

Frohn, Julia [Hrsg.]; Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]
Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 209 S. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung ; forschung klinkhardt)



Quellenangabe/ Reference:

Frohn, Julia [Hrsg.]; Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 209 S. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung ; forschung klinkhardt) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167592 - DOI: 10.25656/01:16759

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167592>

<https://doi.org/10.25656/01:16759>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

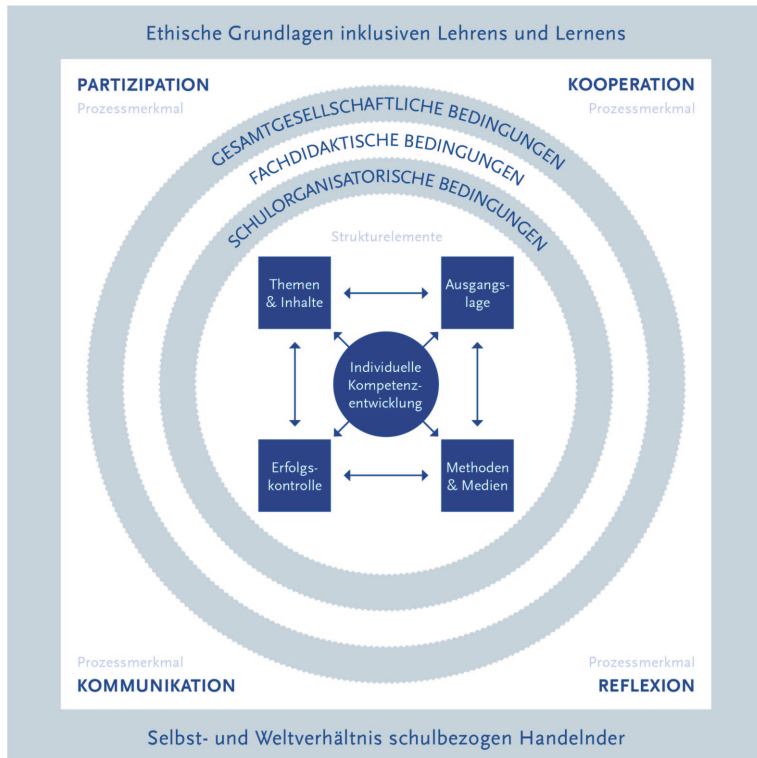
We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de



Julia Frohn / Ellen Brodesser /
Vera Moser / Detlef Pech
(Hrsg.)

Inklusives Lehren und Lernen

Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen

Frohn / Brodesser / Moser / Pech
Inklusives Lehren und Lernen

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

Julia Frohn
Ellen Brodesser
Vera Moser
Detlef Pech
(Hrsg.)

Inklusives Lehren und Lernen

Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

*Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1620 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.ig. © 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, Spreau.

Grafik Umschlagseite 1: © Konzipiert im Team von FDQI-HU, umgesetzt von Baroneska, Berlin.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2289-3

Inhalt

Einführung

<i>Julia Frohn, Ellen Brodesser, Vera Moser & Detlef Pech</i>	7
---	---

1 Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)

1.1 Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU <i>Toni Simon</i>	21
1.2 Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur*innen <i>Julia Frohn</i>	28
1.3 Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens	34
1.3.1 Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens <i>Vera Moser</i>	34
1.3.2 Selbst- und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder <i>Julia Frohn & Detlef Pech</i>	38
1.4 Die Prozessmerkmale inklusiven Lehrens und Lernens	40
1.4.1 Partizipation <i>Toni Simon & Detlef Pech</i>	40
1.4.2 Kommunikation <i>Laura Rödel & Toni Simon</i>	43
1.4.3 Reflexion <i>Laura Capellmann & Dietlind Gloystein</i>	46
1.4.4 Kooperation <i>Angelika Thäle</i>	50
1.5 Die Bedingungen inklusiven Lehrens und Lernens	53
1.5.1 Gesamtgesellschaftliche Bedingungen <i>Julia Frohn & Toni Simon</i>	53
1.5.2 Fachdidaktische Bedingungen <i>Julia Frohn</i>	56
1.5.3 Schulorganisatorische Bedingungen <i>Julia Frohn</i>	59
1.6 Die Strukturelemente inklusiven Lehrens und Lernens	61
1.6.1 Themen und Inhalte <i>Julia Frohn</i>	61
1.6.2 Ausgangslage <i>Dietlind Gloystein & Vera Moser</i>	65
1.6.3 Erfolgskontrolle <i>Angelika Thäle</i>	68
1.6.4 Methoden und Medien <i>Toni Simon & Julia Frohn</i>	71
1.6.5 Individuelle Kompetenzentwicklung <i>Julia Frohn</i>	75

2	Operationalisierung aus Fach- und Disziplinenperspektive	
2.1	Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht <i>Laura Rödel & Beate Lütke</i>	81
2.2	Inklusiver Fachunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive <i>Nena Welskop, Dietlind Gloystein & Vera Moser</i>	89
2.3	Inklusiver Fachunterricht – Impulse aus der Sachunterrichtsdidaktik <i>Toni Simon & Detlef Pech</i>	99
2.4	Inklusionssensibler Lateinunterricht: Auf die Planung kommt es an <i>Ann-Catherine Liebsch</i>	107
2.5	Zum Einsatz dramapädagogischer Methoden für partizipationsförderliche Lerngelegenheiten im kommunikativen Englischunterricht <i>Janna Buck & Stephan Breidbach</i>	115
2.6	Medien und Differenzierung im inklusionsorientierten Geschichtsunterricht <i>Fabian Eckert</i>	127
2.7	Inklusiver Unterricht in Informatik und darüber hinaus: Wie kann inklusives eLearning dazu beitragen? <i>Yasmin Patzer & Niels Pinkwart</i>	136
3	Evaluation im (Hoch-)Schulkontext	
3.1	Evaluationsdesign des Projekts FDQI-HU <i>Lena Schmitz, Toni Simon & Hans Anand Pant</i>	149
3.2	Inklusiver Unterricht aus der Sicht angehender Lehrer*innen <i>Ellen Brodesser, Toni Simon, Lena Schmitz & Vera Moser</i>	158
3.3	Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen <i>Lena Schmitz, Toni Simon & Hans Anand Pant</i>	171
3.4	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen <i>Ellen Brodesser, Lena Schmitz & Hans Anand Pant</i>	182
3.5	Messung adaptiver Lehrkompetenzen bei Lehramtsstudent*innen <i>Ellen Brodesser, Lena Schmitz & Hans Anand Pant</i>	190
	Fazit und Ausblick	
	<i>Julia Frohn & Ellen Brodesser</i>	203
	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	207

Einführung

Eine zentrale Anforderung an eine zukunftsfähige Lehrkräftebildung besteht in der Vorbereitung angehender Lehrer*innen auf heterogene Lehr-Lern-Umgebungen und einen inklusiven Fachunterricht, der allen Lernenden eine umfassende Bildung und die individuelle Entwicklung von Kompetenzen ermöglichen soll. In dieser Einführung möchten wir zunächst darstellen, welche Ziele und Fragen das Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU)¹ verfolgt, um diese Zukunft mitzugestalten und einen Beitrag zur inklusionssensiblen Lehrkräftebildung zu leisten. Anschließend wird aufgezeigt, warum und auf welcher theoretischen Grundlage im Rahmen des Projekts ein *Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen* (DiMiLL) entwickelt wurde, woraufhin die einzelnen Beiträge dieses Sammelbands zusammenfassend vorgestellt werden.

1 Ziele und Fragen des Projekts FDQI-HU

Der „Empfehlung für Lehrkräfte für eine Schule der Vielfalt“ der Kulturminister- und Hochschulrektorenkonferenz (2015) zufolge ist „Inklusion, also der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen in Regelschulen, [...] eine Querschnittsaufgabe in der Lehrerbildung“ (ebd., S. 1). In diesem Sinne verfolgt das Projekt FDQI-HU als interdisziplinäres Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk das Ziel, die Lehrkräftebildung im Hinblick auf eine umfassende Inklusionsorientierung weiterzuentwickeln. Zum Erreichen dieses Ziels haben Wissenschaftler*innen aus sechs Fachdidaktiken (Arbeitslehre, Englisch, Geschichte, Informatik, Latein und Sachunterricht) und den Bereichen Rehabilitationswissenschaften,² Sprachbildung und allgemeine Didaktik („Querlagen“) zusammen mit empirischen Bildungsforscher*innen und abgeordneten Lehrkräften aus Berliner Schulen vier Maßnahmen umgesetzt:

1. Vernetzung und Weiterentwicklung vorhandener hochschuldidaktischer und schulpraktischer Expertise in den beteiligten Disziplinen und Arbeitsbereichen;
2. Theoretische Grundlagenarbeit – Entwicklung und Erprobung eines Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen;
3. Konzeption und Durchführung allgemein- und fachdidaktischer Hochschulveranstaltungen zur Steigerung der adaptiven Lehrkompetenzen und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden hinsichtlich des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen;
4. Entwicklung und Anwendung eines Messinstruments zur Evaluation der Wirksamkeit der Seminare.

1 FDQI-HU wird unter dem Förderkennzeichen FKZ 01JA1620 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

2 Die Bezeichnung „Rehabilitationswissenschaften“ folgt aus der Anbindung von FDQI-HU an das „Institut für Rehabilitationswissenschaften“ an der Humboldt-Universität zu Berlin und wird nachfolgend synonym mit den Begriffen ‚Sonderpädagogik‘ und ‚Förderpädagogik‘ verwendet.

Ausgehend von den Zielsetzungen, die mit diesen vier Maßnahmen verbunden waren, ergaben sich in der interdisziplinären Projektarbeit zahlreiche Fragen, etwa nach der methodischen Rahmung des FDQI-HU-Ansatzes, nach Möglichkeiten und Wegen der kooperativen Entwicklungsarbeit, nach der Verständigung auf ein gemeinsames Inklusionsverständnis in FDQI-HU, den Bedingungen inklusiven Lehrens und Lernens oder den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Fächern im Hinblick auf individuelle Lehr-Lern-Angebote. Darauf aufbauend wurden Möglichkeiten einer heterogenitätssensiblen universitären Lehrkräftebildung erarbeitet und ein Evaluationsdesign entworfen, das Änderungen der Kompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angehender Lehrkräfte im Hinblick auf inklusiven (Fach-) Unterricht zu messen verspricht.

Der vorliegende Sammelband stellt Entwicklungsansätze und Ergebnisse aus der Bearbeitung dieser Fragen vor und gibt damit Einblicke in die vielseitige, kooperative Arbeit im Rahmen von FDQI-HU. Dabei liegt der Fokus auf dem Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL), auf dessen Konkretisierung und Operationalisierung durch die Fachdidaktiken und Querlagen sowie auf der Evaluation der Seminare, die zwischen 2017 und 2018 an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wurden.

2 (Fach-)Didaktische Reflexionen und Modellbildung – das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)

Die Frage nach einer Didaktik, die inklusionsorientierte Themen mit fachdidaktischen Inhalten verbindet, bildete die Grundlage der gemeinsamen Arbeit. Dazu musste zunächst die Legitimation dieses Forschungsansatzes aus allgemeindidaktischer Sicht („Wozu Didaktik?“, vgl. Pech & Rauterberg, 2016) geklärt werden. In Zeiten stetig wachsender Herausforderungen an den Lehrberuf – etwa im Hinblick auf eine zunehmend heterogene Schüler*innenschaft – erscheint die Beschäftigung mit dieser Frage aktueller denn je. Sie wird jedoch nicht erst seit dem sogenannten Pisa-Schock oder den jüngsten Inklusionsdebatten gestellt; vielmehr spielt sie seit den späten achtziger Jahren eine wiederkehrende, prominente Rolle in bildungswissenschaftlichen Diskursen (Rothland, 2013) und ist fester Bestandteil der Diskussionen um zentrale Lehrkraftkompetenzen (vgl. Kunter et al., 2011). Als vermeintliche Konkurrenten der allgemeinen Didaktik werden sowohl die seit den 1990er Jahren fortschreitende „Stärkung der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Einrichtungen“ (Vollmer, 2017, S. 11) als auch die empirische Unterrichtswissenschaft ausgemacht.³

Angesichts dieser Entwicklungen muss Didaktik, wenn sie weiterhin als „leitende Orientierung für die wissenschaftliche Reflexion über Unterricht“ (Gruschka, 2009, S. 94) gelten soll, der ihr attestierten Stagnation und erlahmten Innovationskraft (vgl. Reusser, 2009, S. 220) auch durch neue Zielsetzungen entgegenreten. In diesem Sinne hat sich das Projekt FDQI-HU das Ziel gesetzt, ein Didaktisches Modell für *inklusive* Lehren und Lernen zu entwickeln, das (zukünftige) Lehrer*innen für die Potenziale und Herausforderungen inklusiven Unterrichts sensibilisieren soll. Indem es die komplexen Anforderungen an inklusive Lehr-Lern-Settings illustriert und die einzelnen Elemente zueinander in Beziehung setzt, soll es Reflexionen über inklusive Lehr-Lern-Situationen anregen und inklusionsdidaktisches Wissen „in komprimierter und lehrbarer Form“ (Heymann, 2009, S. 71) anbieten, um eine fundierte Theorie-*Bildung* zukünftiger Lehrkräfte zu ermöglichen.

3 In diesem Sinne ruft z.B. Kurt Reusser (2009) zu einem Dialog zwischen Vertreter*innen der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktiken und der Lehr-Lern- und Bildungsforschung auf.

tiger Lehrer*innen zu gewährleisten, auf deren Basis eine weiterführende Expertise aufgebaut werden kann. Durch die interdisziplinäre Entwicklungsarbeit mit Expert*innen verschiedener Fachdidaktiken, der allgemeinen Didaktik, der Rehabilitationswissenschaften, Sprachbildung und empirischen Schul- und Unterrichtsforschung wurden hier Ergebnisse der aktuellen Diskurse in die Modellentwicklung integriert und synthetisch zusammengefügt.

Die theoretische Modellentwicklung stellt einen Beitrag zur Bearbeitung eines „Desiderat[s] in Forschung und Theoriebildung der Inklusionspädagogik“ (Markowetz & Reich, 2016, S. 340) dar: Lange Zeit wurde „in integrations- und inklusionsorientierten Diskursen die Didaktik-Frage nahezu negiert“ (Feuser, 2013, S. 5), wobei in den letzten Jahren sowohl in allgemein- als auch fachdidaktischen Feldern diesbezügliche Entwicklungen stattgefunden haben. Allerdings sind z.B. Hans Wocken (2016) zufolge entsprechende Ansätze „vielfach lückenhaft und unvollständig. Mal fehlt es an bildungstheoretischen Überlegungen, mal an Aussagen zu Leistungsbeurteilung und Diagnostik. Ein anderes Mal werden Empfehlungen zum sozialen Lernen vermisst, dann wiederum bleiben die bildungspolitischen Rahmenbedingungen unberücksichtigt“ (ebd., S. 237), so Wockens Resümee zum Vergleich verschiedener heterogenitätssensibler Konzepte.⁴ Neben den von ihm untersuchten Ansätzen (u.a. von Wolfgang Klafki, Georg Feuser, Simone Seitz, Annedore Prengel und Kersten Reich) sind andere allgemeine Arbeiten zu inklusivem Lehren und Lernen vorgelegt worden (vgl. Altrichter et al., 2009; Feyerer, 2012; Kornmann, 2015; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Markowetz, 2012; Moser, 2012; Textor, 2012), in denen zwar bedeutende Leitprinzipien inklusiver Bildung vorgestellt und umfassend analysiert, bisher aber kaum zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Zudem werden im Inklusionsdiskurs oft keine Verbindungen zwischen dezidiert theoretischen und empirischen Arbeiten hergestellt. Für das DiMiLL wurden daher im interdisziplinären Team und in Kooperation mit abgeordneten Lehrkräften verschiedene didaktische Traditionen auf ihre Aktualität hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität (Simon, 2017) überprüft, ggf. erweitert und mit jüngsten Ergebnissen aus der empirischen Lehr-Lern-Forschung verbunden (vgl. exemplarisch Boger & Textor, 2016; Kullmann et al., 2015; Lütje-Klose et al., 2018; Neumann et al., 2017; Pool Maag & Moser Opitz, 2014; Preiß et al., 2016; Rat für Kulturelle Bildung e.V., 2017; Vock et al., 2018). Bei der didaktischen Modellbildung galt es zudem, eine „kritische und kreative Aufarbeitung“ (Schulz, 1981, S. 1) der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen mit einzubeziehen und die Grenzen der Modellierungen zu reflektieren. So muss klar sein, dass mit der Reduktion von Komplexität immer auch Auslassung und Zuspitzung einhergeht und dass das Aufstellen bestimmter Kategorien gleichzeitig andere ausschließt. Ferner wohnt der Modellierung grundsätzlich ein gewisses Instrumentalisierungspotenzial inne: Wer gesellschaftliche Strukturen in ein Modell übersetzt und damit spezifische Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten mit konstituiert, schließt andere Perspektiven aus und gewinnt durch die Formulierung von Kategorien auch an Macht über eben diese Strukturen. Dabei ist nicht nur für die Modellierung einer *inklusive* Didaktik eine Orientierung an Bildungszielen zu berücksichtigen, die „über das fachliche Lernen hinausgehen und im Rahmen des Allgemeinbildungsauftrags der Schule erwartet werden“ (Arnold, 2009, S. 28). „Didaktische Theoriebildung in diesem Sinn versteht sich als ein Versuch, sich der Komplexität der sozialen Wirklichkeit und pädagogischen Realität möglichst weitgehend zu nähern und als ein Schmelztiigel essenzieller didaktischer Aspekte, der nicht nur eine dynamische und prozessuale analytische Beschreibung und kriti-

⁴ Hans Wocken bezieht sich hier auf allgemeine – auch nicht immer didaktisch ausgerichtete – Prinzipien, die keiner Fächerspezifität folgen; dabei bergen gerade fachspezifische Ansätze, etwa Konzepte aus dem Sachunterricht, großes Potenzial für ein inklusives didaktisches Planungs- und Handlungsmodell (vgl. Gebauer & Simon, 2012).

sche Bewertung zulässt, sondern sukzessiv zu konstruktiven Veränderungen führt“ (Markowetz, 2012, S. 148).

Für diese Art Theoriebildung orientiert sich FDQI-HU, wie im Inklusionsdiskurs mehrfach praktiziert (Kullmann et al., 2014; Seitz, 2017; Textor, 2012), an der kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafkis – schließlich zielt Klafkis Definition von „Allgemeinbildung“ zuvorderst auf eine „Bildung für alle“⁵ (Klafki, 2007, S. 21) und postuliert damit die zentrale Forderung von Inklusion als Grundstein der Theorie: „Anspruch und prinzipielle Möglichkeit *jedes* Menschen, zur Selbstbestimmungsfähigkeit zu gelangen [...]“; „dass die Menschen [...] eine fortschreitende Humanisierung ihrer gemeinsamen Lebensbedingungen und eine fortschreitend vernünftighere Gestaltung ihrer gesellschaftlich-politischen Verhältnisse erreichen“ (ebd., S. 95, Herv. im Original). Bildung wird dabei im Sinne des Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsprinzips auch als Notwendigkeit definiert, „einerseits jeweils ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten anzustreben, andererseits aber doch immer die Möglichkeit zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen, Lebensentwürfen zu gewährleisten und zu verteidigen“ (ebd., S. 153). So fordert Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik zu einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Widersprüchen („kritisch“) auf und zielt auf einen grundsätzlichen, auch modellhaft angelegten, Theorie-Praxis-Bezug („konstruktiv“⁶), dem sich auch FDQI-HU verpflichtet sieht (vgl. ebd., S. 90). Darüber hinaus werden im FDQI-HU-Modell konstruktivistische (vgl. Patry, 2016), ästhetische und transformatorische (Koller, 2012; Marotzki, 1990) Ansätze berücksichtigt, die über reine Input-Output-Schematisierungen hinausgehen und Bildung als einen wechselseitigen, sich in der Relation von Selbst und Welt stets neu konstruierenden Prozess begreifen.

Neben der Orientierung an Klafkis Arbeiten basiert die Theoriebildung im Projekt stark auf dem von Wolfgang Schulz (1981) entwickelten ‚Hamburger Modell‘. Einerseits findet diese Lehrtheorie bzw. „Unterrichtsplanung“, wie der Untertitel lautet, besonders in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung noch immer breite Anwendung (Arnold & Zierer, 2015), andererseits wohnt Schulz’ Konzeption ein dezidiert diskriminierungsvermeidender Ansatz inne, der seitens der Inklusionsforschung bisher kaum aufgegriffen wurde. Mit der Trias von Kompetenz, Autonomie und Solidarität ist Schulz’ Modell (besonders in Zeiten einer allzu eng begriffenen Kompetenzorientierung und Leistungshierarchie, die sich auf eine vermeintliche Autonomie beruft) erstaunlich aktuell und durchaus mit Klafkis Bildungszielen zu vereinbaren:

Die *Intentionen* der Handelnden richten sich auf die Hervorbringung einer bestimmten *Kompetenz*, bestimmten Wissens, Könnens, Beurteilens der sich selbst hervorbringenden lernenden Individualität. Unter eben dem Gesichtspunkt der Selbstproduktion Lernender als handlungsfähiger Personen soll diese Kompetenz nun in Verbindung mit *Autonomie* gefördert werden, mit einem Zuwachs an Selbstbestimmung des Denkens, Fühlens, Handelns. Und dies ist nur verantwortbar im Zusammenhang mit dem Mitdenken, Mitfühlen, Mithandeln der Person mit deren Nächsten, die den gleichen Anspruch auf Entfaltung ihrer Kompetenz, Autonomie, *Solidarität* haben. (Ebd., S. 101, Herv. im Original)

5 Klafki (2007) nutzt dabei einen „aspektreiche[n] Bildungsbegriff, wie er im Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830 als eine Zentralkategorie des pädagogischen Denkens im deutschen Sprachraum entwickelt worden ist (– bei Lessing, Kant, Herder, Goethe, Schiller, Pestalozzi, Schleiermacher, Herbart, Humboldt, Fichte, Hegel, Diesterweg, Fröbel u.a. –) [...]“ (ebd., S. 95).

6 Der Begriff „konstruktiv“ schließt nach Klafki (2007) „Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für *mögliche* Praxis, begründete Konzepte für eine *veränderte* Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule und einen entsprechenden Unterricht ein und zugleich für neue Formen der Kooperation von ‚Praxis‘ und ‚Theorie‘“ (ebd., S. 90, Herv. im Original).

Solidarität bezieht sich hier gezielt auf die Kooperation „mit denjenigen, die in der Erreichung jener Ziele konkret benachteiligt werden, [...] denen das jeweils ökonomisch, politisch und kulturell mögliche Maß an Kompetenz- und Autonomieförderung noch vorenthalten wird“ (ebd., S. 42). Differenzierung und Individualisierung werden von Schulz dabei als Querschnittsaufgaben und als sozialer Imperativ auf Basis eines weitgefassten Heterogenitätsverständnisses begriffen: „Jeder Schüler ist anders, und nicht zuletzt, weil er aus einem anderen Milieu kommt“ (ebd., S. 118). So werden auch hier gesamtgesellschaftliche Bezüge hergestellt und kontinuierlich reflektiert, was neben der Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen konstitutiv für das FDQI-HU-Modell ist. Dabei wird grundsätzlich ein Inklusionsbegriff zugrunde gelegt, der nicht vordergründig sonderpädagogische Förderschwerpunkte fokussiert, sondern ein Lernangebot zu konzipieren sucht, das allen Schüler*innen gerecht werden kann. An dieser Stelle knüpft die Modellentwicklung auch an Forschungstraditionen des Integrationsdiskurses an, sodass im Projekt kein Widerspruch zwischen Integrations- und Inklusionspädagogik angenommen wird. Stattdessen stellt die Integrationsforschung eine wichtige Grundlage für die Entwicklung inklusiver Lehr-Lern-Konzepte dar, was auch anhand der starken Einbindung sonderpädagogischer Perspektiven aus der Querlage ‚Rehabilitationswissenschaften‘ im Rahmen des Projekts ersichtlich wird.

3 Vorstellung der Beiträge in diesem Band – DiMiLL, Operationalisierung und Evaluation

Der vorliegende Band gliedert sich in drei Teile, die sich erstens mit dem DiMiLL, zweitens mit multiperspektivischen Operationalisierungsformen und drittens mit der Evaluation der in FDQI-HU entwickelten fachdidaktischen Seminare beschäftigen.

Als Auftakt zum *ersten Kapitel* dieses Bandes und zur begrifflichen Fundierung definiert Toni Simon zunächst „Inklusion“, „inklusive Pädagogik“, „inklusive (Fach-)Unterricht“ und „inklusive (Fach-)Didaktik“, wobei die Begriffsklärung auf die Achtung und Wahrung der Menschenrechte und das Ideal einer inklusiven Gesellschaft ausgerichtet ist. So werden Aspekte inklusiver Schule und inklusiven Unterrichts zusammengefasst, die zum positiven, produktiven Klima in heterogenen Lehr-Lern-Settings beitragen und als Gelingenskriterien inklusiven Lehrens und Lernens geltend gemacht werden können.

Anschließend stellt Julia Frohn das DiMiLL zusammenfassend vor und kontextualisiert dessen Entwicklung als komplexitätsreduzierende didaktische Modellierung zur „Herstellung von Übersicht und Ordnung“ (Jank & Meyer, 2014, S. 35). Sie zeigt die grundsätzlichen Zusammenhänge zwischen den Bestandteilen des DiMiLL auf, konkretisiert dessen Ebenen und potenzielle Akteur*innen und stellt heraus, dass didaktische Modelle grundsätzlich als richtungsweisende Prinzipien der Unterrichtstheorie sowie der alltäglichen Unterrichtspraxis dienen sollen (vgl. ebd.). Somit ist ein didaktisches Modell immer praktisch und theoretisch zugleich: Es speist sich aus einer langjährigen Tradition von – bewussten oder unbewussten – Unterrichtsbeobachtungen und theoretischen Diskursen und zielt in der Darstellung unterrichtsspezifischer Parameter sowohl auf wissenschaftliche Validierung und Weiterentwicklung als auch auf unterrichtliches Planen und Handeln ab. Ferner soll es als Reflexionsinstrument dienen, das einerseits Merkmale guten inklusiven Unterrichts abbildet und andererseits Lehrkräftekompetenzen und die Entwicklung von Schüler*innenkompetenzen mit einschließt.

