

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr. 5

Die duale Unterrichtsplanung am Beispiel der sozialen und emotionalen Entwicklungsförderung –

didaktische Gestaltungsmöglichkeiten für den inklusiven Unterricht



Mareike Urban Tatjana Leidig
Universität zu Köln Universität zu Köln

Zusammenfassung:

Der vorliegende Artikel beschreibt die Möglichkeit, im Sinne der dualen Unterrichtsplanung akademisches Lernen mit entwicklungsbezogenem (beispielsweise motorischem, sensorischem oder sozial-emotionalem) Lernen zu verknüpfen. Neben einer grundsätzlichen Legitimation für ein solches Vorgehen werden die einzelnen Planungselemente konkretisiert und im Rahmen einer Checkliste zusammengestellt. Der besondere Stellenwert des sozial-emotionalen Lernens in Verbindung mit akademischem Lernen im inklusiven Kontext wird explizit begründet und anhand verschiedener Unterrichtsideen sowie des Präventionstrainings „Ben & Lee“ konkretisiert.

Schlagwörter: ...

Duale Unterrichtsplanung, inklusiver Unterricht, sozial-emotionale Entwicklungsförderung, Ben & Lee

Abstract:

The present article states how to combine academic and developmental learning in the classroom. First, it legitimates this procedure and describes how to plan such a lesson, including a brief check-list. Next, it shows why especially social and emotional learning has great significance in inclusive classrooms. Finally, it lists a number of specific examples as well as a prevention program („Ben & Lee“) which both show how to infuse social emotional learning into

Keywords: ...

inclusive classroom-lessons, infusion into the curriculum, social-emotional learning, Ben & Lee

Der grundlegende Anspruch einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle Schülerinnen und Schüler (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, Artikel 24 (2), e) geht über die Vermittlung rein akademischer Kompetenzen hinaus. Laut Kultusministerkonferenz [KMK] (2011) bemisst sich der Bildungserfolg neben dem Ausbau akademischer Kompetenzen auch am Erwerb persönlichkeitsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten. So stellt die „individuell angepasste Förderung oder Unterstützung“ (KMK, 2011, S. 6) das Ziel des inklusiven Unterrichtens dar. Dabei gelte es, auch elementare Entwicklungsbereiche zu analysieren und „die in den Lehrplänen beschriebenen Ziele und Kompetenzen mit den individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen [...] zu verknüpfen“ (KMK, 2011, S. 8). Eine solche entwicklungsbezogene Förderung kann sich auf motorische, kognitive, sensorische, emotionale, soziale, sprachliche sowie das Lern- und Arbeitsverhalten betreffende Aspekte beziehen (Berndt-Schmidt, Diehm, Lackmann & Müller, 1995). Neben der normativ-rechtlichen Begründung durch die KMK-Empfehlungen wird die Verbindung von entwicklungsbezogener Förderung und fachlicher Kompetenzvermittlung in der fachwissenschaftlichen Literatur als unabdingbare Grundlage inklusiven Unterrichts betrachtet. Ein solches Vorgehen sei zur erfolgreichen Umsetzung inklusiver Bildung notwendig (Fischer, Heimlich & Kahlert, 2011; Kahlert & Heimlich, 2012). Textor (2012) spezifiziert, dies sei erforderlich, um ein vielseitiges Lernen zu initiieren, das die Bedürfnisse aller - unabhängig vom Förderbedarf -

berücksichtige. Diese Ausführungen lassen sich durch die auf empirischen Grundlagen beruhende Aussage Meijers (2011, S. 12) alles, was für ein Kind mit Förderbedarf gut sei, sei für ein Kind ohne Förderbedarf nicht nachteilig, stützen. Darüber hinaus lässt sich im Sinne Schmischke und Brauns (2006) argumentieren, dass sich unabhängig von der Inklusionsdebatte alle Schulklassen aus Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Leistungs- und Kompetenzniveaus zusammensetzen. Jedem dieser Kinder steht eine individuelle, ganzheitliche Förderung zu, die über eine Beschränkung auf fachliche Bildungsziele deutlich hinausgeht.

