



Britta Baumert



Marie-Christine Vierbuchen

Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht

Zusammenfassung

Das Thema Inklusion ist in der aktuellen Bildungsdebatte unumgänglich. Die Werkstatt Inklusion der Universität Vechta hat sich im Rahmen des QLB-Projekts BRIDGES mit einem weiten Inklusionsbegriff im Sinne eines Miteinanders von verschiedenen Menschen in einem gemeinsamen Kontext, in dem die Vielfalt als bereichernd verstanden wird, auseinandergesetzt. In der Forschungswerkstatt von Wissenschaftlerinnen, Doktorandinnen, Studierenden und Personen aus der Praxis ist eine gemeinsame Definition entstanden, auf deren Basis Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule entwickelt wurden. Im Rahmen dieses Aufsatzes wird der Entstehungsprozess dieser Ergebnisse skizziert und die Perspektive der einzelnen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften auf diese Bedingungen dargelegt.

Einleitung

Inklusion meint ein Miteinander von verschiedenen Menschen in einem gemeinsamen Kontext. In diesem Sinne wurden in der Forschungswerkstatt Inklusion der Universität Vechta mit dem Projekt BRIDGES der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Forscherinnen und Forschern der verschiedenen Fachdidaktiken, Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Promovierende, Studierenden und Vertretern aus der Praxis Merkmale einer guten inklusiven Schule und guten inklusiven Unterrichts erarbeitet. Diese Merkmale sollen zum einen das Verständnis von Inklusion konkretisieren und kommunizierbar machen, um als Basis für fachwissenschaftliche Diskurse, fachdidaktische Weiterbildungen und curriculare Veränderungen zu dienen; zum anderen Ausgangspunkt für konkrete Unterrichtsforschung im Projekt bilden.

Die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Perspektiven und Expertisen deckt zahlreiche Spannungsfelder und Ambivalenzen, aber auch gemeinsame Perspektiven auf. Im ersten Teil des Artikels geht es um die Qualitätsmerkmale einer inklusiven Schule. Den zweiten Teil bilden Ausführungen zu den Merkmalen inklusiven Unterrichts. Im dritten Teil schildern die am Projekt beteiligten Fachdidaktiken ihre Perspektive auf Inklusion sowie besonders relevante Merkmale. Dem Projekt BRIDGES liegt ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde:

Es geht darum, Barrieren abzubauen, Nachteile auszugleichen, Potentiale zu sehen und den Menschen zu würdigen. Inklusion bedeutet, dass die Strukturen des Bildungssystems so gestaltet sind, dass alle Menschen daran gleichberechtigt teilhaben können (vgl. Booth, 2010, S. 2). Die gemeinsame Definition der Forschungswerkstatt basiert auf diesem Verständnis:

INKLUSION bezeichnet Basiswerte der Gesellschaft: Partizipation ist ein Menschenrecht. Alle Menschen werden in ihrer Vielfalt und Individualität wahrgenommen, angenommen und wertgeschätzt. Die Vielfalt wird als Ressource wahrgenommen. Bezogen auf Bildung in der Schule und dort speziell im Unterricht bedeutet für uns Inklusion, auf Bedürfnisse von Gesellschaft und Individuen einzugehen sowie individuelle Lernvoraussetzungen zu erkennen, zu berücksichtigen und dementsprechend zu fördern. Individualisierung und Gemeinschaft sind dabei gleichermaßen wichtig.

Qualitätsmerkmale einer inklusiven Schule

Die folgenden Begriffe kristallisierten sich als Konsens zwischen den am Forschungsprojekt Beteiligten heraus:

- Haltung
- Gemeinschaft und Kooperation
- Ressourcen
- Barrierefreiheit
- Kommunikation

Diese Oberbegriffe wurden mit Hilfe von einschlägiger Literatur strukturiert, konkretisiert und erweitert. Parallel dazu fanden Feldaufenthalte im Rahmen projektinterner Forschungsvorhaben an verschiedenen Schulen statt, die wichtige Impulse für die Auswahl und Strukturierung der Merkmale lieferten. Die inhaltliche Ausdifferenzierung gestaltet die Oberbegriffe zu Qualitätsmerkmalen mit Anspruch an eine inklusive Schule.

Die „Haltung“ der im schulischen Kontext professionell Tätigen ist elementar, wenn durch Inklusion alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt teilhaben und lernen können sollen. Werden Benachteiligungen und Diskriminierungen abgebaut, braucht es eine pädagogische Haltung der Reflexion und Vermeidung von Festschreibungen und Stigmatisierungen bei gleichzeitiger Reflexion gesellschaftlicher Ungleichheiten (Budde & Hummrich, 2013), bei Wertschätzung und Anerkennung jedes Einzelnen sowie eine pädagogische Beziehung, die die bestmögliche Entwicklung jedes Einzelnen im Blick hat (Begalke, Clever, Demmer-Dieckmann & Siepmann, 2011, S. 70).

Die Aspekte „Gemeinschaft und Kooperation“ stehen für ein Bildungskonzept, bei dem im Rahmen offener Lernformen auch im außerunterrichtlichen Bereich kooperativ gelernt wird. Schule wird als Ganztagschule mit vielfältigen Angeboten und Wahlkursen gedacht (von Hentig, 2003), in welcher projektorientiertes Lernen realisiert werden kann (Begalke et al., 2011). Mit dem Stichwort „Gemeinschaft“ wird die gesellschaftliche Dimension von Schule fokussiert: Die Schülerinnen und Schüler erfahren sich als Teil des Ganzen und werden befähigt, langfristig an Gesellschaft zu partizipieren und diese zu gestalten. Auch die Institution Schule sollte sich als partizipativ und demokratisch verstehen: im Sinne eines Lebensraums, in welchem Mitbestimmung über relevante Themengebiete und Strukturen ermöglicht wird (ebd.).

Ressourcen: Inklusion ist ein systemisches Konzept; die inklusive Schule muss sich personell und strukturell an der Heterogenität ihrer Schülerschaft ausrichten (Dannenbeck & Dorrance, 2009). Lehrkraftstunden, Einsatz von Förderschullehrkräften, Team- und Beratungsstunden, Entlastungsstunden für Klassenlehrkräfte, eine pädagogisch vertretbare Lehrer-Schüler-Relation und zusätzliche, spezialisierte Kräfte unterstützen die Umsetzung inklusiven Unterrichts und spezifischer Förderung einzelner Schüler, ohne zu etikettieren. Die Er- und Überarbeitung eines gemeinsamen Curriculums sollte an den Schulen strukturell verankert sein. Die Gliederung des Schulsystems widerspricht mit ihrer selektiven Ausrichtung dem Inklusionsgedanken und soll nach und nach abgebaut werden.

Der Begriff „Barrierefreiheit“ stellt ein Kriterium inklusiver Schule dar, mit dem ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung für alle Menschen einhergeht. Die UN-Behindertenrechtskonvention benennt folgende Barrieren: physikalische Barrieren, kommunikative Barrieren und soziale Barrieren. Schulze (2011) erweitert diese Aufzählung um ökonomische Barrieren. Die architektonische Gestaltung der Räume soll sich am pädagogischen Konzept der Schule orientieren (Alicke, 2012).

Die „Kommunikation“ seitens der Lehrkräfte wirkt sich auf das Klassenklima und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus (Honneth, 2010). Eine regelmäßige Reflexion des Sprachverhaltens ist daher notwendig (Tellisch, 2016). Eine gelingende Kommunikation sollte auf verschiedenen Ebenen, zwischen allen Akteuren, innerhalb und außerhalb der Schule stattfinden (Geiling, Liebers & Prengel, 2011).

Qualitätsmerkmale eines inklusiven Unterrichts

Tabelle 1:
Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts

BRIDGES orientierte sich an den Qualitätskriterien guten Unterrichts von Helmke (2015) und Meyer (2014) und entwickelte im Unterrichtsgeschehen nachweisbare Indikatoren. Basierend auf unserer Definition von Inklusion und den verschiedenen Perspektiven der Beteiligten wurde ein Katalog mit „Merkmale für guten inklusiven Unterricht“ erstellt, diskutiert und modifiziert. Es wird ein fortlaufender Prozess der Reflexion und Modifikation der Merkmale angestrebt, die im Diskurs und durch die Begegnung mit der Praxis weiterentwickelt werden.

