lernenden ihre Lernprozesse zunehmend selbst steuern. Um dieses Ziel zu erreichen, muss sich die Lehrpersonenrolle grundlegend ändern. Statt der gesteuerten Vermittlung kognitiven Wissens übernehmen die Lehrenden nun die Rolle des Beraters, Ratgebers, Diagnostikers, Beobachters, des Impulsgebers und Förderers, aber auch des Fordernden. Darüber hinaus müssen die Lehrenden bereit sein, miteinander, mit Lehrenden anderer Fächer, mit Schulleiterinnen und Schulleitern und Lernenden zu kooperieren (siehe Kasten 2).

Das Abhängigkeitsverhalten der Lernenden entwickelt sich allmählich zu einem Miteinander mit den sie unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern. Für die Lehrenden bedeutet der Rollenwechsel auch Bereitschaft zur Selbstdiagnose. Nur diejenigen Lehrerinnen und Lehrer sind gute Pädagoginnen und Pädagogen, die sich der Selbstdiagnose stellen und gewillt sind, erkannte Nachlässigkeiten bzw. Kompetenzdefizite abzustellen. Die Vorbereitung auf die Bewältigung der in der Lebenswelt wahrnehmbaren Herausforderungen bedeutet auch, die Lebenswelt zum Lernfeld zu machen. Lernort ist nicht mehr allein das Klassenzimmer, sondern der künftige Arbeitsplatz, der Betrieb des Vaters, soziale Einrichtungen in der Gemeinde etc. Das Lernen erfährt nicht nur eine Öffnung durch den Bezug zu Lernorten der Alltagswelt. Die Konzentration der Lehr- und Lernaktivitäten des alten Bildungssystems auf kognitives Lernen bedarf unbedingt der Ergänzung durch handwerkliche, technische, künstlerische und andere praktische Tätigkeiten.

Die Ausrichtung des Unterrichts an den Lernvoraussetzungen, Neigungen, Interessen, Begabungen usw. der Schülerinnen und Schüler ist ein unverzichtbares Gebot inklusiven Lernens (Abb. 2). Es findet Anwendung in der offenen Formulierung der Aufgaben, die im Anspruchsniveau unterschiedlich und meist frei wählbar sind. Auf diese Weise lernen die Kinder allmählich, sich selbst einzuschätzen und ihre Leistungsfähigkeit zu beurteilen. Mit der Orientierung des Lernens an den individuellen Lernvoraussetzungen ändern sich auch die Zugriffsweisen und die Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens.

Gute Lehrerinnen und Lehrer zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

- Effiziente Klassenführung, Aktivierung, Umgang mit Heterogenität, lernförderliches Unterrichtsklima, Schülerorientierung, vielfältige Lernmotivierung, Konsolidierung und Sicherung (vgl. Helmke 2014: 168 f.)
- Prozess der Unterrichts- und Zielorientierung unter Berücksichtigung der vielfältigen Lernvoraussetzungen ‚vom Ende her denken‘

- Innere Differenzierung und Individualisierung erfahren eine Aufwertung.
- Orientierung der Unterrichtsplanung an den Lernvoraussetzungen
- Selbststeuerung und -organisation von Lernprozessen werden schrittweise den Lernenden überlassen, die damit einem hohen Anspruchsniveau ausgesetzt sind.
- Lernstandsdiagnosen finden zum Schuljahresbeginn, zu Beginn einer Unterrichtseinheit bzw. -stunde sowie prozessbegleitend statt.
- Passung der Lernausgangslagen der Lernenden und der Lerninhalte durch angemessene Lernaufgaben
- Entwicklung (multi-)professioneller Kooperationsstrukturen
- Die zunehmende Befähigung zur Präsentation von Lernergebnissen, Fragestellungen usw. fördert die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler und stärkt ihr Selbstbewusstsein.
- Schaffung von Freiräumen zum Entwickeln und Erproben neuer Handlungsentwürfe
- Metakognition und Reflexion unterstützen die selbständige Gestaltung von Lernprozessen.
- Die Eingliederung in eine Peer-Group fördert Selbstbewusstsein und Lernmotivation, birgt aber auch die Gefahr des Ausschlusses in sich.
- Wiederholte Rückmeldungen (Feedback) in einer Unterrichtseinheit bzw. -stunde dienen der Qualitätssicherung von Unterricht.
- Konzepte zur Erschließung und Sicherung von Unterrichtsinhalten: Perspektivenwechsel, Vernetzung, Topographie-Lernen, Exemplarisches Lernen, Evaluation des Lernprozesses, seiner Erkenntnisse und Ergebnisse.
- Die Grundeinsichten ‚*So viel Instruktion wie nötig, so viel Konstruktion wie möglich*‘ und ‚*Zwischen Lernzielen, Inhalten, Methoden und Medien sowie den Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler besteht ein interdependenter Zusammenhang*‘
- Methoden- und Handlungsorientierung