Umsetzungsformen eines solchen Unterrichts identifizieren Fischer et al. (2011) als Forschungsdesiderat. Der vorliegende Beitrag möchte diesem Desiderat begegnen, einen möglichen Zugang skizzieren und an Beispielen veranschaulichen. Dazu soll im Folgenden die duale Planung als eine mögliche Umsetzungsform eines *fachlichen* und *entwicklungsbezogenen* Unterrichts vorgestellt und im Kontext der sozialen und emotionalen Entwicklungsförderung konkretisiert werden.

Verknüpfung von entwicklungsbezogenem und akademischem Lernen

Ausgehend von der Frage, wie sich entwicklungsbezogene Förderung in einem inklusiven Unterricht dauerhaft etablieren lässt, ist zunächst zu klären, was genau eine solche Förderung ausmacht und inwiefern sie sich vom

rein fächerbezogenen Unterricht unterscheidet. Kahlert und Heimlich (2012) sehen die Kombination von akademischen und entwicklungsbezogenen Inhalten als ‚klassisch sonderpädagogisch‘ an, da sich der sonderpädagogische Förderbedarf neben geringeren fachlichen Fähigkeiten immer auch an einem Mangel an basalen Fähigkeiten (z.B. fehlende Arbeitsplatzorganisation, gering bis gar nicht ausgeprägte Lernstrategien, deutlich eingeschränkte sprachliche Kompetenzen etc.) äußere. Die Förderung in den Entwicklungsbereichen zielt nach Kahlert und Heimlich (2012) darüber hinaus auch darauf ab, die Ursachen und Bedingungsfaktoren für akademisches Scheitern anzugehen und nicht nur den akademisch-curricularen Bereich isoliert zu fördern. Entsprechend sollte sowohl eine remediale als auch eine kompensatorische Förderstrategie verfolgt werden (Wember, 2013). Unabhängig eines Förderbedarfes stellen Entwicklungsbereiche wie Emotionalität, Soziabilität, Kognition, Sensorik, Kommunikation und Motorik Bedingung und auch Voraussetzung für erfolgreiches Lernen dar (Schmischke & Braun 2006) und sind somit bedeutsam für alle Schülerinnen und Schüler. Eine Förderung in diesen Bereichen sollte nicht isoliert erfolgen, sondern immer an Inhaltliches geknüpft sein (Braun & Schmischke, 2010), sodass sich der Auftrag ergibt, beide Anliegen gezielt miteinander zu verbinden.

Einen Ansatz zur Verknüpfung von akademischen und entwicklungsbezogenen Lernen liefert neben den inklusionsdidaktischen Netzen nach Kahlert

und Heimlich (2012) die duale Unterrichtsplanung (Rath, 1992). Während ersteres sich darauf konzentriert, zu einem Unterrichtsgegenstand immer auch verschiedene entwicklungsbezogene Erfahrungsräume zu eröffnen (Kahlert & Heimlich, 2012), wird im Rahmen der dualen Unterrichtsplanung ein spezifischer Entwicklungsbereich fokussiert. Da die Konzeption der inklusionsdidaktischen Netze, insbesondere im Hinblick auf den Sachunterricht, bereits von Kahlert und Heimlich (z.B. 2012) näher ausgeführt wird, widmet sich der vorliegende Artikel dem Ansatz der dualen Unterrichtsplanung und deren Umsetzungsmöglichkeiten im inklusiven Kontext.

Die duale Unterrichtsplanung

Bei der ursprünglich aus dem sonderpädagogischen Bereich stammenden dualen Unterrichtsplanung steht der curricular-akademische Auftrag gleichberechtigt neben dem Entwicklungsauftrag (Rath, 1992). Handlungsleitend ist die Annahme – analog zu Reichers (2010) Verständnis von bidirektionalem Lernen –, dass neben den fachlichen auch die entwicklungsbezogenen Lerninhalte nicht nur informell erworben werden können. Auch sie müssen, in Kombination mit informellen, d.h. im Unterrichtsalltag beiläufig entstehenden, Lernmöglichkeiten, strukturiert und schrittweise eingeführt werden, um langfristige und umfangreiche Lernerfolge zu erzielen.