„Klassenführung“ stellt ein Schlüsselmerkmal dar. Von besonderer Bedeutung ist die Nutzung der gegebenen Vielfalt als Ressource. Die Deutsche UNESCO-Kommission (2010) postuliert in

Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht	
Merkmal	Indikatoren
Klassenführung	- Die gegebene Vielfalt wird als Ressource genutzt. - Lehrerinnen und Lehrer erfüllen eine Vorbildfunktion. - Lehrerinnen und Lehrer geben den Schülerinnen und Schüler das Gefühl, ihre Aktivitäten stets im Blick zu haben. - Auf Unterrichtsstörungen wird situationsangemessen reagiert. - Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln und Rituale und deren Konsequenzen werden kontinuierlich gesichert und gefestigt. - Situativ und überdauernd abgesprochene Aufgaben/Dienste werden eingehalten. - Es findet ein konstruktiver Umgang mit Konflikten statt. - Es findet ein konstruktiver Umgang mit Fehlern (auch eigenständige Behebung) statt.
Effektive Lernzeit	- Die Beteiligten des Unterrichts sind pünktlich und gut vorbereitet. - Es erfolgt ein Wechsel zwischen aktiven Lernphasen und erholsamen Pausen. - Lehrerinnen und Lehrer reagieren innerhalb einer angemessenen Wartezeit auf die Schülerinnen und Schüler. - Schülerinnen und Schüler werden in ihren Lernprozessen nicht gestört. - Die Konzentration des Unterrichts liegt auf dem Thema. - Schülerinnen und Schüler arbeiten aktiv mit. - Es entstehen individuell bedeutsame Lernerträge und Arbeitsergebnisse.
Lernförderliches und vertrauensvolles Klima	- Alle am Unterricht Beteiligten werden wahrnehmbar wertgeschätzt, ernst genommen und gerecht behandelt. - Alle am Unterricht Beteiligten nehmen beim Lernen aufeinander Rücksicht und helfen sich gegenseitig. - Eine positive Grundeinstellung zu heterogenem Lernen und Lernergebnissen wird gefördert. - Diskriminierung, Beleidigung und Gewalt werden nicht akzeptiert und in Reflexionsprozessen thematisiert. - Der Unterricht bietet Raum für freudige und ernste Momente.
Vielfältige Motivierung	- Die Unterrichtsdramaturgie ist geeignet, um das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken. - Die Bedeutsamkeit der Bildungsinhalte bzw. Kompetenzen für die Lebenswelt und für die Identitätsbildung werden bewusst. - Die Bildungsinhalte knüpfen authentisch an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an.
Kognitive Aktivierung	- Alle Schülerinnen und Schüler werden aktiviert. - Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstgesteuert. - Die Bildungsinhalte werden eigenständig reorganisiert. - Es finden Möglichkeiten des Transfers statt.
Klarheit und Struktur	- Die Struktur des Unterrichts ist für alle transparent. - Die Unterrichts- und Lernziele sind transparent. - Der Unterricht ist begründet und nachvollziehbar strukturiert. - Die Informationen und Aufgaben werden adressatenbezogen strukturiert und präsentiert.
Schüler- und Kompetenzorientierung	- Die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler wird unterstützt und gefördert. - Insbesondere die Selbstständigkeit, die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen werden gefördert. - Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung und dürfen mitbestimmen. - Die Schülerinnen und Schüler geben ein Feedback zum Unterricht. - Die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler werden berücksichtigt. - Die Voraussetzungen, Stärken, Alltagsvorstellungen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden als Ressource genutzt. - Es erfolgt ein kumulativer Kompetenzerwerb. - Die Aufgabenstellungen werden an individuellen Kompetenzen ausgerichtet. - Die individuellen Lernziele werden erreicht. - Die Erfolgserlebnisse werden sichtbar gemacht.
Sprache und Sprachsensibilität	- Die sprachlichen Äußerungen sind an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst und werden gegebenenfalls durch Visualisierungen unterstützt. - Die Lehrerinnen und Lehrer stellen motivierende und (fachlich) authentische Sprechansätze bereit und gewährleisten eine ermutigende Atmosphäre. - Die Schülerinnen und Schüler können ihre Mehrsprachigkeit in den Unterricht einbringen. - Die Sprache ist gendersensibel, wertschätzend und unterstützt ein lernförderliches und vertrauensvolles Klima. Sie ist frei von Beleidigungen und Diskriminierungen. - Die Lehrerinnen und Lehrer sind sich den Bedeutungen von Sprache bewusst und sensibilisieren die Schülerinnen und Schüler dahingehend. - Die Lehrerinnen und Lehrer fördern den sukzessiven Gebrauch der Fachsprache.

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

diesem Zusammenhang eine positive Einstellung zu Inklusion und Hofmann, Koch und Stechow (2012) sowie Markowetz und Reich (2016) heben dies für die Einstellung der Lehrkräfte hervor. Sie müssen während des Unterrichts ihre Vorbildfunktion erfüllen und den Schülern eine Allgegenwärtigkeit vermitteln (Helmke, 2015). Auf diese Weise erhalten die Schüler das Gefühl, dass die Lehrkräfte ihre Lernprozesse wahrnehmen und begleiten. Die gemeinsam erarbeiteten Klassenregeln und Rituale sowie die damit einhergehenden Aufgaben (Meyer, 2014) bilden den Rahmen eines respektvollen Umgangs miteinander (Helmke, 2015). Die „effektive Lernzeit“ steht in engem Zusammenhang mit der Klassenführung (ebd.). Bei der Planung des Unterrichtsverlaufs wird auf einen Wechsel zwischen aktiven Lernphasen und erhol-

Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht		
Merkmal	Indikatoren	
Individuelles Fördern	• Lehrerinnen und Lehrer erfassen den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler evidenzbasiert. • Die Schülerinnen und Schüler erhalten anspruchsvolle Erwartungen. • Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler erarbeiten gemeinsam individuelle Lern- und Bildungsbedarfe. • Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an Aufgaben auf ihrem individuellen Niveau. • Das Anforderungsniveau liegt im Bereich der nächsten Entwicklung. • Die Schülerinnen und Schüler erhalten genügend Zeit zur Aufgabebearbeitung.	
Individuelles Feedback	• Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein zeitnahes, gut dosiertes und auf konkrete Lern- und Bildungsprozesse bezogenes Feedback. • Das eigene Lernverhalten wird selbstkritisch eingeschätzt. • Die verschiedenen Formen des Feedbacks werden in Portfolios festgehalten.	
Interne Kooperation	• Der Unterricht erfolgt kooperativ. (Co-Teaching/Team-Teaching) • Der Unterricht wird gemeinsam von multiprofessionellen Fachkräften und Schülerinnen und Schüler geplant, durchgeführt und reflektiert. • Die Schülerinnen und Schüler sind durch Kooperation wechselseitig verantwortlich für erfolgreiche Bildungsprozesse. • Die Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig.	
Vorbereitete Lernumgebung	• Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zu/in einem gemeinsamen Kontext. • Die Lernumgebung ist strukturiert und regt einen individuellen Bildungsprozess an. • Die Lernumgebung ermöglicht individuelle und kooperative Bildungsprozesse. • Die Lernumgebung wird gemeinsam gestaltet. • Die Lernumgebung ist barrierefrei zugänglich. • Die Raumbedingungen (Mobiliar, Beleuchtung, Belüftung und Akustik) sind ergonomisch.	
Angebotsvielfalt	Lernprozesse	• Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen kooperativem und individuellem Lernen. • Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen lehrendem und entdeckendem Lernen. • Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen offenem und strukturiertem Lernen. • Es werden Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt und angewandt. • Die (Zwischen-)Ergebnisse und Hausaufgaben werden gewürdigt. • Die Entwicklung von Lernstrategien wird gefördert. • Die Entwicklung von Metakognitionskompetenzen wird gefördert. • Das Aufgabenangebot umfasst Aufgaben mit verschiedenen Lern-, Lösungswegen und Ergebnisse. • Die Bildungsprozesse werden handlungsorientiert, ganzheitlich und an den Schülerinnen und Schüler orientiert gestaltet.
	Methoden und Medien	• Es werden vielfältige Methoden genutzt. • Es werden verschiedene Sinne angesprochen. • Vielfältige und adressatengerechte Methoden und Sozialformen unterstützen den individuellen Bildungsprozess. • Die Medien und Lernorte werden zielführend und schülerorientiert genutzt. • Es wird Projektarbeit und Wochenplanarbeit ermöglicht. • Es werden Modelle, Beispiele, Metaphern und Visualisierungen genutzt.
Individuelle und transparente Leistungserwartung	• Die Schülerinnen und Schüler werden möglichst in demokratischen und transparenten Prozessen an der Leistungserfassung beteiligt. • Es erfolgt eine differenzierte und regelmäßige Leistungserfassung. • Es werden verschiedene Formen der Leistungserfassung eingesetzt. • Die Leistungserwartungen und -situationen sind transparent gestaltet. • Die Leistungsbeurteilung erfolgt nach individueller und kriterienorientierter Bezugsnorm.	