Es folgt die individuelle Erläuterung der einzelnen Elemente des Modells anhand glossarhaft angelegter Texte, wobei entsprechende Querverweise zwischen den Artikeln durch **Fettset-**

zungen hervorgehoben werden.⁷ Erarbeitet wurden diese Texte von Projektmitarbeiter*innen aus den Fachdidaktiken und den Querlagen „im Sinne theoretischer Annäherung und des gegenseitigen Lernens voneinander“ (Vollmer, 2017, S. 12). Gerahmt wird das Modell von **ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens** und dem **Selbst- und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder**, wobei die Transformation des Verhältnisses von Selbst und Welt das bildungstheoretische Fundament des Modells ausmacht. Vier *Prozessmerkmale* inklusiven Unterrichts, namentlich **Partizipation, Kommunikation, Reflexion und Kooperation**, umfassen die in Ringform angelegten **gesamtgesellschaftlichen, fachdidaktischen und schulorganisatorischen Bedingungen** für inklusives Lehren und Lernen. Diese Ringe bilden den Rahmen für die *Strukturelemente* von Unterricht, die – in Anlehnung an das ‚Hamburger Modell‘ – aus den Parametern **Ausgangslage, Themen und Inhalte, Erfolgskontrolle** sowie **Methoden und Medien** bestehen. Im Zentrum des DiMiLL steht die **individuelle Kompetenzentwicklung** als grundsätzliches, fachübergreifendes Ziel inklusiver Lehr-Lern-Prozesse. Der Kompetenzbegriff wird dabei jedoch nicht auf kognitive, vor allem auf Messbarkeit ausgerichtete, Leistungserwartungen verengt, sondern in verschiedene Begriffsdimensionen aufgefächert und in Wechselwirkung mit den übrigen Modellelementen gedacht: So spielt sich die Kompetenzentwicklung im Rahmen ethischer Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens und vielgestaltiger *Bildungsprozesse* ab und ist nur durch ein Zusammenspiel partizipatorischer, kommunikativer, kooperativer und reflexiver Vorgänge zu erreichen. Demnach wird Kompetenzentwicklung nicht im Kontext kompetitiver oder instrumenteller Verwertungszwecke bzw. als Widerspruch zum tradierten Bildungsbegriff definiert, sondern als eine dem Bildungsprozess inhärente Zielsetzung. Insofern ist das DiMiLL-Konzept individueller Kompetenzentwicklung in ein bildungstheoretisches Verständnis in Anlehnung an Klafkis ‚Bildung für alle‘ und transformatorische Bildungsprozesse sensu Koller und Marotzki (s.o.) eingebettet. In diesem Sinne wird Bildung als eine auf Selbsterleben und Selbsttätigkeit ausgerichtete soziokulturelle Lernerfahrung im Kontext einer sozialen Lerngruppe begriffen, die auch die Transformation von Subjekt und Gesellschaft in den Blick nimmt.⁸

Da Schlagwörter wie Partizipation oder Ausgangslage ihrerseits zahlreiche Konnotationen bergen, sollen diese knappen Ausführungen als Diskursaufriss dienen und fernerhin zeigen, welchem jeweiligen Begriffsverständnis FDQI-HU folgt.⁹ Darüber hinaus bilden die Texte zu den einzelnen Elementen des DiMiLL das inhaltliche Fundament für das Folgekapitel, in dem Operationalisierungsformen des Modells seitens der Fachdidaktiken und Querlagen diskutiert werden. So widmet sich das *zweite Kapitel* des Bandes zunächst disziplinen- und fachspezifischen Rastern, die aus dem DiMiLL abgeleitet wurden, um eine adaptive Unterrichtsplanung und die Reflexion der Strukturen und Prozesse inklusiven Unterrichts zu ermöglichen. Da Lehren und Lernen grundsätzlich keinem prototypischen ‚Rezept‘ folgt, musste eine Umsetzungsform für die praktische Arbeit mit dem DiMiLL entwickelt werden, die auf konkrete Lerngruppen, -situationen oder -kontexte anwendbar ist. In diesem Sinne sind Anforderungsraster aus der Verschränkung einzelner Modellinhalte entstanden: Die im Modell enthaltenen *Prozessmerk-*

7 Zu jedem fett gedruckten Begriff ist ein entsprechender Text im ersten Kapitel des Sammelbandes enthalten.

8 Nach Eckard Klieme et al. (2007) beschreiben „Kompetenzen“ [...] nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte“ (ebd., S. 65).

9 Zusätzlich zu den hier abgedruckten Ausführungen zum DiMiLL sind unter www.hu-berlin.de/fdq/glossar auch Einträge zu anderen Prinzipien inklusiven Lehrens und Lernens – etwa zur adaptiven Lehrkompetenz (Schmitz, 2017) oder Intersektionalität (Simon, 2018) – aufgeführt, die Lehrenden und Lernenden als Open-Source-Quelle zur Verfügung stehen.

male werden mit den *Strukturelementen* gekreuzt, um aus der Verbindung der Begriffe Fragen zu inklusivem Lehren und Lernen aus der jeweiligen Perspektive des Faches oder des Arbeitsbereiches zu formulieren. Gleichermäßen werden in den Texten zentrale Konzepte der jeweiligen Disziplin im DiMiLL verortet, um die Zusammenhänge zwischen den vermeintlich unterschiedlichen Themenbereichen aufzuzeigen.

Im Text „Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht“ verbinden Laura Rödel und Beate Lütke Begriffe und Konzepte des Arbeitsbereiches Sprachbildung mit Elementen des DiMiLL auf Basis der These, dass „ein inklusiver Fachunterricht immer auch ein sprachbildender Unterricht sein sollte“. Mithilfe der Modellgrafik veranschaulichen und erklären sie ausgewählte Verbindungslinien und verknüpfen in einem Raster das *Strukturelement* der Unterrichtsthemen und -inhalte mit exemplarischen Fragen zu den *Prozessmerkmalen* Partizipation, Kommunikation, Reflexion und Kooperation. Der Text verdeutlicht, dass die Operationalisierungsform des Rasters Zusammenhänge zwischen den Arbeitsfeldern aufdeckt, die in der parallelen Behandlung der Themen Sprachbildung und Inklusion kaum offenbar werden.

Nena Welskop, Dietlind Gloystein und Vera Moser stellen im Beitrag „Inklusiver Fachunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive“ einleitend das dem Projekt zugrunde liegende Verständnis von Sonderpädagogik vor, um darauf aufbauend sonderpädagogische Ansätze im DiMiLL zu verorten. Dabei werden Beispiele für die Bezüge zwischen der rehabilitationswissenschaftlichen Forschung und dem DiMiLL aus dem Entwicklungs- und Lernbereich „Hören“ aufgeführt. Abschließend wird ein Raster aus sonderpädagogischer Perspektive präsentiert, in dem die einzelnen *Strukturelemente* mit dem *Prozessmerkmal* Kooperation verbunden werden, um Fragen zur kooperativen Formulierung individueller Lernziele und pädagogischer Maßnahmen zu exemplifizieren. Es zeigt sich, dass sich vermeintlich klar definierte Begriffe sowie tradierte Aufgaben- und Rollenbereiche der Sonderpädagogik im Wandel befinden – eine Entwicklung, die auch das theoretische Fundament der Disziplin betrifft.

Die Sachunterrichtsdidaktik gilt im Projekt FDQI-HU neben den Bereichen Sprachbildung, Rehabilitationswissenschaften und allgemeine Didaktik trotz ihrer eigentlichen fachdidaktischen Verortung als Querlage, da sie eine besondere „Expertise hinsichtlich der inklusionsorientierten Unterrichtsgestaltung“ aufweist. Toni Simon und Detlef Pech zeichnen die Entwicklung dieser Expertise im Beitrag „Inklusiver Fachunterricht – Impulse aus der Sachunterrichtsdidaktik“ nach und diskutieren die Verbindungen zwischen dem DiMiLL und allgemein sachunterrichtlichen sowie sachunterrichtlich-inklusionsdidaktischen Prinzipien. Ausgehend vom *Strukturelement* Themen und Inhalte, das die Vielperspektivität des Faches veranschaulicht, werden Verbindung mit den *Prozessmerkmalen* des Modells in Form eines Anforderungsrasters konkretisiert.

Als typisches gymnasiales Fach wird Latein selten zu den Fächern gezählt, die Potenziale für inklusives Lehren und Lernen bergen. Ann-Catherine Liebsch zeigt entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten im Beitrag „Inklusionssensibler Lateinunterricht: Auf die Planung kommt es an“ auf und erläutert auf Basis der regulären Planung für den Fachunterricht Latein Wege zur inklusionssensiblen Öffnung. Dabei wird ein am DiMiLL orientiertes Planungsschema in Form eines Rasters skizziert, das „mit den didaktischen und methodischen Möglichkeiten des Faches Latein korrespondieren und inklusionssensible Planung zielgerichtet anleiten“ soll. Durch eine Erweiterung der einfachen Kreuzung von *Strukturelementen* und *Prozessmerkmalen* soll das Latein-Raster der konkreten Unterrichtsplanung dienen und einen Orientierungsrahmen für die adaptive Planung und Gestaltung inklusiven Lateinunterrichts liefern.

Neben der Operationalisierung des Modells für die (schul-)praktische Nutzung, beispielsweise in Form von Rastern, wird im Projekt FDQI-HU auch die weiterführende Theoriearbeit aus Perspektive der einzelnen Fächer und Disziplinen angestrebt. Die theoretische Auseinandersetzung mit fachspezifischen Inklusionskonzepten erfolgt z.B. mithilfe der pädagogischen Figur didaktischer Dreiecke (vgl. z.B. Reusser, 2009), um Reflexionsräume zur Vertiefung und Weiterentwicklung der hier eröffneten didaktischen Theoriebildung zu schaffen.

Auf diese Weise entwerfen Janna Buck und Stefan Breidbach anhand des Zusammenspiels von Partizipation, Methoden und Medien und den fachdidaktischen Bedingungen ein didaktisches Dreieck aus der Perspektive der Fachdidaktik Englisch. In ihrem Beitrag „Zum Einsatz dramapädagogischer Methoden für partizipationsförderliche Lerngelegenheiten im kommunikativen Englischunterricht“ bildet das *Prozessmerkmal* Partizipation den Ausgangspunkt der bildungstheoretisch fundierten Überlegungen zu den Potenzialen dramapädagogischer Methoden für inklusives Fremdsprachenlernen. So skizzieren die Autor*innen partizipationsförderliche Lerngelegenheiten, die mit dem Ziel inklusiven Lehrens und Lernens die Antinomie von Homogenisierung und Individualisierung zu überbrücken suchen. Sprache und Kultur werden dabei als übergreifende Lehr-Lern-Gegenstände charakterisiert, die durch einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht – demonstriert am Beispiel der dramapädagogischen Methode – erschlossen werden können.

Ein didaktisches Dreieck wird ebenfalls verwendet, um die fachdidaktischen Bedingungen, Medien sowie Themen und Inhalte in der Fachdidaktik Geschichte zu erläutern. Fabian Eckert reflektiert ausgehend vom DiMiLL in seinem Beitrag „Medien und Differenzierung im inklusionsorientierten Geschichtsunterricht“, wie diese drei Ebenen im Rahmen des Diskurses um historisches Lernen und Zeitempfinden aufeinander Bezug nehmen. Im Sinne einer umfassenden Partizipation der Lernenden, die auch ein *Prozessmerkmal* des DiMiLL bildet, wird dargestellt, wie sich „Medien im geschichtsdidaktischen Verständnis [...] in einem Spannungsfeld von fachdidaktischen Anforderungen und individuellen Konstruktionsprozessen bewegen“. Vor dem Hintergrund individueller Schüler*innenperspektiven wird die Nutzung unterschiedlicher Aneignungs- und Repräsentationsebenen kritisch erörtert.

Eine dritte Möglichkeit, das Modell als inklusionsorientierte Reflexionsfolie zu nutzen, zeigen Yasmin Patzer und Niels Pinkwart aus der Informatikdidaktik in ihrem Beitrag „Inklusiver Unterricht in Informatik und darüber hinaus: Wie kann inklusives eLearning dazu beitragen?“ auf. Nach der Darstellung verschiedener Ansätze für einen heterogenitätssensiblen Informatikunterricht auf Basis fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Entwicklungen erläutern sie das Konzept des inklusiven eLearnings als „Schnittmenge von Inklusion, Digitalisierung und Bildung“. Sie untersuchen inklusive Entwicklungsmöglichkeiten mithilfe der eLearning-Plattform LAYA, indem sie die Bestandteile des DiMiLL mit Funktionen der Plattform in Beziehung setzen. So wirkt das DiMiLL als eine Art ‚Checkliste‘ für die inklusionsorientierte Entwicklung und Anwendung informationstechnologischer Lehr-Lern-Systeme.

Anhand der skizzierten gemeinsamen theoretischen Grundlagenarbeit wurden im Projekt FDQI-HU heterogenitätssensible Hochschulseminare in den beteiligten Fächern konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Die im Tandem zwischen Fachdidaktiken und Querlagen geplanten und veranstalteten Lehrformate sollen die adaptiven Lehrkompetenzen sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Student*innen hinsichtlich des Unterrichtens heterogener Lerngruppen fördern.

Im *dritten Kapitel* dieses Bandes werden das im Rahmen von FDQI-HU entwickelte Evaluationsdesign und zentrale empirische Ergebnisse zu den Konstrukten in FDQI-HU vorgestellt.

Um eine Veränderung der adaptiven Lehrkompetenzen sowie der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen zu messen, wurde ein umfassendes Testinstrument konzipiert, das durch Prä-Post-Erhebungen mit Vergleichsgruppen auf Basis von offenen Frageformaten, Skalen mit geschlossenen Items, Video-vignetten und eines Fallbeispiels die Wirksamkeit der Seminare untersuchte. Ebenso wurden mithilfe des Instruments das Inklusionsverständnis unter den Seminarteilnehmer*innen, die Heterogenitätssensibilität sowie die Einschätzung des FDQI-Ansatzes evaluiert. Zusätzlich zum Fragebogen dienten Seminarverlaufspläne, Hospitationen, Evaluations- und Reflexionsbögen sowie leitfadengestützte Interviews mit Dozent*innen und Student*innen dazu, die Entwicklung und Wirksamkeit der Seminare zu untersuchen und Möglichkeiten für ein Re-Design aufzuzeigen.

Im ersten Beitrag des Kapitels erläutern Lena Schmitz, Toni Simon und Hans Anand Pant das Evaluationsdesign anhand der Ziele, Konzeption und Durchführung der Begleitforschung. Mit Fokus auf das neu entwickelte standardisierte Testinstrument thematisiert der Beitrag die zugrundeliegenden vielfältigen Konstrukte und Forschungsfragen von FDQI-HU, gibt Einblicke in die Entwicklung des Fragebogens und dessen Aufbau und legt die unterschiedlichen Wege der Datenerhebung und -auswertung dar.

Im Text „Inklusiver Unterricht aus der Sicht angehender Lehrer*innen“ diskutieren Ellen Brodesser, Toni Simon, Lena Schmitz und Vera Moser auf Grundlage der theoretischen Verortung des Verständnisses inklusiven Unterrichts als omnipräsentes, multifaktorielles und polysemantisches Konstrukt die verschiedenen Sichtweisen der Student*innen auf inklusiven Unterricht und dessen Qualitätsmerkmale. Hier werden Ergebnisse vorgestellt, die über die generellen Einstellungen zu Inklusion hinausgehen und aufzeigen, welche Verständnisse von inklusivem Unterricht angehende Lehrer*innen als Ausgangspunkte für die Thematisierung in hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen aufweisen. Im Prä-Post-Vergleich wird deutlich, dass sich insbesondere die individuell benannten Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts gegenüber der relativen Stabilität von Inklusionsverständnissen verändern können.

Zur Entwicklung eines breiten, auf Wertschätzung basierenden Inklusionsverständnisses im Kontext von Schule und Unterricht bedarf es außerdem einer differenzierten Wahrnehmung der Heterogenität von Lerngruppen. Für die so genannte Heterogenitätssensibilität, die als bedeutsames inklusionspädagogisches Prinzip geltend gemacht wird, existiert jedoch bislang weder eine theoretische Klärung noch gibt es empirische Ansätze zur Untersuchung des Konstrukts. Lena Schmitz, Toni Simon und Hans Anand Pant beschreiben im Beitrag „Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen“ das Konstrukt, dessen Operationalisierung und zeigen empirische Ergebnisse der im Rahmen von FDQI-HU durchgeführten Untersuchungen. Die Qualität guten Unterrichts und auch guten *inkluisiven* Unterrichts ist eng mit den Überzeugungen verknüpft, das eigene pädagogische Handeln wirksam gestalten zu können. Ellen Brodesser, Lena Schmitz und Hans Anand Pant untersuchen in ihrem Beitrag die „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ bei Student*innen des Lehramts im Rahmen der Begleitevaluation von FDQI-HU. Neben der theoretischen Einordnung und Konstruktoperationalisierung werden die Ergebnisse der Prä-Post-Erhebungen dargelegt und im Längsschnitt über ein Semester verglichen. Student*innen, die eines der FDQI-HU-Seminare besucht hatten, zeigten sich im Vergleich zu Student*innen der Kontrollgruppe am Ende des Semesters etwas sicherer, kompetent mit heterogenen Lerngruppen umgehen zu können. Die anschließende kritische Diskussion der Ergebnisse eröffnet Möglichkeiten für die weitere Arbeit mit dem Konstrukt in heterogenen Lehr-Lern-Kontexten.

Neben der Steigerung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sollten in FDQI-HU die adaptiven Lehrkompetenzen der Student*innen gefördert werden. Im Beitrag „Messung adaptiver Lehrkompetenzen bei Lehramtsstudent*innen“ erläutern Ellen Brodesser, Lena Schmitz und Hans Anand Pant, warum Adaptivität ein zentrales Qualitätsmerkmal inklusiven Lehrens darstellt und zeigen sowohl den aktuellen Forschungsstand als auch entsprechende Desiderate im bildungswissenschaftlichen Kontext auf. Sie präsentieren eine Operationalisierungsform des Konstrukts und stellen das im Rahmen von FDQI-HU verwendete Messinstrument sowie das mithilfe eines Expert*innenverfahrens optimierte Kategorienschema vor. Die Diskussion der Ergebnisse zeigt indes, welche Herausforderungen die Messung des komplexen Konstrukts birgt und wie die Seminare im Rahmen der zirkulären Weiterentwicklung im Kontext Design-Based-orientierter Forschung stärker vereinheitlicht werden können.

Abschließend bilanzieren Julia Frohn und Ellen Brodesser die bisherigen Entwicklungen im Projekt und eruieren die Aufgaben, die – auch im Rahmen der zweiten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung – auf uns warten. Eingeteilt in die Themenschwerpunkte der Modell-, Seminar- und Evaluationsarbeit werden knappe Ausblicke formuliert, die an den momentanen Arbeitsstand anknüpfen und weitere Zyklen der Entwicklungsarbeit im Projekt FDQI-HU initiieren sollen.

Wir hoffen, dass dieser Band von der engagierten, offenen, kooperativen und freudvollen Arbeit des FDQI-HU-Teams zeugt, das sich durch regen Austausch und produktive Diskussionen gegenseitig motiviert und bereichert hat. Für dieses anregende Miteinander und den Einsatz für eine inklusionssensible Lehrkräftebildung wollen wir uns herzlich bedanken.

*Die Herausgeber*innen*

Literatur

- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen. Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 341–360). Graz: Leykam.
- Arnold, K.-H. (2009). Lehr-Lernforschung ohne Allgemeine Didaktik? Über die Notwendigkeit einer integrierten Wissenschaft vom Unterricht. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 27–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. & Zierer, K. (Hrsg.). (2015). *Die deutsche Didaktik-Tradition. Grundlagentexte zu den großen Modellen der Unterrichtsplanung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma Oder: der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, G. (2013). *Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon*. (Vortrag auf der Jahrestagung der Leibniz-Soziätät mit der Thematik „Inklusion und Integration“ an der Universität Potsdam am 31. Mai 2013).
- Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51>. Zugriffen 04.04.2017.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *DDS – Die Deutsche Schule* 110(1), S. 65–74.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de* (18). http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf. Zugriffen 18.12.2018.

- Gruschka, A. (2009). Die Zukunft Allgemeiner Didaktik vor der Gegenwärtigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 93–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heymann, H.W. (2009). Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung aus der Perspektive der Lehrerbildung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 63–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W., Klieme, E., Rost, J., Reiss, K., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Riquarts, K., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/develop_standards_nat_form_d.pdf. Zugegriffen 19.01.2019. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kornmann, R. (2015). Indikatoren inklusiver Unterrichtspraxis. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 242–252). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 7–16.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLiEF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule* 110(2), 109–123.
- Markowetz, R. (2012). Inklusive Didaktik (k)eine Neuschöpfung!? In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 141–160). Oberhausen: Athena-Verl.
- Markowetz, R. & Reich, K. (2016). Didaktik. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (utb-studie-e-book, Bd. 8643, S. 338–346). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Moser, V. (Hrsg.). (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLiEF). In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (Pädagogik, Bd. 15, S. 39–48). Berlin: Frank & Timme.
- Patry, J.-L. (2016). Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *Journal für Lehrerinnenbildung* 16(2), S. 9–17.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2016). Wozu Didaktik? Bildung, Sachunterricht, Inklusion – eine didaktische Frage. Ein programmatischer Beitrag zum Verhältnis von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 134–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik* 6(2), S. 133–149.
- Preiß, H., Quandt, J. & Fischer, E. (2016). Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Legemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (Klinkhardt Forschung, S. 61–86). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.). (2017). *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen Kultureller Bildung*.
- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9* (S. 219–238). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(3), S. 629–645. doi:10.1007/s11618-013-0369-1.

- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Praxis und Theorie des Unterrichtens* (3., erweiterte Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Seitz, S. (2017). Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis. In A. Köker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (S. 52–66). Weinheim: Beltz Juventa.
- Simon, T. (2017). Heterogenität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Simon, T. (2018). Intersektionalität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59>. Zugegriffen 04.04.2018.
- Vock, M., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Westphal, A. (2018). „Meine Lehrer mögen mich“ – Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. Befunde aus dem Pilotprojekt „inklusive Grundschule“ im Land Brandenburg. *DDS – Die Deutsche Schule* 110(2), S. 124–138.
- Vollmer, H.J. (2017). Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Janka, M. Rothgangel & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Allgemeine Fachdidaktik* (S. 11–14). Münster: Waxmann.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wocken, H. (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen* (Lebenswelten und Behindern, Bd. 19). Hamburg: Feldhaus.

1 Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)

Toni Simon

1.1 Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU

Um das dem Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) zugrunde liegende Verständnis von (schulischer) Inklusion zu erläutern, erfolgt im Beitrag zunächst eine bündige Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Inklusion‘, ‚inklusive Pädagogik und inklusive Schule‘ sowie ‚inklusive(r) (Fach-)Unterricht‘. Die Ausführungen zu diesen Begriffen basieren im Wesentlichen auf den bereits veröffentlichten Glossar-Texten von Rödel und Simon (2017; 2017a; 2017b; 2017c), die hier in leicht veränderter Form wiedergegeben werden.

Im Kern basiert der Entwicklungsansatz von FDQI-HU auf einem Verständnis schulischer Inklusion, das „die gleichberechtigte Partizipation [...] aller Schülerinnen und Schüler an Schule und Unterricht im Sinne einer umfassenden Barrierefreiheit ermöglichen“ soll (Frohn & Moser 2018, S. 64). Dieser Anspruch ist zugleich das leitende Prinzip des im Kontext von FDQI-HU entwickelten Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL). Damit wird einerseits dem menschenrechtlich (z.B. durch die UN-KRK und die UN-BRK¹) abgesicherten Anspruch auf (schulische) Inklusion Rechnung getragen. Andererseits wird mit dem DiMiLL ein konkretes ‚Instrument‘ zur Bearbeitung der mit Inklusion verbundenen unterrichtlichen Herausforderungen – die gleichsam vielfache Chancen zur Reflexion (und wenn nötig Überwindung) tradierter Strukturen, Kulturen und Praktiken implizieren – zur Verfügung gestellt. Zu solchen Herausforderungen zählen exemplarisch der seit Jahren vielfach diskutierte konstruktive Umgang mit ungeteilten, heterogenen Lerngruppen, wobei vielfältige Heterogenitätsdimensionen reflexiv zu beachten sind (wie z.B. teils sehr abweichende Vorerfahrungen in sozialer, kultureller, sprachlicher etc. Hinsicht). Ein anderes Beispiel stellt die bisher weniger systematisch diskutierte und erforschte Demokratisierung von Schulen als Grundlage respektive bedeutsamer Beitrag zur Schaffung und Aufrechterhaltung einer postmodernen demokratischen Gesellschaft dar.

1.1.1 Inklusion

In den deutschsprachigen Diskussionen um Inklusion hat sich in den letzten Jahren, auch in fachdidaktischen Diskursen, die Unterscheidung zwischen einem engen und einem breiten Inklusionsverständnis etabliert (vgl. z.B. Pech et al., 2018). Dabei wird u.a. betont, dass sich aus den beiden holzschnittartig gegenübergestellten Interpretationen mitunter deutlich unterschiedliche Konsequenzen ableiten lassen (vgl. ebd.). Während das enge Inklusionsverständnis weitgehend sonderpädagogische Fragen und Kategorien (z.B. Behinderung) fokussiert, ist für das breite Inklusionsverständnis u.a. kennzeichnend, dass es weit mehr als die „Umorganisation der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeine Schule hinein“ (Hinz, 2014, S. 7) meint. FDQI-HU folgt einem breiten Verständnis von Inklusion, da mit diesem unter Wahrung einer intersektionalen Perspektive (Baldin, 2017; Walgenbach, 2016) – d.h. der Bewusstheit für das „simultane Auftreten und Zusammenwirken verschiedener, miteinander verbundener, ungleichheitsrelevanter Kategorien“ (Baldin, 2017, S. 145) – vielfältige Heterogenitätsdimensionen (zum Konstrukt der Heterogenitätssensibilität siehe Kapitel 3.3 in diesem Band) reflektiert werden:

1 Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UN-KRK) ist 1992, die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2009 in Deutschland in Kraft getreten.

Auf Basis der konsequenten Achtung und Umsetzung der Menschenrechte (Biermann & Pfahl, 2016) sollen so Prozesse der Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung verhindert werden (vgl. Ziemer, 2017, S. 101). Hinsichtlich dieser Anforderungen knüpft das Projekt FDQI-HU an die vielfältigen Erfahrungen der integrations- und inklusionspädagogischen Forschungen an. Im Kontext von FDQI-HU spielt die Heterogenitätsdimension Sprache eine besondere Rolle – u.a. da diese Dimension trotz der zentralen Bedeutung von Sprache für den Unterricht als kommunikatives Geschehen im Kontext der bisherigen Inklusionsforschung wenig beachtet wurde. Sprachbildung wird dabei in einem umfassenden, über Deutsch als Zweitsprache hinausgehenden Verständnis als wichtiger Aspekt von Inklusion verstanden, da sie durch die Sensibilisierung für bildungssprachliche Anforderungen im Unterricht letztlich zur Erhöhung kommunikativer Partizipation beiträgt. Aufgrund des zum Teil noch ungeklärten Verhältnisses von Sprachbildung und Inklusion (vgl. Rödel & Simon, 2018) ist es u.a. ein Ziel von FDQI-HU, zur Bestimmung desselben durch Grundlagenforschung beizutragen. Dabei werden auch mögliche Fallstricke und implizite Gefahren z.B. die einer Fehlinterpretation von Sprachbildung als ‚Instrument‘ zur „Orientierung an monolingualen Altersnormen und ausgewählten Teilaspekten sprachlicher Fähigkeiten“, wie Chilla (2017, S. 124) aus sonderpädagogischer Perspektive anmerkt, reflektiert.