Entsprechend gilt es, beide Bereiche auf der Basis der jeweiligen Fachwissenschaft und -didaktik zu

analysieren und zu elementarisieren (Schmischke & Braun, 2006). Dabei sollten die Anliegen sowohl in einen größeren Gesamtzusammenhang eingeordnet als auch in Teilaspekte zergliedert werden (Jank & Meyer, 2016). Auf dieser Basis werden die Kompetenzerwartungen der Unterrichtsreihe sowie die Ziele der konkreten Unterrichtsstunde abgeleitet (Zsfl, 2016) und die didaktisch-methodischen Entscheidungen der Unterrichtsplanung getroffen (Jank & Meyer, 2016). Auf diese Weise werden Fach- und Entwicklungsanliegen systematisiert und können schrittweise mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden, wohlwissend, dass es sich um das formale Aufsplitten eigentlich ganzheitlicher Prozesse handelt (Schmischke & Braun, 2006).

Fach- und Entwicklungsanliegen sollten grundsätzlich so gewählt und aufbereitet sein, dass sie sich gegenseitig ergänzen. Dies lässt sich sowohl inhaltlich als auch durch die didaktisch-methodische Aufbereitung einer Unterrichtsreihe realisieren. Es kann ansetzend beim Fachinhalt ein geeigneter entwicklungsbezogener Inhalt fokussiert werden oder aber ausgehend vom entwicklungsbezogenen Aspekt der Fachinhalt ausgewählt werden (Schmischke & Braun, 2006). Basis für die erforderliche Begründung der Auswahl bilden für den akademischen Bildungsinhalt die jeweiligen Fachwissenschaften, Bildungsstandards, Kernlehrpläne und das schulinterne Curriculum, für den entwicklungsbezogenen Inhalt neben fachwissenschaftlichen Erkenntnissen zu den jeweiligen Entwicklungsbereichen die KMK-Empfehlungen und die

individuellen Förderpläne (Schmischke & Braun, 2016; Zsfl, 2016). Zudem werden in den aktuellen Kernlehrplänen der Fächer überfachliche Kompetenzerwartungen formuliert, die die Thematisierung bestimmter Entwicklungsaspekte zusätzlich legitimieren.

Dies bedeutet konkret, dass während der gesamten Unterrichtsreihe jeweils ein fachliches sowie ein entwicklungsbezogenes Anliegen kontinuierlich berücksichtigt werden sollte. Dennoch „stehen beide Bausteine in einer dynamischen Balance zueinander“ (Schmischke & Braun, 2006, S. 348), deren jeweilige Gewichtung aus der zuvor vollzogenen didaktischen Analyse abzuleiten ist (Schmischke & Braun, 2006).

Aus diesen Ausführungen ergibt sich eine Art „Checkliste“ der dualen Unterrichtsplanung:

- (1) begründete Auswahl (KMK, Lehrpläne, schulinternes Curriculum, Lernausgangslage der Lerngruppe) eines fach- **und** entwicklungsbezogenen Anliegens
- (2) Passung von Fach- und Entwicklungsanliegen inhaltlicher und/oder organisationsbezogener bzw. methodischer Art
- (3) didaktische Analyse & Elementarisierung beider Bereiche
- (4) Identifikation von Teilaspekten
- (5) Reihenplanung in dynamischer Balance von Entwicklungs- und Fachanliegen
- (6) Stundenplanung in dynamischer Balance von Entwicklungs- und Fachziel

Die Notwendigkeit der sozialen und emotionalen Entwicklungsförderung im inklusiven Kontext

Insbesondere der Förderung der *sozialen und emotionalen Entwicklung* ist in Verbindung mit akademischem Lernen ein hoher Stellenwert einzuräumen.