samen Pausen geachtet (Meyer, 2014). Die effektive Nutzung der Lernzeit zeichnet sich darüber hinaus in einem inklusiven Unterricht durch eine Konzentration auf das gemeinsame Thema und eine aktive Mitarbeit der Schüler aus (ebd.). Meyer (2014) und Helmke (2015) thematisieren ein „lernförderliches Klima“ als bedeutsames Merkmal. BRIDGES ergänzt dieses Merkmal um das Attribut ‚vertrauensvoll‘, da es im inklusiven Rahmen um Wertschätzung geht und dies nur in einer vertrauensvollen Umgebung ermöglicht werden kann. „Alle am Unterricht Beteiligten werden wahrnehmbar wertgeschätzt, ernst genommen und gerecht behandelt“ (Meyer, 2014, S. 49).



Um eine „Motivierung“ der Schüler zu erreichen, muss durch die Unterrichtsdramaturgie das Interesse geweckt werden (Meyer, 2014) und eine authentische Anknüpfung der Bildungsinhalte an ihre Lebenswelt stattfinden (Helmke, 2014). Für inklusiven Unterricht fügt BRIDGES hinzu, dass die „Bedeutsamkeit der Bildungsinhalte und der erworbenen Kompetenzen“ für die Lebenswelt und für die Identitätsbildung von besonderer Bedeutung sind.

In Bezug auf die „kognitive Aktivierung“ ist für BRIDGES zentral, dass der Unterricht so gestaltet wird, dass alle Schüler aktiviert werden. Dabei sollen sie nach Möglichkeit selbstgesteuert arbeiten (Helmke, 2015) und die Bildungsinhalte eigenständig reorganisieren (Meyer, 2014). Um Bildungsprozesse anregen zu können, müssen sowohl die Struktur des Unterrichts als auch die Lernziele transparent sein. Der Unterricht ist dabei begründet und nachvollziehbar strukturiert (Meyer, 2014; Helmke, 2015). Dies gelingt, wenn bei jeglichen sprachlichen Äußerungen auf eine adressatenbezogene Strukturierung und Darstellung geachtet wird (Meyer, 2014).

Die Merkmale der „Schüler- und Kompetenzorientierung“ werden bei BRIDGES bewusst miteinander verknüpft. Für einen schülerorientierten Unterricht ist das oberste Ziel die Unterstützung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (KMK, 2011). Darüber hinaus wird eine Förderung der Selbstständigkeit, Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens angestrebt (Steffens & Höfer, 2016). Die Interessen und Bedürfnisse der Schüler werden berücksichtigt und die Voraussetzungen, Stärken, Alltagsvorstellungen und Vorerfahrungen als Ressource genutzt (Helmke, 2015), damit das Ziel eines kumulativen Kompetenzerwerbs auch im Hinblick auf akademische Fertigkeiten und Kulturtechniken erreicht werden kann (Helmke, 2015).

Da „Sprache und Sprachsensibilität“ oft nur in (fremd-)sprachlichem Unterricht berücksichtigt werden, hat BRIDGES diesen Aspekt als eigenständiges Merkmal aufgestellt. Um den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, ist der Abbau sprachlicher Barrieren das Ziel. Dementsprechend sind die sprachlichen Äußerungen an die Voraussetzungen der Schüler angepasst und werden gegebenenfalls durch Visualisierungen unterstützt (Helmke, 2015).

Im Fokus der „individuellen Förderung“ steht die Unterstützung der Bildungsprozesse der Schüler im Unterricht entsprechend ihrer Lernausgangslage. Ausgehend von Lernstanderhebungen vereinbaren die Lehrkräfte mit den Schülern anspruchsvolle Erwartungen und Ziele sowie individuelle Lern- und Bildungsbedarfe (Helmke, 2015). Diese erarbeiten sie durch Aufgaben auf ihrem Niveau, das sich an der Zone der proximalen Entwicklung orientiert (Wygotski, 2005).

„Individuelles Feedback“ kann als Außen- oder Selbstbewertung erfolgen (Fischer, Rott, Veber, Fischer-Ontrup & Gralla, 2014). Hattie (2013) bestätigt diesbezüglich eine hohe Effektstärke. Prozessbezogene Informationen tragen zum besseren Gelingen des Lernens bei, da sie konkrete Hinweise zur Verbesserung von Bildungsprozessen aufzeigen und die Selbstregulation der Schüler unterstützen (Fischer et al., 2014). Arndt und Werning (2013) konstatieren, dass „unterrichtsbezogene Kooperationen“ (Co-Teaching/TeamTeaching) zwischen Lehrkräften unabdingbar für Schul- und Professionsentwicklung sind. Das Unterrichtsgeschehen wird von allen Beteiligten gemeinsam konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Die Schüler übernehmen in einem kooperativen Unterricht Verantwortung für den eigenen Lern- und Bildungserfolg sowie für den ihrer Mitschüler und unterstützen sich gegenseitig (Hattie, 2013).

Eine „anregend gestaltete Lernumgebung“ wirkt lernunterstützend. In einer strukturierten und lernanregenden Umgebung arbeiten die Schüler zu bzw. in einem gemeinsamen (Bildungs-) Kontext. Der gemeinsame Kontext kann durch einen gemeinsamen Lerngegenstand, ein gemeinsames Thema oder den gleichen methodischen Zugang geschaffen werden.

Die „Angebotsvielfalt“ bezieht sich auf Lernprozesse, Methoden und Medien. Die Lernphasen stehen dabei in angemessenen Spannungsfeldern zwischen kooperativem und individuellem Lernen, lehrendem und entdeckendem Lernen (Helmke, 2015) und offenem und strukturiertem

Lernen. In einem inklusiven Unterricht werden Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten eingesetzt sowie Lernstrategien und Metakognitionskompetenzen gefördert (Meyer, 2014). Das Aufgabenangebot sollte verschiedene Lern-, Lösungswege und Ergebnisse ermöglichen (Helmke, 2015). Um ganzheitliches Lernen zu ermöglichen, werden verschiedene Sinne angesprochen (Helmke, 2015). Als besonders geeignet erscheinen in diesem Kontext Projekt- und Wochenplanarbeit (ebd.).

Inklusion fordert: Jeder ist unabhängig von seiner Leistungsfähigkeit angenommen (Dederich, 2015) und in seiner Menschenwürde geachtet (Kammeyer & Baumert, 2015). Doch wie lässt sich dieses Verständnis von Inklusion auf das System Schule beziehen, in dem doch die Leistungsfähigkeit von Schülern von maßgeblicher Bedeutung ist? Zu dieser Frage formulierte die Forschungswerkstatt ein offenes Verständnis von Leistung. Um eine individuelle und transparente Leistungserwartung zu gewährleisten, werden Schüler möglichst in demokratischen und transparenten Prozessen an der Leistungserfassung beteiligt (Meyer, 2014). Die Leistungserfassung erfolgt differenziert, in regelmäßigen Abständen (ebd.) und unter Verwendung verschiedener Formen (Helmke, 2015). Die Leistungserwartungen berücksichtigen nach BRIDGES sowohl die individuelle als auch die kriteriale Bezugsnorm.

Da hier eine Zusammenführung verschiedener Perspektiven stattfindet, die immer wieder Spannungsfelder aufzeigt, erläutert jede beteiligte Disziplin ihre spezifische Perspektive auf Inklusion und die Qualitätsmerkmale. Ziel ist nicht die Auflösung der Spannungsfelder oder Ausblendung der Widersprüche. Vielmehr entspricht es unserem Verständnis von Inklusion, gerade diese Vielfalt an Expertise und Perspektive einzubringen, sichtbar und für Schule und Unterricht fruchtbar zu machen.

