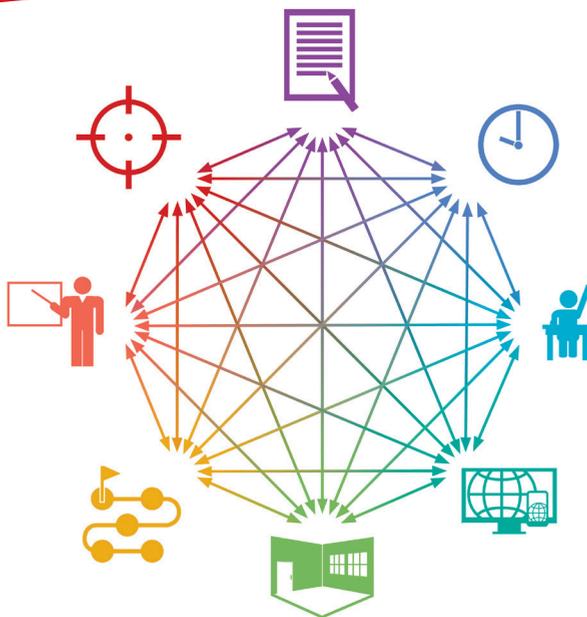


Ewald Kiel | Sabine Weiß (Hrsg.)

Inklusive Didaktik für die Regelschule

Eine Einführung für Studium
und Praxis



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main



Die Herausgeber:innen

Prof. Dr. Ewald Kiel ist Ordinarius für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: inklusive und diversitätssensible Bildung, allgemeine Didaktik, schulpraktische Studien.

Prof. Dr. Sabine Weiß ist Professorin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: inklusive und diversitätssensible Bildung, Beratung, schulpraktische Studien.

Ewald Kiel
Sabine Weiß
(Hrsg.)

Inklusive Didaktik für die Regelschule

Eine Einführung für Studium und Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2024 © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Umschlagillustration: © Kay Fretwurst.

Einbandgestaltung: Atelier Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 6216

ISBN 978-3-8385-6216-2 **digital**

ISBN 978-3-8252-6216-7 **print**

Inhalt

Ewald Kiel und Sabine Weiß

Einführung

Inklusive Didaktik für die Regelschule7

Andreas Mayer, Angelika Bauer und Sabine Prepens

Förderschwerpunkt Sprache

Inklusive Didaktik für den Unterricht mit sprachentwicklungsgestörten Schüler*innen ...11

Laura Avemarie, Debora Eck, Melanie Pospischil und Christian Müller

Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

Inklusiver Unterricht im Kontext von Taubheit und Hörbehinderung..... 29

Markus Lang

Förderschwerpunkt Sehen

Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung49

Annett Thiele und Sönke Thies

Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung

Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung im inklusiven Setting: Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung67

Reinhard Markowetz

Förderschwerpunkt Autismus

Inklusive Didaktik und Autismus83

Madeleine Müller und Felix Piegsda

Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Inklusive Didaktik für den Unterricht mit Schüler*innen im Bereich emotional-soziale Entwicklung103

Peter Zentel

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Inklusive Bildung von Schüler:innen des sonderpädagogischen Schwerpunktes geistige Entwicklung121

Markus Gebhardt und Georgia Koutsianikouli

Förderschwerpunkt Lernen

Inklusive Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen.135

Ewald Kiel und Sabine Weiß

Zusammenschau

Inklusive Didaktik für die Regelschule – eine Zusammenschau.149

Autor*innen159

Sachregister163

Ewald Kiel und Sabine Weiß

Einführung

Inklusive Didaktik für die Regelschule

„Die größte Baustelle für die Inklusion ist die inklusive Didaktik!“

(Jakob Muth im persönlichen Gespräch mit Reinhard Markowetz)