In Art. 24 (2) e. der UN-Behindertenrechtskonvention wird der rein akademische Bildungsauftrag um den der sozialen Bildung erweitert:

„24 (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
e. in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.“ (Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, S. 1436)

Eine solche Sachlage findet sich ebenfalls in den KMK-Empfehlungen zur inklusiven Bildung wieder, in welcher konsequent von einem Bildungs- und Erziehungsauftrag gesprochen wird (KMK, 2011). Darüber hinaus wird in den KMK-Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention (KMK, 2012, S. 4ff) neben der Berücksichtigung von Gewalt-, Mobbing- und Stressprävention das soziale Lernen im schulischen Kontext explizit gefordert.

Neben dem rechtlich-normativen Erziehungsauftrag und der ausgeführten grundsätzlichen Legitimation der dualen Unterrichtsplanung sprechen empirische Befunde sowohl im Kontext der Inklusion als auch im Hinblick auf ermittelte Synergieeffekte durch die Verbindung akademischen und sozial-emotionalen Lernens für eine explizite Fokussierung dieser Entwicklungsbereiche im Fachunterricht:

- Obwohl der Auftrag und somit auch die Umsetzung inklusiver Bildung bereits einige Jahre besteht, ist die Frage nach der Effektivität von Bildung im inklusiven System bisher nicht eindeutig zu beantworten (Hillenbrand, 2014). Trotz divergierender Forschungsergebnisse gilt jedoch als gesichert, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen und/oder Defiziten in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung eine der größten Herausforderung bei der Umsetzung inklusiver Bildung darstellen (Meijer, 2011). Die von Lehrkräften vielfach empfundene Überforderung (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Forlin & Cooper, 2013) könnte sowohl aus der Frage nach der angemessenen Förderung der betroffenen Kinder als auch aus der Aufgabe resultieren, die Schülerschaft vor grenzüberschreitenden Verhaltensweisen zu schützen (Strähling, 2013). Im Umkehrschluss wird das sozial-emotionale Lernen als eine zentrale Gelingensbedingung der Inklusion eingeschätzt und entsprechend gefordert (Reicher, 2010).

- Darüber hinaus werden die Synergieeffekte bei der Verbindung von akademischen und sozial-emotionalem Lernen in verschiedenen Kontexten betont: Schwab und Elias (2015) heben die Bedeutung einer solchen Verbindung im Kontext des Classroom-Managements hervor, Marzano und Marzano (2003) legen auf Grundlage einer Metanalyse von über 100 Studien dar, inwiefern das akademische Lernen durch eine gelungene, qualitätsvolle Schüler-Lehrer-Beziehung profitiert. Eine solche sowie die hierzu notwendigen Kompetenzen gilt es im Kontext der sozial-emotionalen Entwicklungsförderung anzubahnen und zu festigen. Caine, Caine, Mc Clintic und Klimek (2008) betonen die Notwendigkeit einer solchen Verbindung aus Sicht hirnförderlichen Lernens. Durlak, Weissberger, Dymnicki, Taylor und Schellinger (2011) weisen anhand einer umfangreichen Metaanalyse zu schulbasierten Präventionsprogrammen die positiven Auswirkungen der Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenzen auf die Schulleistungen nach. Zins, Bloodworth, Weissberg und Walberg (2004) führen mehrere Studien auf, welche sowohl den Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und dem akademischen Schulerfolg sowie der sozial-emotionalen Kompetenzen als Prädiktor für den Erfolg bei standardisierten Schulleistungstest belegen. Entsprechend gilt es, das sozial-emotionale Lernen in besonderer Weise in den schulischen Unterrichtsalltag zu integrieren.