Anglistik

„Die Sprachlehrforschung und die Fremdsprachendidaktik stehen erst am Anfang, sich konzeptuell dem Themenkomplex Inklusion zu nähern“ (Burwitz-Melze, Königs, Riemer & Schmelter, 2017, S. 9). Vor diesem Hintergrund nimmt sich der folgende Abschnitt zum Ziel, ausgewählte Spannungsfelder des inklusiven Englischunterrichts aufzuzeigen. Für die empirische Befundlage zum inklusiven Englisch- bzw. Fremdsprachenunterricht ist eine klaffende Lücke zu konstatieren. So mangelt es – mit Ausnahme weniger Studien (z.B. Springob, 2017) – an empirischer Evidenz, mit deren Hilfe bereits implementierte unterrichtspraktische Konzepte zum inklusiven Englischunterricht evaluiert bzw. neue Konzepte entwickelt werden können (Lohmann, 2015). Auf schulpraktischer Ebene werden hier zwei Dimensionen angesprochen, die der Lehrkräfte und die der praktischen Unterrichtsgestaltung. Bezogen auf die BRIDGES-Merkmale werden hier die Kriterien „Ressourcen“ und „Haltung“ in den Blick genommen. Bezüglich der Englischlehrkräfte ist generell von einer unzureichenden Qualifikation der Lehrpersonen für die Umsetzung von erfolgreichem inklusiven Englischunterricht (Küchler & Roters, 2014) auszugehen. Zudem sind ambivalente Einstellung und fehlende Bereitschaft einiger Lehrkräfte zum inklusiven Englischunterricht evident (Bongartz & Rohde, 2015). Beispielsweise wird Mehrsprachigkeit je nach Einstellung entweder als Herausforderung und Hürde oder wie unter dem BRIDGES-Merkmal „Sprache und Sprachsensibilität“ als Chance für das fremdsprachliche Englischlernen angesehen (Elsner, 2015).

Auf unterrichtspraktischer Ebene ist teils ein spannungsreiches Verhältnis von gegensätzlichen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung zu konstatieren, wie etwa in Bezug auf binnendifferenzierende und individualisierende Ansätze im Sinne des Merkmals „Individuelles Fördern“, die einen graduellen Gegensatz zum kommunikativ-handlungsorientierten Englischunterricht darstellen. BRIDGES spricht hier von einem „angemessenen Spannungsfeld zwischen kooperativem und individuellem Lernen“ (Angebotsvielfalt – Lernprozesse). Doch in der alltäglichen Unterrichtspraxis stoßen die in anderen Fächern erfolgreich implementierten Konzepte zum autonomen Lernen (wie z.B. Planarbeit in der Grundschule) im kommunikativen Englischunterricht an ihre Grenzen. Ursachen hierfür sind in einem Charakteristikum des Fremdsprachenunterrichts zu

sehen, in dem die englische Sprache eine Doppelrolle als Lernziel und Medium der Unterrichtskommunikation einnimmt. Zudem spielt gerade im frühen Fremdsprachenunterricht die Lehrkraft eine zentrale Rolle als Quelle für sprachlichen Input in der Zielsprache. Zur Auflösung der hier aufgezeigten Spannungsfelder scheint, neben einer konsequenten Weiterentwicklung unterrichtspraktischer Konzepte zum inklusiven Englischunterricht sowie deren systematischer empirischer Evaluation, zudem eine stärkere Verzahnung von Bildungswissenschaften und Englisch- bzw. Fremdsprachendidaktik sinnvoll (Rohde, 2014).

Mathematik

Die gemeinsam entwickelten Kriterien für guten inklusiven Unterricht lassen sich ohne Einschränkungen auf den inklusiven Mathematikunterricht anwenden, bedürfen jedoch der Konkretisierung in Bezug auf das Themenfeld Aufgaben und Aufgabenstellungen. Im Mathematikunterricht und in der mathematikdidaktischen Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung spielen Aufgaben seit jeher eine zentrale Rolle. Angeregt durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien hat sich der Mathematikunterricht in den letzten Jahren zu einem stärker erkenntnisgewinnenden Unterricht durch ergiebige Aufgaben weiterentwickelt (Krauthausen & Scherer, 2007). Nührenbörger (2017) charakterisiert ergiebige Aufgaben dadurch, dass sie individuelle und vielfältige Zugänge beinhalten und somit kreative Lösungen erlauben, dass sie für fokussierende und vertiefende Entdeckungen offen sind und somit eine grundlegende Sicherheit schaffen. Dadurch ermöglichen sie eine umfassende Bildung und fördern neben inhaltsbezogenen auch prozessbezogene Kompetenzen. An dieser Stelle lassen sich direkte Bezüge zu den BRIDGES-Merkmalen „Schüler- und Kompetenzorientierung“, „vorbereitete Lernumgebung“, „Angebotsvielfalt“ sowie „Individuelle und transparente Leistungserwartung“ herstellen.

Im inklusiven Mathematikunterricht gilt eine Aufgabe als ergiebig, wenn sie mindestens eine der nachfolgenden Eigenschaften aufweisen kann. Eine Gestaltungseigenschaft ist der individuelle Zugang zum mathematischen Inhalt, jede Aufgabe muss flexibel an die Lerngruppe angepasst werden können. Neben einer offenen Gestaltung der Aufgabe können vielfältige Materialien angeboten werden. Die daraus resultierenden unterschiedlichen Lösungswege und Lösungen werden wertgeschätzt, um die Ergiebigkeit und Verschiedenheit der Bearbeitung als Bereicherung wahrzunehmen. Aufgaben sind ergiebig, wenn sie zum forschenden Lernen anregen und das Entdecken und Nachvollziehen von mathematischen Beziehungen und Zusammenhängen fokussieren. Aufgaben können durch ihre produktiven Beziehungen ergiebig sein, wenn sie die Entwicklung flexibler Rechen- und Lernstrategien fördern. Abschließend kann eine Aufgabe auch durch ihre Offenheit zum kooperativen Lernen ergiebig sein.

Sachunterricht

Die Schüler kommen mit höchst unterschiedlichem Vorwissen in den inklusiven Sachunterricht. Diese heterogenen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich je nach Unterrichtsgegenstand. Das besondere Potenzial inklusiven Sachunterrichts besteht darin, dass sich jedes Kind der Klasse immer wieder mit den unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen, historischen, technischen, geographischen oder perspektivübergreifenden Unterrichtsinhalten beschäftigen kann und dabei motorische, sensorische, emotionale und ästhetische Zugänge möglich sind (Kaiser, 2013). Spezifisch für den Sachunterricht ist diese Vielperspektivität (Giest, Hartinger & Tänzer, 2017; Köhnlein, 2015; GDSU, 2013).

Wird als Zieldimension des Sachunterrichts die „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki, 1992, S. 13) der Schüler beschrieben, bleibt damit eine Frage offen, die den Sachunterricht von Anfang an begleitet: Wie sind die Beziehungen zwischen „Kind“, „Sache“ und „Welt“ auszugestalten? Wie ist das Verhältnis zwischen Kompetenzorientierung und Subjektorientierung? BRIDGES hat mit der bewussten Zusammenführung beider Aspekte in einem Merkmal „Schüler- und Kompetenzorientierung“ eine Vereinbarkeit vorausgesetzt. Diese Problemstellung im Sachunterricht wird mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen beantwortet. Werden die Perspektiven der Kinder, ihre Fragen, individuellen Lernvoraussetzungen

und Sichtweisen auf die Welt als zentraler Bezugspunkt für inklusive Lehr-Lernprozesse im Sachunterricht in den Vordergrund gestellt, dann wird diese Subjektorientierung entlang motivationaler Aspekte, den Möglichkeiten individueller Förderung bzw. auf der Grundlage von partizipativen Überlegungen begründet (Seitz, 2008; Miller & Brinkmann, 2011; Pech & Rauterberg, 2013; Baumgardt, 2018). Kritisch wird hier die mögliche Gefahr der inhaltlichen Entgrenzung bzw. Beliebigkeit diskutiert. Der Ruf nach „Grenzstärke“ des Sachunterrichts (Köhnlein, 2015, S. 38) bzw. „Anschlussfähigkeit im Sachunterricht nach unten und oben“ (Möller, 2016) betont stärker die Kompetenzorientierung. Die fachdidaktische Diskussion dreht sich hier nicht um ein schlichtes ‚entweder-oder‘: Der Ansatz der inklusionsdidaktischen Netze (Kahlert & Heimlich, 2012) geht davon aus, dass die Interessen der Kinder berücksichtigt werden sollen – aber die Perspektiven der Kinder stellen nicht den zentralen Fokus dar. Das Ausbalancieren dieser unterschiedlichen fachdidaktischen Schwerpunktsetzungen, der Zusammenhang zwischen ‚Kind‘, ‚Sache‘ und ‚Welt‘ und seine Ausgestaltung werden die fachdidaktische Konzeption des Sachunterrichts im Hinblick auf inklusive Lehr-Lernprozesse weiterhin begleiten.