Inklusion gilt „als gesamtgesellschaftliche Herausforderung und bezieht sich auf alle Lebensbereiche, Lebensphasen und alle gesellschaftlichen Felder. [...] Als ein Prozess der Veränderung von Verhältnissen in der Gesellschaft, in Systemen, Organisationen, Institutionen und Gemeinschaften ist Inklusion kein herzustellender Zustand, sondern ein Orientierungsrahmen mit dem Ziel humanen und demokratischen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens“ (Ziemer, 2017, S. 101). Als gesellschaftliches Prinzip soll Inklusion die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen ermöglichen, indem jedem Menschen notwendige Hilfen gewährt respektive Barrieren jeglicher Art im Sinne einer umfassenden Barrierefreiheit möglichst abgebaut werden (vgl. Kullmann et al., 2014, S. 90). In Bezug auf das Bildungswesen impliziert dies z.T. starke Irritationen und Reformen auf potenziell allen Ebenen (exemplarisch die Abschaffung des mehrgliedrigen Schulsystems) sowie die Erprobung empirisch fundierter Konzepte zur Umsetzung von Inklusion (z.B. für eine inklusive [Fach-]Didaktik). Da sich aus dem breiten Inklusionsverständnis heraus eine Vielzahl von mit Inklusion in Verbindung stehenden Themen ergibt, wird Inklusion in diesem Sinne als multiprofessionell zu bearbeitende Aufgabe charakterisiert, die grundlegend mit Prozessen der Kooperation und (Selbst-)Reflexion verbunden ist (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012).

1.1.2 Inklusive Pädagogik und Inklusive Schule

Die Inklusive Pädagogik fußt nach Hinz (vgl. 2008, S. 33ff.) auf folgenden Grundpfeilern: dem positiven Hinwenden zu allen Heterogenitätsdimensionen²; dem Bestreben, diese umfassend und reflexiv in den Blick zu nehmen; der Wahrung der Menschenrechte sowie der Orientierung am Ideal einer inklusiven Gesellschaft. Entsprechend dem FDQI-HU zugrundeliegenden, diese

2 Aus Perspektive z.B. der Intersektionalitätsforschung darf dabei nicht aus dem Blick geraten, dass Kinder und Jugendliche beispielsweise auch massive Armuts- oder Misshandlungserfahrungen mitbringen. Absurd wäre es, diese Erfahrungen an sich als positiv zu bezeichnen. Vielmehr beziehen sich Forderungen nach einer positiven Würdigung von Heterogenitätsdimensionen darauf, dass solche Erfahrungen nicht zu (weiteren) negativen (Be-)Wertungen führen sollten. Folglich geht es um einen kritisch-reflexiven Umgang mit Heterogenität.

Grundpfeiler berücksichtigenden Verständnis von Inklusion, ermöglicht die Inklusive Pädagogik bzw. die Inklusive Schule, „dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster sozialer Herkunft, mit unterschiedlichen **Lernausgangslagen**, Sozialisations- und Entwicklungsverläufen, solche mit und ohne Beeinträchtigungen/Behinderungen und Migrationshintergrund, ohne Zugangsbeschränkung, Selektion, Ausgrenzung und Segregierung in Gemeinschaft miteinander lernen und ihre je spezifischen Entwicklungspotenziale entfalten können“ (Feuser, 2017, S. 132).

Inklusive Schulen (vgl. Kapitel 1.5.3 in diesem Band), die ohne z.T. umfassende systembezogene Reformen kaum zu realisieren sind (vgl. Kullmann et al., 2014, S. 90), zeichnen sich durch folgende von Geiling und Simon (2017, S. 102f.) zusammengetragenen Aspekte aus, die sowohl für die Primar- als auch die Sekundarstufe gelten (vgl. Badstieber, 2017, S. 106):

- Sie fußen auf benannten Prinzipien der inklusiven Pädagogik (Hinz, 2008) und dem Konzept der Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 1993).
- Sie zielen auf die umfassende Partizipation aller und auf die Verhinderung von Marginalisierung und Diskriminierung (vgl. Kapitel 1.4.1 in diesem Band).
- Sie verzichten auf etikettierende und selektive Praktiken (z.B. Zurückstellungen von der Einschulung, Sitzenbleiben oder Abschlüssen).
- Sie beziehen alle Kinder vorurteilsbewusst in ungeteilte Lerngruppen ein (dies steht einer temporären Bildung von Kleingruppen nicht prinzipiell entgegen).
- Pädagogische Beziehungen basieren auf dem Prinzip der Gleichwürdigkeit und egalitären Differenz (Prenzel, 1993).
- Sie erhalten zusätzliche Ressourcen (z.B. sozialpädagogische oder therapeutische) institutionalisiert-systembezogen (d.h. nicht an eine*n bestimmte*n Schüler*in und deren*desen Status gebunden, Reiser, 1998) unter Verzicht auf (z.B. sonderpädagogische) Kategorisierungen. Somit soll der Etikettierung einzelner Schüler*innen mit ihren nachweislich negativen Folgen (mehrheitliche Abschlüsse auf Förderschulen, negative Leistungsentwicklungen an denselben, mehrheitliches Nicht-Erreichen eines Schulabschlusses sowie lebenslange Stigmatisierung als Förderschüler*in (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Hildeschiedt & Sander, 1996; Schumann, 2007; Wocken, 2007) entgegengewirkt werden.
- Sie verfügen über demokratische Organe und Strukturen (wie z.B. Ombuds-Stellen).
- Sie ermöglichen umfassende Partizipation (Mitbestimmung)³ der Schüler*innen.
- Sie gestalten institutionelle Übergänge (von der Kita in die Grundschule, von der Grundschule in die Sekundarstufe) kooperativ, d.h. durch Verzahnung der betreffenden Institutionen, wobei die weiterführende Schule nach der Grundschule i.S. eines inklusiven Bildungswesens eine Gesamtschule ist.

1.1.3 Inklusiver (Fach-)Unterricht

Inklusiver (Fach-)Unterricht erfordert mit Blick auf den tradierten Modus von Lehren und Lernen, der konzeptionell kaum mit den vorausgegangen Ausführungen zu vereinbaren ist, ebenfalls systembezogene Veränderungen. Dem **Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen** (DiMiLL) zufolge wird inklusiver (Fach-)Unterricht maßgeblich durch die *Prozessmerkmale Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion* bestimmt. Diese lassen sich u.a. durch die nachfolgenden, für inklusiven (Fach-)Unterricht im Allgemeinen bedeutsamen Aspekte konkretisieren (vgl. Geiling & Simon, 2017, S. 103):

³ Zur Operationalisierung des Partizipationsbegriffes im Kontext von FDQI-HU siehe Kapitel 1.4.1 in diesem Band.

- Die Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen werden multiprofessionell organisiert,
- Inklusive Rahmencurricula (gemeinsame Curricula) bilden die Basis des Lernens für alle Schüler*innen,
- Lern- und Entwicklungspläne werden auf Basis dieser Curricula gemeinsam mit den Schüler*innen individuell entwickelt und fortgeschrieben (vgl. Kapitel 1.6.2 in diesem Band),
- Die Lernenden werden als aktive Gestalter*innen ihres eigenen Lernens anerkannt,
- Ihr Bedürfnis und Recht auf Selbstbestimmung und -verwirklichung werden geachtet,
- Professionell gestaltete offene Unterrichtsformen (vgl. Peschel 2006), selbstbestimmtes, exploratives und forschendes Lernen haben einen besonderen Stellenwert, da sie individualisierte Lern- und Entwicklungsprozesse begünstigen, wobei dies andere Unterrichtsformen nicht ausschließt.

Auch Aspekte wie Handlungsorientierung oder ästhetische Zugänge werden als besonders bedeutsam für inklusiven Unterricht hervorgehoben, u.a. da diese neben kognitiven Zugängen auch haptische, darstellende oder mimetische ermöglichen (Schomaker, 2007; Seitz, 2005). Ferner ist der prozessbezogenen, dialogischen Leistungsrückmeldung auf Basis der Erfassung individueller Lernausgangslagen sowie einer kriterial und individuell orientierten Bezugsnorm Rechnung zu tragen. Aus Sicht von FDQI-HU ist diesen Aspekten darüber hinaus das Kriterium der sprachbildenden Aufbereitung von (Fach-)Unterricht für alle Schüler*innen hinzuzufügen (siehe Kapitel 2.1 in diesem Band). Zudem verweisen Kullmann et al. (vgl. 2014, S. 91) auf die Notwendigkeit der Balance zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit im inklusiven Unterricht, die u.a. durch kooperative Lehr- und Lernformen (siehe Kapitel 1.4.4 in diesem Band) unterstützt werden soll. Diese Balance kann auch der Isolation einzelner Schüler*innen vorbeugen und ko-konstruktive Lernprozesse unterstützen.

Grundsätzlich hat im inklusiven (Fach-)Unterricht jede*r Schüler*in einen Anspruch auf Anerkennung, individuelle Förderung und Unterstützung (vgl. Kullmann et al., 2014, S. 90) sowie auf individuelle Herausforderungen und hohe Erwartungen (im Sinne von „achievement“, vgl. Seitz & Scheidt, 2012). Diesen Ansprüchen soll durch die Umsetzung spezifischer Qualitätskriterien (Feyerer, 2012) wie beispielsweise professionelle Kooperation (z.B. Teamteaching) und innere Differenzierung Rechnung getragen werden. Nicht abschließend geklärt ist, ob und inwiefern inklusiver (Fach-)Unterricht jahrgangsübergreifend sein sollte, wie weit die Partizipation der Schüler*innen im Unterricht gehen soll und welchen Charakter inklusive Curricula haben (vgl. Geiling & Simon, 2017, S. 103). Bezogen auf letztere wird derzeit eine Verbindung von obligatorischen und fakultativen Curriculumsanteilen z.B. von Prengel (2016) präferiert.

„Gelingender inklusiver Unterricht nimmt die Heterogenität von Lerngruppen gezielt in den Blick und fragt nach Möglichkeiten differenzierten und gemeinsamen Lernens“ (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 153). Dies setzt voraus, dass fachspezifische Traditionen, Inhalte, Methoden etc. auf ihre inklusionspädagogische Anschlussfähigkeit hin kritisch-reflexiv überprüft werden, da mit Inklusion potenziell „die gesamte ‚Anlage‘ eines Faches zur Disposition“ steht (Pech & Schomaker, 2013, S. 353). Dies verdeutlicht die notwendige „Verknüpfung von fachdidaktischen Aspekten mit Fragen der Schulentwicklung“ (Pech et al., 2017, S. 124).

1.1.4 Inklusive (Fach-)Didaktik

Pech et al. (2017) verweisen darauf, dass die Entwicklung einer inklusiven (Fach-)Didaktik noch nicht als abgeschlossen gelten kann und dass es erste Entwürfe inklusiver (Fach-)Didaktik zu diskutieren und empirisch zu überprüfen gilt. Demgegenüber beschreibt Ziemer (2017) die inklusive Didaktik zunächst als „Allgemeine Didaktik, die Gültigkeit für alle Kinder und Jugendliche unabhängig von ihren Fähigkeiten, Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten beansprucht“ und sich „auf die Gesamtorganisation des Lehrens und des Lernens“ sowie „auf Bildung, Erziehung, Dialog, Kommunikation und Kooperation“ bezieht (ebd., S. 107). Da „die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimensionen im Unterricht bei der Planung und Durchführung von Unterricht“ (Grosche, 2015, S. 35) für die inklusive Didaktik von besonderer Bedeutung ist, setzt diese einen „bewussten und reflektierten Umgang mit der Heterogenität des Lernens“ sowie mit „Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen insgesamt“ voraus und muss „mit milieu-, kultur-, geschlechtssensibler Pädagogik verknüpft gedacht werden“ (Seitz, 2011, S. 51). Dabei nehmen Lehrkräfte „nicht vermeintliche spezielle Bedarfe von ‚besonderen Kindern‘ in den Blick, sondern [...] grundlegende Fragen von Lehr-/Lernprozessen unter dem Fokus, die prinzipielle Verschiedenheit der Lerner_innen anzuerkennen“ (Korff, 2015, S. 53). Um dies zu gewährleisten, sind im Unterricht unter anderem adaptive, inklusionspädagogische Grundprämissen berücksichtigende Strategien notwendig (vgl. Simon, 2015), die wiederum mit entsprechenden Facetten adaptiver Lehrkompetenz einhergehen.

Ein solches inklusionsdidaktisches Handeln basiert einerseits auf Ergebnissen einer „formativen, inklusiven didaktischen Diagnostik (Prenzel, 2016), die sich von klassischer Diagnostik kritisch abgrenzt und differenzierte, lernförderliche Formen der Leistungsbewertung und Rückmeldung unterstützt“ (Geiling & Simon, 2017, S. 103). Andererseits ist dieses Handeln (im Idealfall) konstruktiv, da inklusiver Unterricht multiprofessionell geplant, durchgeführt und reflektiert werden soll und die Lernenden als Expert*innen ihres eigenen Lernens aktiv mit einbezogen werden sollen (Seitz & Scheidt, 2012). Die inklusive (Fach-)Didaktik ist u.a. in Bezug auf **Themen und Inhalte** des Unterrichts durch das Spannungsverhältnis von Individualisierung (z.B. durch Binnendifferenzierung) und Gemeinsamkeit (z.B. durch kooperatives Lernen) geprägt. Beide Aspekte gilt es, balancierend sowie kritisch-reflexiv zu berücksichtigen (Häcker, 2017; Kullmann et al., 2014, S. 91), um den Ansprüchen der Inklusion bzw. der Inklusiven Pädagogik gerecht zu werden. Ein weiteres bedeutsames Spannungsverhältnis, das potenziell zu paradoxen Anforderungen im professionellen Handeln führt (beispielsweise Selektion vs. Förderung, Teumer, 2012) und (fach-)didaktisch relevant ist, ist etwa das der Leistungsorientierung und Differenzherstellung.

Eine allgemeine inklusive Didaktik kann als wichtige Grundlage für inklusive Fachdidaktiken angesehen werden. Entsprechend wirken sich die Diskussionen um erstere in den letzten Jahren immer stärker auf die fachdidaktischen Diskurse aus. Andererseits hat z.B. die empirische Studie zur inklusiven Sachunterrichtsdidaktik von Seitz (2005) die Diskussionen um eine allgemeine inklusive Didaktik bedeutend angeschoben. Wie im DiMiLL dargestellt, prägen die *Prozessmerkmale* Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion (siehe Kapitel 1.4 in diesem Band) maßgeblich den Charakter einer inklusiven (Fach-)Didaktik und konkretisieren diesen. Mit FDQI-HU wird eine enge, nachhaltige Verknüpfung von allgemeiner bzw. Fach- und inklusionspädagogischer Didaktik angeregt, deren Schnittstellen im Sinne eines reflexiven Theorie-Empirie-Praxis-Transfers unbedingt auch aus Perspektive der Fächer beschrieben werden müssen. Mit dem im Rahmen von FDQI-HU entwickelten Modell wird

dabei nicht nur die theoretisch-normative Rahmung der Inklusionsforschung aufgegriffen, sondern es basiert maßgeblich auch auf Ergebnissen der empirischen Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Badstieber, B. (2017). Inklusion in der Sekundarstufe. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 105–107). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baldin, D. (2017). Intersektionalität. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 145–147). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Biermann, J. & Pfahl, L. (2016). Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 199–207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Chilla, S. (2017). Sprachliche Bildung und Schulerfolg. Zur Individualisierung der „Schlüsselkompetenz Sprache“ im deutschen Schulsystem. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 123–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Feuser, G. (2017). Inklusive Pädagogik. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 132–134). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion* (3). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51>. Zugegriffen 09.09.2017.
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ für Forschung und Praxis* (S. 61–73). Berlin.
- Geiling, U. & Simon, T. (2017). Inklusion in der Grundschule. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildeschiedt, A. & Sander, A. (1996). Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze* (S. 115–134). Weinheim: Beltz.
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 33–52). Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- Hinz, A. (2014). Inklusive Bildung – wo stehen wir heute? Eine kritische Zwischenbilanz. *Die Grundschulzeitschrift* 28(275/276), 6–9.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pech, D. & Schomaker, C. (2013). Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 341–359). Oberhausen: ATHENA.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2017). Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 124–125). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Peschel, F. (2006). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeinbildende Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit. „formatives Assessment im inklusiven Unterricht“. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (49), 46–54.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017). Inklusion. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017a). Inklusive Pädagogik und Inklusive Schule. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017b). Inklusiver (Fach-)Unterricht. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017c). Inklusive (Fach-)Didaktik. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion* (1/2018). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484/351>. Zugriffen 19.09.2018.
- Schomaker, C. (2007). *Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so!“. *Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumsfalle“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion* (1–2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>. Zugriffen 09.09.2017.
- Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Seitz, S. (2011). Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 11(4), 50–54.
- Simon, T. (2015). Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 229–234). Wiesbaden: Springer VS.
- Teumer, S. (2012). Paradoxe Handlungsanforderungen an LehrerInnen im Spannungsfeld der Neugestaltung des Schulanfangs. *Zeitschrift für Inklusion* (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/47>. Zugriffen 09.09.2018.
- Wälgénbach, K. (2016). Intersektionalitätsforschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 650–655). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In I. Demmer-Diekmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2017). Inklusive Didaktik. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 107–109). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Julia Frohn

1.2 Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur*innen

Die Entwicklung des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL, vgl. Abbildung 1) basiert auf der interdisziplinären Zusammenarbeit von Vertreter*innen aus sechs Fachdidaktiken sowie den „Querlagendisziplinen“ Rehabilitationswissenschaften, Sprachbildung und allgemeine Didaktik. Durch die gemeinsame (Theorie-)Arbeit konnten Anforderungen an eine inklusive Didaktik aus verschiedenen Perspektiven identifiziert, modellhaft dargestellt und in einen Deutungszusammenhang gebracht werden. So wurde zunächst ein allgemeindidaktisches Modell im Sinne einer am Menschenrecht auf Bildung orientierten Theorie konzipiert, die sowohl fachdidaktische Konkretisierung (siehe Kapitel 2 in diesem Band) als auch empirische Validierung (siehe Ausblick in diesem Band) ermöglicht.

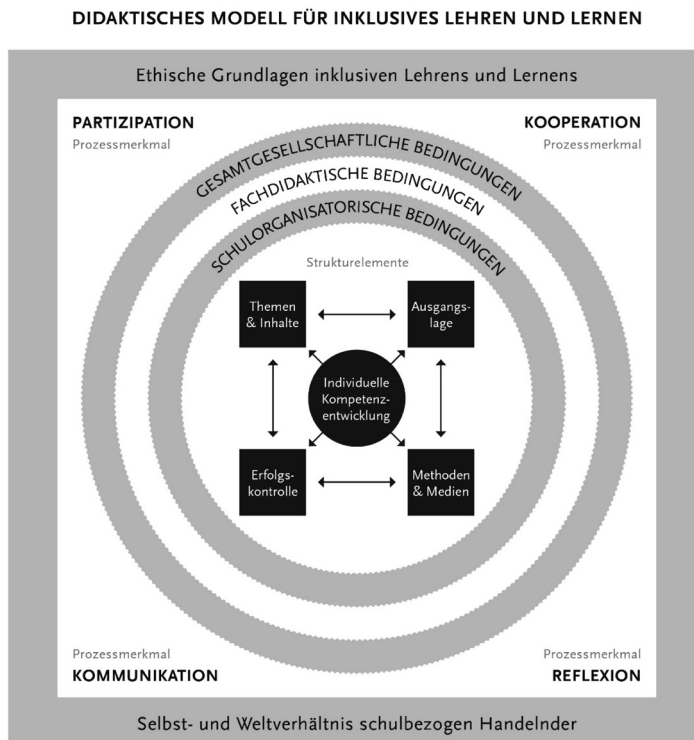


Abb. 1: Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)

Im Kern ist das DiMiLL stark an die didaktischen Modelle von Wolfgang Klafki und Wolfgang Schulz (siehe Einführung in diesem Band) angelehnt, die neben didaktischen Grundsätzen auch bildungstheoretische Zeugnisse ihrer Zeit abgeben. Anders als die Bildungsreformen der

siebziger Jahre aber, die mit dem Zielkonstrukt der Chancengleichheit als Antwort auf die von Georg Picht (1964) proklamierte ‚Bildungskatastrophe‘ zuvorderst auf funktionale Strukturveränderungen ausgerichtet waren, zielten die Theorien von Klafki (2007) und Schulz (1981) auch auf gesellschaftlich-politische Fragen, etwa der Demokratie und der Teilhabe. Seit den neunziger Jahren wurden diese Entwicklungen zunehmend unter dem – z.T. sehr unterschiedlich konnotierten (Dietrich et al., 2013) – Primat der Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Anerkennungsgerechtigkeit (Stojanov, 2008) und Vielfalt (Prengel, 1993) fortgeschrieben, wobei die kritisch-emanzipatorische Färbung der sechziger und siebziger Jahre verstärkt durch den Rückgriff auf pädagogisch-normative Prinzipien abgelöst wurde. Das Projekt FDQI-HU verortet den Inklusionsdiskurs und damit die didaktische Theorieentwicklung für *inklusives* Lehren und Lernen in diesem Kontext und sucht die unterschiedlichen Ansätze im Sinne einer zeitgemäßen didaktischen Theorie zu verknüpfen.

Dabei soll – ebenfalls in Anlehnung an Schulz (1981) und Klafki (2007) – kein verbindliches Planungsrezept aufgestellt werden, das der nötigen Flexibilität und dem adaptiven Charakter inklusiven Lehrens und Lernens widerspräche. Stattdessen zielt das DiMiLL auf eine Heuristik inklusiven Unterrichts und seiner elementaren Parameter, wobei FDQI-HU hinsichtlich des Normproblems¹ der Didaktik an Klafkis „demokratische[r], am Selbstbestimmungs- und Solidaritätsprinzip orientierten Bildungsauffassung“ (ebd., S. 266) sowie an Schulz’ wechselseitiger Förderung von Kompetenz, Autonomie und Solidarität (Schulz 1981, S. 101) anknüpft. Beiden Theorien wohnen Ansätze für eine diskriminierungsvermeidende Bildung inne, die als Modellierungsgrundlage aufgegriffen wurden: **Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens** und das Verständnis von Bildung als prozesshafte Transformation des **Selbst- und Weltverhältnisses schulbezogen Handelnder** stellen das Fundament des Modells dar. Demnach sollen ethisch reflektierte (Bildungs-)Situationen geschaffen werden, in denen sich Neugestaltungen des Verhältnisses von Selbst und Welt ereignen und vollziehen können, die den Ausgangs- und Endpunkt transformatorischer Bildungsprozesse darstellen (Koller, 2012). Auf Basis dieser Voraussetzungen beinhaltet das DiMiLL *Prozessmerkmale*, *Strukturelemente* und spezifische *Rahmenbedingungen*, die in der Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts zu berücksichtigen sind.

Diese *Rahmenbedingungen* des inklusiven Lehrens und Lernens werden durch drei Ringe exemplifiziert, die in Wechselwirkung zueinander und zu den übrigen Modellinhalten stehen. Die **gesamtgesellschaftlichen Bedingungen** sind dabei an Klafkis „epochaltypische Schlüsselprobleme“ mit „übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“ (Klafki, 2007, S. 60) angelehnt und auf Probleme der Gegenwart zu beziehen, woraus auch Themen und Inhalte des Unterrichts generiert werden. Es muss im inklusiven Unterricht darum gehen, Schüler*innen zu kritischen, mündigen und solidarisch-empathischen Haltungen zu befähigen und sie allgemein zu bilden, während sie gleichzeitig für die bewusste oder unbewusste Reproduktion gesellschaftlicher Bedingungen, Werte und Normen in Schule und Unterricht sensibilisiert werden. Die Fächerspezifik – etwa in Bezug auf die Grenzen bzw. Potenziale des Fachs oder dessen Historie – wird im Ring der **fachdidaktischen Bedingungen** thematisiert, wenngleich die fachliche Konkretisierung auch innerhalb der *Prozessmerkmale* und *Strukturelemente* vorzunehmen ist. Grundsätzlich müssen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugänge zu differenzierten Lerninhalten unter stetiger Berücksichtigung der notwendigen Adressat*innenspezifik geordnet werden, die „subjektiv sinnvoll und fachlich vertretbar“ (Musenbergh & Riegert, 2014, o.S.,

1 Das sogenannte Normproblem der Didaktik behandelt die – oft moralisch konnotierte – Frage, was das Ziel von Bildung und Erziehung sein sollte und wer dieses Ziel bestimmt (vgl. Jank & Meyer, 2014, S. 119ff.).

Herv. im Original) sind. Die **schulorganisatorischen Bedingungen** beziehen sich schließlich auf die jeweils konkrete Bildungsinstitution und umfassen neben schulinternen Curricula Informationen über z.B. Ausstattung, Philosophie und mögliche Konzepte (etwa: Projektarbeit, demokratische Prinzipien etc.) der Schule. Hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen und schulorganisatorischen Bedingungen inklusiven Unterrichts sowie der *Strukturelemente* im Inneren der Ringe lassen sich die von Helmut Fend (2008) konstituierten Ebenen im Bildungswesen (Makroebene – Mesoebene – Mikroebene) als vereinfachtes Gliederungsprinzip übernehmen, wobei ebenfalls gilt: „Der Blick nach ‚oben‘ [hier: ‚außen‘] bedeutet, dass die Vorgaben der übergeordneten Ebene rekontextualisiert werden. Der Blick nach ‚unten‘ [hier: ‚innen‘] bedeutet, dass die Folgewirkungen und Konsequenzen des Handelns berücksichtigt werden müssen“ (ebd., S. 28).

Die in den vier Ecken des DiMiLL illustrierten *Prozessmerkmale* umfassen die Dimensionen Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion und stellen für FDQI-HU dynamische Grundprinzipien für das Unterrichten heterogener Lerngruppen dar. Im Sinne der ihnen eingeschriebenen Prozesshaftigkeit illustrieren sie Antworten auf die Frage, nach welchen Tätigkeitsprinzipien Lehr-Lern-Prozesse heterogenitätssensibel gestaltet werden können. Dabei sind sie – je nach Lerngruppe, Kontext, fachlichem Bildungsinhalt, anvisierter Kompetenzentwicklung und vorherrschenden Rahmenbedingungen – situationsspezifisch auszulegen. **Partizipation** wird dabei vorrangig nach Oser & Biedermann (2007) bzw., darauf aufbauend, nach Baumgardt (2018) im Sinne von Partizipationsinseln interpretiert, sodass damit einerseits die Einbeziehung, andererseits Einflussnahme und Mitbestimmung von Schüler*innen auf allen Ebenen umschrieben wird. **Kommunikation** betrifft u.a. die „Wertschätzung vielfältiger Herangehensweisen und de[n] Austausch unterschiedlicher Lerner*innen in offenen und herausfordernden Situationen“ (Korff, 2012, S. 141) sowie die Grundlage inklusiven Unterrichts, die laut Wocken nicht durch den gemeinsamen Lerninhalt, sondern durch den gemeinsamen Lernprozess geschaffen werde (vgl. Wocken, 2016, S. 130). Für FDQI-HU ist hier auch der Bereich der Sprachbildung (siehe Kapitel 2.1 in diesem Band) angesiedelt, der jedoch auch alle anderen Elemente des Modells durchwirkt. **Kooperation** bezieht sich auf alle schulbezogen Handelnden, etwa auf die Kooperation zwischen Fachlehrkräften, Sonderpädagog*innen und anderen Akteur*innen im inklusiven Unterricht (Lütje-Klose, 2016), oder die Kooperation unter Schüler*innen in Form von ko-konstruktiven Lernprozessen (Seitz, 2008). **Reflexion** betrifft schließlich sowohl den generellen Anspruch der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, sich kritisch und reflektiert im Sinne stetiger Weiterentwicklung selbst zu beobachten (Ziemen, 2013), als auch die Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen seitens der Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen.