Reicher (2010) nennt hierzu vier mögliche Strategien:

- (1) *Curricular-based SEL programmes*: manualisierte Präventionsprogramme mit dem Fokus des Aufbaus sozial-emotionaler Kompetenzen, realisiert für alle Schülerinnen und Schüler in allen Jahrgangsstufen
- (2) *Infusion of SEL into the regular curriculum*: explizite Verknüpfung sozial-emotionalen Lernens mit Unterrichtsfächern wie Sprachen, Gesellschaftslehre, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport, Kunst, umgesetzt z. B. im Sinne der didaktisch-methodischen Konzeption der inklusionsdidaktischen Netze oder der dualen Unterrichtsplanung
- (3) *Teaching techniques*: Elemente des effektiven Classroom Managements (u.a. Regeln und Verfahrensweisen, Konsequenzen für erwünschtes und unerwünschtes Verhalten) sowie weitere Aspekte guten Unterrichts, wie sie beispielsweise bei Helmke (2015) dargestellt werden
- (4) *Service-learning*: Projekte zur Verbindung gesellschaftlichen Engagements von Schülerinnen und Schülern mit fachlichem Lernen (Beispiele hierzu unter www.servicelearning.de)

Die isoliert vorgestellten Strategien können – und sollten – im Unterrichtsalltag auch miteinander verbunden inszeniert werden. So sind beispielsweise die unter *Teaching techniques* subsumierten Handlungsstrategien als Basis für die erfolgreiche

Durchführung der weiteren Strategien anzusehen, da die Gestaltung einer fürsorglichen, sicheren, partizipativ ausgerichteten und kooperativen Lernumgebung durch ein entsprechendes Classroom Management und die Realisierung weiterer Merkmale guten Unterrichts als Basis für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und damit auch für die Realisierung der Strategien (1), (2) und (4) gilt (Zins et al., 2004). Da Strategie (2) im deutschsprachigen Raum im Kontext der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussionen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung bislang wenig Beachtung gefunden hat, werden im

Weiteren Beispiele zur expliziten Verzahnung sozial-emotionalen Lernens mit Unterrichtsfächern im Sinne dualer Planung skizziert.

Duale Unterrichtsplanung im Kontext der sozialen und emotionalen Entwicklungsförderung

Für die Berücksichtigung des Ansatzes zur dualen Planung lassen sich vielfältige Beispiele generieren; die Zusammenstellung in Tabelle 1 liefert dem Leser erste Anregungen.

Tabelle 1

Beispielhafte Verknüpfungen von Fach- und Entwicklungsanliegen im Rahmen dualer Unterrichtsplanungen

Fachanliegen	Entwicklungsanliegen	Verknüpfungsstelle
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Fachbereich:</i> Deutsch: Umgang mit Texten und Medien ▪ <i>Fachaspekt:</i> Analyse und Interpretation einer Ganzschrift anhand des Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Entwicklungsbereich:</i> Emotionalität ▪ <i>Entwicklungsaspekt:</i> Empathie 	<p>sich in literarische Figuren einfühlen und aus ihrer Perspektive Stellung beziehen;</p> <p>beispielsweise in Form von Briefen, Standbildern, Rollenspielen</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Fachbereich:</i> Mathematik: Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten ▪ <i>Fachaspekt:</i> Beschreibung der Wahrscheinlichkeit von einfachen Ereignissen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Entwicklungsbereich:</i> Soziabilität ▪ <i>Entwicklungsaspekt:</i> Regelverhalten 	<p>Beobachtung und Beschreibung von Würfelresultaten im Rahmen von Würfelspielen mit expliziter Erarbeitung, Berücksichtigung und Reflexion von Spielregeln</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Fachbereich:</i> Sachunterricht: Natur und Leben - Tiere, Pflanzen, Lebensräume ▪ <i>Fachaspekt:</i> Erkundung und Dokumentation des Körperbaus und der Lebensbedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Entwicklungsbereich:</i> Lern- und Arbeitsverhalten ▪ <i>Entwicklungsaspekt:</i> Selbstständigkeit 	<p>Im Rahmen einer Lerntheken- oder Stationsarbeit fachliche Inhalte zunehmend selbstständig erarbeiten; die selbstständigen Entscheidungen (beispielsweise Thema, Schwierigkeitsgrad, Umfang) anbahnen und reflektieren</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Fachbereich:</i> Englisch: Kommunikation – sprachliches Handeln: Sprechen & an Gesprächen teilnehmen ▪ <i>Fachaspekt:</i> Fragen und Antworten im Rahmen kurzer Dialoge 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Entwicklungsbereich:</i> Sozialverhalten ▪ <i>Entwicklungsaspekt:</i> verbales und nonverbales Kontaktverhalten (Begrüßung, Zuhören, Blickkontakt, Verabschiedung) 	<p>Verwendung von „chunks“ in Kurzdialogen bei Erarbeitung, Berücksichtigung und Reflexion grundlegenden Kontakt- und Kommunikationsverhaltens</p>