Inhalte, Konzepte, Zugriffsweisen, Prinzipien, Methoden usw., die sich im Rahmen der Themenbereiche *Exemplarisches Lernen, Globales Lernen, Eine Welt-Lernen, Entwicklungsländer, Umwelt und Entwicklung* etc. bewährt haben, sind auch für kompetenzorientierte inklusive Lernprozesse unverzichtbar (Abb. 2).

Die Vielfalt und Differenzierung der Lehr- und Lernprozesse, die Erweiterung des praxisbezogenen Lehr- und Lernangebots, die Verkleinerung der Klassengrößen, die Entwicklung des Personalbestandes hin zu mehr Multiprofessionalität usw. bedingen einen hohen Finanzaufwand, der umgehend realisiert werden muss, wenn schulische Bildung als Gleichheit in Verschiedenheit verstanden wird.

15 Literatur

- Artmann, M., P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg., 2011): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Bauch, W., C. Maitzen & M. Katzenbach (Hrsg., 2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten. Ein Prozessmodell zur Unterrichtsentwicklung. Fulda.
- Bauch, W. (2014): „Noch nie war ich so nah an meinen Schülern wie jetzt!“ Ein Prozessmodell als „Handlungsgerüst“ für die Gestaltung von Lehr – Lernprozessen auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht. In: Höhle, G. (Hrsg.): Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog. S. 139–167.
- Bauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (Hrsg., 2014): Die UN – Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn.
- Benkmann R., C. Solveig & E. Stapf (Hrsg., 2012): Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg., 2009): Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie. http://geographie.de/wp-content/uploads/2016/06/pub_lehrerbildg_geo_rahmenvorgaben.pdf (27.7.2017).
- Dickel, M. (2011): Geographische Bildung unter dem Regime der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht 123. S. 3–23.
- Engelhard, K. (1995): Umwelt und Entwicklung – eine Herausforderung für Wissenschaft, Politik und Schule. In: ebd. (Hrsg.): Umwelt und Entwicklung – eine Herausforderung für Wissenschaft, Politik und Schule. Münster: Waxmann. S. 13–25.
- Engelhard, K. & K.-H. Otto (2014): Kompetenzorientierten Geographieunterricht fachgerecht planen und analysieren. In: Reinfried, S. & H. Haubrich (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. S. 309–356 und 364–370.
- Haubrich, H. (1998): Geographie hat Zukunft. Wege der Geographie und ihrer Didaktik, Seelze: Kallmeyer.
- Havelberg, G. (1982): Versuch einer pädagogischen Grundlegung des Unterrichtsfaches Geographie in der Sekundarstufe 1/2. Dissertation. Münster.

