



# Inklusive Lernsettings im künstlerisch-orientierten Werkunterricht der Grundschule

## Ein Risikounternehmen oder eine Chance?

Julia Hasenberger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; [julia.hasenberger@ph-linz.at](mailto:julia.hasenberger@ph-linz.at)

EINGELANGT 8 JUN 2017

ÜBERARBEITET 25 OKT 2017

ANGENOMMEN 28 OKT 2017

Im Kontext bildungspolitischer Leitlinien zur Inklusion und auf der Basis konkreter Erfahrungen aus dem inklusiven Kunst- und Werkunterricht untersuche ich Herausforderungen der aktuellen Lehrer\_innenbildung im Fach Werken. Wichtiges Anliegen ist es, aktuellen künstlerisch-orientierten Werkunterricht in heterogenen Lerngruppen zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Eine Verzahnung von Aspekten der inklusiven Bildung, der Unterrichtstheorie und Unterrichtsforschung mit dem Fach erscheint in der Lehrer\_innenbildung zunehmend notwendig, um Pädagog\_innen auf den sehr komplexen Handlungsrahmen der heterogenen Klasse adäquat vorzubereiten. Ziel ist es, auf der Grundlage eines entwickelten Planungsmodells, die Unterrichtskonzeption von Studierenden dahingehend zu unterstützen, dass diese offene kreative Prozesse mit individuellen Ergebnissen der Schüler\_innen wagen können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inklusion, Heterogenität, Werken, Unterrichtsplanung, Lernsetting

### 1. Bildungspolitische Leitlinien und allgemein-didaktische Befunde

Ob im Leitfaden zur Grundschulreform mit dem Titel: „Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase“ (Charlotte Bühler Institut, 2016) oder ob in der Schrift „Inklusion konkret“ (Feyerer & Prammer, 2016) bzw. im Dokument Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ SQA (Raditsch, 2015) – immer lesen wir, dass der didaktische Lösungsansatz für das heterogene Klassenzimmer die „Individualisierung und innere Differenzierung“ seien (Raditsch, 2015, S. 5) bzw. dass „[...] eines der wesentlichen Erfolgskriterien für das Gelingen von inklusiver Bildung ein individualisierter und differenzierter gemeinsamer Unterricht ist“ (Feyerer & Prammer, 2016, S. 7). Dies lässt darüber nachdenken, ob Bildungsexpert\_innen „auf der Stelle treten oder im Kreis laufen“ (Hasenberger, 2017, S. 104), zumal sich die Allgemeine Didaktik seit mehr als 40 Jahren für derartige Ziele und Visionen ausspricht – mit mehr oder weniger Erfolg. Denkt man an die Bestrebungen der Reformpädagogik, so

finden sich hier bereits vor ca. 100 Jahren vergleichbare Grundanforderungen an das Unterrichten.

Beate Wischer fragt, warum die Umsetzung der Binnendifferenzierung und Individualisierung so schwer ist und weist – betreffend die Verwirklichung der genannten Strategien – u.a. auf folgende Probleme hin: Die Anforderungen an die Lehrkräfte werden bei dieser Art von Unterricht so komplex, dass sich eine nahezu „unüberschaubare Zahl von Entscheidungen“ (Wischer, 2008, S. 717) einstellt. Die Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, nämlich: eine akzeptable Gruppengröße, Blockung statt 45-Minuten Takt, Verfügbarkeit von Lernmaterialien, ausreichend Zeit für den erhöhten Vorbereitungsaufwand und förderliche Lehrplaninterpretation (Wischer, 2008, S. 718). Wischer (2016) weist immer wieder darauf hin, dass schulisches Lernen institutionalisiertes Lernen ist und eher auf Normierung als auf Individualisierung ausgerichtet ist. Schratz & Westfall-Greiter (2016) legen im Kontext der Individualisierung dar, dass „Individualisierung [...] nicht über partikuläre Praktiken wirksam werden kann“, sondern als Herausforderung der Schulentwicklung angegangen werden muss (Schratz & Westfall-Greiter, 2016, S. 109).

Amrhein und Dziak-Mahler (2014) betonen, dass eine der wichtigsten Transformationshandlungen auf dem Weg zu inklusiven Unterrichtsformen auf der Ebene des Unterrichts stattfindet: „Der durch die inklusive Bildungsreform gestellte Auftrag [...] besteht darin, den Unterricht didaktisch-methodisch so zu verändern, dass individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft mit allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird“ (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014, S. 11).