Beispiele zur effektiven Verknüpfung sozial-emotionalen Lernens mit konkreten fachlichen Inhalten finden sich durchaus auch in unterrichtspraktischen Zeitschriftenbeiträgen. An dieser Stelle werden ausgewählte Ideen skizziert, die auch die Bandbreite der Möglichkeiten aufzeigen:

- Peperkorn (2014) stellt am Beispiel einer Unterrichtsreihe zum Thema Basketball vor, wie in inklusiven Lerngruppen im Sportunterricht mit Schülerinnen und Schülern explizit an der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit in Spielsituationen gearbeitet werden kann.
- In ihrem Beitrag „Rabenschwarze Rätsel erfinden“ zeigt Hasch (2012) auf, wie über das Schreiben von „black stories“ (Rätselkrimis) im Deutschunterricht die Entwicklung kreativer Problemlösefähigkeiten systematisch gefördert werden können.
- Wie im fächerübergreifenden Unterricht bereits in der Primarstufe systematisch die Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit und des Selbstwirksamkeitserlebens mithilfe von Portfolios realisiert werden kann, illustriert Leidig (2014) am Beispiel der Erstellung eines Themenportfolios zum Lieblingstier der Kinder.

Im deutschen Sprachraum stellt sich das Ben & Lee-Training (Urban, Hövel & Hennemann, in

Vorbereitung) der Herausforderung der Kombination der von Reicher (2010) genannten vier Strategiebereiche zur Integration sozial-emotionalen Lernens in den Unterrichtsalltag und verbindet im Rahmen einer Präventionsmaßnahme kontinuierlich akademisches mit sozial-emotionalem Lernen unter besonderer Berücksichtigung des Classroom Managements. Es umfasst drei Bausteine, welche sich in 24 Trainingseinheiten und drei Bausteinabschlüsse zergliedern. Darüber hinaus stehen vier Vertiefungsstunden und zahlreiche Ergänzungsmaterialien, Vertiefungsideen sowie zu jeder Stunde Impulse für den Transfer in den Unterrichtsalltag zur Verfügung. Alle Trainingseinheiten enthalten jeweils sowohl ein Fach- als auch ein Entwicklungsanliegen. Sowohl Classroom Management-Strategien als auch die Aspekte eines qualitativ hochwertigen Unterrichts werden konsequent in allen Unterrichtsstunden berücksichtigt. Dies äußert sich beispielsweise in der Anleitung zur Reihen- und Studententransparenz, ausführlichen Reflexionsphasen, differenziertem Unterrichtsmaterial und einem Verstärkersystem zur konsequenten Belohnung erwünschter Verhaltensweisen.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die inhaltlichen Bausteine dieses Trainings.

Ausführliche Informationen zur Konzeption dieses Trainings finden sich bei Urban (2014).