Die im Inneren der rahmenhaft angelegten Bedingungen dargestellten *Strukturelemente*, die im Sinne einer adaptiven Lehrkompetenz ebenfalls als dynamische, prozesshafte² Größen aufzufassen sind, beruhen auf Wolfgang Schulz' (1981) ‚Hamburger Modell‘ und stellen bewährte Lehr-Lern-Parameter dar, die bei der Planung und Durchführung von – inklusivem – Unterricht zu berücksichtigen sind. Ausgehend von der Notwendigkeit, „Individualität nicht monadenhaft isoliert und statisch“ zu fördern (Schulz, 1981, S. 118), fordert Schulz die gegenseitige Unterstützung unter Lernenden und eine den Unterricht prozesshaft begleitende, auch kooperativ vorzunehmende Einschätzung der **Ausgangslage** von Schüler*innen und Lehrer*innen. Ergänzt wird die für inklusive Bildungsprozesse grundlegende Ausgangslagenbestimmung um

2 Im selben Maße haben die *Prozessmerkmale* eine den Unterricht strukturierende Funktion inne, sodass die begriffliche Unterscheidung vor allem der Vermeidung terminologischer Irritationen dient.

die Parameter der individualisierten **Erfolgskontrolle**, der **Methoden- und Medienwahl** sowie der **Themen und Inhalte**. Auch Klafki zufolge sind Entscheidungen in der Planung (und adaptiv im Unterrichtsprozess) zu fällen, die Inhalte und Themen, Methoden, Medien und Fragen der Erfolgskontrolle betreffen, also den strukturellen Größen des ‚Hamburger Modells‘ entsprechen. Der grundlegende Unterschied zwischen dem FDQI-HU-Ansatz und den didaktischen Theorien von Schulz’ und Klafki liegt in der Frage der Zielsetzung: So sieht das ‚Hamburger Modell‘ „Unterrichtsziele: Intentionen und Inhalte“ (ebd., S. 82) als Kategorie vor, und auch Klafki (2007) weist „Ziele des ‚Lehrens‘ und ‚Lernens‘“ (ebd., S. 92) im Sinne inhaltlicher Ausrichtung als eigenständiges Element seiner kritisch-konstruktiven Didaktik aus. FDQI-HU trennt die Kategorie der Ziele von Themen und Inhalten, da dem Projektverständnis zufolge Ziel und Intention inklusiven Unterrichts in der individuellen Kompetenzentwicklung, der Schüler*innen liegt. Demnach steht die **individuelle Kompetenzentwicklung** im Zentrum des Modells und illustriert die Absicht, alle Schüler*innen in unterschiedlichen Kompetenzdimensionen zu fördern. Dabei wird Kompetenzorientierung nicht verkürzt mit der Ausrichtung an kognitiven Bildungsstandards (Frohn & Heinrich, 2018) gleichgesetzt; stattdessen wird der Kompetenzbegriff – abgeleitet aus der vielzitierten Definition von Franz E. Weinert (2001) – in die Dimensionen der individuellen, kognitiven, motivationalen, sozialen, ethisch-normativen und performativen Kompetenzentwicklung aufgefächert, um allen dem Kompetenzbegriff innewohnenden Facetten Rechnung zu tragen und damit in der Summe allgemeinbildenden Prinzipien zu folgen (dazu siehe auch Einführung in diesem Band). Ferner werden Kompetenzen nicht als statische Konstrukte, sondern als Variablen im Entwicklungsprozess zwischen Disposition und Performanz (Blömeke et al., 2015) verstanden, was auch die Annahme von *Prozessmerkmalen* für inklusive Lehr-Lern-Prozesse unterstreicht.

Im DiMiLL sind die Zusammenhänge zwischen den *Strukturelementen* durch Pfeile gekennzeichnet, die sich auch über die im Zentrum abgebildete individuelle Kompetenzentwicklung erstrecken.

Der Vollständigkeit halber müssten Wechselfeile zwischen allen Elementen des Modells gezogen werden, worauf jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet wurde: So sind z.B. die *Prozessmerkmale* auch auf alle anderen Parameter im DiMiLL zu beziehen, doch ergeben sie sich gleichzeitig aus der Umsetzung der *Strukturelemente* aus dem Innenkreis. Medien und Methoden können z.B. Formen der Kommunikation genauso herstellen wie Arten der Erfolgskontrolle eine bestimmte Kooperation ermöglichen. Ferner ist hervorzuheben, dass keine Hierarchie oder vorgegebene Reihenfolge zwischen den einzelnen Modellteilen existiert – so kann etwa die Bestimmung der Ausgangslage genauso Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung sein wie die Formulierung von Themen oder die Fokussierung einer gewissen Methode zur Förderung der Methoden- oder Medienkompetenz. Da die einzelnen Parameter zudem grundsätzlich aufeinander einwirken bzw. voneinander abhängen (z.B. kann keine Erfolgskontrolle ohne Erhebung der Ausgangslage, ohne Bestimmung der Evaluationsmethoden oder ohne Bezug zum Inhalt erfolgen), gilt es, das für die individuelle Kompetenzentwicklung aussichtsreichste Zusammenspiel der einzelnen Teile zu ermitteln. Im ‚Hamburger Modell‘ (Schulz, 1981) wird diese Art der Interdependenz als „Implikationszusammenhang“ bezeichnet und sucht über die Abhängigkeit der Elemente hinaus auch die Befürchtung auszuräumen, „es könnten die gesellschaftliche Determiniertheit der Curricula nicht gewichtig genug gesehen, der Indoktrinationscharakter gesellschaftlicher Ansprüche nicht genügend durchschaut werden“ (ebd., S. 86). Diesen Vorwurf antizipierend statuiert Schulz, dass „die Planung von Unterrichtseinheiten ja unter einer bestimmten *Perspektive*, [...] bezogen auf allgemeine Bedingungen des Schulunter-

richts“ (ebd., Herv. im Original) erfolgt – so sind auch im DiMiLL die einzelnen Parameter auf der Folie eines ethisch-normativ geprägten Bildungsverständnisses und in Verbindung mit den – durch die Ringe exemplifizierten – Bedingungen des Unterrichtens zu interpretieren und in Wechselwirkung zu setzen.

Diese Gleichrangigkeit der Elemente soll auch durch die Operationalisierung in Form der tradierten pädagogischen Figur Didaktischer Dreiecke verdeutlicht werden und eine vertiefte Theoriebildung – vor allem aus fachdidaktischer Perspektive – ermöglichen. Hier werden drei Größen des Modells herausgegriffen und zueinander in Beziehung gesetzt, um anhand der Wechselwirkung der einzelnen Teile neue Reflexionsräume zu eröffnen (siehe z.B. Kapitel 2.5 und 2.6 in diesem Band). So werden durch die Fokussierung des Zusammenspiels neue Fragen an inklusive Lehr-Lern-Prozesse aufgeworfen, ohne ein einzelnes Element in den Vordergrund zu stellen. Dies ermöglicht die Fokussierung etwaiger Leerstellen in der inklusiven Forschung und erlaubt dank der zahlreichen Variationsmöglichkeiten entsprechender Dreiecke eine umfassende theoretische Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen einzelner Modellteile.

Um eine visuelle Überfrachtung zu vermeiden, wurde auf die Abbildung aller Interdependenzen ebenso verzichtet wie auf die Darstellung der Akteur*innen, die das Modell betrifft: Stattdessen ist die Tatsache, dass sich das DiMiLL sowohl auf Lehrende als auch Lernende bezieht, bereits im Titel angelegt und, erweitert um Akteur*innen wie Sozialpädagog*innen, Eltern oder außerschulische Partner*innen, als programmatisch für alle Modellinhalte zu begreifen. Im Sinne der *Prozessmerkmale* agieren alle schul- bzw. systembezogenen Handelnden – je nach Unterrichtsform und Kontext – im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen, fachdidaktischen und schulorganisatorischen Bedingungen und wirken auf eben diese Bedingungen sowie aufeinander ein. Gemäß einer umfassenden Partizipation aller am Bildungsprozess Beteiligten und in Anlehnung an Schulz' (1981) Forderung, Lehrende und Lernende „als Partner unterrichtsbezogener Planung“ (ebd., S. 81) anzuerkennen, sind auch Entscheidungen hinsichtlich der *Strukturelemente* von den unterschiedlichen Akteur*innen gemeinsam zu treffen. So gilt es z.B. sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrer*innen, ihre Ausgangslage wie auch den anberaumten Lehr- bzw. Lernerfolg zu reflektieren und entsprechend zu handeln. Demnach wird auch auf der Beziehungsebene kein streng hierarchisches Verhältnis angenommen; vielmehr ist inklusiver Unterricht auch als demokratischer Prozess³ zu gestalten, in dem die unter dem Begriff *Strukturelemente* zusammengefassten Unterrichtsvariablen auf Basis der individuellen Interessen, Fertigkeiten und Neigungen und im Sinne der *Prozessmerkmale* zwischen den Beteiligten immer wieder neu verhandelt werden.

Neben der Ebene der Akteur*innen bezieht sich das DiMiLL analog zur Komplexität inklusiven Lehrens und Lernens auch auf die Systemebene und beinhaltet entsprechende Wechselbeziehungen. Die strukturdeterministische Kritik an inklusiven Lehr-Lern-Settings, dass sich zuerst die Rahmenbedingungen ändern müssen, um Inklusion erfolgreich umzusetzen, wird von FDQI-HU angesichts des relationalen Verhältnisses von gesamtgesellschaftlichen Bedingungen und Schule nicht geteilt. Schließlich handeln Akteur*innen immer im Rahmen des Systems bzw. wirkt das System auf die Akteur*innen zurück (Koch & Schemmann, 2009). Die rekursive Beeinflussung von System und Akteur*innen ist in der Nutzung des Modells ebenso zu reflektieren wie die Wechselbeziehung der Modellinhalte mit jeweils Schüler*innen, Pädagog*innen, Eltern und außerschulischen Partner*innen.

3 Der Grad der Partizipation kann dabei variieren – FDQI-HU nimmt eine Teilpartizipation im Sinne von „Partizipationsinseln“ nach Oser & Biedermann (2007) und Baumgardt (2018) an, die auch den unterschiedlichen Professionalisierungsgraden Rechnung tragen (siehe Kapitel 1.4.1 in diesem Band).

Dennoch bedarf es einer umfassenden zusätzlichen Ausstattung – sowohl auf Sach- und Personalebene als auch im Sinne inklusionssensibler (Weiter-)Bildungsangebote –, um Inklusion an allgemeinen Schulen im hier skizzierten Sinn umzusetzen. Das DiMiLL zeichnet als theoretische, komplexitätsreduzierende Leitlinie dabei ein Ideal vor, das angesichts des momentanen Ressourcenmangels in der Praxis nur als Richtlinie gelten kann.

Literatur

- Baumgardt, I. (2018). Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 26–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie* 223(1), S. 3–13. doi:10.1027/2151-2604/a000194.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In H. Altrichter, M. Heinrich & J. Zuber (Hrsg.), *Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 153–173). Wiesbaden: Springer VS.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.). (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (Organisation und Pädagogik, Bd. 6). Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Korff, N. (2012). Inklusiver Unterricht – Didaktische Modelle und Forschung. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13, S. 138–157). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Lütje-Klose, B. (2016). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365–369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Musenbergh, O. & Riegert, J. (2014). „Pharao geht immer!“ – Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Interview-Studie. *Zeitschrift für Inklusion* 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202>. Zugriffen 27.09.2018.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2007). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich: Rüegger.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung* (3., erweiterte Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6, S. 226–233.
- Stojanov, Krassimir (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, (4), 516–531.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wocken, H. (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen* (Lebenswelten und Behinderrung, Bd. 19). Hamburg: Feldhaus.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

1.3 Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens

Vera Moser

1.3.1 Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens

Pädagogisches Handeln ist per se eingebunden in ethische Reflexionen über das gute Leben und das richtige erzieherische Handeln, sodass es darum geht, nicht nur Erziehungsziele und -methoden im Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung zu thematisieren, sondern auch das Handeln der Pädagog*innen zu **reflektieren**. In diesem Zusammenhang blickt die Erziehungswissenschaft auch auf eine lange Diskussion um die Lehrerpersönlichkeit zurück (vgl. Terhart et al., 2011). Diese wird gegenwärtig in Fragen von Persönlichkeitsmerkmalen, fachlichen Kompetenzen und berufsbezogenen Einstellungen für die empirische Erschließung aufgefächert (vgl. Kunter et al., 2011) und erfährt im Kontext der Inklusionsforschung neue Thematisierungen.

Dass Inklusion, die sich im hiesigen Diskurs zunächst weitgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention her ableitet (2009 in Deutschland in Kraft getreten), eine normative Leitlinie vorgibt, ist in ihrer Anbindung an die UN-Menschenrechtserklärung von 1948 begründet. Dabei geht es im Wesentlichen um die Sicherung der Menschenrechte, d.h. um die Sicherung der individuellen Würde in Bezug auf Gleichheit, Freiheit, Sicherheit, Sozialität und Existenzsicherung.¹ „Menschenrechtskonventionen dienen dem ‚Empowerment‘ der Menschen. Sie leisten dies, indem sie Ansprüche auf Selbstbestimmung, Diskriminierungsfreiheit und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe formulieren, sie rechtsverbindlich verankern und mit möglichst wirksamen Durchsetzungsinstrumenten verknüpfen“ (Bielefeldt, 2009, S. 4).

Dieser Impuls, den die UN-Behindertenrechtskonvention auch für das Bildungssystem entfaltet, kreuzt sich gegenwärtig allerdings auch mit anderen Debatten um Benachteiligungen. Letztere wurden nicht nur im Zuge der Bildungsgerechtigkeitsdiskurse der 1970er Jahre in der Bundesrepublik in Bezug auf Mädchen und katholisch-ländliche Milieus, sondern seit den 1990er Jahren auch im Kontext der Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem sowie hinsichtlich der Umsetzung der Kinderrechtskonvention geführt (vgl. Emmerich & Hormel, 2013). Nicht zuletzt nutzt die PISA-Berichterstattung in ihrer international vergleichenden Analyse von Bildungssystemen Alter, Geschlecht, soziokulturelles Milieu, Familiensprache und Migrationshintergrund als relevante Unterscheidungsmerkmale von Personen, die im Bildungssystem bedeutsam werden. Insofern unternimmt der Inklusionsdiskurs derzeit die Anstrengung, unter einem erweiterten Konzept Benachteiligungen und Behinderungen im Bildungssystem unter vielfältigen Bedingungen in den Blick zu nehmen. In einer gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektoren- und der Kultusministerkonferenz von 2015 ist in diesem Zusammenhang beispielsweise von einer „Schule der Vielfalt“ die Rede, die inhaltlich an renommierte Arbeiten von Andreas Hinz (1993) und Annedore Prengel (1993) anschließt:

„Die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes in der allgemeinen Schule verfolgt die Ziele, den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden. Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von

1 Die ‚Allgemeine Erklärung der Menschenrechte‘ umfasst insgesamt 30 Artikel.

Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen z.B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente.“ (Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2015, S. 2)

In Bezug auf das Bildungssystem sind im einschlägigen inklusionsbezogenen Fachdiskurs vier Facetten zu beobachten, die ethische Referenzpunkte begründen: Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Antidiskriminierung und Anerkennung (vgl. Moser, 2017; Piezunka et al., 2017).

Bildungsgerechtigkeit zielt dabei vor allem auf die Systemebene ab, um hier Availability (allgemeine Verfügbarkeit), Accessibility (diskriminierungsfreie Zugänglichkeit), Acceptability (Angemessenheit) und Adaptability (Anpassbarkeit bzw. Anpassbarkeit) (vgl. Tomaševski, 2004) zu gewährleisten – und ist damit vor allem auf der Ebene der bildungspolitischen Steuerung und individuellen Schulentwicklung zu platzieren.

Auf der Ebene des Individuums ist der sozialrechtliche Fokus auf *Teilhabe* und **Partizipation** gerichtet (vgl. auch die reformierte Sozialgesetzgebung seit 2001 sowie die im internationalen Diskurs verwendete analytische Kategorie der ‚participation‘, vgl. European Agency for Development in Special Needs Education, 2011), in der es um die umfassende Realisierung von sozialer, kognitiver und emotionaler Teilhabe im Bildungssystem geht, die u.a. auch pädagogisch-didaktisch umzusetzen ist.

Mit Fokus auf die Interaktion von Lehrkräften und Schüler*innen, aber auch zwischen den Schüler*innen, wurde v.a. von Annedore Prengel (1993) ein Anerkennungsgebot im Sinne einer sogenannten ‚Demokratischen Differenz‘ ausbuchstabiert, das in seiner pädagogischen Absicht darauf zielt, Individualität anzuerkennen, ohne sie zugleich den traditionellen kulturellen Hierarchien (Mann/Frau; Inländer*innen/Ausländer*innen, nicht-behindert/behindert) wieder zu unterwerfen. Die pädagogische Herausforderung besteht Prengel zufolge daher darin, wertschätzende Anerkennungserfahrungen zu ermöglichen (vgl. ebd.).²

Und schließlich stellt das Antidiskriminierungsgebot eine Zentralstelle der UN-Behindertenrechtskonvention dar, da der Tatbestand der Diskriminierung als fundamentale Menschenrechtsverletzung gilt. In Artikel 24, der sich auf das Bildungssystem bezieht, heißt es somit einleitend: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen [...]“ (Vereinte Nationen, 2006, Art. 24, Abs. 1). Unter Diskriminierung ist hier jede Form unangemessener Unterscheidung, Ausschluss, Beschränkung oder Bevorzugung zu verstehen (vgl. Ückert, 2015, S. 134). Diese Leitlinie umfasst aber nicht nur einen Schutz vor Diskriminierung auf der System-, sondern auch der Interaktionsebene und fordert darüber hinaus auch die aktive Bereitstellung „angemessener Vorkehrungen“ (ebd.) – dies kann die Gewährleistung von Nachteilsausgleichen, die Vorhaltung besonderer materieller und/oder personeller Ressourcen oder auch die Schaffung barrierefreier Räume sein. Insofern umfasst das Antidiskriminierungsgebot alle Ebenen des Systems und seine Interaktionen und gilt, wenn man auf die allgemeine Erklärung der Menschenrechte zurückblickt, für alle potenziell vulnerablen und marginalisierten Personen.

Diese ethischen Eckpfeiler im Kontext von Inklusion sind auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems anzusiedeln – von der Steuerungsebene über die Ebene der Schulent-

2 Die Arbeit von Annedore Prengel (2015) hat inzwischen eine Vielzahl an Auseinandersetzungen, insbesondere zum Differenz- und Anerkennungskonzept nach sich gezogen – zuletzt: Balzer (2014); Themenheft der Zeitschrift *Erwägen-Wissen-Ethik* 2015. Ein Kurzkonzert ist aktuell unter dem Titel ‚Reckhahner Reflexionen‘ erschienen: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/reckhahnerreflexionen.html>.

wicklung bis hin zur Ebene des pädagogisch-didaktischen Handelns. Dabei spielt in der Lehrkräftebildung insbesondere die Frage nach der Erzeugung einer angemessenen Haltung in der jüngeren Vergangenheit eine prominente Rolle (vgl. Ruberg & Porsch, 2017) – neben Fragen der Weiterentwicklung der Professionalität durch spezifische adaptive Kompetenzen zur Unterrichtung heterogener Gruppen sowie nach veränderten Berufsrollen in kooperativen und auch multiprofessionellen Arbeitszusammenhängen (vgl. Heinrich et al., 2013; Moser et al., 2014). Inwiefern ein eher auf das Individuum und seine persönliche Lerngeschichte gerichteter Blick im Kontext inklusionspädagogischen Handelns unter dem Stichwort der ‚individuellen Förderung‘ eine gestärkte Rolle einnehmen wird und wie sich dieser in Beziehung zu standardisierten Erwartungen an Schüler*innenleistungen setzen soll, ist dabei allerdings ein noch ungelöster Konflikt.

Literatur

- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*, Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf3.pdf. Zugegriffen 27.12.2017.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Participation in Inclusive Education. A Framework for Developing Indicators*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaup (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wiss. (Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1992 u.d.T.: Hinz, A.: Bewältigung von Heterogenität in der Schule).
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. Zugegriffen 27.12.2017.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Moser, V. (2017). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 15–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 124–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft* 45(4), 207–222.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Erwägen-Wissen-Ethik* 26(2), 157–168. http://www.uni-potsdam.de/uploads/media/Prenzel_EWE_Hauptartikel_02.pdf. Zugegriffen 27.12.2017.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 393–415.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.

- Tomaševski, K. (2004). *Manual on rights-based education. Global Human Rights requirements made simple* Bangkok: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135168e.pdf>. Zugriffen 27.12.2017.
- Ückert, O. (2015). Das Konzept der angemessenen Vorkehrungen der UN-Behindertenrechtskonvention im Kontext des menschenrechtlichen Diskriminierungsschutzes. *Gemeinsam leben – Zeitschrift für Inklusion* 23(3), 132–143.
- Vereinte Nationen (Hrsg.) (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006*. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd>. Zugriffen 27.12.2017.

Julia Frohn & Detlef Pech

1.3.2 Selbst- und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder

Im sogenannten ‚Hamburger Modell‘ wird das „Selbst- und Weltverständnis schulbezogen Handelnder“ zwar explizit benannt (vgl. Schulz, 1981, S. 82), jedoch kaum weiter thematisiert oder konkret definiert. Die Wendung wurde – leicht modifiziert – in das FDQI-Modell übernommen, wobei der Begriff „Verständnis“ durch „Verhältnis“ ersetzt wurde: Schließlich muss vor allem im Rahmen inklusiver Bildung gefragt werden, wie „Individuen zur Welt, zu anderen und sich selbst stehen“ (Koller, 2012, S. 17). Grundsätzlich haben alle Akteur*innen in Unterricht und Schule immer schon ein individuelles *Verständnis* von sich selbst und den sie umgebenden Bedingungen, das in Lehr-Lern-Prozessen konkretisiert oder modifiziert wird. Wenn Bildung allerdings als „eine grundlegende Veränderung des *Verhältnisses* von Ich und Welt gedacht“ (ebd., S. 16, Herv. d. Verf.) wird, impliziert sie die Notwendigkeit, beide Größen *relational* zu interpretieren. Zur Erfüllung dieser Ansprüche ist auch die – stark aufklärerisch und neuhumanistisch geprägte – Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen (vgl. Koller, 2012; Marotzki, 1990) relevant: Während Lernen „als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen“ (Koller, 2012, S. 15) verstanden wird, der den Rahmen dieses Vorgangs nicht reflektiert, zielt Bildung als übergeordnetes Primat auf „Prozesse der gesellschaftlichen Problemwahrnehmung und Problemlösungsversuche“¹ (Marotzki, 1990, S. 53). Dies lässt sich auch in der Ausrichtung auf eine „Bildung im Medium des Allgemeinen“ konkretisieren, wie Klafki (2007, S. 53) sie beschrieben hat, weshalb sich FDQI-HU als bildungstheoretisches Entwicklungsprojekt versteht.

Im **Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen** wird durch die Formel „Selbst- und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder“ zudem zum Ausdruck gebracht, dass die drei rahmenhaft angelegten Bedingungen (**gesamtgesellschaftliche, fachdidaktische und schulorganisatorische Bedingungen**) keine objektiven Konstanten, sondern – je nach Kenntnisstand und subjektiver Lesart variierende – veränderbare Faktoren darstellen. Ändern sich das Verständnis und, darauf aufbauend, das Verhältnis von sich selbst und der Welt, ändert sich auch die Auslegung der genannten Bedingungen. Gleichzeitig ist auch hier von einer Wechselwirkung der Begrifflichkeiten auszugehen: So stellen alle drei Bedingungen die Kontexte dar, in denen sich (bildende) Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses schulischer Akteure ereignen und vollziehen können sollen.

Darüber hinaus eröffnet die Wendung für FDQI-HU zwei Diskurse im Rahmen der Inklusionsforschung, die sowohl konstruktivistische Lehr-Lern-Prinzipien als auch die ästhetische Dimension von Bildung betreffen. Laut Kersten Reich ist, wann immer von inklusiver Didaktik gesprochen wird, „die konstruktivistische Didaktik ein in sie eingeschlossener notwendiger Anteil“ (Reich, 2014, S. 53). Tatsächlich gibt es zahlreiche Überschneidungen zwischen beiden Ansätzen (vgl. Wocken, 2016), da die inklusionstheoretische Forderung nach Individualisierung letztlich auf der konstruktivistischen Haltung basiert, „dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann“ (Glaserfeld, 1996, S. 22). Dazu

1 „Problemlösen“ stand auch im Zentrum der PISA-Erhebungen 2000 und 2012 (vgl. Klieme et al., 2012; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014) – der (potenziell folgenreiche) Unterschied liegt jedoch in der weitgehenden Ausblendung gesellschaftlicher Implikationen im Rahmen der Erhebungen. Zwar werden auch hier – quasi gemäß reformpädagogischer Ansätze – praktische Alltagssituationen als Träger von Lerngelegenheiten verstanden, dennoch findet keine bildungstheoretische Reflexion im Sinne gesamtgesellschaftlicher Problemlösungsversuche (vgl. Klafki, 2007; Koller, 2012; Marotzki, 1990) statt.

sind laut Reich (2005) Stichwörter wie „lernerzentriert“, „**partizipativ** erarbeitet“, „beziehungsorientiert“ (im Sinne einer gemeinsam lernenden Community) und „selbst organisiert“ (vgl. ebd., S. 6) sowie eine aufklärerische und emanzipatorische Haltung der Lernenden und Lehrenden für beide Theorien konstitutiv – nicht umsonst werden inklusive wie konstruktivistische Ansätze häufig auf die Prinzipien der Reformpädagogik zurückgeführt (Jank & Meyer, 2014, S. 293; vgl. Seitz, 2006). Der zweite, auch auf konstruktivistischen Prinzipien beruhende Diskurs zielt auf ästhetische Bildungsprozesse, die eng mit Transformationen in Ich und Welt verknüpft sind: „Ästhetisches Erfahren und Handeln ist ein eigener, besonderer Modus, ‚Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren‘ (Otto 1992, S. 43)“ (Jank & Meyer, 2014, S. 284). Nicht erst seit technologischen Umwälzungen und fundamentalen weltpolitischen Veränderungen muss der fortschreitende „Prozeß der Entsinnlichung der Lebenszusammenhänge“ (Marotzki, 1990, S. 17) reflektiert und durch Fokussierung der ästhetischen Dimension von Bildung umgelenkt werden. Schließlich bieten im inklusiven partizipativen Unterricht vor allem ästhetische Prinzipien „der Raum-, Zeit- und Körpererfahrung [...] interessante Möglichkeiten, mitgebrachte Konzepte der Selbst- und Weltdeutung, lebensweltliche Erfahrungen und subjektive Theorien von Kindern hermeneutisch zu rekonstruieren um daraus Schlüsse für lernfördernde Angebote und Aktivitäten zu ziehen“ (Möller, 2012, S. 17). Hier ist auch danach zu fragen, inwieweit digitale Technologien unterstützend auf diese Ansätze wirken können – bzw. welche neuen Anschlussstellen die veränderten Kinderwelten im digitalen Zeitalter für ästhetische Lehr-Lern-Prozesse schaffen. Mit der ästhetischen Dimension rücken Fragen der Wahrnehmung und des Erlebens ins Zentrum, die kenntlich machen, dass die Klärung des Selbst- und Weltverhältnisses unter Einbezug phänomenologischer Zugriffe im didaktischen Kontext (vgl. Marton & Booth, 1997) noch weiter ausdifferenzieren wären.