Es gibt eine Reihe empirischer Untersuchungen, die belegen, dass Lehrkräfte an Regelschulen Inklusion positiv gegenüberstehen (siehe die Metaanalysen u. a. von Guillemot, Lacroix & Nocus, 2022 oder van Steen & Wilson, 2020). Das heißt, sie haben durchaus Sympathien für das berühmte Diktum Feusers (1995), alle Schüler*innen müssten an einem gemeinsamen Ort, an einem gemeinsamen Gegenstand gemeinsam lernen. Allerdings beklagen Lehrkräfte einen Mangel an Kompetenzen, wie sie mit Schüler*innen mit unterschiedlichen Förderbedarfen im Unterricht konkret umgehen und den gemeinsamen Unterricht zum Gewinn aller Schüler*innen gestaltet können. Fast 80 % der Lehrkräfte im deutschen Bildungssystem geben an, in ihrer Ausbildung keine inklusionsspezifischen Inhalte behandelt zu haben (Forsa, 2017). In Abhängigkeit von verschiedenen Förderbedarfen finden sich unterschiedliche wahrgenommene Kompetenzdefizite, Unsicherheiten und Ängste. So gibt es etwa eine große Unkenntnis in Hinblick auf assistive Systeme, etwa bei Hörbehinderungen, Sehbehinderungen, körperlich-motorischem Förderbedarf oder Autismus. Ebenso finden sich unterschiedlich ausgeprägte Ängste, etwa mit Blick auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung oder geistige Entwicklung (Jury, Perrin, Rohmer & Desombre, 2021; Lindner, Schwab, Emara & Avramidis, 2023 im Überblick).

Die Einstellung zu schulischer Inklusion ist daher bedeutsam, da damit die Annahme verbunden ist, dass eine positive Einstellung die Bereitschaft zur Gestaltung inklusionssensibler Unterrichtspraxis fördert (Beacham & Rouse, 2012; Gebhardt, 2018; Ruberg & Porsch, 2017). Auch wenn aktuelle Forschungsbefunde die angenommene Assoziation zwischen positiver Einstellung zu Inklusion und erfolgreicher Umsetzung inklusiven Unterrichts stützen (Heyder, Südkamp & Steinmayr, 2020; Lübke, Meyer & Christiansen, 2016; Sharma & Sokal, 2016), bleiben viele Fragen offen, wie sich Einstellungen zu Inklusion auf das inklusionsbezogene Handeln in der Schule auswirken. Eine Überzeugung, selbst wenn sie mit einem Umsetzungswillen verknüpft ist, führt nicht automatisch zu gelungenem Handeln und eine grundsätzlich positive Einstellung zu schulischer Inklusion kann gleichzeitig damit einhergehen, dieser in der eigenen Klasse beispielsweise aufgrund unpassender Umstände ablehnend gegenüberzustehen (man spricht hier von „Überzeugungskonflikten“, Kunter & Pohlmann, 2015; Weiß, 2019).

Lehrkräfte an Regelschulen möchten in Hinblick auf inklusives didaktisches Handeln vor allem diese Fragen beantwortet haben: *Was mache ich mit einem Kind oder Jugendlichen mit diesem oder jenen Förderbedarf in meiner Regelklasse? Wie gestalte ich gemeinsamen Unterricht zum Gewinn aller Schüler*innen – auch derjenigen ohne Förderbedarf? Wie muss der bisherige Unterricht geändert werden? Wo sind die Grenzen gemeinsamen Unterrichts?*

Typischerweise gibt es in der Literatur drei Antworttypen auf diese Fragen:

1. Ein Antwort lautet, man benötige keine gesonderte inklusive Didaktik, da die Kriterien guten Unterrichts auch für heterogene Lerngruppen gelten und das zentrale Prinzip guten Unterrichts nun einmal die Anpassung an die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen sei. Diese Antwort wird häufig als nicht zufriedenstellend erlebt, weil sie für eine als neu erlebte Herausforderung keine neuen Antworten zur Verfügung stellt.
2. Andere Autor*innen haben explizit inklusive Didaktiken geschrieben. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist etwa die populäre konstruktivistisch geprägte inklusive Didaktik von Reich (2014). Solche inklusiven Didaktiken zeichnen sich häufig durch einen Abstraktionsgrad aus, der die praktische Umsetzung nicht einfach macht.
3. Last but not least wird häufig auf praxeologische Broschüren und „hands on“-Unterrichtshinweise der grauen Literatur verwiesen, die zwar häufig konkret sind, denen es jedoch nicht allzu selten an theoretischer Fundierung mangelt.