Tabelle 2
Inhaltliche Bausteine des Ben & Lee-Trainings

	Fachanliegen	Entwicklungsanliegen	Verknüpfungsstelle
Baustein 1	Erarbeiten und Reflektieren verschiedener Lebensweisen und Gebräuche indigener Kulturen	Fremd- und Selbstwahrnehmung; Analyse komplexer sozialer Situationen	missverständliche soziale Situationen unter Berücksichtigung des Kontextes entschlüsseln
Baustein 2	Kreatives Schreiben: Planen, Schreiben und Überarbeiten von Reizgeschichten	Emotionsregulation: Strategierepertoire und Anwendung	Explorieren der eigenen Emotionen und des Strategiewissens durch das kreative Schreiben; Anwendung von Regulationsstrategien bei fordernden schulischen Aufgaben
Baustein 3	Merkmale einer gesunde Lebensweise kennen und im persönlichen Kontext anwenden	Möglichkeiten der Zielantizipation & -erreichung kennen	Ziele im Hinblick auf eine gesunde Lebensführung erarbeiten, operationalisieren, umsetzen
	Experimente planen, durchführen und reflektieren	Handlungsmöglichkeiten generieren & überprüfen	kausale Zusammenhänge in sachlichen und sozialen Situationen erkennen, darstellen, verstehen
	Die Bedeutung der Ressource Energie kennen und Ideen zu einem verantwortungsvollen Umgang entwickeln	Problemlösung mit der Problemlöseformel	Problemlösung zu sozialen und gesellschaftlichen Problemstellungen

Fazit & Ausblick

Die Verbindung von fach- und entwicklungsbezogenen Anliegen im inklusiven Unterricht scheint aus normativ-rechtlicher und empirischer Sicht unumgänglich. Die duale Unterrichtsplanung bietet eine Möglichkeit, diesen Anspruch umzusetzen. Dabei handelt es sich nicht um ein vorgegebenes Konzept, sondern, wie von Kahlert und Heimlich (2012) im Hinblick auf didaktischen Überlegungen in inklusiven Kontext gefordert, um ein variables Planungsinstrument, welches es ermöglicht, den jeweiligen individuellen Schul- und Klassenkontext zu berücksichtigen.

Bei der Förderung der verschiedenen Entwicklungsbereiche sollte insbesondere die sozial-

emotionale Entwicklung und in diesem Zusammenhang das sozial-emotionale Lernen als zentrale Gelingensbedingung inklusiver Bildung berücksichtigt werden. Neben weiteren in diesem Beitrag dargestellten Anregungen zu möglichen Umsetzungsformen zeigt das Ben & Lee-Training als komplexes Unterrichtsarrangement die vielschichtigen Fördermöglichkeiten, die sich aus der Verknüpfung von fach- und entwicklungsbezogenen Aspekten ergeben. Neben der dualen Unterrichtsplanung berücksichtigt das Training ebenfalls Grundlagen der Präventionsarbeit und basiert explizit auf Classroom Management-Strategien, die erfolgreiches sozial-emotionales Lernen ermöglichen und zusätzlich unterstützen.

Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich die Aufgabe, zukünftig weitere solcher Ideen und Anregungen zu generieren und insbesondere im Hinblick auf ihre Adaptivität zu überprüfen. Dabei ist ein enger, konstruktiver Austausch zwischen universitärer Forschung, Theoriebildung und schulischer Praxis unerlässlich.

Schließlich gilt es, die duale Unterrichtsplanung in ein Rahmenkonzept inklusiver Bildung einzuordnen. Kahlert und Heimlich (2012) sehen sonderpädagogische Förderung als einen Prozess,

welcher neben der tatsächlichen Intervention zunächst die Diagnose und im Anschluss die Evaluation der Förderung miteinschließt. Diesem Anspruch sollte sich auch die duale Unterrichtsplanung stellen. Ein möglicher Ansatzpunkt hierfür könnte die Einordnung der dualen Unterrichtsplanung in das Konzept einer präventiven Schule darstellen, welches genau eine solche Verknüpfung fordert (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, S. 159f). Inwiefern dies möglich ist, gilt es noch zu überprüfen.