Literatur

- Glaserfeld, E. v. (1996). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Leutner, D. & Wirth, J. (2012). *Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften* (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd. 3, Dr. nach Typoskript). Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1989).
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness* (Educational Psychology Series). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Möller, R. (2012). *Guter (Religions-)Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik*. <https://d-nb.info/1026150973/34>. Zugegriffen 23.05.2018.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *PISA 2012*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>. Zugegriffen 23.05.2018.
- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. *Schulmagazin 5 bis 10*(3), 5–8.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule* (Inklusive Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Praxis und Theorie des Unterrichtens* (3., erweiterte Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion*. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>. Zugegriffen 23.05.2018.
- Wocken, H. (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen* (Lebenswelten und Behindern, Bd. 19). Hamburg: Feldhaus.

1.4 Die Prozessmerkmale inklusiven Lehrens und Lernens

Toni Simon & Detlef Pech

1.4.1 Partizipation

Partizipation bildet aufgrund des engen Zusammenhangs mit Inklusion (vgl. Boban & Hinz, 2004; Booth & Ainscow, 2002; Cummings et al., 2003), der sich u.a. in der Fixierung im Rahmen der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) im englischsprachigen Original sowie der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) ausdrückt, der allerdings im Kontext der Inklusionsforschung zum Teil in Vergessenheit geraten ist (vgl. Hershkovich et al. 2017), ein bedeutsames Prinzip des **Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen**. Partizipation meint „wesentlich mehr als bloßes Mitmachen oder Dabeisein im Alltag, [...] es geht um effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017, S. 179). Im Rahmen von FDQI-HU ist Partizipation eines von vier *Prozessmerkmalen*, durch welche das dem inklusionsdidaktischen FDQI-Modell zugrunde liegende allgemeindidaktische ‚Hamburger Modell‘ (Schulz, 1981) inklusionspädagogisch erweitert und fundiert wird (vgl. z.B. Frohn & Heinrich, 2018). Partizipation selbst ist jedoch kein originär inklusionspädagogisches Thema, sondern ein ursprünglich politik- bzw. sozialwissenschaftliches, das u.a. auch im Bereich der allgemeinen Didaktik der 1960er und 1970er Jahre bereits diskutiert worden ist und in einigen Strängen der inklusionspädagogischen Diskussionen wieder starkgemacht wird.

Partizipation impliziert Fragen der Teilhabe, geht jedoch deutlich über diese hinaus. Im Kontext von FDQI-HU wird Partizipation über vier Ebenen beschrieben respektive operationalisiert: erstens über die gestaltende Teilhabe aller Lernenden in Schule und Unterricht ohne Ausschluss, zweitens über Aspekte demokratischer Bildung und des Demokratie-Lernens, drittens über die Aktivierung der Schüler*innen und viertens über die Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse.¹ Im Rahmen der Diskurse um Inklusion ist bis dato noch nicht abschließend geklärt worden, in welchen Bereichen und wie weit Partizipation möglich sein soll bzw. kann. Dies trifft vor allem auf fachdidaktische Diskurse zu (vgl. z.B. Pech et al., 2017; Pech et al., 2018). Die Hinwendung zu Partizipation als ein zentrales Prinzip inklusiven (Fach-) Unterrichts impliziert somit das Aufgreifen z.T. offener Fragen der Inklusionsforschung, wie zum Beispiel jener nach der Reichweite, dem Umfang bzw. dem Grad von Schüler*innen-Partizipation. Bezogen auf die didaktische Partizipation von Schüler*innen gibt es diesbezüglich verschiedene Ansätze. So spricht sich Prengel (2016) für die Kombination obligatorischer und fakultativer Curriculumsanteile aus, während in anderen Ansätzen (vgl. z.B. Boban et al., 2012) eine ungeteilte Partizipation oder z.T. auch Selbstbestimmung präferiert wird. Über diese allgemeinen Überlegungen hinaus wird die Frage der Partizipation im Rahmen von FDQI-HU auch auf fachdidaktischer Ebene aufgegriffen und als bedeutsames Merkmal einer inklusiven Didaktik diskutiert. Diesbezüglich kann vor allem auf sachunterrichtsdidaktische

¹ „Maßgebend für die Bezeichnung einer Kooperation als Ko-Konstruktion sind [...] einerseits das örtliche und zeitliche Zusammensein der Beteiligten, andererseits der Umstand, dass das Problem nicht von einzelnen Beteiligten alleine in ähnlicher Weise gelöst werden kann. Die gemeinsam ausgehandelte Ko-Konstruktion sollte für alle Beteiligten neue Deutungsaspekte bei der gemeinsamen Problembewältigung beinhalten und damit auch potentiell individuelle Lernprozesse eröffnen“ (Brandt & Höck, 2011, S. 250).

Diskurse verwiesen werden (vgl. Baumgardt, 2018; Gebauer & Simon, 2012; Pech et al., 2017;, 2018; Simon, 2017; 2019 i.E.).

Hinsichtlich der Schüler*innenpartizipation im Unterricht kann zwischen zwei weiteren Ebenen unterschieden werden: Aus pädagogischer Perspektive umfasst Partizipation *einerseits* die Möglichkeit der Präsenz aller zu jedem Zeitpunkt sowie die Beteiligung aller an Entscheidungen – auch in Bezug auf die Inhalte und die Anlage von Unterricht. *Andererseits* umfasst Partizipation im Unterricht auch die fachliche Partizipation, die ihren Ausgangspunkt in der ‚Kontur‘ der Disziplin und ihrer **fachdidaktischen Bedingungen** hat. Wenn also exemplarisch der fachliche Anspruch in der Aneignung einer Fremdsprache (z.B. Latein) liegt, dann ist es die Aufgabe des Faches, sowohl Zugangsmöglichkeiten für alle Lerner*innen auf unterschiedlichen Ebenen zu schaffen² als auch Fähigkeiten zu formulieren, die Bedingungen für die fachliche Partizipation darstellen. Für beispielsweise Lernende, deren auditive und visuelle Wahrnehmung erheblich eingeschränkt ist und die lautsprachlich nicht kommunizieren können, wäre die fachliche Partizipation – hinsichtlich des fachlichen Anspruches der Auseinandersetzung mit einer *bestimmten*³ Sprache – entweder stark eingeschränkt oder auch (zunächst) nicht möglich. Ein Aspekt adaptiver Lehrkompetenz wäre sodann die **Reflexion** von Möglichkeiten fachlicher Individualisierung und Differenzierung, um fachliche Partizipation zu ermöglichen, aber auch, um möglicherweise Grenzen der Partizipation in bestimmten fachlichen Bereichen zu thematisieren. Fachliche Partizipation beinhaltet dabei nicht die Orientierung an standardisierten (Bildungs-)Zielen im Fach, sondern vielmehr an den Fähigkeiten, derer es bedarf, um ‚etwas‘ im Fach erfassen zu können (d.h. eine der zahlreichen fachlichen Facetten). Dies bedeutet auch, dass keine Person von der Teilhabe und Partizipation am Fach ausgeschlossen werden kann, denn an einem bestimmten fachlichen Aspekt nicht partizipieren zu können, bedeutet nicht, dass nicht in anderen fachlichen und überfachlichen Bereichen Fähigkeiten durch die Teilhabe und Partizipation erworben werden können.

Dem **Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen** liegt ein gemäßigter Partizipationsgrad i.S. von Teilpartizipation in Handlungssinseln und bereichsspezifischer Partizipation (vgl. Baumgardt, 2018 nach Oser & Biedermann, 2006; Stange, 2010; vgl. auch Simon et al., 2018) zugrunde. Dieser ist von vollkommener Partizipation, die zu jeder Zeit und in allen Fragen von Unterricht eine gleichberechtigte Mitbestimmung und Entscheidung impliziert, abzugrenzen. Damit wird versucht, eine Balance zwischen erstens Reform bzw. Innovation und gegebenen Rahmenbedingungen und Traditionen, zweitens Individualisierung sowie freier Entfaltung und pädagogischer Verantwortung (im Sinne der Antinomie von Autonomie und Heteronomie, vgl. Helsper, 1996) und drittens der Anschlussfähigkeit an inklusionsdidaktische Diskurse auf der einen und fachdidaktische Diskurse auf der anderen Seite zu finden. Wird Partizipation als bedeutsamer Aspekt und gleichsam als Ziel inklusiver Bildung verstanden, so sind letztlich alle Fachdidaktiken hinsichtlich des Prinzips Partizipation dazu aufgerufen, ihr Selbstverständnis, ihre Traditionen und Bestände bezüglich etwaiger Vorzüge oder spezifischer Barrieren in Bezug auf die Zusicherung von Teilhabe und Partizipation kritisch zu hinterfragen.

2 Für den Sachunterricht wurde dazu von Gebauer und Simon (2012) eine Matrizze zu verschiedenen Repräsentations- und Interaktionsmodi entworfen, die fächerübergreifend Anregungen liefert.

3 Die Formulierung soll auf das breite Spektrum des Begriffs verweisen – z.B. wäre im Lateinunterricht zwischen lateinischer Laut- und Schriftsprache respektive der Auseinandersetzung mit Latein in deutscher Laut- und Schriftsprache zu unterscheiden, sodass in beiden Fällen andere Sprachen bzw. sprachliche Zugänge zunächst ausgeblendet werden.

Literatur

- Baumgardt, I. (2018). Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 26–38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Boban, I. & Hinz, A. (2004). Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In F. Heinzel & U. Geiling (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik* (S. 37–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Boban, I., Kruschel, R. & Wetzel, A. (2012). The Marriage of Inclusive and Democratic Education. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 174–179). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. developing learning and participation in schools* (CSIE Mark Vaughan, Hrsg.). Bristol.
- Brandt, B. & Höck, G. (2011). Ko-Konstruktion in mathematischen Problemlöseprozessen – partizipationstheoretische Überlegungen. In B. Brandt, R. Vogel & G. Krummheuer (Hrsg.), *Die Projekte erStMal und MaKreKi. Mathematikdidaktische Forschung am „Center for Individual Development and Adaptive Education“ (IDeA)* (S. 245–284). Münster: Waxmann.
- Cummings, C., Dyson, A. & Millward, A. (2003). Participation and democracy: what's inclusion got to do with it? In J. Allan (Hrsg.), *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* (S. 49–65). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In H. Altrichter, M. Heinrich & J. Zuber (Hrsg.), *Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 153–176). Wiesbaden: Springer VS.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Nr. 18, Oktober 2012. http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf. Zugegriffen 16.10.2018.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hershkovich, M., Simon, J. & Simon, T. (2017). Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 141–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich: Rüegger.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2017). Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 124–125). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichtsdidaktisch gedacht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10–25). Baltmannsweiler: Schneider.
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit. „Formatives Assessment im inklusiven Unterricht“. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Praxis und Theorie des Unterrichtens* (3., erweiterte Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Simon, T. (2017). Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 177–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2019, i.E.). Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster u.a.: Waxmann.
- Simon, T., Schmitz, L. & Moser, V. (2018). Hochschuldidaktische Qualifizierung für Inklusion: Einblicke in das Projekt FDQI-HU. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 277–282). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stange, W. (2010). Partizipation von Kindern. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (38), 1–7.

Laura Rödel & Toni Simon

1.4.2 Kommunikation

Dem Axiom folgend, dass man nicht nicht kommunizieren kann (Watzlawick et al., 1996, S. 53), bedeutet Kommunikation i.w.S. den Austausch von Informationen/Symbolen im Kontext sozialer Interaktion (vgl. Habermas, 1981; Schütze, 1975). Insbesondere Sprachen, egal, ob natürliche oder konstruierte, Laut-, Körper- oder Gebärdensprache, das Bliss-Symbol-System oder andere, sind für den Menschen von grundlegender Bedeutung für die Kommunikation mit anderen und daher Erkenntnis- und Forschungsgegenstand zahlreicher Wissenschaften. Unterricht stellt eine spezielle kommunikative Situation dar, die „als soziale Situation [...] von den Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen zwischen allen Beteiligten bestimmt wird“ (Terhart, 2010, S. 74). Aus didaktischer Perspektive „werden in und mit Sprache im Unterricht nicht nur Handlungen vollzogen, sondern in gleichem Maße ‚Erkenntnisse‘ formuliert und vor allem neu formuliert“ (Richert, 2014, S. 403).

Dass die Qualität unterrichtlicher Kommunikation, die sich u.a. durch die Chance kommunikativer **Partizipation** auszeichnet (vgl. Reusser & Pauli, 2013, S. 322), mit dem Lernerfolg der Lernenden korreliert, gilt als empirisch nachgewiesen (vgl. Hattie, 2014, S. 81). Dennoch wird Unterricht traditionell zu 70 bis 80 Prozent lehrerzentriert, fragend-entwickelnd gestaltet, was u.a. „die Vergabe des Rederechts durch den Lehrer“ sowie „hohe Redeanteile der Lehrperson“ (Fürstenau et al., 2015, S. 260) impliziert und dialogische Gespräche selten ermöglicht (vgl. Alexander, 2000; Hattie, 2014). Das Zulassen von Kommunikation i.S. eines ‚echten‘ Dialogs¹ steht daher insbesondere im Zeichen eines konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnisses (vgl. Wiesemann, 2014, S. 192). Im Kontext inklusiven Unterrichts und inklusiver Didaktik, die an ein solches anknüpfen, gilt Kommunikation als bedeutendes unterrichtliches bzw. fachdidaktisches Prinzip (vgl. exempl. Seitz, 2013). Entsprechend nimmt Kommunikation als eines von vier *Prozessmerkmalen* inklusiven Unterrichts einen besonderen Stellenwert im **Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen** (DiMiLL) ein.

Die Förderung kommunikativer Kompetenz(en) ist eine bedeutende Aufgabe von Schule und führte insbesondere im Bereich der Grundschule seit den 1990er Jahren zu einer Veränderung der Gesprächspraxis und -kultur (vgl. Richert, 2014, S. 401). Sie wird im Rahmen von FDQI-HU mit der sprachbildenden Gestaltung von Unterricht verknüpft, welche eine Aufgabe aller Fächer der Primar- und Sekundarstufe ist und auf eine Ausdifferenzierung der ‚Bildungssprache‘ zielt (vgl. exempl. Rödel & Simon, 2018).² Es ist nicht selbstverständlich, dass alle am Unterricht Beteiligten an der (Unterrichts-)Kommunikation teilnehmen können oder wollen, bzw. diese zulassen. Gründe für die Einschränkung von Kommunikation bzw. kommunikativer Kompetenzen können dabei sehr different sein; sie kann beispielsweise mit einer geringen

1 Gemeint sind hier gleichberechtigte, aufeinander bezogene Redeanteile im Sinne „substanzieller Partizipationsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen am Gespräch [...], die eine aktive und verantwortliche Partizipation und damit ein Mitdenken [...] an einer diskursiven und generativ verstandenen Wissenskonstruktion fordern und fördern“ (Reusser & Pauli, 2013, S. 322). Diese Gespräche stehen dem tradierten fragend-entwickelnden Klassenunterricht entgegen, bei denen die Schüler*innen „nur in Maßen am Gespräch beteiligt“ (Einsiedler, 2014, S. 370) bzw. „nicht selten zu angepassten Antwortgebern statt zu eigenständigen Problemlösern herangebildet“ (Reusser, 2001, S. 107) werden.

2 Allerdings verortet sich die Sprachbildung im DiMiLL nicht allein im *Prozessmerkmal* Kommunikation, sondern betrifft als immanenter Teil von Inklusion alle *Prozessmerkmale* und *Strukturelemente* sowie Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 2.1 in diesem Band).

Motivation zur Kommunikation, mit fehlenden Kompetenzen in der Unterrichtssprache oder mit spezifischen Entwicklungserschwernissen verbunden sein. Zudem können Lehrkräfte Kommunikation innerhalb wie außerhalb des Unterrichts gezielt fördern oder einschränken. Die Überwindung kommunikativer Barrieren i.w.S., die sich in einem auf Inklusion (und damit auch Sprachbildung) zielenden Unterricht sowohl auf die Lernenden als auch die Lehrenden sowie die **Rahmenbedingungen von Schule** und Unterricht beziehen können, ist dementsprechend eine wichtige allgemein pädagogische sowie speziell fachdidaktische Aufgabe.

Mit Blick auf den tradierten Modus von Unterricht impliziert dies vor allem auch die Überwindung der monologisch-monolingualen Ausrichtung unterrichtlicher Kommunikation (d.h. einerseits der exklusiven Ausrichtung auf die deutsche Sprache und die Lautsprache sowie andererseits auf die Dominanz der Redeanteile der Lehrkräfte, vgl. Simon & Simon, 2019 i.E.).

Im Kontext der Diskussionen über eine inklusive (Fach-)Didaktik kommt der Beachtung von Kinderfragen, dem Schaffen von Sprechanschlüssen und -gelegenheiten im Unterricht, die u.a. eine **reflexive** Auseinandersetzung mit Lernprozessen und deren Verschiedenheit und vielperspektivische Zugänge zum Lerngegenstand ermöglichen sollen (vgl. Seitz, 2013; Simon, 2019 i.E.; Simon & Simon, 2019 i.E.), eine besondere Bedeutung zu.³ Mit Attributen wie dialogisch, anerkennend, wertschätzend, beschämungs- und gewaltfrei bzw. nicht-diskriminierend wird ferner eine spezifische Qualität von Kommunikation eingefordert (vgl. exemplarisch Boban & Hinz, 2017; Hafener, 2014). Aus Perspektive von FDQI-HU werden diese Attribute durch den Anspruch der sprachbildenden Gestaltung von Kommunikation ergänzt (vgl. auch Rödel & Simon, 2018). Die genannten Ansprüche an eine wertschätzende Kommunikation im inklusiven Unterricht, die Teil einer inklusiven Unterrichtskultur ist, richten sich prinzipiell an alle am Unterricht Beteiligten und verweisen auch auf die **ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens** (vgl. auch Prengel et al., 2017). Sie gehen mit einem reflexiven Bewusstsein für die Vielfalt von Kommunikationswegen und Sprachvarietäten sowie einem lernförderlichen Unterrichtsklima und einer heterogenitätsbewussten Gestaltung von Lernumgebungen einher.

Literatur

- Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017). Inklusive Wertorientierung – ein Kernaspekt inklusiver Entwicklung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 70–97). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Einsiedler, W. (2014). Klassenunterricht. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 370–374). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fürstenau, S., Beckmann, V. & Galling, I. (2015). Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln und Sprachbetrachtung. Eine empirische Analyse sprachlichen Handelns im Lateinunterricht. In E.M.F. Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 253–278). Berlin: Frank & Timme.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 und 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hafener, B. (2014). Beschämende (Schul-)pädagogik – Problemhorizont und Lösungswege. In A. Prengel & U. Winkhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 1: Praxiszugänge* (S. 207–216). Opladen u.a.: Budrich.

3 Lehr-Lern-Prozesse können auf kommunikativer Ebene auch gehemmt oder gar verhindert werden. So kann sich ein unreflektiert monologischer, lehrkräftezentrierter Unterricht ebenso negativ auf das Unterrichtssetting auswirken wie die nicht hinterfragte Selbstverständlichkeit eines monolingual ausgerichteten Unterrichts trotz (z.T. zunehmender) sprachlicher Heterogenität in Lerngruppen. Die Reflexion mit Kommunikation verbundener Potenziale, aber auch Barrieren ist dem DiMiLL inhärent.

- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning* (3., unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Prenzel, A., Heinzel, F., Reitz, S. & Winklhofer, U. (2017). *Reckabner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition. <https://paedagogische-beziehungen.eu>. Zugriffen 13.10.2018.
- Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 106–140). Donauwörth: Auer.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2013). Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methoden-integrativen Ansatzes. *Zeitschrift für Pädagogik* 3(59), 308–335.
- Richert, P. (2014). Lernen im Gespräch. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 401–404). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484/351>. Zugriffen 13.10.2018.
- Schütze, F. (1975). *Sprache soziologisch gesehen. Bd. 1 und 2*. München: Fink.
- Seitz, S. (2013). Kommunikativer Sachunterricht in inklusiven Grundschulen: Kinder machen gemeinsame Sache. In A. Becher, S. Miller, I. Oldenburg, D. Pech & C. Schomaker (Hrsg.), *Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung; Festschrift für Astrid Kaiser* (S. 205–212). Baltmannsweiler: Schneider.
- Simon, T. (2019 i.E.). Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Simon, J. & Simon, T. (2019 i.E.). Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 191–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2010). Didaktik. In S. Jordan & M. Schlüter (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe* (S. 73–77). Stuttgart: Reclam.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B. & Jackson, D.D. (1996). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (9. Aufl.). Bern u.a.: Huber.
- Wiesemann, J. (2014). Schülerhandeln in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 190–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Laura Capellmann & Dietlind Gloystein

1.4.3 Reflexion

Reflexion wird als ein elementares *Prozessmerkmal* für den inklusionsorientierten Unterricht in Bezug auf das pädagogische Handeln, die pädagogischen Beziehungen sowie für die Lern- und Entwicklungsprozesse aller schulbezogen Handelnden angesehen (vgl. z.B. Heinrich et al., 2013).

Der Begriff „Reflexion“ geht im pädagogischen Zusammenhang im Wesentlichen auf Deweys Arbeiten aus den 1930er Jahren zurück und wird in Abgrenzung zum „Zufallsdenken“ (Dewey, 2002, S. 9) als „kritisch überlegendes Denken“ und als Forschungs- und Problemlösungsprozess verstanden (ebd., S. 56ff.). Innerhalb der Pädagogik und Bildungswissenschaft ist Reflexion ein genereller Anspruch und bedeutet prüfendes und vertiefendes Nachdenken und Selbstbeobachtung (vgl. Ziemer, 2013, S. 126f.) – im Sinne des Konzepts eines „Reflective Practitioners“ (Schön, 1983) sind dabei Theorie und Praxis stets aufeinander zu beziehen, etwa durch Überführung praktischer Erfahrungen in den entsprechenden theoretischen Diskurs und die darauf folgende Rückführung in die eigene Praxis. Zum reflexiven Kreislauf auf Grundlage einer Handlung gehören nach Altrichter und Posch (2007, S. 16) das Sammeln der beobachteten Informationen, ihre Interpretation und Auswertung und letztlich die Konsequenzen, also der Entwurf neuer Handlungsstrategien, deren Wirksamkeit nach dem Erproben wiederum reflektiert wird. „Ein zentrales Ziel reflexiven Lernens besteht im Erkennen von eingeschliffenen Gewohnheiten, der Bewusstmachung zugrunde liegender Handlungsstrategien und subjektiver, unbewusst handlungsleitender Theorien über Lehren und Lernen“ (Reusser, 2005, S. 13).

Es gibt unterschiedliche theoretische Ansätze zur Reflexion in der Pädagogik: z.B. Professionalisierung (vgl. Altrichter & Posch, 2007; Reusser & Wyss, 2000), eine entwicklungspsychologische Perspektive (vgl. Law et al., 1998), Problemlösungsstrategien (vgl. Dewey, 2002), die Entwicklung von handlungsleitendem Wissen auf Erfahrungsbasis (vgl. Kolbe, 2004) oder Weiterentwicklung des eigenen Verhaltens im Zusammenspiel von Denken und Handeln (vgl. Argyris & Schön, 1999). Dementsprechend verschieden sind auch die Konzepte zur Umsetzung bzw. Anwendung, die sich auf den Begriff der Reflexion beziehen. Dabei wird zumeist auf ein alltagsübliches Verständnis des Begriffs zurückgegriffen, für den es keine allgemeingültige, trennscharfe Definition für den pädagogischen Bereich gibt (vgl. Nitsche, 2014, 79f.). Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass Reflexion als mentaler Prozess gesehen wird mit dem Versuch, „eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren“ (Korthagen, 2002, S. 55). Die Definition akzentuiert die fundamentale Bedeutung der Reflexion für den Lernprozess. Eine Handlung, die auf Reflexion basiert, unterscheidet sich maßgeblich von Routinehandlungen (ebd., S. 63).

Eine im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften und insbesondere im Zuge der Ratifizierung des Gesetzes zu den Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Bundesregierung, 2008) geforderte Steigerung von Reflexivität kann nach Häcker (2017) durch die relationale Herstellung inhaltlicher Bezüge (Wissen, Theorien usw.) in bestimmten Denkfiguren (z.B. Einnahme verschiedener Perspektiven, Häcker, 2017, S. 26) realisiert werden. Der Modellvorstellung entsprechend entsteht in einem Transfer von theoretisch-wissenschaftlichem Wissen und professionellem Handeln durch Integration ein dritter eigenständiger Wissensbereich (Häcker, 2017, S. 33). Besonders für die – auch inklusionsorientierte – Expertiseentwicklung von Lehrkräften erscheint dies als bedeutsam, denn erfolgreiches Lehrkräftehandeln entsteht nicht durch Wissen und Handeln allein, son-

dern reflexiv, durch die Art des Umgangs mit bestehendem Expert*innenwissen (ebd., S. 33), das Veränderungen ermöglicht.

Für Veränderungslernen in der eigenen Praxis sind Erfahrungen von Diskrepanz notwendig. Deren Reflexion verdeutlicht, dass ggf. die eigenen Erklärungs- und Handlungsstrategien und auch Ziele modifiziert werden müssen (vgl. Nitsche, 2014, S. 81).

Neben der Introspektion, also der Selbstbeobachtung mit dem Ziel der Bewusstseinsbildung, muss reflexive pädagogische Praxis im inklusiven Unterricht immer auch die Vermeidung von Diskriminierung im Blick haben und **Partizipation** ermöglichen (vgl. Ziemer, 2014, S. 51). Inklusion braucht eine Haltung der Reflexivität in Bezug auf Differenzkonstruktionen und die Reproduktion von Ungleichheit sowie Struktur- und Theoriereflexion bei der notwendigen Auseinandersetzung mit den – **gesamtgesellschaftlichen, fachdidaktischen und schulorganisatorischen** – Rahmenbedingungen und der Entwicklung inklusiver Praxis (vgl. Budde & Hummrich, 2015, S. 38f.; Dannenbeck, 2012, S. 57ff.; Häcker & Walm, 2015).

Auf kollegialer, kooperativer Ebene ist eine habitualisierte Reflexion von Haltungen und Beliefs, Beziehungen im Team, Kompetenzen und Möglichkeiten der Unterstützung die Basis für professionelle Weiterentwicklung (vgl. Ziemer, 2014, S. 53; 2017, S. 108). Eigene subjektive Theorien können so aufgedeckt und bearbeitbar gemacht werden (vgl. Wyss, 2013, S. 53).

Für die Planung und Umsetzung von Unterricht bedeutet das *Prozessmerkmal* Reflexion in Bezug zu den *Strukturelementen* des Unterrichts, dass diese auch auf ihre inklusive Orientierung hin reflektiert werden. So ist beim Erfassen der **Ausgangslage** eine Reflexion von Differenzkategorien sowie der eigenen Wahrnehmung und Deutungen von Heterogenität wichtig (vgl. Walgenbach, 2017, S. 43). Auf dieser Grundlage können adaptive didaktische Angebote entwickelt werden (vgl. Korff, 2015, S. 43f.; Seitz, 2006; Walgenbach, 2017, S. 44; Wyss, 2013, S. 53). Entwicklungspsychologische Aspekte bei Schüler*innen wie Vorwissen, Emotionalität und Wahrnehmung, Bedürfnisse und Motive, Handlungsmöglichkeiten, soziales Umfeld und Beziehungen sind für die Reflexion des Unterrichts ebenso relevant (Ziemer, 2014, S. 51).