## 2. Intentionen des Beitrags und Einführung

Hintergrund der Auseinandersetzungen dieses Beitrages sind die Fragen: Wie kann inklusiver Unterricht im Kontext des Faches entwickelt werden? Wie kann im Fachunterricht eine Ausrichtung an inklusiven Prinzipien unterstützt werden?

Der Begriff der Inklusion ist weit gefasst. In diesen Ausführungen liegt der Fokus auf dem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich, sowie auf der Differenzlinie der Behinderung. Grund dafür ist, dass diese Aspekte des Begriffes in der eigenen schulischen Praxis dominant sind. Eine Beschäftigung mit weiteren Differenzlinien ist Auftrag für eine weiterführende Auseinandersetzung. Anliegen ist es, bei der Konzeption von Unterricht anzusetzen. Dabei wird nicht von partikulären Praktiken ausgegangen, sondern von einer Verbindung einzelner Komponenten, welche in der Konzeption eines inklusiven Lernsettings berücksichtigt werden sollten. In einem entwickelten Planungsmodell für inklusive Lernsettings werden jene Komponenten, die für den konkreten Fachunterricht als nötig erachtet werden, gebündelt zugänglich gemacht. Dabei ist ein gemeinsamer Lernanlass, welcher ergebnisoffene Lernprozesse begünstigt, der zentrale Ausgangspunkt für die Individualisierung der Lernwege. In diesem Beitrag geht es nicht um Schulentwicklung, doch werden die schulischen

Rahmenbedingungen als nötige Voraussetzung für sinnvolles Lehrer\_innenhandeln dargestellt. Auf der Grundlage der Reflexion von eigenen Praxiserfahrungen an einer inklusiv geführten Schule werden einzelne Komponenten des Planungsmodells veranschaulicht. Abschließende Fragen und Ausblicke wollen zur Diskussion im Bereich der Fachdidaktik anregen: Führt inklusiver Unterricht zum Verlust von Fachinhalten? Worin liegen Risiken und Chance des inklusiven Fachunterrichts?

### 3. Inklusive Lernsettings

„Inklusion kann „[...] im Prinzip als eine erweiterte und besonders konsequent gehandhabte individuelle Förderung im Rahmen »Gemeinsamen Lernens« aufgefasst werden“ (Heymann, 2013; zit. n. Loffredo, 2015, S. 21).

Der „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz, 2003) verdeutlicht, dass die Bewegung hin zu inklusiven Lernformen auf folgenden drei Ebenen passiert: Inklusive Strukturen, inklusive Kulturen und inklusive Praktiken müssen gemeinsam entwickelt werden. Ein kritischer Blick in die schulische Praxis zeigt, dass Lehrer\_innen in inklusiven Bildungsregionen zwar angehalten sind im Klassenzimmer inklusiv zu unterrichten, jedoch entsprechende Strukturen und Kulturen an gewissen Schulstandorten nicht etabliert sind. Wenn beispielsweise die projektierten multiprofessionellen Teams nicht existieren und die Lehrperson fast alles alleine meistern soll, führt dies zu mangelhafter Förderung und überforderten Lehrer\_innen (Schmalenbach, 2017).

Wie soll in der Lehrer\_innenbildung mit diesem Spannungsbogen zwischen Idealen und schulischen Wirklichkeiten umgegangen werden? Um angehende Lehrer\_innen auf ihrem Weg hin zur inklusiven Unterrichtsgestaltung zu stärken, erscheint es nötig auch im Fach klarzustellen, dass die Ebene der Schulentwicklung die Basis des Lehrer\_innenhandelns bildet bzw. als solche nötig ist (vgl. u.a. Boban & Hinz, 2003; Reich, 2012). Gleichzeitig ist es unerlässlich auch die fachbezogenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen immer wieder einzufordern. Als nächster Schritt reicht das Entwickeln spezifischer Lernsettings – neben der Reflexion der Lehrer\_innenrolle – in den Aktionsradius der Lehrer\_innen.

#### Was?

Der Terminus „Inklusives Setting“ wird im Kontext des gemeinsamen Unterrichts (Boban & Hinz, 2004) von Kindern mit und ohne Behinderung bzw. in Bezug auf eine Lerngruppe mit hohem Grad an Diversität verwendet. Die Begriffe Lernsetting und Lernarrangement werden häufig bedeutungsähnlich verwendet. Lehr-Lern-Arrangements bzw. inklusive Lernsettings umfassen ein Bündel von Maßnahmen, um Bildung als Selbstbildung zu unterstützen, bzw. um Bildung als ein Geschehen mit hohem Grad an Teilhabe zu verwirklichen (Horstkemper, 2014).