Literaturverzeichnis

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Berndt-Schmidt, K., Diehm, R., Lackmann, R. & Müller, P. (1995). Sonderpädagogischer Förderbedarf, Förderbereiche, Förderschwerpunkte. Überlegungen zu Begriffs-Inhaltskomponenten und zu Folgerungen für Unterricht, Erziehung und Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46(7), 323-333.
- Braun, D. & Schmischke, J. (2010). *Kinder individuell fördern*. (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Bundesgesetzblatt (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Teil II Nr. 35*. Verfügbar unter https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//*%255B@attr_id='bgbl208s1419.pdf%255D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D__1481975325251
- Caine, R., Caine, G., Mc Clintic, C., Klimek, K. (2008). *12 Brain/Mind Learning Principles in Action: Developing Executive Functions of the Human Brain*. Thousand Oaks: Corwin.
- de Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. (2011). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung inklusiver schulischer Angebote (Zwischenbericht Nr. 1). Wissenschaftlicher Beirat „Inklusion“ im bayrischen Landtag*. Verfügbar unter http://www.sonderpaedagogik-k.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zwischenbericht-Nr-1-Juli_2011.pdf
- Forlin, C. & Cooper, P. (2013). Student behavior and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong. *British Journal of Special Education*, 40(2), 58-64.
- Hasch, P. (2012). Rabenschwarze Rätsel erfinden. Mit „black stories“ kreatives Denken und den Schreibprozess fördern. *Praxis Fördern, Heft 5*, 14-19.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (6. überarb. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hennemann, T, Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2015). Schulische Prävention im Bereich Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2014). Inklusive Bildung. Programmatik - Empirie - Umsetzung. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 39(4), 281-297.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- 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. 153-190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung 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
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2012). *Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf.
- Leidig, T. (2014). Ich präsentiere: Meine Arbeit. Mit Themenportfolios in die Portfolioarbeit einsteigen. *Praxis Fördern, Heft 5*, 14-19.
- Marzano, R. & Marzano, J. (2003). The Key to Classroom Management. *educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Meijer, C.J.W. (2011). *Inclusive Education and Effective Classroom Practises*. European Agency for Development in Special Needs Education: Odense.
- Peperkorn, P. (2014). Wir wollen aber richtig spielen! So kann inklusiver Sportunterricht gelingen. *Praxis Fördern, (2)*, 9-14.

- Rath, W. (1992). Das duale Curriculum. *Sonderpädagogik*, 22(t 1), 50-53.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Schmischke, J. & Braun, D. (2006). Entwicklungsaufgaben im Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57(9), 344-350.
- Schwab, Y. & Elias, M. (2015). From Compliance to Responsibility: Social-Emotional Learning and Classroom Management. In E. Emmer & E. Sarborne (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (S. 94-115). (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Strähling, R. (2013). „...aber diese Kinder haben keine Chance“. Der soziale Kredit. In R. Strähling & B. Wenders (Hrsg.). *„Das können wir hier nicht leisten“ . Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts* (S. 95-118). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für die Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(1-2).
- Urban, M. (2015). *Konzeption und Evaluation eines Trainings zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen durch Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen unter Berücksichtigung fachbezogener Lerninhalte des Deutsch- und Sachunterrichts in 3./4. Klassen (inklusive) Grundschulen*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Urban, M., Hövel, D. & Hennemann, T. (angekündigt für 2017). *„Ben & Lee“ – 3. und 4. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Verbindung mit fachlichen Zielen des Deutsch- und Sachunterrichts (im Rahmen des regulären Deutsch- und Sachunterrichts)*. Köln: Edition HPA.
- Wember, F. (2013). Herausforderung Inklusion: ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(10), 380-388.
- Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Köln [ZsFL]. Seminar für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung. (2016). *Unterrichtsplanung aus Sicht der Sonderpädagogik*. Verfügbar unter http://www.zfsl-koeln.nrw.de/Seminar_SF/Dokumente/20160524_Unterrichtsplanung.pdf.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang & H. Walberg (Hrsg.). *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say* (S. 3-22)? New York: Teachers College Press.