Auch die Reflexion von Leistungsparadigmen und Möglichkeiten der Bewertung spielt im Sinne der **Erfolgskontrolle** im inklusiven Unterricht eine zentrale Rolle (vgl. Winter, 2015).

Die Ebene der **Themen und Inhalte** betrifft auch Fachkulturen und Milieuprägungen der Gegenstände und ist ferner auf Komplexität, gesellschaftliche Aktualität und fachliche Einbettung hin zu reflektieren (vgl. Ziemer, 2014, S. 52).

Auf Schüler*innenseite ist Reflexion heute eng verbunden mit Selbstbeurteilung und (Peer-) Feedback und stellt eine wertvolle Ressource für das Lernen dar. Die Fähigkeit zur Reflexion ermöglicht selbständigeres und individuelles Lernen und kann zielgerichtet unterstützt werden. Eine reflexive Lernkultur der Schüler*innen lässt sich in vier wichtige, ineinander übergehende Bereiche strukturieren: die fachliche Reflexion, die Reflexion des eigenen Lernhandelns, die Leistungsreflexion und die Selbstreflexion u.a. in Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Winter, 2015, S. 109ff.).

Die Vorstellung, professionelles Lernen auf systematische Reflexion zu gründen, hat auch in der Lehrkräftebildung an Bedeutung und Entsprechung in hochschuldidaktischen Konzepten gewonnen. So ist auch in der Lehrer*innenbildung einer kritischen Reflexion der eigenen Haltungen und Denkkonstruktionen als Basis fachlicher, kooperativer und systemischer Kompetenzen durch „vermehrte Phasen der Reflexion, Super- und Intervision“ Rechnung zu tragen (Feyerer & Langner, 2014, S. 177; Stein, 2015, S. 413). Kritisch-reflexive Lehrkräftebildung befasst sich darüber hinaus u.a. mit gesellschaftlichen Machtstrukturen, Antinomien des Lehrkräftehandelns (Helsper, 2016), Strukturen des institutionalisierten Lernens und Lehrens

sowie mit den Chancen, Grenzen und Folgen des eigenen professionellen Handelns. „Multi-professionelle **Kooperation** als Zielperspektive für den pädagogisch-professionellen Beitrag zu inklusiver schulischer Bildung bedarf bereits im Studium sozial-kooperativer Reflexion als Modus reflexiver Professionalisierung“ (Häcker & Walm, 2015, S. 85), sodass die „Vermittlung reflexiver, kooperativer und schulentwicklungsbezogener Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Settings von außerordentlicher Bedeutung ist“ (Heinrich et al., 2013, S. 97). Für die Entwicklung einer Reflexionskompetenz im Studium gilt Forschendes Lernen als besonders wirksames Konzept, da es theoriesensitiv und praxisbegleitend eine systematische Reflexion eigener Handlungs- und Deutungsmuster unterstützt (vgl. Fichten & Meyer, 2014, S. 26). Vorrangig geht es dabei um den Aufbau einer – theoretisch fundierten – forschend-neugierigen Lernhaltung und Reflexionskompetenz, durch die berufliches Handeln vor dem Erstarren in unflexible Routinen bewahrt werden soll (Fichten, 2010, S. 140). Auch das Angebot einer reflektierten Selbsterfahrung gewinnt innerhalb der Ausbildung an Akzeptanz. Selbsterfahrungen im geschützten Raum der universitären Ausbildung ermöglichen das Nachempfinden und einen Erfahrungsaustausch nebst späterer Übertragung des Erlebten in die Praxis (Römer, 2018). Mit Methoden der Verschriftlichung kann „wildes Denken“ (Rosenberger, 2014, S. 237) in eine strukturierte Form gebracht werden. Diese Formate sind im Hinblick auf Inklusion für die Lehrkräftebildung unerlässlich.

Zur Unterstützung der hier vorgestellten Ansätze soll das **Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen** dienen, indem es die Interdependenz der verschiedenen Ebenen und Prozesse des Unterrichts und dessen Rahmenbedingungen darstellt und als Reflexionsinstrument derselben eingesetzt werden kann. Es bietet in seiner auf heterogene Lerngruppen ausgerichteten, kontextsensiblen Ausgestaltung angehenden Lehrkräften die Möglichkeit, die eigenen Schul- und Unterrichtserfahrungen selbstreflexiv zu analysieren, praktisch zu erproben bzw. zu modifizieren und eigene Sichtweisen zu erweitern.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarbeitete & erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1999). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft* 26(51), 33–42.
- Bundesregierung (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. *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008* (Teil II Nr. 35), 1419ff.
- Dannenbeck, C. (2012). Inklusion reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarmungsstrategien. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 107–114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken (1933)*. Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Feyerer, E. & Langner, A. (2014). Rahmenbedingungen für einen inklusiven Unterricht. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung* (S. 92–113). Linz: Trauner Verlag.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.

- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26(51), 81–90.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl., S. 521–570). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kolbe, F.-U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Korthagen, F.A.J. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F.A.J. Korthagen & W. Meyer (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55–73). Hamburg: EB-Verlag.
- Law, L.-C., Mandl, H. & Henninger, M. (1998). *Training of reflection: Its feasibility and boundary conditions (Research report No. 89)*. München: Ludwig-Maximilian-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Nitsche, K. (2014). *UNI-Klassen – Reflexion und Feedback über Unterricht in Videolabors an Schulen*. <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/16637>. Zugriffen 01.11.2018.
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für Lehrerinnenbildung* 2, 8–18.
- Reusser, K. & Wyss, H. (2000). Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 18(1), 7–16.
- Römer, S. (2018). Verstehen und vermitteln einer heilpädagogischen Diagnostik – eine hochschuldidaktische Herausforderung. In S. Römer (Hrsg.), *Diagnostik als Beziehungsgestaltung. Beziehungen eingehen, reflektieren und gestalten – Diagnostik in Dialog und Kooperation* (S. 223–242). Berlin: Frank & Timme.
- Rosenberger, K. (2014). Schriftliche Praxisreflexionen – Ein Garant für Kompetenzentwicklung? In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 229–242). Münster: Waxmann.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. Zeitschrift für Inklusion. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>. Zugriffen 01.11.2018.
- Stein, A.-D. (2015). Inklusion braucht Professionalität. Reflexionen zum neuen Masterstudiengang Systementwicklung Inklusion. *Zeitschrift Behindertenpädagogik* (4), 399–414.
- Wälginbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2., durchgesehene Aufl.). Opladen: utb.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (Pädagogik Praxis). Weinheim: Beltz.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2014). Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 45–56). Münster: Waxmann.
- Ziemen, K. (2017). Inklusive Didaktik. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 107–109). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Angelika Thäle

1.4.4 Kooperation

Im pädagogischen Diskurs zur Inklusion wird den vielfältigen Formen der Kooperation¹ in Schule und Unterricht (Kooperation unter Schüler*innen, zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, unter Pädagog*innen sowie mit weiteren Fachkräften und den Eltern) eine besondere Aufmerksamkeit zuteil.

Neben **Partizipation**, **Kommunikation** und **Reflexion** ist Kooperation im **Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen** eines von vier *Prozessmerkmalen*. Im Folgenden wird schwerpunktmäßig auf die Kooperation der Schüler*innen sowie die Zusammenarbeit der Lehrkräfte eingegangen.

Kooperatives Lernen gilt als „Kernelement inklusiver Praktiken“ (Boban & Hinz, 2008, S. 74). Dabei geht es um die Zusammenarbeit der Schüler*innen mit ihren jeweils unterschiedlichen Kompetenzen an einem gemeinsamen Lerngegenstand. Die Annahme besteht darin, dass insbesondere sehr heterogene Lerngruppen einen hohen Anreiz und eine große Chance für ko-konstruktive Lernprozesse² bieten. Welches ‚Maß‘ an (Leistungs-)Heterogenität bei Partner- und Gruppenarbeiten dabei tatsächlich gewinnbringend ist für das Lernen der einzelnen Schüler*innen, ist bisher empirisch nur wenig erforscht. Es scheint je nach **Lerninhalten** und zu entwickelnden Kompetenzen unterschiedlich zu sein. Zur Förderung der Leseflüssigkeit im Lesetandemverfahren haben sich z.B. diejenigen Lesetandems als besonders erfolgreich erwiesen, bei denen der Leistungsabstand bzgl. des Lesens nicht zu stark divergiert (vgl. Rosebrock et al., 2016, S. 103f.).

Für das kooperative Lernen im inklusiven Unterricht werden mit Verweis auf Johnson und Johnson (2008) meist fünf Basiselemente genannt: positive Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit, direkte Interaktion, Training sozialer Kompetenzen und Gruppenreflexion (vgl. Avci-Werning & Lanphen, 2013, S. 151ff.).

In der entwicklungslogischen Didaktik von Georg Feuser, die für die integrative bzw. inklusive Didaktik einen wegweisenden Beitrag leistete, ist die „Kooperative Tätigkeit am Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 2013) ein zentrales Begriffspaar. Kooperation gilt dabei als Entwicklungsnotwendigkeit und wird als „funktionsteilige [...] Abstimmung individueller Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin“ (ebd., S. 287) definiert. Unterrichtsmethodisch kann diese Form der Kooperation laut Feuser am besten bei der Arbeit in Projekten realisiert werden; das „gemeinsame Ziel“ ist dabei nicht an ein Fach gebunden. Diesbezüglich kann kritisch eingewandt werden, dass Schüler*innen nicht zwingend von den kooperativen Lernangeboten profitieren, da sie ein hohes Maß an Selbständigkeit bei der Planung und Durchführung erfordern (vgl. Walter et al., 2012, S. 450).

In seiner Beschreibung gemeinsamer Lernsituationen korrigiert und erweitert Wocken den von Feuser formulierten sehr hohen Anspruch an die Zusammenarbeit von Schüler*innen (Wocken, 1998). Dabei führt er neben den kooperativen Lernsituationen (im Sinne Feusers) noch kommunikative, koexistente und subsidiäre an (vgl. Wocken, 1998). Insbesondere hinsichtlich

1 Kooperation kann etymologisch hergeleitet vom lateinischen Verb cooperari („mitwirken, mitarbeiten“, Kraif DUDEN, 2007, S. 763) schlicht als Mit- bzw. Zusammenarbeit verstanden werden.

2 Ko-Konstruktion bedeutet im Kontext von Lernen und Unterricht, dass die Schüler*innen durch den sozialen Austausch ihr individuelles Wissen neu überdenken und organisieren und infolgedessen ihre Kenntnisse und Kompetenzen zu individualisiertem Wissen ausdifferenzieren (vgl. Martschinke, 2015, S. 19).

subsidiärer Lernsituationen, das heißt unterstützender oder prosozialer Lernsituationen, sollte reflektiert werden, dass Prozesse des Helfens nicht einseitig sind, sondern sich alle Kinder und Jugendlichen auch als hilfreich erleben können (vgl. Zimpel, 2014, S. 22).

Als eine der zentralen Ressourcen und auch Herausforderungen inklusiven Unterrichts gilt die pädagogische Kooperation der Lehrenden. Das Zwei-Pädagog*innen-System im Unterricht gehört seit den ersten integrativen Schulversuchen zum Prinzip einer integrativen bzw. inklusiven Beschulung (vgl. Feuser & Meyer, 1987; Wocken, 1988). Fragen der Ressourcenzuweisung werden diesbezüglich anhaltend diskutiert, vor allem, wenn Schüler*innen mit hohem Unterstützungsbedarf, z.B. mit umfassenden körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen, in einer Klasse lernen.

Sowohl auf Unterrichts- als auch auf institutioneller Ebene wird außerdem die Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation betont. Zu nennen sind z.B. die Zusammenarbeit mit Mitarbeiter*innen anderer pädagogischer, therapeutischer oder sozialer Einrichtungen sowie Formen des Teamworks auf den unterschiedlichen Strukturebenen der einzelnen Schule (z.B. im Jahrgangsteam, der Steuerungsgruppe, Fach- oder Schulkonferenz).

Hinsichtlich der konkreten Zusammenarbeit im Unterricht lassen sich verschiedene methodisch-didaktische Ansätze unterscheiden (z.B. Teamteaching, Parallel-, Stationen- oder niveaudifferenzierter Unterricht). Dabei wird mit dem Begriff Teamteaching eine qualitativ hochwertige Form des gemeinsamen Unterrichtens verstanden, die sich von den anderen Ansätzen abgrenzt, welche mit einer (partiellen) Teilung der Lerngruppe einhergehen (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 16). In der inklusiven (Fach-)Unterrichtspraxis hat sich häufig eine funktionsteilige Arbeitsweise etabliert, die sich in einer klaren Rollenaufteilung (Unterrichtsgestaltung und -unterstützung) widerspiegelt. Während die Hauptverantwortung für den Unterricht bei den Grundschul- oder Fachlehrer*innen liegt, nehmen sonderpädagogische Lehrkräfte oder Erzieher*innen oft die unterstützende Rolle ein (vgl. Kreis et al., 2014). Mit dieser Rollenaufteilung kommt „immer auch ein Stück Hierarchie in die Arbeitsorganisation eines Unterrichtsteams hinein“ (Wocken, 1988, S. 230). Dies kann z.B. durch einen Wechsel der Rollenzuordnung an festgelegten Stellen des Unterrichts oder je nach Unterrichtsfach ausbalanciert werden.

Literatur

- Avci-Werning, M. & Lanphen, J. (2013). Inklusion und kooperatives Lernen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 150–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2008). „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In K. Ziemgen (Hrsg.), *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle* (S. 71–98). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser, J. Kutscher, W. Jantzen, I. Beck & P. Wachtel (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. & Meyer, H. (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht; Zwischenbericht zum Stand und Fortgang des Schulversuchs Integration (II) an der Grundschule Robinsbaljen Bremen-Huchting* (Stand: März 1986). Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über das enge Verhältnis scheinbar widersprüchlicher Ansätze. In C. Biemann, M. Fink, M. Hänze, D.H. Heckt, M.A. Meyer & L. Stäudel (Hrsg.), *Individuell lernen – kooperativ arbeiten. Friedrich Jahresheft XXVI 2008* (S. 16–20). Seelze: Friedrich Verlag.
- Kraif, U. (Hrsg.) (2007). *Duden – das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter* (4., aktualisierte Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.

- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik* 6(4), 333–349.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik* 38(1), 2–31.
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule: Forschungsbezogene Beiträge* (S. 15–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2016). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (Praxis Deutsch, 4. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Walter, J., Ide, S. & Petersen, A. (2012). Kooperatives Lernen auf der Basis von Lesetandems. Entwicklung und Evaluation eines tutoriellen Lesetrainings zur Steigerung der Leseflüssigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(11), 448–464.
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs* (S. 199–274). Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim, München: Juventa.
- Zimpel, A.F. (2014). *Einander helfen. Der Weg zur inklusiven Lernkultur* (2., erweiterte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

1.5 Die Bedingungen inklusiven Lehrens und Lernens

Julia Frohn & Toni Simon

1.5.1 Gesamtgesellschaftliche Bedingungen

„Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ (Klafki, 2007, S. 49), da Bildungsprozesse einerseits die Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen, andererseits deren Ursprung darstellen, wobei die Frage, „wie das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft aufgefasst wird“ (Luhmann, 2002, S. 15), kontinuierlich zu reflektieren ist. Grundsätzlich „bringen historische Veränderungen einen ständigen Wandel der Bildung mit sich“ (Bönsch, 2006, S. 11), sodass gesellschaftliche Neuerungen – wie etwa das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 in Deutschland oder gesellschaftlich-politische Wandlungen in Themen wie Sprache, Migration, Geschlecht oder soziale Lage bzw. Milieu – auch immer in Wechselwirkung mit Erziehungs- und Bildungsprozessen stehen. So ergeben sich Bildungsfragen, z.B. in Anlehnung an Bourdieus Gesellschaftstheorie und jüngste transformatorische Bildungsansätze, „nicht nur in der individuellen Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Umwelt [...], sondern [sind] stets im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse angesiedelt“ (Koller, 2012, S. 31). Demnach vollziehen sich „auch und gerade individuelle biographische Bildungsprozesse [...] stets in Abhängigkeit von den politischen Auseinandersetzungen um die Legitimität der Welt- und Selbstbedeutung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen“ (ebd., S. 32).

In den Diskussionen um schulische Inklusion wird neben den Auswirkungen gesellschaftlicher Prozesse auf Bildungsfragen auch ein Zusammenhang dahingehend konstatiert, dass Inklusion über das Bildungssystem hinaus als Anreiz zur Entwicklung einer Gesellschaft verstanden wird, „die Diskriminierung und Marginalisierung abbaut“ (Booth & Ainscow, 2003; Hinz, 2008, S. 34).¹ So muss insbesondere im Hinblick auf heterogenitätssensible Lehr-Lern-Prozesse danach gefragt werden, welche „gesellschaftlichen Gruppen [...] in welchen Formen auf die Gestaltung der Schule, der Richtlinien, der pädagogischen Medien usw. Einfluss“ (Klafki, 2007, S. 111) nehmen und welche Personengruppen von diesen Prozessen ggf. systematisch ausgeschlossen werden respektive von den Folgen der Gestaltung von Schule in einer spezifischen Art und Weise benachteiligt betroffen sind. Auch Dynamiken der bewussten oder unbewussten *Reproduktion* gesellschaftlicher Bedingungen, Werte und Normen in Lehrkräftebildung, Schule und Unterricht, die den Anliegen und Zielen der inklusiven Pädagogik widersprechen, müssen im Kontext schulischer Inklusion reflektiert und mit dem Ziel verändert werden, „inklusive Strukturen“, „inklusive Kulturen“ und „inklusive Praktiken“ zu entwickeln (vgl. Booth & Ainscow, 2002), um wiederum auf allgemeine soziale und politische Prozesse zurückwirken zu können. Einen Beitrag dazu soll u.a. der Index für Inklusion liefern (vgl. Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2002, 2011, 2017).

Aufgabe inklusiver Bildung ist es in diesem Zusammenhang, den gesellschaftlichen Wandel, gesellschaftliche Widersprüche und Reproduktionen gesellschaftlicher Zusammenhänge kritisch zu reflektieren und Schüler*innen zur differenzierten Auseinandersetzung mit den und ggf. zur Veränderung der sie umgebenden Bedingungen anzuregen. Wolfgang Klafki zufolge

¹ In der Erziehungswissenschaft wird dieser Anspruch vor allem aus systemtheoretischer Perspektive kritisch diskutiert und infrage gestellt (vgl. z.B. Katzenbach & Schroeder, 2007; Kulig, 2006).

müssen Bildungsprozesse dafür auf sogenannte „epochaltypische Schlüsselprobleme“ ausgerichtet werden, die „Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“ (Klafki, 2007, S. 60) darstellen und einen „in die Zukunft hinein wandelbaren Probleamkanon“ (ebd.) beschreiben. Noch immer ist Klafkis Kanon von grundlegender Bedeutung für (inklusive) Bildung, auch wenn Klafkis Schlüsselprobleme im Hinblick auf zeitgenössische Themen (z.B. Digitalisierung, Nachhaltigkeit) einer diskursiven Aktualisierung bedürfen.

Als „nach wie vor unbewältigtes Zentralproblem“ (ebd., S. 59) akzentuiert allerdings schon Klafki „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (ebd.), die es insbesondere im Sinne inklusiven Denkens kritisch zu hinterfragen gilt. Hier wären Bezüge zu Kersten Reichs – gesamtgesellschaftlich begründeten – „fünf notwendige[n] Standards der Inklusion“ (Reich, 2012, S. 54) zu ziehen, die Heterogenitätssensibilität in verschiedenen Lebensbereichen² fordern.

Neben diesen stark normativ geprägten Anforderungen schließen die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen im **Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen** mit Bezugnahme auf die „Makroebene“ des Bildungssystems nach Fend (2008) auch unterschiedliche Funktionen schulischer Bildung mit ein, die oft von Spannungsfeldern und Antinomien (vgl. Helsper, 1996) geprägt sind und im Inklusionsdiskurs wieder an Aktualität gewonnen haben: Vor allem das bildungspolitisch geschaffene Spannungsfeld zwischen den von der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz, 2005) festgelegten Bildungsstandards einerseits und inklusiven Ansprüchen an Schule und Unterricht andererseits (vgl. Eversheim, 2015; Moser Opitz, 2011; Seitz, 2006) spielt in der Reflexion der gesamtgesellschaftlichen Bedingungen³ eine grundlegende Rolle. Demnach muss, ausgehend von der momentanen Situation, im Hinblick auf die – gesellschaftlich und schulpolitisch definierten – Aufgaben schulischer Bildung verhandelt werden, wie sowohl der Qualifikationsfunktion als auch der Selektions- bzw. Allokationsfunktion von Schule sowie deren Integrationsfunktion (Trautmann & Wischer, 2011, S. 90) Rechnung getragen werden kann, wenn gleichzeitig eine grundsätzliche Diskriminierungsvermeidung und individuelle Förderung als übergeordnete Ziele postuliert werden. Dazu kommt, dass Rahmenlehrpläne und Bildungsstandards – und insbesondere die Überprüfung derselben in Form von Leistungsmessungen – z.T. starre Vorgaben hinsichtlich der **Inhalte** und Ziele von schulischen Lehr-Lern-Prozessen beinhalten, die inklusiven Ansätzen zuwiderlaufen können. Solange die tradierte Selektionsfunktion von Schule sowie bildungspolitisch formulierte Bildungsstandards (im Sinne von Regelstandards) das alltägliche schulpraktische Handeln bestimmen, ist „eine reflexive Bearbeitung der antinomischen Grundfiguren eine unabdingbare Voraussetzung für einen angemessenen Umgang damit“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 134). Grundsätzlich ist dabei zu beachten, dass Schule und Unterricht stets in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext eingebettet sind und mit diesem in permanenter Wechselwirkung stehen. So besteht einerseits eine Idee hinsichtlich der Aufgaben von Bildungssystemen und deren Auswirkungen auf gesellschaftliche Prozesse. Andererseits soll der Status quo gesellschaftlicher Ordnungen im Kontext intergenerational gerahmter Bildungsprozesse von Schüler*innen

2 „Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken“ (Reich 2012, S. 54ff.), „Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen“ (ebd., S. 58ff.), „Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern“ (ebd., S. 68ff.), „sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern“ (ebd., S. 73ff.) sowie „Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen“ (ebd., S. 78ff.).

3 Auch hier überschneiden sich die Bedingungebenen – das Spannungsfeld zwischen diesen beiden Polen muss natürlich auch in den **fachdidaktischen** und **schulorganisatorischen** Bedingungen reflektiert werden.

zunehmend reflektiert und, wenn nötig, infrage gestellt werden, sodass gesamtgesellschaftliche Verhältnisse nicht als einseitig determinierend gelten, obgleich sie auch Bildungseinrichtungen stark strukturieren. Zur Planung, Durchführung und **Reflexion** inklusiven Unterrichts ist es folglich unabdingbar, die gesellschaftlichen Bedingungen zu analysieren, sie transparent und fortlaufend zu thematisieren und alle schulbezogen Handelnden – und damit auch die Schülerinnen und Schüler – für die grundsätzlichen Zusammenhänge zwischen Bildung, (Bildungs-) Politik und Gesellschaft zu sensibilisieren.

Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: Halle.
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. developing learning and participation in schools* (CSIE Mark Vaughan, Hrsg.). Centre for Studies on Inclusive Education: Bristol.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: Halle. <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf>. Zugegriffen 18.04.2018.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3. Aufl.). Centre for Studies on Inclusive Education: Bristol.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Eversheim, U. (2015). Bildungsstandards versus Inklusion? Probleme und Potenziale der Standard- und Kompetenzorientierung für einen inklusiven (Sport)Unterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Bd. 6, S. 207–223). Berlin: Logos Verlag.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 33–52). Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (2007). „Ohne Angst verschieden sein können“ – Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6(58), 202–213.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kulig, W. (2006). Soziologische Anmerkungen zum Inklusionsbegriff in der Heil- und Sonderpädagogik. In G. Theunissen & K. Schirbort (Hrsg.), *Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen; Soziale Netze; Unterstützungsangebote* (S. 49–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf. Zugegriffen 25.04.2018.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moser Opitz, E. (2011). Das provokative Essay: Bildungsstandards. Sonderpädagogik im Dilemma oder im Abseits? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*; *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 80(2), 94–97.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (Pädagogik). Weinheim und Basel: Beltz.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik nach PISA. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 75(3), 192–199.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Julia Frohn

1.5.2 Fachdidaktische Bedingungen

Herkömmlich werden Fachdidaktiken zwischen Fach- und Bildungswissenschaften verortet, doch erscheint eine derart dichotome Sichtweise, auch aufgrund der steigenden Zahl der Bezugswissenschaften (vgl. Abraham & Rothgangel, 2017), kaum mehr zeitgemäß. Geht man ferner von Notwendigkeiten inklusiven Lehrens und Lernens und dem Grundproblem sich stets reproduzierender gesellschaftlicher und schulischer Exklusionsprozesse (siehe z.B. **gesamtgesellschaftliche Bedingungen**) aus, muss auch die Rolle der Fachdidaktiken hinsichtlich dieses Problemfeldes neu erörtert werden.

Das Verhältnis zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik ist vielfach diskutiert worden (vgl. Arnold et al., 2009; Bayrhuber et al., 2017; Kron, 2008; Meyer & Plöger, 1994) und wurde lange Zeit unter den Stichwörtern „Stricken ohne Wolle“ (allgemeine Didaktik) und „Stricken ohne Strickmuster“ (Fachdidaktik) subsumiert.¹ Grundsätzlich kann der Zusammenhang zwischen beiden Ansätzen in Anlehnung an Kron (2008) anhand von vier unterschiedlichen Konstellationen zusammengefasst werden: „als 1) hierarchische Ordnung und 2) Bedingungs-zusammenhang im Sinne einer Subsumptionsthese oder als 3) arbeitsteilige Organisation und 4) Kooperation an einer gemeinsamen Aufgabe im Sinne einer Komplementaritätsthese“ (Arnold & Roßa, 2012, S. 14). Im inklusiven Unterricht ist die Rolle der Fachdidaktiken nicht mehr gemäß eines hierarchischen Gefalles oder als Subsumption zu interpretieren; selbst eine Arbeitsteilung greift für das Beziehungsgeflecht der Disziplinen zu kurz: FDQI-HU interpretiert den Zusammenhang zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik daher als komplementäre Kooperation, da einerseits übergeordnete gesellschaftliche Ziele fachlich konkretisiert werden müssen, andererseits eine Öffnung der Fachdidaktiken hin zu allgemeinen, fächerübergreifenden Zusammenhängen vonnöten ist. Demnach ist die Expansion der Fachdidaktiken kaum als Zeichen für die Krise der allgemeinen Didaktik zu lesen (vgl. Meyer, 2014), sondern hinsichtlich inklusiver Lehr-Lern-Prozesse vielmehr als die notwendige Weiterentwicklung und Präzisierung allgemeindidaktischer Traditionen. So obliegt es z.B. den Fachdidaktiken, „die Auswahl exemplarisch geeigneter Unterrichtsgegenstände aus einer viel größeren Zahl möglicher fachlicher Gegenstände“ (Abraham & Rothgangel, 2017, S. 15) zu treffen; zudem existiert die Haltung, dass „ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand² (Feuser, 2002) [...] im Konkreten nur fachdidaktisch [zu] bestimmen“ (Kullmann et al., 2014, S. 102) sei. Demnach werden „die didaktischen Entscheidungen von der Eigengesetzlichkeit der Sachstrukturen mitbestimmt“ (Blankertz, 1991, S. 49), weshalb dringender Bedarf nach inklusiven Fachstrukturen besteht – nicht zuletzt, weil auch hier bildungspolitische Fachstandards und deren testbasierte Überprüfung einem heterogenitätssensiblen Vorgehen oft entgegenstehen.