## Wozu?

Im Index für Inklusion finden wir als einen Indikator, um spezifische Lernarrangements zu gestalten, Folgendes: „Der Unterricht wird auf die Vielfalt der Schülerinnen hin geplant“ (Boban & Hinz, 2003, S. 81) und die Teilhabe am unterrichtlichen Geschehen und das Einbringen von Stärken eines jeden sind weitaus bedeutungsvoller, als etwa eine Tendenz „den Lehrplan zu bedienen“ (Boban & Hinz, 2003, S. 81). Das spezifische Setting soll demnach der Handlungsrahmen für individuelles Fördern im Rahmen des gemeinsamen Lernens sein.

## Wie?

Den Unterrichtsformen Binnendifferenzierung und Individualisierung steht ein Begriff aus dem Feld der Lehr-Lernforschung gegenüber: der „adaptive Unterricht“. Dabei wird die Zielfunktion der Passung hervorgehoben (Wischer & Trautmann, 2012, S. 29). Um individuell passende Lernangebote bieten zu können, ist Diagnosekompetenz von Seiten der Lehrperson gefordert, d.h. die Lernausgangslage der Schüler\_innen in Bezug auf Kompetenzen muss ermittelt werden. Auf Werken umgelegt: z.B. wie weit ist der Gebrauch von Werkzeugen möglich? „Adaptiver Unterricht (adaptive treatment) bedeutet die Schaffung einer möglichst optimalen Lernumwelt für jeden Schüler, während bei der herkömmlichen Differenzierung die Schüler danach ausgesucht werden, wie sie am besten zu einem vorgegebenen Unterricht (fixed treatment) passen“ (Schwarzer & Steinhagen, 1975; zit. n. Wischer & Trautmann, 2012, S. 29). Ganz im Sinne einer inklusiven Bildung wird beim adaptiven Unterricht, die Gestaltung eines Lernanlasses an den Schüler\_innen ausgerichtet und nicht das Kind einem vorhandenen Lernpaket zugeteilt.

## 4. Begriff vom Fach

Im aktuellen Lehrplan für Volksschulen in Österreich sind folgende drei Fächer mit ihren jeweiligen Lehrplänen ausgewiesen: Textiles Werken, Technisches Werken und Bildnerische Erziehung. Die Formulierung vom „künstlerisch-orientierten“ Werkunterricht verwende ich im Text aus zwei unterschiedlichen Gründen und grenze mich hier vom so genannten Technikunterricht ab, da dieser außerhalb meines Praxisfeldes liegt.

Tony Booth (2012) betont, dass eine Orientierung an Fächern im inklusiven Unterricht nicht als gewinnbringend erscheint. Vielmehr gehe es darum, Themen übergreifend, mehrperspektivisch und differenziert zu bearbeiten (ebd. S. 21). Auch im Fachunterricht am spezifischen Schulbeispiel („Private Schulen Oberaudorf-Intal“ im Landkreis Rosenheim) wird der Unterricht in „Werken und Gestalten“ und

„Kunst“ übergreifend als Projekt und weitgehend eingebunden in den Gesamtunterricht abgehalten (siehe dazu das Beispiel vom Schulprojekt Zirkus, S. 349).

Methodisch-didaktischer Grund ist allerdings ein anderer: Kann es sein, dass ein künstlerisch-orientierter Unterricht das geeignetere Handlungsfeld für die Verwirklichung von Prinzipien der inklusiven Bildung darstellt? Besser also als beispielsweise eine vorwiegend technisch-technologische Fachausrichtung? Auf Basis der Reflexion von Praxiserfahrungen würde ich zustimmen. Andreas Brenne (2016) geht im Kontext dieser Frage von der „Offenheit“ der Kunst aus (ebd. S. 52). Er leitet offene Unterrichtsstrategien im Kunstunterricht von einem offenen Kunstbegriff ab (ebd. S. 53). In Bezug auf die Arbeiten von Schüler\_innen in der Pflichtschule mag eine Herleitung von „der Kunst“ durchaus als problematisch erscheinen (vgl. Loffredo, 2016, S. 20), daher könnte es nützlich sein, den Fokus schlichtweg auf Prozesse mit offenem Ausgang und individualisierbaren Ergebnissen zu lenken. Derartige Vorgänge finden sich auch in gewissen Designprozessen. Kolhoff-Kahl (2014) erachtet in „ästhetischer Werkstattarbeit“ Chancen für den inklusiven Fachunterricht, besonders auch aufgrund der damit verbundenen Prozessorientierung (ebd. S. 19), diagnostiziert allerdings bei „werkzeugintensiven“ Lerninhalten nahezu „unmögliche“ Verhältnisse (ebd. S. 21).