Katholische Theologie

Inklusion im Sinne eines gewollten Miteinanders in Vielfalt ist ein Anliegen, das der theologischen Anthropologie entspricht. Ob schöpfungstheologisch argumentiert über die Gottes Ebenbildlichkeit jedes Menschen oder soteriologisch (die Erlösungslehre betreffend) argumentiert über die Unvollkommenheit, Angewiesenheit und Erlösungsbedürftigkeit jedes Menschen (Pirner, 2011). Gleichzeitig ringt das Fach Katholische Religionslehre seit jeher um die Anerkennung als ordentliches Unterrichtsfach, das nicht auf religiöse Vollzüge beschränkt bleibt, sondern Inhalte, Fähigkeiten und Kompetenzen im Sinne eines gesellschaftlichen Bildungsauftrags vermittelt. Dabei distanziert es sich bewusst von der Katechese, die es sich zur Aufgabe macht, die Entfaltung der Taufberufung der Christen zu fördern (Scheidler, 2013). Daher ist aus religionspädagogischer Sicht die Kompetenzorientierung ein unabdingbares Merkmal für inklusiven Religionsunterricht. Im Rahmen der Werkstatt Inklusion wurde das Merkmal „Kompetenzorientierung“ bewusst mit dem Merkmal „Schülerorientierung“ verbunden, um die Kompetenz eben nicht als einen von außen aufoktroierten Anspruch zu verstehen, sondern als Ziel, das die individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes in Bezug auf das jeweilige Fach fördert. Wie das aussehen kann, zeigen Reis und Schwarzkopf (2015) mit ihrem kompetenzorientierten Diagnose-Modell für den Religionsunterricht. Hier werden durch die Lehrkraft individuelle Lernbedarfe ermittelt, die gezielt durch unterrichtliches Handeln, Bereitstellung von individualisiertem Material und schülerbezogenen Lerngegenständen gefördert werden (ebd.). In diesem Modell finden sich ebenfalls die Aspekte „Angebotsvielfalt“, „individuelle Förderung“, „vielfältige Motivierung“ sowie „individuelle und transparente Leistungserwartung“. Das Fach Religion bietet zahlreiche Möglichkeiten, mit unterschiedlichen Zugängen, Materialien und Methoden an einem gemeinsamen Lerngegenstand zu arbeiten. So lässt sich z.B. eine biblische Erzählung kognitiv, analytisch über einen exegetischen Zugang erschließen, aber auch emotional, suchend über handlungsorientierte oder gestaltpädagogische Zugänge (Zimmermann & Zimmermann, 2013). Der Lerngegenstand bleibt in solch individualisierten Lernsituationen keinesfalls bloße Rahmung, sondern gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, einen eigenen Zugang zum Bibeltext zu finden, den Mehrwert für das eigene Leben zu erschließen und sich mit dem eigenen Glauben oder Nicht-Glauben auseinanderzusetzen. Inhaltlich bieten sich die Heilungserzählungen und die Reich-Gottesvorstellung an, um auf der Metaebene Inklusion zu thematisieren. Was heißt es, wenn Jesus den Blinden, den Lahmen, den Tauben und den Stummen heilt? Welche Partizipationsmöglichkeiten werden den Betroffenen durch Jesu Handeln erschlossen? Und wie können wir das Reich Gottes auf der Erde anbrechen lassen, wenn das bedeutet, dass gerade den Benachteiligten und Armen unserer Gesellschaft ein besonderer Stellenwert beigemessen wird?

Musik

Gemeinsames Lernen im Fach Musik bedeutet, dass alle Kinder mit ihren individuellen Voraussetzungen Musik machen, erleben und erlernen. Das Potential des Fachs für das gemeinsame

Lernen betont Tischler (2016, S. 13), weil der Musikunterricht „besonders geeignet scheint eine tragfähige Balance zwischen individueller Förderung und gemeinsamer Teilhabe herzustellen“. Er begründet dies mit der Erlebniszähigkeit des Menschen: „Jeder Mensch ist erlebniszähig, man kann Musik nicht nicht erleben“ (ebd.), „Musik erlebt man auch ohne Wissen – Wissen aber macht Musik interessanter“ (Nykrin, 2012, zit. n. Tischler 2016, S. 13). Wie nah die Forschungsergebnisse der Werkstatt Inklusion und der Musikpädagogik beieinanderliegen, zeigt der Vergleich einiger Merkmale inklusiven Unterrichts und der Forschungsergebnisse von Vogel (2016), die die Gelingensbedingungen eines offenen, inklusiven, ästhetische Erfahrungen ermöglichenden Musik- und Tanzangebots untersucht hat: Vogel nennt als zentrale Gelingensbedingung ein durch Regeln und Rituale strukturiertes Musikangebot, was der Forderung nach „Klarheit und Strukturiertheit“ des Unterrichts und der „Klassenführung“ entspricht. Das von BRIDGES geforderte „lernförderliche und vertrauensvolle Klima“, findet sich in Vogels folgenden Ansprüchen: Die Einrichtung und alle Personen tragen die Idee mit/ die Beziehung zwischen den Unterrichtenden und den Schülern ist eine Grundvoraussetzung für Lernprozesse und inhaltliche Arbeit. Die Arbeit an einem gemeinsamen thematischen Rahmen und der Anspruch einer vorbereiteten Lernumgebung mit ansprechenden Materialien sowie die Durchführung der Angebote im Team-Teaching sind ebenfalls beiden Konzeptionen gemein. Die „individuelle Förderung“ soll eine Ausgestaltung der Aufgabe auf einem selbst gewählten Anforderungsniveau innerhalb des vorgegebenen Rahmens sein (ebd.). Auch die Musikdidaktik selbst hat sich von einer theoretischen Wissensvermittlung zu einer schüler- und handlungsorientierten Didaktik entwickelt, bei der „die Mitwirkung der Schüler bei der Planung des Musikunterrichts herausgefordert wird [und] Lebenswelt, Erfahrungshorizont, Interessen und Vorwissen der Schüler eine wichtige Rolle spielen“ (Jank, 2017, S. 66). Der Aufbau von musikbezogenen Kompetenzen in den Handlungsfeldern (1. Musik gestalten durch vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln, 2. musikalische Fähigkeiten aufbauen, 3. Kultur(en) erschließen; Jank & Schmidt-Oberländer, 2011, S. 6) unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben ist im inklusiven Unterricht gut realisierbar, wenn „Barrieren für Lernen und Teilhabe“ (Boban & Hinz, 2007, S. 10 ff.) erkannt und durch (individuelle) Hilfestellungen überwunden werden.