Gerade im Bereich der Fachdidaktiken existieren größte Desiderate in Bezug auf eine inklusive Unterrichtsgestaltung, wobei in der Bearbeitung zwei (den Inklusionsdiskurs auch fachunabhän-

1 Ingrid Dietrich betonte schon 1994 die Widersinnigkeit dieses Vergleichs angesichts zeitgenössischer Herausforderungen im Bildungswesen: „Stricken – mit oder ohne Wolle – ist im Zeitalter textiler Massenproduktion anachronistisch“ (Dietrich, 1994, S. 240). Inwiefern die Didaktik allerdings durch eine andere – zeitgemäßere? – Disziplin abzulösen ist, bleibt offen.

2 Georg Feusers Theorie des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ wird im Diskurs z.B. aufgrund seiner Rigorosität und seines Alleingültigkeitsanspruchs (vgl. Wocken, 1998) kritisiert. Im Projekt FDQI-HU wird der Aspekt der Theorie übernommen, dass alle Schüler*innen anhand eines ‚gemeinsamen Gegenstandes‘ (im Sinne eines zentralen Lernprozesses) gefördert werden sollen, der individuell und in kooperativen Lehr-Lern-Formen auszugestalten ist.

gig bestimmende) Tendenzen³ zu beobachten sind: Zum einen fokussieren Fachvertreter*innen bestimmte – meist förderpädagogisch konkretisierte Heterogenitätsdimensionen, um Barrieren abzubauen und einzelne Gruppen von Lernenden gezielt zu fördern. Im Fach Latein hat z.B. Ulf Jesper (2016) didaktisch-methodische Herangehensweisen für Schüler*innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung konzipiert, während etwa die Fachdidaktik Informatik an der Humboldt-Universität zu Berlin den Förderbedarf „Sehen“ in den Mittelpunkt der Arbeit zu assistiven Technologien stellt. Durch diese Art der Forschung wird Expert*innenwissen generiert, das fachpädagogische Strategien in Bezug auf bestimmte Barrieren eröffnet und für den professionellen Umgang mit konkreten Heterogenitätsdimensionen unabdingbar ist. Demgegenüber vertritt z.B. die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) die Position, dass eine „potenzialorientierte Zugangsweise“ (Gesellschaft für Fachdidaktik, 2015, S. 4) aus Perspektive der einzelnen Fächer zu konzipieren ist, sodass nicht nach Barrieren, sondern nach einer Angebotsvielfalt des Faches gefragt wird: „Wie können fachliche Lerninhalte mit ihren jeweils zugrundeliegenden Konzepten so modelliert werden, dass sie ihre Aneignung in unterschiedlicher Tiefe zulassen und dadurch für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen zugänglich werden?“ (ebd., S. 4f.).

FDQI-HU sucht diese beiden Ansprüche – Förderung auf Basis einer Adressatenspezifität bei gleichzeitiger Vielfalt der Bildungsangebote durch die Fächer – anhand der Potenziale der beteiligten Fächer zu erörtern. Hier hat insbesondere die Sachunterrichtsdidaktik (vgl. Gebauer & Simon, 2012; Pech & Rauterberg, 2008; Seitz, 2006) richtungsweisende Konzepte vorgelegt, die von anderen Fächern auf ihre Übertragbarkeit hin zu überprüfen sind. Letztlich bergen verschiedene Fächer unterschiedliche Zugänge, etwa anhand von **Methoden und Medien**, zur Diskriminierungsvermeidung – z.B. schafft das Experimentieren in naturwissenschaftlichen Fächern andere **Kooperationsformen** als eine handlungsorientierte Arbeit am Text im Sprachunterricht.

Zusätzlich zur Entwicklung einzelner Fachkonzepte ist ein Vergleich der jeweiligen Perspektiven und eine damit einhergehende Überwindung von Fächergrenzen vonnöten: So ist der Inklusionsdiskurs seit jeher stark auf einen fächerübergreifenden Unterricht ausgerichtet, in dem Schülerinnen und Schüler – häufig in Form von Projektarbeit – überfachliche Lerninhalte verhandeln (vgl. z.B. Wocken, 2016, S. 100). Im „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow, 2017) werden ähnliche thematische Ausrichtungen unter der Losung „Curriculum für das 21. Jahrhundert“ (ebd., S. 21) als „Ergänzung und Kombination tradierter Fächer“ (ebd.) angeführt – auch hier muss geprüft werden, welche **Themen und Inhalte** aus welchen Fächern entsprechende Anregungen beinhalten.

Literatur

- Abraham, U. & Rothgangel, M. (2017). Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‚Bildungswissenschaft‘ und ‚Fachwissenschaft‘. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Janka, M. Rothgangel & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Allgemeine Fachdidaktik* (S. 15–21). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R. & Schlömerkemper, J. (Hrsg.) (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

3 Hier wird ein Spannungsfeld angesprochen, das die inklusive Didaktik im Kern kennzeichnet und von Annedore Prengel konzise zusammengefasst wird: „Während kategoriale Zuschreibungen zu Kindergruppen einerseits problematisch sind, weil sie zu beeinträchtigenden Etikettierungen und Selbstetikettierungen führen, sind sie andererseits unverzichtbar, weil anhand begrifflicher Kategorien Wissen über Lebenslagen verschiedener Gruppierungen und angemessene pädagogische Strategien [...] gesammelt werden kann“ (Prengel, 2016, S. 58).

- Arnold, K.-H. & Roßa, A.-E. (2012). Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 11–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Janka, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H.J. (Hrsg.) (2017). *Allgemeine Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Blankertz, H. (1991). *Theorien und Modelle der Didaktik* (13. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Dietrich, I. (1994). „Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle“ – Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In M.A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (Reihe Pädagogik, Bd. 10, S. 235–242). Weinheim: Beltz.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*. www.widerstreit-sachunterricht.de (18). http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/super-worte/inklusion/gebauer_simon.pdf. Zugegriffen 18.12.2018.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (Hrsg.) (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inklusive-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf>. Zugegriffen 15.03.2018.
- Jesper, U. (2016). *Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung*. Kronshagen: IQSH.
- Kron, F.W. (2008). *Grundwissen Didaktik* (5., überarbeitete Aufl.). München: Reinhardt.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Meyer, H. (2014). Traditionslinien und Standards allgemeindidaktischer Modellbildung. In K. Zierer (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 95–114). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer, M.A. & Plöger, W. (Hrsg.) (1994). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (Hrsg.) (2008). *Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts* [Themenheft]. www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beihefte5/beihefte5_2.pdf. Zugegriffen 18.12.2018.
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit. „Formatives Assessment im inklusiven Unterricht“. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik nach PISA. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, (S. 192–199).
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim, München: Juventa.
- Wocken, H. (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen* (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 19). Hamburg: Feldhaus.

Julia Frohn

1.5.3 Schulorganisatorische Bedingungen

Organisationsprozesse in Einzelschulen finden ebenso wie **fachdidaktische** und **gesamtgesellschaftliche** Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Individualisierung statt, da einerseits verbindliche Kompetenztests, andererseits Möglichkeiten zum inklusiven Lehren und Lernen die „Qualität“ von Schule – etwa im Rahmen von Schulinspektionen – bestimmen (vgl. Werning, 2012, S. 49). Der sogenannten Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ zufolge bedeutet Schulentwicklung, „dass an den Schulen selbst eine Verständigung über Ziele, über Verantwortlichkeit, Zusammenarbeit und über Rechenschaft sowie den Umgang mit Rückmeldungen erfolgen muss“ (Klieme et al., 2007, S. 52). Dabei geht das Ideal einer inklusiven Schule weit über Kliemes Forderung hinaus, „die systematische Förderung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu stellen“ (ebd.).

So ist es nur folgerichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer „die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung“ (Kultusministerkonferenz, 2014, S. 14) reflektieren können müssen und dass „zunehmend die Weichen für eine umfassende schulische Inklusion“ (Kober & Zorn, 2016, S. 8) gestellt werden. Inklusiver Unterricht hängt demnach nicht nur von einer entsprechenden Unterrichtsgestaltung ab – er ist ebenso auf die notwendigen monetären und personellen Rahmenbedingungen angewiesen, da es „ohne eine Umstrukturierung des Systems oder zusätzliche Personal- und Sachausstattung [...] kaum gelingen [wird], qualitätsvolle Inklusion für alle Kinder an allgemeinen Schulen umzusetzen“ (Dedering, 2016, S. 30). Verschiedene Leitlinien sind dazu in den letzten Jahren theoretisch formuliert (Booth & Ainscow, 2017; Kullmann et al., 2014; Moser, 2012; Moser & Egger, 2017; Prengel, 2001; Reich, 2014; Trautmann & Wischer, 2011; Wocken, 2014) und in Beispielschulen praktisch exemplifiziert worden (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2016). Die in diesen Ausführungen genannten, häufig wiederkehrenden Prinzipien zur Schaffung einer inklusiven Schule sind unter den folgenden neun Stichpunkten zusammengefasst, wobei gilt, dass es „die Aufgabe einer Schulentwicklung [ist], inklusive Werte in Handeln umzusetzen“ (Booth & Ainscow, 2017, S. 9). Demnach sind die Leitlinien nicht nur als theoretische Impulse, sondern als praktische Handlungsempfehlungen zu lesen:

1. *Heterogenitätssensibles Schulethos* (Anerkennung und Wertschätzung von Differenz, grundsätzliche Diskriminierungsvermeidung);
2. *Neue Rhythmisierung des Schulalltags* (Ganztagsbetrieb, phasisches Lernen, Wechsel von instruiertem und individuellem Lernen);
3. *Intensive Kooperation und Partizipation der Akteur*innen* (Lehrer*innen, Schulleitung, Sonderpädagog*innen, Schüler*innen, Eltern, außerschulische Partner*innen);
4. *Demokratische Strukturen* (chancengerechtes, mitbestimmendes Lernen)
5. *Verbindliche Orientierung an einer Didaktik der Vielfalt* (Lernlandschaften, Projektunterricht, Differenzierungsformen nach Lerngruppen, Werkstätten);
6. *Beratung, Supervision* (kollegiale Beratung, Fallbesprechung, gegenseitige Unterstützung);
7. *Gestaltung heterogenitätssensibler Curricula* (Ermöglichung **individueller Entwicklung in allen Kompetenzdimensionen**, Nutzung von Förderdiagnostik);
8. *Inklusive Schularchitektur* (Barrierefreiheit, lern- und kooperationsförderliche Umgebung, Raum als dritte erziehende Instanz);
9. *Selbstreflexion* (stetige Überprüfung der eigenen Praxis).

Die **Reflexion** der schulorganisatorischen Bedingungen spielt demnach in der Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts eine ebenso gewichtige Rolle wie die kontinuierliche Reflexion des pädagogischen Handelns im Sinne **ethischer Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens**. Dennoch darf bei fehlenden Ressourcen oder mangelhafter Kooperation unter den Beteiligten nicht der Trugschluss entstehen, dass ohne entsprechende Grundsätze oder Mittel kein inklusiver Unterricht durchgeführt werden kann: Stattdessen muss einerseits geprüft werden, welche Möglichkeiten an den jeweiligen Bildungseinrichtungen vorherrschen, um den eigenen Unterricht mithilfe der vorhandenen Ressourcen heterogenitätssensibel zu gestalten. Andererseits ist das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass alle schulbezogen Handelnden mitverantwortlich für die Schaffung und Pflege entsprechender schulorganisatorischer Strukturen gemäß einer inklusiven Schulentwicklung sind.

Literatur

- Bertelsmann Stiftung (2016). *Sieben Merkmale guter inklusiver Schule*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Dederich, K. (2016). Zusammen oder getrennt? Inklusive und separierende Beschulung im Licht der empirischen Forschung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 34–49). Gütersloh: Bertelsmann.
- Klieme, E., Rost, J., Reiss, K., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Riquarts, K., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], Hrsg.) (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf. Zugegriffen 14.03.2018.
- Kober, U. & Zorn, D. (2016). Vorwort. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 7–10). Gütersloh: Bertelsmann.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugegriffen 14.03.2018.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.) (2017). *Inklusion und Schulentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Leske + Budrich. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2621/pdf/Prenzel_Annedore_Egalitaere_Differenz_in_der_Bildung_D_A.ppd. Zugegriffen 14.03.2018.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule* (Inklusive Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49–61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, H. (2014). *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster*. Hamburg: Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.

1.6 Die Strukturelemente inklusiven Lehrens und Lernens

Julia Frohn

1.6.1 Themen und Inhalte

Die Frage nach den Themen und Inhalten im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen ist eine der Grundfragen der Didaktik, weshalb seit jeher die „*Vermittlung von Sache und Subjekt* [...] gewissermaßen das Kerngeschäft der Didaktik“ (Riegert et al., 2015, S. 10, Herv. im Original) darstellt. Allein die Janusköpfigkeit des Inhaltsbegriffs (vgl. Jank & Meyer, 2014), die sich aus der Differenz von Lehrer*innen- und Schüler*innen-Perspektive sowie aus der Unterscheidung zwischen geplanter und umgesetzter Vermittlung ergibt, stellt die didaktische Theoriebildung sowie die Lehr-Lern-Forschung vor große Herausforderungen. Im Rahmen von FDQI-HU wird nachfolgend der Bedeutungszusammenhang¹ zwischen den Begriffen „Thema“ und „Inhalt“ in Anlehnung an Wolfgang Klafki dahingehend hergestellt, als dass „im Begriff Thema [...] die vollzogene Verbindung der Ziel- mit der Inhaltsentscheidungsebene zum Ausdruck gebracht [wird]. Damit entspricht der so verstandene Begriff ‚Thema‘ dem Terminus ‚Bildungsinhalt‘ in der Sprache der früheren Geisteswissenschaftlichen Didaktik“ (Klafki, 2007, S. 119) und geht über die reine Inhaltebene hinaus. Da das grundsätzliche Ziel inklusiven Lehrens und Lernens, das für FDQI-HU in der **individuellen Kompetenzentwicklung** besteht, jedoch stets in Wechselwirkung mit der Auswahl und Erarbeitung der Inhalte – durch sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen² – verstanden wird, werden Themen und Inhalte hier zusammengefasst verhandelt.

Klafkis „bildungstheoretischer Didaktik“ zufolge, die ursprünglich vor allem Inhaltsfragen fokussierte und später zu einem Primat der „Zielentscheidungen“ (ergänzt um Fragen zu **Methoden und Medien**) ausgebaut wurde,³ existieren die folgenden fünf Grundfragen in Bezug auf die Entfaltung von Themen und Inhalten: Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Struktur des Inhalts, exemplarische Bedeutung und Zugänglichkeit (Klafki, 1963, S. 135–142). Ferner müssen Themen und Inhalte „zwischen den jeweils aktuellen Interessen und Erfahrungen der Lernenden“ und den „Perspektiven der Erwachsenengeneration im Hinblick auf die zukünftigen gesellschaftlichen und individuellen Aufgaben und Möglichkeiten der Heranwachsenden“ (Klafki, 2007, S. 121) changieren.

Noch komplexer wird die Inhaltsfrage, wenn sie mit weiteren Anforderungen an inklusive Lehr-Lern-Prozesse verknüpft wird: Aufgrund dieser Vielschichtigkeit stellt die Frage nach Themen und Inhalten eine grundlegende Aufgabe in der Theoriebildung zum inklusiven Unterricht dar, weshalb nachfolgend der entsprechende Diskurs anhand einzelner Theorien umrissen werden soll.

1 Zu den Begriffen Thema, Inhalt, Gegenstand, Lehrstoff, Unterrichtsstoff etc. existieren zahlreiche, z.T. widersprüchliche, Definitionen; so wird etwa nach Jank und Meyer das Thema „z.B. von den Richtlinien, von einem Schulbuch und/oder vom Lehrer vorgegeben“, während der Inhalt – aus Schülersicht – darstellt, „was tatsächlich im Prozess des Unterrichts erarbeitet wurde“ (Jank & Meyer, 2014, S. 208).

2 Hier ist auch danach zu fragen, wie es durch wen zu welchen Inhalten kommt, was im Projekt FDQI-HU auch im Themenbereich Partizipation (siehe Kapitel 1.4.1 in diesem Band) verhandelt wird.

3 „Primat der Zielentscheidungen“ bedeutet: Sowohl die Entscheidungen darüber, was jeweils in welcher Perspektive Thema des Unterrichts sein soll oder besser: was sich im Prozess des Unterrichts als perspektivisch erörterte Thematik aufbaut, aber auch Entscheidungen über Methoden und Medien des Unterrichts sind nur von den Zielsetzungen her begründbar“ (Klafki, 1995, S. 97).

Georg Feuser debütierte in diesem Feld schon 1987 mit seiner „entwicklungslogischen Didaktik“, insbesondere mit der Theorie des ‚gemeinsamen Gegenstands‘. Darin verdeutlicht er, dass nicht von allen Lernenden „in kooperativer Teilnahme am und im Unterricht mit einem gemeinsamen Gegenstand (gleichen Inhalten) auch dieselben Fertigkeiten, Erkenntnisse und Qualifikationen“ (Feuser & Meyer, 1987, S. 35) erreicht werden sollen, doch steht der gemeinsame Gegenstand (nicht im Sinne konkreter deckungsgleicher Inhalte, vielmehr als breiter Themenkomplex im oben beschriebenen Sinne bzw. als zentraler gemeinsamer Lernprozess) im Zentrum der Theorie. Das Bildnis des Baumes, dessen Stamm den gemeinsamen Gegenstand darstellt und dessen Verästelungen mögliche Differenzierungen im übergreifenden Lernprozess veranschaulichen, ist (u.a. ergänzt um die Berücksichtigung der „Zone der aktuellen Entwicklung“ und der „Zone der nächsten Entwicklung“ nach Vygotskij, vgl. auch Ziemer, 2012) bis heute ein maßgeblicher Ansatz in der inklusiven Pädagogik. Später präziserte Feuser seine Theorie dahingehend, dass sie keinen konkreten Lerninhalt beschreibe, sondern die erkenntnis- und erlebnisrelevante Seite „eines bestimmten Ausschnittes der Welt“ (Feuser, 2013, o.S.) umfasse. Simone Seitz verfolgt mit ihrem Konzept des Kerns der Sache einen ähnlichen – wenn auch nicht im Sinne Feusers „entwicklungslogischen“ – Ansatz, setzt ihn allerdings „in einen neuen didaktischen Rahmen“ (Seitz, 2006, o.S.), der sich gegen die inhaltliche Standardisierung bzw. Kategorisierung auf Basis vertikaler Stufenniveaus ausspricht und stattdessen „Fraktale“ als Betrachtungsfolien empfiehlt, die „aus vielen kleinen deckungsgleichen bzw. ähnlichen Kopien ihrer selbst“ (ebd.) bestehen. So soll, wie Seitz am Lernbeispiel „Zeit“ exemplifiziert, ein inhaltliches „Grundmuster“ (ebd.) konstruiert werden, das Ähnlichkeiten in den unterschiedlichen Lernzugängen ausweist und damit explizit die Schüler*innenperspektive fokussiert. In Anlehnung an Annedore Prengel (2003) wird aus diesem „universellen Blick“ der „kollektive Blick“ abgeleitet, der unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt und schließlich den „individuellen Blick“ ermöglicht – auch wenn diese Blickunterscheidungen nur abstrakt vollzogen werden können. Im Wesentlichen soll, laut Seitz, „mit den Kinderperspektiven als Ausgangspunkt [...] ein Lerninhalt grundlegend ‚vom Kopf auf die Füße gestellt werden‘“ (Seitz, 2006, o.S.), woraufhin ein didaktischer Gliederungsprozess den fachlichen Gehalt strukturieren soll, der die Schüler*innenperspektive gewissermaßen neu „modelliert“ (ebd.). Ähnliches postuliert auch Kerstin Ziemer mit der reflexiven Didaktik (2014) in Anlehnung an Wolfgang Jantzens Keimzellen-Logik, nach welcher Gegenstände „im Sinne von Ausgangs-abstraktionen zu eruieren und Modelle zu entwickeln [sind], die eine Umsetzung bzw. Überführung in konkrete Anwendungsbezüge“ (ebd., S. 50) ermöglichen. Hier soll ebenfalls den Interessen und dem Lebensweltbezug der Schüler*innen Rechnung getragen werden, auch wenn die Inhalte nicht direkt aus der Schüler*innenperspektive abgeleitet werden. Die Herausforderung der Fächer besteht nun nach Ziemer darin, „entsprechend deren Fachlogik und Systematik Kompetenzbereiche aus[zu]weisen, die neben den abstrakt-logischen ebenso die basalen Kompetenzen“ (ebd., S. 52) benennen. Bezieht man den Kompetenzbegriff hier auf domänenspezifische, inhaltsbezogene Anforderungen, geht es z.B. im Fach Mathematik auch um den pränumerischen Bereich oder um einen „erweiterten Lesebegriff“ im schriftsprachlichen Bereich (vgl. ebd.). Ob sich allerdings für alle Fächer vertretbare fachspezifische Basiskompetenzen formulieren lassen, wird z.B. von Riegert et al. (2015) bei grundsätzlicher Offenheit gegenüber der Fragestellung eher angezweifelt, denn „auch die unterste Kompetenzstufe des Deutschunterrichts, des Politikunterrichts, des Ethikunterrichts oder des Geschichtsunterrichts ist letztendlich so etwas wie ‚basale Kommunikation‘“ (ebd., S. 19), sodass hier keine Trennschärfe zwischen den Fächern vorherrscht. Ebenso wird hinterfragt, ob ein möglicher Verlust an

fachspezifischen Unterrichtsgegenständen durch inklusiv-didaktische Zugänge „überhaupt als problematisch zu bewerten“ (ebd., S. 20) sei.⁴

Die Autor*innen untersuchen in diesem Zusammenhang auch den Ansatz der Elementarisierung⁵ (vgl. Lamers & Heinen, 2006), dessen Anspruch – trotz möglicher gegenteiliger Deutung – es ist, „Unterrichtsgegenstände gerade nicht unzulässig zu vereinfachen oder zu reduzieren, sondern [...] zu verdichten und inhaltlich zu konzentrieren“ (Riegert et al., 2015, S. 13).

Ungeachtet grundsätzlicher Unterschiede in den aufgezeigten Theorien vereint die Ansätze der Aspekt, dass nicht alle Lernenden im inklusiven Unterricht tatsächlich identische Inhalte, wohl aber übergreifende gemeinsame Themenkomplexe bearbeiten – auch wenn hier die besondere Schwierigkeit im Aufbereiten entsprechender Lehr-Lern-Situationen liegt. Natascha Korff (2012) illustriert in diesem Kontext, dass einheitliche Themen bzw. Inhalte im dargestellten Sinn bisher nur selten in der Praxis und „vor allem in handlungsorientierten Einstiegssequenzen oder in spielerischen Situationen“ (ebd., S. 151) beobachtet werden können. Sie stellt, wie viele andere Vertreter*innen, die kooperative Arbeit am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ als Gelingensbedingung für inhaltliche Gemeinsamkeit heraus und appelliert an „Gemeinsamkeit in der Vielfalt“ bei gleichzeitiger „Vielfalt der Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 153). FDQI-HU teilt diese Auffassung und die Haltung, dass Inhalte nicht im Sinne einer missverstandenen Elementarisierung verkürzt werden dürfen und eröffnet durch die Entwicklung fachspezifischer Anforderungsraster (vgl. Frohn & Moser, 2018; siehe auch Kapitel 2.1–2.4 in diesem Band) verschiedene Herangehensweisen in der heterogenitätssensiblen Ausformulierung von fachlichen und auch überfachlichen Inhalten: In Verbindung mit den *Prozessmerkmalen* des **Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen** sollen Themen **partizipativ, kommunikativ, reflexiv und kooperativ** gemeinsam er- und bearbeitet werden und individuelle Zugänge und Vertiefungen gestatten.

Literatur

- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Janka, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H.J. (Hrsg.) (2017). *Allgemeine Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Feuser, G. (2011). *Fachtag: Inklusion in Kita und Schule – eine kritische Stellungnahme*, Bremen. http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_-_Stellungnahme_zum_Fachtag_Inkl_in_Kita_und_Schule_02_2011.pdf. Zugegriffen 29.05.2018.

⁴ Hier existieren seit Langem verschiedene Haltungen und Ansätze: Obwohl z.B. Klafki – der Allgemeinbildung verschrieben – epochaltypische Schlüsselprobleme die Inhaltsfrage weit über das Kanon-Prinzip hinaus öffnen, beinhalten auch sie keine Handlungsempfehlungen zur fachlichen Differenzierung. Durch z.B. Bayrhuber et al. (2017) wird dieses Desiderat mit der Hinwendung zu einer „allgemeinen Fachdidaktik“ zu füllen versucht, die auf einem differenztheoretischen Verständnis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Fächern beruht (vgl. Bayrhuber et al., 2017). Auch Georg Feuser hat sich wiederholt kritisch gegen die Notwendigkeit von trennenden Fächerlogiken ausgesprochen: Bildung für alle sei demnach nicht anhand fächerbezogener Curricula zu erreichen, sondern „nach Maßgabe weltumspannender epochaltypischer Schlüsselprobleme (Klafki) [...] in einem vorhabenorientierten Projektunterricht“ (Feuser, 2011, S. 1).

⁵ Im Sinne der Elementarisierung kommen fünf Dimensionen zum Tragen: „elementare Strukturen“ (Suche nach elementaren Strukturen aus fachwissenschaftlicher Perspektive), „elementare lebensleitende Grundannahmen“ (Bedeutung des Inhalts für die Menschheit), „elementare Erfahrungen“ (Bedeutung für die individuelle Lebensbedeutungen der Schüler*innen), „elementare Zugänge“ (aus Schüler*innenperspektive, auch auf Basis entwicklungspsychologischer Voraussetzungen) und „elementare Vermittlungswege“ (Gestaltung der Lernsituation zur motivierten, eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Inhalt) (vgl. Riegert et al., 2015, S. 13).

- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. *Behinderte Menschen* (3). https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2013_Feuser_Kooperation_am_Gemeinsamen. Zugriffen 01.06.2018.
- Feuser, G. & Meyer, H. (1987). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim – Ein Zwischenbericht*. Solms: Jarick Oberbiel.
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 61–73). Bielefeld. https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf. Zugriffen 29.05.2018.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1995). Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In S. Hopmann, K. Riquarts, W. Klafki & A. Krapp (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik* (33), 91–102. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Korff, N. (2012). Inklusiver Unterricht. Didaktische Modelle und Forschung. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13, S. 138–157). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006). Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation. Kritisch – konstruktiv* (S. 141–205). Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.
- Prenzel, A. (2003). Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (Novemberakademie, Bd. 3, S. 27–39). Münster: Waxmann.
- Riegert, J., Sansour, T. & Musenberg, O. (2015). „Gemeinsame Sache machen“. Didaktische Theoriebildung und die Modellierung der Gegenstände im inklusiven Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute* 60(1), S. 9–23.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion*. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>. Zugriffen 29.05.2018.
- Ziemen, K. (2012). Reflexion, Inklusion und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/50>. Zugriffen 29.05.2018.
- Ziemen, K. (2014). Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 45–55). Münster: Waxmann.