## 5. Unterrichtsprozesse mit offenem Ausgang als Risiko

Mario Urlaß (2013) beschreibt eine Unterrichtsform im Fach Kunst, die einen hohen Grad an Partizipation der Schüler\_innen anstrebt, als ein offenes System mit ungewissem Ausgang. Er nenne dies ein „unternehmerisches Risiko“ (ebd. S. 25). Eine methodische Unterrichtsausrichtung gemäß den „Index-Indikatoren“ (Boban & Hinz, 2003, S. 81–82) erscheint mir in diesem Zusammenhang als hilfreich, um immer den Perspektivenwechsel von direktiven zu kooperativen Lernformen vollziehen zu können. Dennoch kann das genannte Risiko, verbunden auch mit einer möglichen Furcht vor unerwarteten Gängen des Unterrichts im Hinblick auf Unterrichtsstörungen, zu einem doppelten Problem werden: Anna Maria Loffredo (2016) weist darauf hin, dass bei angehenden Kunstpädagog\_innen auch ohne inklusiver Beschulung die Angst vor Unterrichtsstörungen ein zentrales Thema ist (ebd. S. 26). Fest steht, dass die Herausforderung all dies zu meistern – adaptiv, situationsbezogen, binnendifferenziert, fördernd – jeweils auf das zu reagieren, was die einzelnen Schüler\_innen einbringen, nach umfassenden Kompetenzen der Lehrperson verlangt und die Ausbilder\_innen auf den Plan ruft.

Um angehende Lehrer\_innen zu unterstützen, mit den Kindern im gemeinsamen Unterricht Prozesse mit offenem Ausgang und individuellen Ergebnissen zu wagen, ist es nötig, mögliche Risiken zu reflektieren und auch Classroom Management fachbezogen zu thematisieren, denn „Sobald Kinder mit offiziell attestiertem Förderbedarf z.B. im emotionalen und sozialen Bereich in der Klasse bekannt

sind, ist zunächst ein souveränes Classroom Management (Gudjons, 2006, S. 166) bzw. eine Klassenführung (Kounin, 1976/2006) mehr von Bedeutung als die Fachvermittlung“ (Loffredo, 2016, S. 26). Die Verzahnung von Aspekten der inklusiven Bildung, der Unterrichtstheorie und der Unterrichtsforschung mit dem Fachwissen erscheint als der geeignete Weg, um auf den sehr komplexen Handlungsrahmen der heterogenen Klasse adäquat vorzubereiten. Einige dieser Aspekte sollen in meinem Planungsmodell zugänglich gemacht werden (vgl. Punkt 6, Tabelle 1) und so dazu beitragen, die spezifische Unterrichtskonzeption von Studierenden zu unterstützen.

## 6. Modell für die Praxis

### Rahmenbedingungen an der Modellschule

Die Rahmenbedingungen für individuelle Förderung erscheinen an der Modellschule (inklusive geführte Private Schulen Oberaudorf-Inntal) ideal und daher gänzlich verschieden zu den üblichen Bedingungen in der allgemeinen Pflichtschule. Derzeit werden an dieser Schule zwei jahrgangsgemischte Lerngruppen über die gesamte Grundschulstufe (1.-4. Schuljahr) und auch zwei jahrgangsgemischte Mittelschulklassen (5., 6., 7. Schulstufe) geführt. Die Kinder mit Behinderung haben eine körperliche, geistige, mehrfache oder seelische Behinderung, ihr Anteil an der Anzahl der Teilnehmenden in den jeweiligen Kunstprojekten beträgt etwa ein Drittel. Durch die Verzahnung von Unterricht und verpflichtender Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung ergibt sich ein Betreuungsschlüssel von 4:1. Im Fachunterricht werden beispielsweise 12 Kinder von einer Lehrperson, einer Erzieherin (oder Praktikantin) und einer sonderpädagogischen Kraft unterstützt. Die Kinder dürfen nach den Projektvorstellungen zwischen mehreren Projektangeboten auswählen. Der Kunst- und Werkunterricht wird in einem festgelegten Zeitraum immer als Projekt mit mindestens 90 Minuten-Blockung zweimal wöchentlich gehalten. Die nötigen Räumlichkeiten und sonderpädagogischen Behelfe sind vorhanden (vgl. Hasenberger, 2017, S. 104).