Biologie

Gemäß dem Gedanken der „Barrierefreiheit“ fallen im Fach Biologie insbesondere die räumlichen Barrieren auf, die aufgrund der verschiedenen Lernorte des Fachs bestehen können. Zu den möglichen und viel genutzten Lernorten des Biologieunterrichts zählen nicht nur der Klassenraum, sondern auch spezifische Fachräume, das Schulgelände, außerschulische Lernorte wie das Freiland, Umweltzentren, Schülerlabore etc. (Gropengiesser, Harms & Kattmann, 2013). Während Letztere wenig standardisiert sind, gelten für die naturwissenschaftlichen Fachräume spezielle Sicherheitsbestimmungen sowie Raumausstattungsempfehlungen. Dazu zählen solche, die die Schülerschaft direkt betreffen: bewegliche Tische, fest montierte Energiesäulen, Materialschränke und Versorgungskanäle, welche oft an der Decke angebracht werden (Retzlaff-Fürst, 2013). Das Prinzip, dass die Lernenden in diesen Fachräumen selbsttätig Erkenntnisse erarbeiten (Killermann, Hiering & Starosta, 2009), ist für Lernende mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen in der Realität oftmals schwierig: Tische sind oft fest montiert, Versorgungskanäle lassen sich nur bis auf eine bestimmte Stehhöhe herunterfahren und Materialschränke sind hoch angebracht. Wege für eine eigenständige Material-, Energie- oder Wasserversorgung sind somit für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen stark eingeschränkt. Zudem bestehen im naturwissenschaftlichen Unterricht Sprachbarrieren durch die verwendete Fachsprache, die insbesondere in Schulbuchtexten vertreten ist (Merkmal „Barrierefreiheit“ und „Sprache und Sprachsensibilität“). Gerade das Fach Biologie nutzt zahlreiche Fachbegriffe, auch spezifische fachsprachliche Strukturen, die von den Lernenden erst durchdrungen werden müssen (Beese, Klempner, Krämer, Reschke, Rzeha & Wiethoff, 2017). Graf und Berck (1993) fanden zur Fülle der Fachbegriffe bemerkenswerte Ergebnisse: Eines der untersuchten Schulbücher zum Fach Biologie für die Sekundarstufe I enthielt 3818 fachtypische Begriffe. Zudem gleichen sich Begriffe der verschiedenen Themenschwerpunkte im Fach Biologie nur bis zu 30 %, sodass die Fülle der Fachbegriffe in jeder Unterrichtseinheit erneut eine

Herausforderung insbesondere für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit DAF/DAZ darstellt (ebd.). Die Biologiedidaktik bietet deswegen Theorien und Konzepte zur Gestaltung eines sprachsensiblen und -barrierefreien Fachunterrichts, die die Übung von Strategien zur Erarbeitung von Texten in Fachsprache fokussieren. Andererseits wird das Konzept der Übersetzung in ‚Leichte Sprache‘ diskutiert. Auch wenn die Übersetzung von Texten in ‚Leichte Sprache‘ von manchen Fachdidaktikern aus dem Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts kritisch gesehen wird, gibt es Hinweise darauf, dass der Einsatz von einer an den Lernenden orientierten Sprache ebenso zum Aufbau biologischer Konzepte beitragen kann (Brown & Ryoo, 2008).

Geographie

Die Geographie ist die Wissenschaft, die das Mensch-Umwelt-System untersucht und dabei die Erdoberfläche prägenden räumlichen Strukturen, Funktionen und Prozesse beschreibt und erläutert (Hemmer, 2012, zit. n. Langer, 2016). Die Geographiedidaktik, als Wissenschaft vom institutionalisierten Lehren und Lernen geographischer Lerngegenstände (Köck, 1991; 2007, zit. n. Köck, 2016), richtet ihren Fokus auf die Auswahl wesentlicher geographischer Sachverhalte und deren Vermittlung im Kontext individueller Lernausgangslagen. Demzufolge ist es ihre Aufgabe, den fachdidaktischen Diskurs über die Qualitätsmerkmale guten Geographieunterrichts zu führen. Schmoll (2013, S. 41) konstatiert, dass „ein Blick in gängige didaktische Lehrbücher keine direkte Behandlung des Themas“ offenbart. Die durch BRIDGES formulierten Merkmale inklusiven Unterrichts sind für den Geographieunterricht bedeutsam. Sie sind in einer Weise auszulegen, in der sie zur Entwicklung der raumbezogenen Handlungskompetenz beitragen und dabei insbesondere zur Befähigung sich in Räumen orientieren zu können (DGfG, 2017). Inklusiver Geographieunterricht ist gemeinsames Lernen unter Einbezug individueller Voraussetzungen und Bedürfnisse. Er schafft Freiräume durch Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Lehr- und Lernarrangements sowie Lernmethoden und -medien (Merkmal Angebotsvielfalt). Zudem erfordert der inklusive Unterricht eine didaktisch-methodische Qualität, die durch höhere Anschaulichkeit und eine entsprechende didaktische Reduktion geprägt ist.

Außerschulischem Lernen in der Region liegt das Konzept des Regionalen Lernens 21+ zu Grunde. Es „ist ein Bildungskonzept für außerschulisches und handlungsorientiertes Lernen im Nahraum“ (Diersen & Flath, 2016, S. 179) und fördert die Partizipation des Einzelnen in der Region (Schockemöhle, 2009). Ausgehend von den Merkmalen inklusiven Unterrichts der Werkstatt Inklusion, ist es für inklusives außerschulisches Lernen erforderlich, Qualitätsmerkmale für die ‚Lernorte‘, ‚Lernangebote‘ und ‚Lehrpersonen‘ (z.B. Experten, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter, Unternehmer, etc.) zu bestimmen und zu beschreiben. Anknüpfungspunkte zu den gemeinsam erarbeiteten Merkmalen bestehen insbesondere bei den Qualitätsbereichen ‚Lernangebot‘ und ‚Lehrpersonen‘.

Qualitätsbereich 1 (Qualitätsmerkmale für außerschulische Lernorte): Außerschulische Lernorte sind alle Orte in einer Region, die für erfahrungs- und erlebnisorientiertes, außerschulisches Lernen geeignet sind (Flath, 2007). Lernorte sind authentisch und ermöglichen die ‚originale Begegnung‘ (Flath, 2012) mit Lerngegenständen im Nahraum durch ‚Struktur und Prägnanz‘ (Birkenhauer, 1995). Sie unterstützen das Erkennen wesentlicher und typischer geographischer Phänomene und Sachverhalte (Birkenhauer, 1995), das Sammeln von Primärerfahrungen, das Gewinnen konkreter Vorstellungen und das Erkennen komplexer Wirklichkeitszusammenhänge (Flath, 2012). Hier lassen sich Bezüge zum BRIDGES-Merkmal „Vielfältige Motivierung“ herstellen.

Qualitätsbereich 2 (Qualitätsmerkmale für außerschulische Lernangebote): Lernangebote auf Basis des Regionalen Lernens 21+ sind inhaltlich strukturiert, altersspezifisch differenziert und durch handlungsorientierte Aufgaben geprägt. Sie wecken Neugier, orientieren sich an individuellen Lernvoraussetzungen, knüpfen an der individuellen Lebenswelt an, sind kognitiv aktivierend und wirken lernmotivierend, sind schülerorientiert ausgerichtet und ermöglichen indivi-



duelle Förderung (Diersen & Flath, 2016). Dies verdeutlicht vielfältige Anknüpfungspunkte zu den Qualitätsmerkmalen der Werkstatt Inklusion. Im Kontext des Regionalen Lernens 21+ gilt dies insbesondere für die Merkmale „effektive Lernzeit“, „lernförderliches und vertrauensvolles Klima“, „vielfältige Motivierung“, „kognitive Aktivierung“, „Klarheit und Struktur“ sowie „Schüler- und Kompetenzorientierung“.

Qualitätsbereich 3 (Qualitätsmerkmale für Lehrpersonen): Inklusive außerschulische Lernangebote müssen von qualifizierten Lehrpersonen geplant und gemeinsam verantwortlich (Merkmale „interne Kooperation“ und „Co-Teaching“) durchgeführt werden (Arndt & Werning, 2013). Die Evaluation der Bildungsmaßnahmen dient der Qualitätssicherung, unterstützt die Lehrpersonen bei der Reflexion ihrer Arbeit (Scheunpflug, Bergmüller & Schröck, 2010) und liefert wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Lernangebote.