- Havelberg, G. (1984): Geographieunterricht im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Zielnotwendigkeit und Sachanspruch. (= Geographiedidaktische Forschungen 11.) Berlin: Reimer.
- Havelberg, G. (1990): Ethik als Erziehungsziel des Geographieunterrichts. In: *Geographie und Schule* 12. S. 5–15.
- Haversaath, J.-B. (2012, Moderator): *Geographiedidaktik. Theorie–Themen–Forschung*. Braunschweig: Westermann.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. *Unterricht verbessern – Schule entwickeln*. Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Hemmer, M. & R. Uphues (2011): Gemeinsam den Geographieunterricht der Zukunft andenken. Ein idealtypisches Modell für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in der Geographiedidaktik. In: *Geographie und ihre Didaktik* 1. S. 25–44.
- Hemmer, I. & M. Hemmer (2013): Bildungsstandards im Geographieunterricht – Konzept, Herausforderung, Diskussion. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*, Braunschweig: Westermann. S. 24–32.
- Hemmer, M. (2013): Kompetenzorientierung. In: Böhn, D. & G. Obermaier (Hrsg.): *Wörterbuch der Geographiedidaktik*. Braunschweig: Westermann. S. 158–160.
- Herz, O. (2009): Die deutsche Bildungskatastrophe. <https://www.vorwaerts.de/artikel/deutsche-bildungskatastrophe> (27.7.2017).
- Höhle, G. (Hrsg.) (2014): Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Höhle, G. (2014): Professionsbezogene Gelingensbedingungen von Unterricht als Kontinuum in Ausbildung und Praxis verankern. In: Höhle, G. (Hrsg.): *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog. S. 13–49.
- Höhle, G. (2015): Inklusive Schule in der Lehrerbildung erfahren. In: Siedenbiedel, C. & C. Theurer (Hrsg.): *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2*. Immenhausen bei Kassel: Prolog. S. 255–269.
- Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1993): *Allgemeinbildung heute. Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption*. In: *Pädagogische Welt* 3. S. 28–33.
- Klafki, W. (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Bonn.
- Meyer, C. & D. Felzmann (2010): Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht – theoretische Grundlagen für die Entwicklung eines Kompetenzmodells. In: *Geographie und ihre Didaktik* 3. S. 125–132.
- Moegling, K. (2014): Gute Lehrerinnen und Lehrer haben fachliche und fächerübergreifende Lehrkompetenz. In: Höhle, G. (Hrsg.): *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog. S. 76–98.
- Mönter, O. & M. Schlitt (2013): Konstruktivismus. In: Böhn, D. & G. Obermaier (Hrsg.): *Wörterbuch der Geographiedidaktik*, Braunschweig: Westermann. S. 161–162.
- Muth, J. (1973): Möglichkeiten und Grenzen schulischer Integration behinderter Kinder. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 24. S. 262–272.
- Otto, K.-H. & S. Schuler (2012): Pädagogisch-psychologische Ansätze. In: Haversaath, J.-B. (2012, Moderator): *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung*. Braunschweig: Westermann. S. 133–164.
- Rabenstein, K. (2007): Unterrichtsentwicklung in der gymnasialen Oberstufe durch fächerübergreifenden Unterricht. In: *TriOS H. 5*. Bielefeld. S. 5–14.
- Rabenstein, K. & P. Herzmann (2011): Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Notwendigkeit der Reflexion von Fachperspektiven. In: Artmann, M., P. Herzmann & K. Rabenstein (Hrsg.): *Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen*. Immenhausen bei Kassel: Prolog. S. 95–111.
- Reinfried, S. & H. Haubrich (Hrsg., 2015): *Geographie unterrichten lernen*. Berlin: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rhode-Jüchtern, T. (2013): Kompetenz. In: Böhn, D. & G. Obermaier (Hrsg., 2013): *Wörterbuch der Geographiedidaktik*. Braunschweig: Westermann. S. 144–146.
- Schmidt-Wulffen, W. (1994): „Schlüsselprobleme“ als Grundlage zukünftigen Geographieunterrichts. In: *Praxis Geographie* 24. S. 13–15.
- Scholz, I. (2011): Werkstatt Individualisierung. Eine Einführung. In: *Pädagogik* 1. S. 40–45.
- Schulz, W. (1981): *Unterrichtsplanung*. München, Wien, Baltimore: U&S.
- Stähling, R. (2013): Inklusion als Kernprogramm einer „Schule für alle“. Eine Grundschule wird zu einer Schule von 1–13. In: *Pädagogik* 65. S. 31–33.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2016): *Statistisches Jahrbuch Deutschland und Internationales*. Wiesbaden.
- Tillmann, K.-J. (2007): Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. Vortrag auf dem Symposium des VdS auf der DIDACTA am 1.3.2007 in Köln. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/schulanfang/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230__1_.pdf (27.7.2017).
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ebd. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz. S. 17–31.