### Planungsmodell und Unterrichtsbeispiele

Im Rahmen dieser Ausführungen würde es zu weit führen, alle Aspekte des Planungsmodells zu erläutern. Ziel dieser Darstellung ist es, die Notwendigkeit der Verzahnung der einzelnen Komponenten (wie z.B. Schulentwicklung, Praktische Rahmenbedingungen, Leitsätze, Methoden, Fachaspekte, Verfahren, Haltungen etc.) herauszustellen. Somit können hier diverse Details, wie auch die Erläuterung der Fachaspekte, nicht behandelt werden. Unten folgen nun Auszüge aus den Arbeitsprozessen von zwei Schulprojekten (Projekt Raumgestaltung und Projekt

„Unser Zirkus“ an der Modellschule). Die Beschreibung einzelner Phasen des Projektverlaufs kann mit dem Planungsmodell (siehe Tabelle 1, S. 350) verglichen werden. Die in den unten angeführten Beispielen in Kapitälchen gesetzten Begriffe sind wesentliche Bestandteile des Planungsmodells (vgl. Hasenberger, 2017, S. 106).

### Auszug aus dem Projektverlauf / Raumgestaltung

- **OFFENER LERNANLASS:** Im Rahmen von Renovierungsarbeiten wird im September 2015 an der Schule ein Raum frei, den die Schüler\_innen als Rückzugsraum für sich gestalten dürfen.
- **PRAKTISCHE RAHMENBEDINGUNGEN / WAHL:** Schüler\_innen wählen, ob sie an diesem Projekt teilnehmen wollen oder ein anderes Projekt wählen.
- **BEDEUTENDE FRAGEN / NEUGIERDE / MODERIEREN:** Im Kunst- und Werkunterricht lautet die Frage: Was möchtest du, dass wir aus diesem Raum machen? Wie können wir ihn verändern?
- **DIAGNOSTIZIEREN / LERNSTAND KENNEN / SETTING MODIFIZIEREN**
- **ADAPTIVITÄT / KOMPETENZEN / LEHRPLAN:** Die Vielfalt der Ideen der Kinder wird im Projektverlauf zur Grundlage des individualisierten und binnendifferenzierten Unterrichts, bei dem unterschiedlichste Dinge entstehen: einige Kinder wickeln Blumen aus Krepppapier und Chenilledraht, andere gestalten Bilder, wieder andere nähen oder verzieren Pölster, gestalten Raumtextilien oder Möbel, bringen Accessoires von zu Hause mit oder entscheiden in der Gruppe, was noch zu kaufen sei. Das praktische Tun ist eingebettet in eine Beschäftigung mit der Wirkung von Farben und Materialien im Raum und grundlegenden Inhalten zur Raumgestaltung. Bei dieser Art von Unterricht arbeiten alle mit verteilten Aufgaben an einem gemeinsamen Ziel entsprechend den eigenen Fähigkeiten.
- **ERWEITERUNG DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT FÖRDERN:** Ziel ist es, Lernfortschritte zu unterstützen, d.h. immer zu achten, dass Kinder auch Neues ausprobieren und dies ausarbeiten, einen Wissenszuwachs auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau haben, um die Handlungsmöglichkeiten der Einzelnen zu erweitern.

### Auszug aus dem Projektverlauf / Unser Zirkus

- **RAHMENBEDINGUNGEN:** Im Juni und Juli 2015 sollte an den Privaten Schulen Oberaudorf-Inntal im Vorfeld von Projektwochen mit einem echten Zirkus, dem Zirkus Boldini, auch im Kunst- und Werkunterricht zum Thema Zirkus gearbeitet werden.
- **BEDEUTENDE FRAGEN:** Bei der Projektvorstellung wird dieser Frage nachgegangen: Was gehört alles zum Zirkus? (Tiere, Wagen, ein Zelt, eine Manege, Clowns