Das vorliegende Werk versucht alle drei Antworten in einem positiven Sinne zusammenzuführen. Ausgangspunkt hierbei sind einerseits die Förderschwerpunkte Sprache, Hören und Kommunikation, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung, emotional-soziale Entwicklung, Lernen, geistige Entwicklung sowie Autismus, der nicht bundeslandübergreifend einen Förderschwerpunkt darstellt, aber einen Förderbedarf kennzeichnen kann (dazu Czerwenka, 2017). Neben den inhaltlichen Schwerpunkten wird andererseits ein spezifischer Rahmen der Darstellung gewählt. Dieser Rahmen zeichnet sich dadurch aus, dass

- die Argumentation systematisch auf der Basis von Grundprinzipien der Allgemeinen Didaktik erfolgt,
- konsequent versucht wird, zwischen Theorien, pädagogischen Überzeugungen und konkreter Umsetzung zu vermitteln,
- Beispiele eine besondere Rolle spielen,
- ein mittlerer Abstraktionsgrad zwischen abstrakten theoretischen Erwägungen und „hands on“-Unterrichtshinweisen gewählt wird,
- die sonderpädagogische Expertise der Autor*innen konsequent mit den Anforderungen der Regelschule verknüpft wird, die schon aufgrund ihrer Klassengrößen anders funktioniert als Förderschulen,
- über den Unterricht hinaus auch die grundsätzliche soziale Interaktion in der Klasse in den Blick genommen wird.

Alle Autor*innen sind ausgewiesene Expert*innen für die oben genannten Förderschwerpunkte und kommen aus unterschiedlichen Forschungskontexten. Um den Kapiteln eine gemeinsame Struktur zu geben und die Beiträge in besonderem Maße an bekannte Denkfiguren der allgemeinen Didaktik in der Regelschule anschlussfähig zu machen, orientieren sich die Autor*innen bei ihrer Darstellung am didaktischen Achteck (Kiel, 2022).

Dieses Achteck kennzeichnet die Dimensionen, die in den Überlegungen der deutschsprachigen Didaktik oder des angelsächsischen Instruktionsdesigns immer wieder als zentral für die Gestaltung von Unterricht verhandelt werden. Die Pfeile in diesem Modell weisen auf die sich gegenseitig bedingenden Zusammenhänge dieser Dimensionen hin. Konkret heißt dies beispielsweise:

- Inhalt: Welche Inhalte sind im Unterricht für Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt (z. B. Lernen) geeignet oder (eher) nicht geeignet?
- Zeit: Müssen in Unterricht und über den Schultag besondere Zeitstrukturen eingeführt werden?

- Lehrkraft: Gibt es besondere Interaktionsformen zwischen Lehrkraft und Lerner*in, die zu berücksichtigen sind? Was müssen Lehrende mit Blick auf die eigene Person berücksichtigen?
- Lerner*in: Wie sehen die Interaktion und das Zusammensein der Schüler*innen in der Klasse und an der Schule aus? Wie kann u. a. Kooperation gestaltet werden?
- Medien: Welche (besonderen) Medien sind im Unterricht und beim Lernen hilfreich?
- Raum: Sind besondere Raumstrukturen notwendig? Bestimmte Räume? Gestaltung in den Räumen?
- Methoden: Gibt es sinnvolle und nicht sinnvolle Methoden?
- Ziele: Über allem steht die Frage: Welche Ziele können sinnvoll oder nicht sinnvoll verfolgt werden?