Erziehungswissenschaft

Die Erziehungswissenschaft fordert und fördert die gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler (BAME, 2017). Gemeint ist hierbei die volle Entfaltung aller geistigen, sozialen und personalen Potentiale des Kindes. Die geforderte Teilhabe bezieht sich somit nicht nur auf die Chancengleichheit der Lernmöglichkeiten und -angebote wie etwa Bildungsbeteiligungen und Kompetenzfortschritte. Ziel ist auch die volle Entfaltung aller persönlichen Kompetenzen und die soziale Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln und das Wohl der Gemeinschaft. Grundlage dieser Annahmen ist der erweiterte Kompetenzbegriff, wie von der OECD in ihrem deseco-Modell formuliert (Stein, 2009). Hierzu ist neben schulstrukturellen und (fach-) didaktischen Maßnahmen vonnöten, dass sich Schüler gleichberechtigt in freundschaftlichen Kontakten unabhängig von Herkunft, Behinderung und Geschlecht begegnen, wie es die Kontakthypothese fordert, die von einem Abbau von Vorurteilen und einem Aufbau von Verständnis und Toleranz ausgeht, wenn gleichberechtigte Beziehungen realisiert werden können (Allport, 1954). Diese Forderung findet sich in den BRIDGES-Merkmalen „Klassenführung“ und „Lernförderliches und Vertrauensvolles Klima“. Dies kann gelingen, wenn bei den Lehrenden eine inklusive pädagogische Haltung vorhanden ist und eine Veränderung des Selbstverständnisses der Schule im Diskurs aller Akteurinnen und Akteure (intern und extern) erfolgt. Die Haltung der Lehrkräfte ist nicht nur im Handeln, sondern auch in der Kommunikation sichtbar. Die Interaktionsqualität wird von Prinzipien wie Anerkennung und Wertschätzung unabhängig vom Leistungsstand, Offenheit für Themen der Kinder und Jugendlichen sowie Förderung der Reflexion eigener Lernprozesse geleitet (Geiling et al., 2011). Dieser Aspekt findet sich in den BRIDGES-Merkmalen insbesondere auf der Ebene der inklusiven Schule. Ein weiterer Punkt zur Realisierung der Inklusion an Schulen, von BRIDGES ebenfalls auf Ebene der inklusiven Schule angesiedelt, ist die Bereitstellung der Ressourcen sowie Rahmenbedingungen, die eine Verbesserung des gesamten Unterrichts und Schullebens ermöglichen. Es sind Restrukturierungsleistungen auf unterschiedlichen Ebenen gefordert, wie Gesetzgebung, Bewusstseinsbildung, Schaffung partizipativer Strukturen sowie die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte.

Soziale Arbeit

Ein sozialwissenschaftliches Inklusionsverständnis kann nach Budde und Hummrich (2013) als reflexives Inklusionsverständnis verstanden werden. Inklusionsprozesse werden auch im Kontext von Exklusionsprozessen gedacht, das heißt, dass der Begriff der Inklusion in ein Spannungsverhältnis zu dem der Exklusion gesetzt wird, da davon ausgegangen wird, dass sich Inklusionsprozesse nicht unabhängig von Exklusionsprozessen vollziehen (ebd.). Ein so verstandenes sozialwissenschaftliches Inklusionsverständnis knüpft an systemtheoretische Überlegungen an, bei denen Inklusionen ohne Exklusionen als andere Seite der Unterscheidung undenkbar sind (Luhmann, 1997). Inklusion meint systemtheoretisch gedacht die Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen durch soziale Systeme (ebd.). In- und Exklusionen beziehen sich so auf operative statt auf topographische Räume (ebd.). Unter diesem kommunikationstheoretischen Verständnis wird Inklusion als spezifische Form der Adressierung von Personen durch Kommunikation bezeichnet, nämlich als eine, bei der Personen als bedeutsam adressiert werden

(Farzin, 2006). Daher ist aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gerade die Kommunikation ein wichtiger Aspekt für eine inklusive Schule. An diese Überlegungen anknüpfend, ist das Ziel der inklusiven Schule der Abbau von Bildungsungleichheiten und Reproduktionen sozialer Ungleichheit durch Differenzzuschreibungen. Dies gelingt nach Budde und Hummrich (2013) nicht durch die bloße Integration von Kindern mit Behinderung ins Schulsystem, sondern es braucht eine reflexive pädagogische Haltung, wie sie auch die Werkstatt Inklusion als zentrales Merkmal für eine inklusive Schule aufführt. Somit zielt der Begriff der reflexiven Inklusion nach Budde und Hummrich (2013) „auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und die Sichtbarmachen [sic!] von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“. Nach Dannenbeck und Dorrance (2009) gibt es dabei keine ‚richtige‘ Methode oder Umgangsweise bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts, sondern inklusiver Unterricht gestaltet sich über die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns und der strukturellen Bedingungen. Daneben erscheinen auch Veränderungen auf struktureller, personeller und bildungskonzeptioneller Ebene erforderlich, um Inklusion im schulischen Kontext, verstanden als wechselseitigen Aushandlungs- und Gestaltungsprozess schulischen Lebens und Lernens realisieren zu können (ebd.). Die Werkstatt Inklusion definiert diese Aspekte unter „Gemeinschaft und Kooperation“, „Ressourcen und Rahmenbedingungen“ sowie „Barrierefreiheit“.

Die fachspezifischen Perspektiven verdeutlichen das Potenzial der in der Werkstatt Inklusion formulierten Merkmale, mit konkreten Vorstellungen und Handlungen gefüllt zu werden. Neben zahlreichen wissenschaftlichen Herleitungen und Bezügen lassen sich konkrete didaktische und pädagogische Impulse formulieren. Gleichzeitig zeigt dieser interdisziplinäre Zugang, dass für die einzelnen Fächer und Bildungswissenschaften jeweils unterschiedliche Merkmale relevant sind, insgesamt jedoch weitestgehend Konsens über die Notwendigkeit bestimmter Voraussetzungen und Einstellungen besteht. Auf Ebene der Schule bietet die Vielfalt in der Gestaltung von Inklusion in den einzelnen Fächern die Möglichkeit, verschiedene Vorlieben, Fähigkeiten und Eigenschaften in den Fokus zu rücken, zu fördern und wertzuschätzen. Außerunterrichtliche Konzepte von Schule und Schulleben können diese Vielfalt abrunden und auch leistungsfreie Räume im Lern- und Lebensraum schaffen, die die Begegnung und das Miteinander fokussieren.

Alicke, T. (2012). *Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit. Handreichung*. Verfügbar unter http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Handreichung_Inklusive_Schule.pdf [07.04.2018]

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). *Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes*. In A.-K. Arndt & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baumgardt, I. (2018). *Partizipation im inklusiven Sachunterricht - ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung?* In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion - Aufgaben, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 26-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BAMF (2017). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-august-2017.pdf?__blob=publicationFile [26.09.2017]

Schlüsselwörter

Inklusion, Gelingensbedingungen, Fachdidaktik, Lehrerbildung

Abstract

In the current educational debate, the topic of inclusion is unavoidable. Within the framework of the BRIDGES QLB project, the Inclusion Workshop of the University of Vechta worked with the broad concept of inclusion. The workshop understands inclusion as cooperation between different people in a common context in which diversity is enriching. A shared definition has emerged in the joint research workshop of academics, doctoral students and practitioners. Based on this definition, conditions of success for an inclusive school have been developed. This paper outlines the development process of the aspects for successful inclusive schools and describes the perspectives of the individual teaching methodologies and education sciences on the conditions of success.

Keywords

diversity, inclusion, conditions of success, didactics, teacher education

Fazit

Literatur

- Beese, M., Kleinpaß, A., Krämer, S., Reschke, M., Rzeha, S. & Wiethoff, M. (2017). *Praxisbandbuch Sprachbildung Biologie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern*. Stuttgart: Klett.
- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I. & Siepmann, C. (2011). *Inklusion an der Laborschule. Weg und Ziel*. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Auflage, S. 64-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Birkenhauer, J. (1995). *Außerschulische Lernorte*. In J. Birkenhauer (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte*. HGD-Symposium Benediktbeuern 1993 (S. 9-15). Nürnberg: Selbstverlag des HG.
- Boban, I. & Hinz, A. (2007). *Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht!?* *Zur Entwicklung der Ganztagschule mit Hilfe des Index für Inklusion im Rahmen des IZBB in Sachsen-Anhalt*. In I. Demmer-Dieckmann (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 137-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bongartz, C. M. & Rohde, A. (2015). *English for all – an introduction*. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 11-22). Frankfurt am Main: Lang.
- Booth, T. (2010). *Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertbezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung* (Dokumentation Internationale Fachtagung am 11. Juni 2010 in Berlin). Verfügbar unter http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung2010/06_tony_booth_vortrag_dt_mit_fotos.pdf [07.04.2018]
- Brown, B. A. & Ryoo, K. (2008). Teaching science as a language: a "content-first" approach to science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 529-553.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [28.10.2016]
- Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.) (2017). *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161> [29.09.2018]
- Dederich, M. (2015). *Was können narrative Zugänge zur Entwicklung der inklusionspädagogischen Theorie und Praxis beitragen?* In K. Kammeyer, B. Roebben & B. Baumert (Hrsg.), *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion* (S. 23-38) Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Verfügbar unter <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> [28.01.2018]
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (Hrsg.) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen* (9. Auflage). Bonn: Selbstverlag DGfG. Verfügbar unter http://geographiedidaktik.org/wp-content/uploads/2017/10/Bildungsstandards_Geographie_9.Aufl._.2017.pdf [29.09.2018]
- Diersen, G. & Flath, M. (2016). *Regionales Lernen 21+. Konzept, Wirkung und Anwendung*. In C. Berndt, C. Kalisch, & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 214-224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elsner, D. (2015). *Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance*. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht*. (S. 71-94). Frankfurt am Main: Lang.
- Farzin, S. (2006). *Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. Bielefeld: transcript.
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung*. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> [29.09.2018]
- Flath, M. (2007). *Der didaktisch-methodische Ansatz des „Rural Action Learning“*. In ISPA (= Institut für Strukturforschung und Planung in agrarischen Intensivgebieten, Hochschule Vechta)