- und Artisten etc. – sagen die Kinder). Die Zirkuswagen und Tiere, sowie Zelte und Manegen erscheinen für die Kinder besonders interessant.
- WAHL: Schüler\_innen wählen, ob sie an diesem Projekt teilnehmen wollen oder ein anderes Projekt wählen.
  - NEUGIERDE ERHALTEN, MEHRPERSPEKTIVITÄT, LEHRPLAN: Eine www-Recherche mit den Kindern zum Zirkus in der Kunst führt u.a. zum amerikanischen Künstler Alexander Calder. In den Jahren 1926-1931 betrieb Calder Zirkus-Studien und entwickelte eine Art Spielzeugmanege mit Draht-Akrobaten und Wagen, mit denen er Aufführungen gestaltete. Lerninhalte des Textilen Werks („Materialien erkunden, verarbeiten und gestalten“) werden beim Anfertigen von Tieren und Figuren trainiert. Lerninhalte des Technischen Werks („Gebaute Umwelt“ und diverse Fertigungsverfahren) werden beim Entwerfen und Bauen von Zeltmodellen vermittelt.
  - ADAPTIVITÄT / SETTING MODIFIZIEREN / MATERIALWERKSTATT: Angeregt von Alexander Calder erhielt jedes Kind eine Schuhschachtel, die zu einem Zirkuswagen umgestaltet werden sollte (vgl. Abb. 1). Für die Gestaltung ihres Wagens brachten die Schüler\_innen und auch die Lehrkraft Verpackungen mit. Die Schüler\_innen fertigten Tiere für die Wagen (aus Draht und Textilien), bauten Türen und Gitterstäbe sowie Öffnungen für die Fütterung, geheime Ausgänge und eine Wassertränke oder ließen Tiere am Dach des Wagens umherklettern. Im weiteren Projektverlauf wurden auf Hartschaumstoffplatten Zelte aus dehnbarem Stoff, Stäben und dünnen Seilen errichtet, diese dann bemalt und mit einer Manege und diversen Figuren bestückt (vgl. Abb. 2 & 3).
  - KOOPERATION: Für die Bewältigung der unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade war die Zusammenarbeit der Kinder zentral.
  - REFLEXION (Lehrer\_innensicht): Die Arbeit mit unterschiedlichem Recyclingmaterial führte bei einem Schüler häufig zu starken Trotzreaktionen, da er Materialien haben wollte, die andere Schüler mitgebracht hatten bzw. gerade verwendeten. Die Vielfalt der handwerklichen Problemstellungen, die sich aus den Materialien ergaben, in Verbindung mit den sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder gestaltete die Betreuung – selbst bei der Anzahl von nur zehn Schüler\_innen – als sehr intensiv. Die zu gestaltende Schuhschachtel eignete sich gut als konstanter Rahmen für die individuellen Gestaltungen. Viel einfacher und ruhiger verlief die letzte Arbeitsphase: die Kinder malten Clowns und Akrobaten auf Tonpapier und beklebten diese teilweise mit Textilien.
  - BEWEISEN: Alle Ergebnisse wurden zuerst in der Schule ausgestellt und später, im Vorfeld der Eröffnung der Zirkusaufführung der Kinder mit dem Zirkus Boldini, im Rathaus der Gemeinde auch performativ-darstellend präsentiert. Die Nachbereitung erwies, dass der öffentliche Zuspruch für die Kinder eine wesentliche Lernerfahrung war (vgl. Hasenberger, 2017, S. 106).



## Abbildungen aus dem Unterrichtsprojekt *Unser Zirkus* (2015)

**ABB.1.** Zirkuswagen (Leonard)






**ABB.2.** Zelt und Manege (Johannes & Leonard)



**ABB.3.** Tänzerin in Manege (Xenia)



**TABELLE 1.** Planungshilfe für inklusive Lernsettings im künstlerisch-orientierten Werkunterricht (vgl. Boban & Hinz, 2003; Feyerer & Prammer, 2016)

<b>Schulentwicklung</b>			
Gemeinsamer Unterricht	Lernkultur der Schule	Praktische Rahmenbedingungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Barrierefreier Zugang</li> <li>• Anzahl der Betreuungspersonen</li> <li>• Hilfsmittel vorhanden</li> <li>• Wahlmöglichkeit bei Unterrichtsinhalten ...</li> </ul>	
			