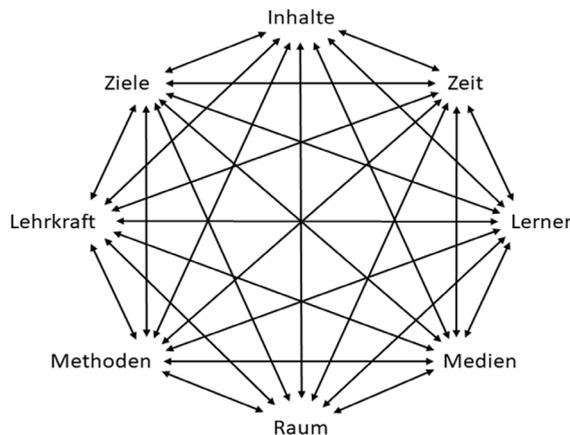


Abb. 1: Didaktisches Achteck

Am Ende des Buches versuchen der Herausgeber und die Herausgeberin die an spezifische Förderschwerpunkte gebundenen Überlegungen zusammenzuführen. Dabei bildet auch hier das didaktische Achteck die grundlegende Struktur der Synthese. Wir danken allen Beiträger*innen für ihr Engagement und ihre Bereitschaft sich auf die Vorstrukturierung von Herausgeber und Herausgeberin einzulassen.

Literatur

- Beacham, N. & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11.
- Czerwenka, S. (2017). *Umfrage zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus*. Bundesverband Autismus Deutschland.
Verfügbar unter: https://www.autismus.de/fileadmin/RECHT_UND_GESELLSCHAFT/Heft_83_Artikel_Schulumfrage.pdf (02.04.2024).
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Forsa (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung.
Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf (03.04.2024).

- Gebhardt, M. (2018). Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion in Deutschland. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule. Herausforderung Inklusion* (S. 338-349). Weinheim: Beltz.
- Guillemot, F., Lacroix, F. & Nocus, I. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education from 2000 to 2020: an extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, Art. 100175.
- Heyder, A., Südkamp, A. & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, Art. 101776.
- Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O. & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education. An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6, Art. 655356.
- Kiel, E. (2022). *Schulpädagogik. Normen – Theorien – Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 261-282). Heidelberg: Springer.
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M. & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787.
- Lübke, L., Meyer, J. & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(3), 225-238.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393-415.
- Sharma, U. & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38.
- van Steen, T. & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, Art. 103127.
- Weiß, S. (2019). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 156-163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen

Kiel, Ewald, Prof. Dr., Ordinarius für Schulpädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München, Department für Pädagogik und Rehabilitation. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive und diversitätssensible Bildung, allgemeine Didaktik, schulpraktische Studien
E-Mail: kiel@lmu.de

Weiß, Sabine, Prof. Dr., Professorin am Lehrstuhl für Schulpädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München, Department für Pädagogik und Rehabilitation. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive und diversitätssensible Bildung, Beratung, schulpraktische Studien
E-Mail: sabine.weiss@edu.lmu.de

Herausragende Vertreter:innen der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte schreiben für jeweils ihren Förderbereich eine Skizze didaktischen Handelns, die sich folgenden Leitfragen widmet:

Wie muss sich Unterricht an einer Regelschule verändern, damit Kinder und Jugendliche, die einen spezifischen Förderbedarf haben, inklusiv unterrichtet werden?

Welche häufigen Interdependenzen zwischen verschiedenen Förderbedarfen müssen besondere Beachtung finden (etwa Schüler:innen mit einem Förderbedarf im Autismusspektrum haben häufig auch Förderbedarf im emotional-sozialen Bereich oder im Bereich Sprache)?

Die Autor:innen strukturieren ihre Beiträge entlang des didaktischen Achtecks (Kiel, 2022), welches die Dimensionen kennzeichnet, die in den Überlegungen der deutschsprachigen Didaktik oder des angelsächsischen Instruktionsdesigns immer wieder als zentral für die Gestaltung von Unterricht verhandelt werden: Inhalt, Zeit, Lerner:in, Medien, Raum, Methoden, Lehrkraft und Ziele.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-6216-7



9 783825 262167



QR-Code für mehr Infos und Bewertungen zu diesem Titel

utb.de