- (Hrsg.), Regionales Lernen in ländlichen Räumen Europas (S. 31-42). Vechta. Verfügbar unter http://www.lernwelten.phlu.ch/fileadmin/media/lernwelten.phlu.ch/literaturdb/Institut fuer Strukturforchung_2007.pdf [29.09.2018]
- Flath, M. (2012). *Methodische Prinzipien*. In J.-B. Haversath (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Theorie – Themen – Forschung* (Schriftenreihe: Das Geographische Seminar, S. 250-258). Braunschweig: Westermann.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (Hrsg.) (2011). *Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang*, Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Giest, H., Hartinger, A. & Tänzer, S. (2017). *Editorial*. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 9-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graf, D. & Berck, K.-H. (1993). Begriffslernen im Biologieunterricht – mangelhaft. *Spiegel der Forschung*, 2, 24-28.
- Gropengießer, H., Harms, U. & Kattmann, U. (Hrsg.) (2013). *Fachdidaktik Biologie*. Halbergmoos: Aulis.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (2. Nachdruck). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Auflage). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hentig, H. von (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.
- Hofmann, C., Koch, A. & E. v. Stechow (2012). *Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts*. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (S. 122-137). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Jank, W. & Schmidt-Oberländer, G. (Hrsg.) (2011). *music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I* (Lehrerhandbuch, Schülerarbeitsheft (von F. Kieseheuer & A. Kopp), CD und DVD). Innsbruck: Helbling.
- Jank, W. (Hrsg.) (2017). *Musikdidaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). *Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts)*. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. (S. 154-190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kammeyer, K. & Baumert, B. (2015). *Inklusion als Narration. Einleitende Gedanken*. In K. Kammeyer, B. Roebben & B. Baumert (Hrsg.), *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion*. (S. 23-38) Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, A. (2013). *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts* (4. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Killermann, W., Hiering, P. & Starosta, B. (2009). *Biologieunterricht heute. Eine moderne Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer.
- Klafki, W. (1992). *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen, & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. vom 19. bis 21. März 1992 in Berlin* (S. 11-31). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [29.09.2018]
- Köck, P. (2016). *Was ist Geographiedidaktik?* In A. Brucker (Hrsg.), *Geographiedidaktik in Übersichten*. (3. Auflage; S. 12-13). Köln: Aulis.
- Köhnlein, W. (2015). *Sache als didaktische Kategorie*. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz,



- A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (2. Auflage; S. 36–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2007). *Einführung in die Mathematikdidaktik* (3. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Küchler, U. & Roters, B. (2014). *Embracing Everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht*. In B. Amrhein, & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. (S. 233–248). Münster: Waxmann.
- Langer, S. (2016). *Inklusive Fachdidaktik Geographie*. In K. Ziemer, (Hrsg.), Lexikon Inklusion (S. 114–116). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lohmann, C. (2015). *Inclusion is no Illusion*. In O. Börner & C. Lohmann (Hrsg.), Heterogenität und Inklusion. Lernaufgaben im Englischunterricht (S. 9–23). Braunschweig: Diesterweg.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Teilband 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Markowetz, R. & Reich, K. (2016). *Didaktik*. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. (S. 338–353). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* (10. Auflage) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2011). *Von Schülerfragen ausgehen und mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen in einem Sachunterricht für alle Kinder*. In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion (S. 67–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möller, K. (2016). *Anschlussfähigkeit im Sachunterricht nach unten und oben herstellen – Ziele, Bedingungen und Möglichkeiten*. In H. Giest, T. Goll & A. Hartinger (Hrsg.), Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug (S. 21–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nührenböcker, M. (2017). *Ergiebiges Mathematiklernen im Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und gemeinsamen Unterricht*. Vortrag auf dem Fachtag inklusiver Mathematikunterricht an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am 26.09.2017.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2013). *Auf den Umgang kommt es an. "Umgangsweisen" als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines "Bildungsrahmens Sachlernen"* (Widerstreit Sachunterricht, 5. Beiheft, 2. Auflage). Verfügbar unter http://www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft5/beiheft5_2.pdf [01.10.2017]
- Pirner, M. (2011). Inklusion und Anthropologie – Christlich-pädagogische Perspektiven. *Theo-Weg. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 10, 155–167.
- Reis, O. & Schwarzkopf, T. (2015). *Diagnose im Religionsunterricht, Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen*. Berlin: Lit.
- Retzlaff-Fürst, C. (2013). *Fachräume und Sammlung*. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), Fachdidaktik Biologie (S. 412–420). Halbermoos: Aulis.
- Rohde, A. (2014). *Didaktische Überlegungen zum inklusiven Englischunterricht*. In R. Bartosch, & A. Rohde, (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion*. (S. 31–36). Trier: WVT.
- Scheidler, M. (2013). Zum Unterschied zwischen Katechese und Religionsunterricht. Die große Versuchung. *Herder Korrespondenz*, 67, 31–36.
- Scheunpflug, A., Bergmüller, C. & Schröck, N. (2010). Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.
- Schmoll, L. (2013). Was ist guter Geographieunterricht? *Geographie und Schule*, 35 (203), 41–42.
- Schockemöhle, J. (2009). *Außerschulisches, regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung*. Weinheim: HGD.
- Schulze, M. (2011). *Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. In P. Flieger (Hrsg.), Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung (S. 11–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2008). *Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts*. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), Integrative Zugangsweisen für den Sachunterricht. (S. 169–180). Baltmannsweiler: Schneider.

- Springob, J. (2017). *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium: Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbstheorie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie: wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim: Beltz.
- Stein, M. (2009). *Allgemeine Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Tellisch, C. (2016). *Inklusion braucht Kommunikation – Impulse für gelingende Inklusion in der Schule durch reflektierte, anerkennende Lehrer-Schüler-Interaktion*. Zeitschrift für Inklusion (1). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/339> [29.09.2018]
- Tischler, B. (2016). Inklusion und ihre möglichen Folgen für den Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 70/16, 10-19.
- Vogel, C. (2016). Inklusion und Partizipation. *Diskussion Musikpädagogik*, 70/16, 4-9.
- Wygotski, L. S. (2005). *Das Problem der Altersstufen*. In J. Lompscher (Hrsg.), *Ausgewählte Schriften II. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. (Band 2; S. 53-90). Berlin: Lehmanns Media.
- Zimmermann, M. & Zimmermann, R. (2013). *Handbuch Bibeldidaktik*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Britta Baumert
britta.baumert@uni-vechta.de

Marie-Christine Vierbuchen
marie-christine.vierbuchen@uni-vechta.de

Team BRIDGES

Baumgardt, Iris; Diersen, Gabriele; Döhrmann, Martina; Ewig, Michael; Flath, Martina; Gummels, Ilka; Hafen, Roland; Herkenhoff, Johanna; Hoffmann, Maike; Hunner-Kreisel, Christine; Schaller, Melanie; Sessler, Katharina; Stein, Margit; Tiller, Christian; Wilden, Eva; Zacheja, Heidi; Zimmer, Veronika