<b>Basis des Lehrer_innenhandelns</b>			
<p>Leitsätze</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle sind gleich (an Rechten), alle sind verschieden (im Lernen)</li> <li>• Voneinander lernen (unter Kolleg_innen und unter Schüler_innen)</li> <li>• Bereitschaft entwickeln, sich auf offene Prozesse einzulassen</li> <li>• Bedeutende Fragen der Kinder aufgreifen</li> <li>• Unterricht als dynamisch-forschenden Prozess anlegen</li> <li>• <b>Offene Lernanlässe kreieren, um hohen Grad der Partizipation zu ermöglichen</b></li> </ul>			
Fach- und Sachaspekte		Methode/ Unterrichtsform	Persönlichkeit/ Haltungen
Inhalt/Konzepte	Verfahren/Tools		
Lehrplan	Materialwerkstatt	„Classroom Management“	Individuen kennen
Kompetenzen	Zweckentfremdung und „Bricolage“	Adaptiver Unterricht	Beziehung zu Kindern aufbauen
Übergreifende Themen	Experimentieren	Moderieren	Diagnostizieren
Mehrperspektivität	Ästhetisches Gestalten	Schüler_innen kooperieren lassen	Neugierde erhalten
Sachkultur	Produktgestaltung	Schüler_innen dürfen ihr Können beweisen	Potentiale entfalten
Lernwerkstatt	„Design Thinking“	Erweiterung d. Handlungsfähigkeit fördern	Individuen stärken

## 7. Abschließende Überlegungen: Risiken und Chance des inklusiven Fachunterrichtes

Um alle einzubeziehen und damit wirklich jede\_r etwas Eigenes schaffen kann, kommen häufig so genannte „kompensatorische Strategien“ (Wischer, 2016, S. 136) zum Einsatz. Im Lehramtsstudium Primarstufe im Textilen Werken sind Lerngruppen durchwegs heterogen zusammengesetzt. Kompensatorische Strategien werden hier angewendet, wenn der Handlungsrahmen, z.B. um Studierende kennen zu lernen, so geöffnet wird, dass jede\_r einen geeigneten Zugang finden kann (z.B.: ein T-Shirt mitbringen und es mit unterschiedlichen bekannten Verfahren verändern etc.). Beate Wischer (2016) spricht davon, dass die Individualisierung des Lernens im Klassenverband gewisse Zielkonflikte mit sich bringt:

„Es kann [...] versucht werden, fehlende Lernvoraussetzungen bewusst zu umgehen, indem Lernangebote auf bereits vorhandene und besonders gut ausgeprägte Fähigkeiten aufbauen. Das Ziel solcher kompensatorischen Strategien liegt also weniger darin, Defizite unmittelbar abzubauen, sondern [sic] sie durch alternative Lernziele, Inhalte oder methodische Zugänge zu neutralisieren und individuelle Stärken des Einzelnen besser zur Geltung zu bringen.“ (Wischer, 2016, S. 136)

Bei derartigen offenen Lernanlässen muss daher immer der Fokus der Lehrperson darauf gerichtet sein, dass die Lernenden einen tatsächlichen Wissenszuwachs erlangen, ihr handlungsorientiertes Repertoire an Fertigkeiten erweitern und nicht bei einer gewählten Tätigkeit stehen bleiben: Die Studierenden so wie auch die Schüler\_innen dürfen ihren Entwicklungsprozess beweisen.

Andernfalls würde die Gefahr bestehen, dass gewisse Verfahren vernachlässigt werden. Kolhoff-Kahl (2014) befürchtet im inklusiven Fachunterricht den Verlust von Fachinhalten, da die Betreuungsleistung der Lehrperson beim Hantieren mit Werkzeugen in der heterogenen Gruppe häufig nicht geleistet werden kann (Kolhoff-Kahl, 2014, S. 21). Der Verlust von Fachinhalten kann, zusätzlich zu den im Kapitel 5 genannten Ausführungen von Mario Ullaß (2013) über den partizipativen Unterricht als Risiko, zu einem weiteren Risiko des inklusiven Fachunterrichts werden.

Qualitätvolles Arbeiten und Umsetzen von positiv anmutenden Leitbildern und Leitsätzen zur inklusiven Bildung kann nur im Gesamtpaket (der inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken im Multiprofessionellen Team mit entsprechenden Rahmenbedingungen) funktionieren und somit zu einer großen Chance für die einzelnen Kinder werden. Die Chancen für das jeweilige Kind wären beispielsweise im Kooperativen Lernen sowie in der potentialorientierten Lernkultur zu verorten. Auch im Bereich des Fachunterrichts lassen sich aufgrund der teamorientierten Unterrichtsweise Gewinne und Bereicherungen verzeichnen, wenn

jeder seine jeweiligen Kompetenzen einbringt und teilt. Andernfalls – im Fall von fehlender gemeinsamer Lernkultur oder fehlenden Rahmenbedingungen – würden die Kritiker\_innen recht bekommen und „Das Leiden an der Utopie“ (Schmalenbach, 2017) sich noch weiter ausbreiten.

## Literatur

- Amrhein, B., & Dziak-Mahler, M. (2014). Fachdidaktik inklusiv. Eine Aufgabe für die LehrerInnenbildung der Zukunft. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 11–13). Münster: Waxmann.
- Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.). (2004). *Gemeinsamer Unterricht im Dialog*. Weinheim: Beltz.
- Booth, T. (2012). *Developing schools and their communities: getting support from the Index of Inclusion*. Verfügbar unter [http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2012/05/Tony-Booth\\_Index-of-Inclusion\\_April-2012.pdf](http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2012/05/Tony-Booth_Index-of-Inclusion_April-2012.pdf)
- Brenne, A. (2016): #Inklusion & Kunstunterricht. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte* (S. 51–54). Hannover: Fabrico.
- Charlotte Bühler Institut (Hrsg.). (2016). *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase. Leitfäden zur Grundschulreform* (Bd.1). Verfügbar unter [https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/Broschuere\\_Individualisierung\\_A4\\_BF.pdf?5te95t](https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/Broschuere_Individualisierung_A4_BF.pdf?5te95t)
- Feyerer, E., & Prammer, W. (2016). (Hrsg.). *Inklusion Konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts. Schriftenreihe des BZIB* (Band 1). Linz: Eigenverlag.
- Hasenberger, J. (2017). Wie soll das gehen? Inklusion in Kunstprojekten der Grundschule. *BÖKWE*, 1, 104–110.
- Horstkemper, M. (2014). Lernarrangements. Rahmen für Herausforderung und Unterstützung. *PÄDAGOGIK*, 10, 6-11.
- Kolhoff-Kahl, I. (2014). „All inclusive?“ Textildidaktik und Inklusion bzw. Heterogenität. „...textil...“. *Wissenschaft – Forschung – Unterricht*, 4, 18–22.
- Lévi-Strauss, C. (2001). *Das wilde Denken*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Loffredo, A. M. (2015). Kunstpädagogik und „Inklusion“. Kritisch-konstruktive Anmerkungen zum Ist-/Soll-Zustand an einem Unterrichtsbeispiel über Mode. *Impulse. Kunstdidaktik*, 17, 19–31.
- Loffredo, A. M. (Hrsg.). (2016). *Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählte Unterrichtsbeispiele für die Primar- und Sekundarstufe*. Oberhausen: Athena.

- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schmalenbach, M. (2017, 10. Februar). *Das Leiden an der Utopie*. Die Zeit. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2017/07/inklusion-schueler-behinderung-studie-man-gelhaft>
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2016). Individualisierung als Herausforderung für die Schulentwicklung. In B. Wischer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* (S. 109–124). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Urlaß, M. (2013). Teilhaberschaft und Eigenes. In C. Griebel & A. Benne (Hrsg.), *Mit-EinAnder: Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule* (S. 25–35). München: Kopaed.
- Wischer, B. (2008): Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. *Erziehung und Unterricht, 9–10*, 714–722.
- Wischer, B., & Trautmann, M. (2012). Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelöste Fragen. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann, & B. Wischer (Hrsg.) (2012), *Binnendifferenzierung. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (Teil 1, S. 24–39). Immenhausen: Prolog.
- Wischer, B. (2016). „... denn die Schüler erscheinen massenhaft in gewissen Stunden“ Individualisierung im Kontext organisierter Bildungsprozesse. In B. Wischer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* (S. 125–141). Seelze: Klett & Kallmeyer.

## Abbildungen

- Abb. 1: Schüler\_innenarbeit: Zirkuswagen mit Gitterstäben von Leonard, Foto: Julia Hasenberger (2015).
- Abb. 2: Schüler\_innenarbeit: Zelt und Manege von Johannes & Leonard, Foto: Julia Hasenberger (2015).
- Abb. 3: Schüler\_innenarbeit: Tänzerin in Manege von Xenia, Foto: Noak, T., foto@timnoack.de (2015).