Dietlind Gloystein & Vera Moser

1.6.2 Ausgangslage

Didaktische Diagnostik, also die auf einen kumulativen und individuellen Lehr-Lern-Prozess abzielende Bestimmung der Ausgangslage von Schüler*innen, gehört seit jeher zum Kerngeschäft von Unterricht (vgl. z.B. Prengel, 2016), wenngleich ihre Operationalisierung höchst unterschiedlich ist. Durch das inzwischen verankerte Recht auf Inklusion und Partizipation rückt sie als elementares Unterrichtsprinzip in ein neues Licht: Dieses verlangt einen grundlegend anderen Umgang mit Verschiedenartigkeit und Vielfalt und tangiert damit in besonderer Weise die Funktionen des Bildungssystems, welche auf der Basis von Normerwartungen an Bildungsprozesse nach wie vor auch auf Allokation und Selektion ausgerichtet sind. Aber auch die Sonderpädagogik, die traditionell eine eher individualtheoretische Perspektive innehatte, arbeitet mit Modellen sonderpädagogischer Förderbedarfe, die möglicherweise nicht mehr geeignet sind, differenzierte Aussagen zu fachspezifischen Ausgangslagen treffen zu können (vgl. Piezunka et al., 2018).

So galt als bisheriger Bezugspunkt einer „Normalpädagogik“ (Ackermann, 2004, S. 346) die Orientierung an einem fiktiven Normalfall, der es erlaubt, Bildungsbiografien von Schüler*innen durch Selektion, u.U. auch begleitet von Stereotypisierungen und Diskriminierungen, zu steuern (vgl. Meyer & Jansen, 2016, S. 12; Reich, 2012, S. 7). In der konsequenten Anwendung von Selektionsmechanismen finden daher auch in der Regel diagnostische Verfahren ihren Einsatz, die sich bei der Erhebung von Lern- und Leistungsständen an Normwerten und statistischen Mittelwerten orientieren. Eine solche Strategie der Homogenisierung hat zugleich eine entlastende Wirkung für Lehrkräfte sowie das Regelschul- und berufliche Ausbildungssystem (Severing & Weiß, 2014, S. 5). Innerhalb der fachdidaktischen Diagnostik vollzog sich demgegenüber in den vergangenen 20 Jahren ein Wechsel von einer Inhalts- hin zu einer Kompetenzorientierung und verschob damit den Fokus von „der zu bewältigen Stoffmenge hin zu den individuellen Lernleistungen der Schüler*innen“ und ihren je spezifischen Bedürfnissen (Kühberger, 2012, S. 45) – ohne dabei aber die Selektions- und Allokationsfunktion von Schule anzutasten. Parallel dazu setzte sich im Zuge des Inklusionsgedankens und durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention eine Verpflichtung zur „Anerkennung, Wahrung und Förderung von Vielfalt“ (Köpcke-Duttler, 2009, S. 6) durch. Beide Bewegungen führen inzwischen zu einem deutlichen Fokus auf das individuelle Lernen, mit jedoch unterschiedlichen Akzentsetzungen: Während in Folge der Einführung von Bildungsstandards Lernstandserhebungen im Sinne der Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Klieme et al., 2007; Kultusministerkonferenz, 2004; 2010) für die Bestandsaufnahme verschiedener Ebenen des Bildungssystems eingeführt und genutzt werden, formieren sich zur Ermittlung eines Gesamtbildes persönlicher Entwicklungen von Schüler*innen erste diagnostische Strategien, die mehrperspektivisch und ganzheitlich angelegt sind und darauf abzielen, eine bestmögliche Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler*innen in ihren sozialen Bezügen zu erreichen (Hollenweger, 2016). In Verbindung dieser beiden Positionen und im Rahmen einer auf Individualisierung ausgerichteten Reformstrategie wird die Heterogenität von Schüler*innen innerhalb der allgemeinen- und Fachdidaktik in ersten Forschungsansätzen berücksichtigt (u.a. Hußmann & Welzel, 2018; Pech et al., 2018). Im Zusammenhang mit Fragestellungen zum Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen wird sie überdies an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Sonder-/Inklusionspädagogik bearbeitet (Musenberg & Riegert, 2016; Prengel, 2016; Riegert & Musenberg, 2015; Ziemer, 2018). Hier

richtet sich der Fokus zunächst auf die individuellen Ausgangslagen, für deren Verständnis es bisher allerdings keine allgemeinverbindliche Definition gibt. Daher verstehen sich die nachstehenden Ausführungen als orientierend.

Einerseits richtet sich die fachdidaktische Analyse der Ausgangslage auf **Themen und Inhalte**, also auf den Unterrichtsgegenstand mit seinen fachbezogenen, auf unterschiedlichen kognitiven Niveaus und in unterschiedlicher Komplexität angesiedelten Lernanlässen. Zweitens geht es in einer allgemeindidaktischen Analyse um die *individuellen und lerngruppenbezogenen Lernmöglichkeiten*, die u.a. auf die Überwindung von Lernbarrieren und die Ermöglichung vielfältiger Kooperation und Partizipation zielen, was auch **schulorganisatorische Bedingungen** betrifft (wie z.B. hinsichtlich der Schulressourcen, -philosophie oder -architektur). Drittens geht es um die Ermittlung der *individuellen Lernstände der Schüler*innen*, um ihre inhaltliche Beziehung zum Lerngegenstand sowie ihre gesundheitlichen, kulturellen und motivationalen Individualmerkmale. Alle drei Perspektiven sollten gemeinsam auf die Ausgestaltung von individuellen Entwicklungen ausgerichtet sein, die zugleich Kompetenz- und Beziehungsdimensionen beinhalten und an Partizipation orientiert sind (vgl. Hollenweger, 2016). Um die so skizzierte Ausgangslage umfassend erheben zu können, ist auch die Interaktion mit allen beteiligten Akteur*innen (Schüler*innen, Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Erzieher*innen, Eltern, außerschulischen Partner*innen etc.) erforderlich sowie die Klärung eines gemeinsamen pädagogischen Konsenses. Ausgangslagen werden zudem als sogenannte „Arbeitshypothesen“ (Prengel, 2010) verstanden, die der Reflexion des Unterrichts und der weiteren Beobachtung von Lernprozessen dienen (vgl. Gold, 2011, S. 20; Hößle et al., 2017, S. 19f.; Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 23) und ggfs. auch zu modifizieren sind.

Vor diesem Hintergrund setzt FDQI-HU in den Grundprinzipien des **Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen** auf einen solchen systemischen Ansatz und wendet sich im maßgeblich orientierungsstiftenden *Prozessmerkmal Partizipation* einem auf Vielfalt ausgerichteten inklusiven Unterricht zu. Verstanden als inklusive Praktik eines Aktiv-Beteiligt-Seins bzw. -Werdens, richtet sich der Blick in der Ausgangslage auf die Eingebundenheit aller in Situationen des schulischen Alltags, im gemeinsamen Unterricht und der Community. Unter Berücksichtigung weiterer *Prozessmerkmale* und Grundprinzipien des inklusiven Unterrichts (**Kooperation, Kommunikation und Reflexion**) und in Verschränkung mit den *Strukturelementen*, in deren Rahmen sich Unterrichtsplanung und -reflexion inhaltlich bewegt, wird eine größtmögliche und konsistente Abstimmung hinsichtlich maßgeblicher Einflussfaktoren auf die Ausgangslage und die Beteiligungskultur gewahrt. Vor dem Hintergrund der angeführten Zusammenhänge finden dafür im Projekt entwickelte Anforderungsraster (vgl. Frohn & Moser, 2018) ihren Platz in der komplexen und situationsspezifischen Planung von inklusivem, adaptivem Unterricht. Damit stellt FDQI-HU einen Ansatz vor, in dessen Mittelpunkt mit dem *Strukturelement* Ausgangslage nicht nur die **individuelle Kompetenzentwicklung**, sondern auch die Wechselwirkungen zwischen den Faktoren des Umfeldes (vgl. auch Bronfenbrenner, 1981) stehen.

Die Fähigkeit zur Bestimmung komplexer Ausgangslagen ist damit eine Schlüsselkompetenz für einen inklusiven Unterricht. Durch ihre fundamentale Bedeutung für die Gestaltung didaktischer Prozesse ist sie in der Lehrer*innenbildung für ein inklusives Schulsystem in Forschung und Lehre zentral.

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2004). Heilpädagogik als Profession und als Disziplin. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 73(4), 334–349.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente* (Sozialwissenschaften). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (S. 61–73). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–52). Münster: Waxmann.
- Höfle, C., Hußmann, S., Michaelis, J., Niesel, V. & Nührenböcker, M. (2017). Fachdidaktische Perspektive auf die Entwicklung von Schlüsselkenntnissen einer förderorientierten Diagnostik. In C. Selter, S. Hußmann, C. Höfle, C. Knipping, K. Lengnink & J. Michaelis (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen. Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung* (S. 19–38). Münster: Waxmann.
- Hußmann, S. & Welzel, B. (Hrsg.) (2018). *DoProfil – das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Rost, J., Reiss, K., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Riquarts, K., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], Hrsg.) (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf. Zugriffen 26.09.2018.
- Köpcke-Duttler, A. (2009). Die neue Konvention stärkt das Recht auf Bildung aller Menschen. *Zeitschrift für Inklusion* 3(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/160>. Zugriffen 26.09.2018.
- Kühberger, C. (Hrsg.) (2012). *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Kühberger, C. (2012). Konzeptionelles Lernen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In C. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (S. 33–74). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK, Hrsg.) (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf. Zugriffen 26.09.2018.
- Kultusministerkonferenz (KMK, Hrsg.) (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf. Zugriffen 26.09.2018.
- Meyer, M. & Jansen, C. (2016). *Schulische Diagnostik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Musenber, O. & Riegert, J. (Hrsg.) (2016). *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10–25). Baltmannsweiler: Schneider.
- Piezunka, A., Gresch, C. & Wrase, M. (2018). Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention – Möglichkeiten und Grenzen empirischer Studien für das Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/369>. Zugriffen 26.09.2018.
- Prenzel, A. (2010). *Wieviel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik*. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf. Zugriffen 26.09.2018.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit. „formatives Assessment im inklusiven Unterricht“. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2012). Vorwort. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (S. 7–11). Weinheim und Basel: Beltz.
- Riegert, J. & Musenber, O. (Hrsg.) (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung* 12(1), 18–31.
- Severing, E. & Weiß, R. (2014). Individuelle Förderung in heterogenen Ausbildungsgruppen – zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Reflexion. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde; Konzepte; Forschungsbedarf* (S. 5–19). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Angelika Thäle

1.6.3 Erfolgskontrolle

Mit dem Begriff „Erfolgskontrolle“ legt Wolfgang Schulz im sogenannten ‚Hamburger Modell‘ den Fokus auf die Selbstkontrolle der Schüler*innen als Möglichkeit der Mitsteuerung ihrer Lernprozesse. Außerdem fordert er die Überprüfung der Wirksamkeit des Lehrens (Selbstkontrolle der Lehrer*innen) ein (vgl. Schulz, 1991, 41f.). Diese Hinwendung zu (Bewertungs-) Formen der Selbstkontrolle, Fehleranalyse und verbalen Rückmeldung im Lehr-Lern-Prozess sowie die ausgeprägte Skepsis gegenüber der Zensurenggebung (ebd.) korrespondiert mit den im Diskurs der inklusiven Pädagogik präferierten Ansätzen zur Leistungsbewertung (vgl. Prenzel, 2013; Seitz, 2006; Textor et al., 2017).

Im schulischen Kontext kann Leistung als „Zusammentreffen von Wissens- und Verhaltensvorstellungen, die sich in je schulspezifischen Ordnungen ausdrücken“ (Budde & Rißler, 2017, S. 180) verstanden werden. Hinsichtlich der Bewertung von Schulleistungen werden üblicherweise die sachliche bzw. kriteriale, die individuelle und die sozial-vergleichende Bezugsnorm unterschieden (vgl. Rheinberg, 2001). Während ‚nach PISA‘ die kriteriale Bezugsnorm durch Standardorientierung in den verschiedenen Curricula sowie normierte Leistungsanforderungen bei Vergleichsstudien und zentralisierten Abschlussarbeiten äußerst präsent ist, wird bezüglich der Leistungsbewertungen in einem inklusiven Unterricht die Ausrichtung an der individuellen Bezugsnorm favorisiert (vgl. Katzenbach, 2012; Prenzel, 2013; Seitz, 2006). Dies bedeutet jedoch nicht, von einer kriterialen Bezugsnorm völlig abzurücken (vgl. Katzenbach, 2012, S. 128). So spricht sich beispielsweise Prenzel für einen mehrperspektivischen Leistungsbegriff aus, der es zum einen ermöglichen soll, dass alle Schüler*innen Anerkennung für ihre individuellen Lernfortschritte erfahren können, und zum anderen eine Auseinandersetzung mit Leistungshierarchien, z.B. auf der Basis von domänenspezifischen Stufenmodellen, nicht ausschließt. Die fundamentale Grundlage dafür ist jedoch, dass jede*r Schüler*in unabhängig von der erbrachten Leistung ein Teil der Lerngruppe ist (vgl. Prenzel, 2013, 182f.). Dies bedarf einer offenen und vertrauensvollen **Kommunikationskultur** in der Lerngruppe, damit Leistungsschwächen und -stärken „respektvoll, weder diskriminierend noch entmutigend, besprochen und gerade nicht ausgeblendet werden“ (ebd., S. 182).

Leistungsbewertung als lernbegleitenden Prozess zu verstehen, erfordert neue Methoden und Instrumentarien der Beurteilung. Hierzu zählen z.B. die Arbeit mit Kompetenzrastern, Lernaufgaben mit Selbstkontrolle, Portfolios und Lernlandkarten, individuell abgestimmte Rückmeldungen sowie das Schreiben von Entwicklungsberichten für alle Schüler*innen (vgl. Winter, 2015). Auch das Feedback zu Gruppenleistungen, z.B. bei Präsentationen, rückt stärker in den Blick.

Um die individuellen Stärken und Potenziale der Schüler*innen zu erkennen, Lern- und Leistungsaufgaben zu konzipieren (vgl. Luthiger, 2012) und Leistungsbeurteilungen, die dem Lernen dienen (vgl. Winter, 2015, S. 79), kommunizieren zu können, bedarf es umfassender didaktisch-diagnostischer Kompetenzen (vgl. Walm et al., 2017). Diesbezüglich ist eine kollegiale **Kooperation**, wie sie das Teamteaching oder der interdisziplinäre Austausch auf Schulebene bieten, eine wichtige Ressource.

Außerdem muss Transparenz darüber bestehen, was der Gegenstand der jeweiligen Bewertung ist. Im Kontext der inklusiven Pädagogik wird die Verengung der Leistungsbewertung auf die kognitive Dimension kritisiert (vgl. Prenzel, 2017; Seitz, 2006, **Individuelle Kompetenzentwicklung**).

Ebenso ist zu berücksichtigen, dass Methoden der fachlichen Leistungsförderung eng verbunden sein sollten mit dem Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen, da diese das Fundament für bessere schulische Leistungen bilden.

Den an der individuellen Bezugsnorm ausgerichteten Methoden und Instrumentarien inklusiver Leistungsbeurteilung sind in der Praxis bisher Grenzen gesetzt, da das Schulsystem weiterhin eine gesellschaftliche Allokationsfunktion (vgl. Fend, 2009) hat, die mit selektiven Praktiken – zumeist schon am Ende der Grundschulzeit – verbunden ist. Die etablierte Noten- und Bewertungsvielfalt ab der Sekundarstufe I in Berlin¹ zeigt beispielsweise den etwas hilflos anmutenden Versuch, eine Objektivierung der Bewertungspraxis in heterogenen Lerngruppen herzustellen bzw. zu inszenieren und gleichzeitig der Allokationsfunktion Rechnung zu tragen. Dass sich neue Vergleichs- und Stigmatisierungsprozesse innerhalb einer Lerngruppe aufgrund der Vergabe von ‚Extranoten‘ ergeben können, muss dabei kritisch reflektiert werden. Doch auch eine Abkehr von der Zensurengebung löst das Spannungsfeld der Leistungsheterogenität in der Unterrichtspraxis nicht vollständig auf. So fragen z.B. Pfitzner und Veber (2017) hinsichtlich des inklusiven Sportunterrichts provokativ, ob „Behindertentore“ doppelt zählen sollten, wenn den betreffenden Jugendlichen das taktische Spielverständnis fehlt und sich dadurch Nachteile für die Mannschaft ergeben.

Die Forderung von Seitz, dass eine inklusive Lernkultur auch eine inklusive Leistungskultur brauche (vgl. Seitz, 2006, S. 198), ist derzeit noch eher auf der konzeptionellen Ebene als in der Praxis eingelöst.

Im Projekt FDQI-HU ist es ein besonderes Anliegen, das Spannungsverhältnis zwischen kriterialer und individueller Bezugsnorm im inklusiven Unterricht aus fachdidaktischer Perspektive zu bearbeiten.

Literatur

- Budde, J. & Rißler, G. (2017). Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 179–198). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, D. (2012). In Widersprüchen denken und dennoch handlungsfähig bleiben. Inklusion in einem segregierenden Schulsystem. In GEW Lüneburg (Hrsg.), *Dokumentation zur 67. Pädagogischen Woche 2011* (S. 99–133). Lüneburg.
- Luthiger, H. (2012). Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. Haushalt in *Bildung & Forschung* 1(3), 3–14.
- Pfitzner, M. & Veber, M. (2017). Zählen „Behindertentore“ doppelt? – Ein theoretisch-empirischer Blick auf inklusiven Sportunterricht. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 88–95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2013). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 177–185). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 13–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

1 Es wird in der Regel in den Hauptfächern zwischen Bewertungen auf Grund(G)- und Erweiterungs(E)-Niveau, Benotungen mit Sternchenkennzeichnung für Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt (FSP) Lernen, verbalen Beurteilungen für Schüler*innen mit dem FSP Geistige Entwicklung und ggf. der Gewährung von Nachteilsausgleich unterschieden.

- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.
- Schulz, W. (1991). Die lerntheoretische Didaktik. In H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (6. Aufl., S. 29–45). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik nach PISA. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (3), 192–199.
- Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I. & Streese, B. (Hrsg.) (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walm, M., Schultz, C., Häcker, T. & Moser, V. (2017). „Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens“ – Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 113–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (Pädagogik Praxis). Weinheim: Beltz.

Toni Simon & Julia Frohn

1.6.4 Methoden und Medien

Unterrichtsmethoden wurden unter dem Stichwort vom „Primat der Didaktik“ im engeren Sinne¹ lange Zeit als eine den Bildungszielen untergeordnete Kategorie (vgl. Jank & Meyer, 2014) interpretiert – so lassen sich in der Geschichte der Didaktik weitaus detailliertere Theorien zu Bildungsinhalten und -zielen ausmachen als Ausführungen zur Unterrichtsgestaltung in Form konkreter methodischer Handlungsempfehlungen. In der Entwicklung von der bildungstheoretischen zur kritisch-konstruktiven Didaktik hat Wolfgang Klafki (2007) dieses Ungleichgewicht gemäß der „emanzipatorischen Elemente der Methode“ (ebd., S. 124) etwas ausbalanciert; auch darauffolgende allgemeindidaktische Konzepte sind stärker auf die elementare Rolle der Unterrichtsmethodik eingegangen. Am deutlichsten hat Herwig Blankertz die Stellung der Methodik mit dem Begriff der „methodischen Leitfrage“ (zitiert nach Bönsch, 2006, S. 171) hervorgehoben, derzufolge die Methode aufgrund der verschiedenen inhaltlichen Akzentuierungsmöglichkeiten eines jeden Themas eine „gegenstandskonstituierende Funktion“ (ebd.) innehat. Methoden sind demnach gewissermaßen als Schnittstelle zwischen Lehrenden, Lernenden und **Inhalten** zu interpretieren. Während jedoch nach Lesart der Wechselwirkung zwischen Methode und Inhalt (vgl. Jank & Meyer, 2014, S. 253)² herkömmlich vor allem nach der Relation dieser beiden Parameter gefragt wurde, ist im inklusiven Unterricht besonders die Passung beider Größen hinsichtlich der Lernenden zu berücksichtigen.

Kersten Reich (2014) zufolge werden inklusive Methoden im Rahmen von vier Lernkontexten – Instruktion, Lernlandschaft, Projekte, Werkstätten – angewandt, wobei die Lernkontexte gleichwertig und stets zu variieren sind und ein besonderer Fokus auf kooperativen Lernformen (vgl. z.B. Feuser, 2013; Korff, 2012) liegt. Obschon die Konzepte von *Instruktion* und Inklusion kaum vereinbar erscheinen, ist im heterogenitätssensiblen Unterricht selbstverständlich auch Raum für Präsentationen durch Lehrkräfte bzw. Schüler*innen zu schaffen (vgl. Wocken, 2016, S. 223). Gewisse Lerntypen präferieren instruktive Erläuterungen anstelle von selbstständigen Formen der Erarbeitung, zudem können „Einführungen, Zusammenfassungen, systematische Vertiefungen und Weiterführungen von Inhalten“ (Reich, 2014, S. 159) konzise im Rahmen einer dialogischen Instruktionskultur realisiert werden. Sprachbildnerisch kann hier vor allem durch die „sprachliche Vorbildfunktion“ (ebd.) der Lehrkraft gewirkt werden, wobei instruktive Phasen mit anderen Lernformen abzuwechseln sind. Mit den Begriffen *Lernlandschaften*, Lernbüros, Lernateliers (vgl. Prengel, 2016, S. 8) oder Lerntheken werden oft Formen der Freiarbeit beschrieben, die selbstorganisiertes Lernen im Rahmen einer – zuweilen nur abstrakten – räumlichen Struktur fördern. Hierbei gelten Wochen- oder sogar Jahrespläne (vgl. Reich, 2014, S. 321) als Leitlinien, die **Kompetenzentwicklung** nach eigenem Tempo, auf Basis individueller Lernwege und mit unterschiedlichen Qualifikationszielen ermöglichen sollen – auch wenn

1 Während Erich Weniger die Methodik nicht als Teil der Didaktik interpretiert, unterscheidet Klafki die Didaktik im engeren Sinne (Theorie der Bildungsinhalte) von der Didaktik im weiteren Sinne, die auch Methoden und Medien mit einschließt (vgl. Lin-Klitzing, 2009, S. 85).

2 In Lothar Klingbergs *Dialektischer Didaktik* heißt es z.B.: „Wenn der Inhalt des Unterrichtsprozesses sein Wesen ist, dann ist die Methode die (bzw. eine) Form, in der das Wesen des Unterrichtsprozesses erscheint. Dabei ist die Form immer Form eines bestimmten Inhalts; andererseits gibt es keinen Inhalt ohne Form. Die Form ist also nicht etwas schlechthin Äußeres, sondern Ausdruck des Wesenhaften“ (zitiert nach Jank & Meyer, 2014, S. 253).

entsprechende Lehr-Lern-Arrangements durchaus kritisch diskutiert werden.³ Oft sind Lernbüros fächerspezifisch (z.T. auch fächerübergreifend) und strukturell in den Schulalltag eingebunden. Im Idealfall sind fakultative und obligatorische Inhalte Teil der Pläne, dazu wirkt die Lehrkraft fortdauernd unterstützend und beratend, da „Lehrkräfte gerade in schülergelenkten Phasen eine aktive Rolle haben“ (Häcker, 2017, S. 285). Hier sind sorgfältig aufbereitete Medien und Materialien (Reich, 2014, S. 321) ebenso grundlegend für den Lernerfolg wie die stetige Überprüfung der Lernfortschritte durch sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen. *Projekte* eignen sich vor allem für fächerübergreifendes Arbeiten auf Basis „einer Vielzahl von Methoden der Erarbeitung, des Prozesses, der Präsentation“ (ebd., S. 315), was gleichzeitig bedeutet, dass Schüler*innen individuelle Erarbeitungsstrategien verfolgen, während alle – in eingeschränkter Anlehnung an Feuser (2013) – an einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ im Sinne eines übergreifenden Lernprozesses arbeiten. Projektarbeit ist ferner „anwendungsbezogen, handlungsorientiert, an Fragestellungen der Kinder und Jugendlichen orientiert“ (Geist, 2017, S. 278) und in Einzel- und Gruppentätigkeiten mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus und Entwicklungszielen (ebd., S. 279) aufzugliedern, sodass sie einen hohen Grad an **Partizipation** und **Kooperation** sowie die Einbindung außerschulischer Lernorte und -partner zulässt. In dieser Art Öffnung sind Parallelen zu Klafkis (2007) Konzept des „Problemunterrichts“ zu ziehen, das als eines von vier Prinzipien „methodenorientiertes Lernen, also die Aneignung von übertragbaren Verfahrensweisen des Lernens und Erkennens“ (ebd., S. 68) fordert. *Werkstätten* werden in der Literatur oft mit Lernlandschaften und -büros gleichgesetzt, Reich (2014) zufolge jedoch im Feld der Arbeitsgemeinschaften und Schüler*innenfirmen angesiedelt (vgl. ebd., S. 323f.), die individuelle Entwicklungen auf Basis von Neigungen und Interessen fördern und damit wohl den höchsten Bezug zur Alltags- und Berufswelt aufweisen.

Zusammenfassend setzt inklusiver Unterricht, der auf einem abwechslungsreichen, individuell und kooperativ ausgerichteten Methodeneinsatz basiert, eine hohe Methodenkompetenz unter Lernenden (vgl. Wocken, 2016, S. 181) sowie die Fähigkeit unter Lehrenden voraus, Unterrichtsmethoden adaptiv und passgenau einzusetzen. Demnach müssen Auswahl und Anwendung von Methoden hohe Ansprüche „auf der fachlichen, der pädagogischen und der methodenkritischen Ebene“ (Stapf, 2012, S. 167) erfüllen.

Ähnliche Forderungen werden an den heterogenitätssensiblen Einsatz von *Medien* im inklusiven Unterricht gestellt – schließlich sind „innere Differenzierung und Individualisierung [...] ohne ein reichhaltiges und vielfältiges Angebot an Lernmaterialien“ (Wocken, 2016, S. 223) bei gleichzeitiger kritischer Überprüfung der eingesetzten Medien nur schwerlich umzusetzen. Nach Jerome Bruner (1970) lassen sich drei Repräsentationsebenen bzw. -modi (enaktiv, ikonisch, symbolisch⁴) ausmachen, die für Lehr-Lern-Prozesse ebenso grundlegend sind wie die Passgenauigkeit, bezogen auf die Lernenden und den kumulativen Aufbau von Medienkompetenz unter den Schüler*innen hinsichtlich der selbstständigen und differenzierten Nutzung von Medien (vgl. ebd.).

3 So sind z.B. die unterschiedlichen Vorgehensweisen in diesen häufig als „offen“ bezeichneten Lehr-Lern-Arrangements noch nicht trennscharf systematisiert worden, ferner fehlt es an Aussagen zum tatsächlichen Gestaltungsspielraum der Lernenden in entsprechenden Unterrichtsformen. Grundsätzlich ist auch die Wirksamkeit dieser Ansätze (vor allem hinsichtlich kognitiv-fachlicher Kompetenzentwicklung) nicht abschließend geklärt (vgl. Rabenstein & Reh, 2007).

4 Die von Bruner beschriebenen Repräsentationsmodi werden mitunter im Sinne eines Stufenmodells interpretiert, bei dem zwangsweise der Einstieg über die enaktive Ebene erfolgt und am Ende die symbolische Ebene steht. Bruner (1970) selbst hat sich jedoch vielmehr für einen flexiblen Umgang mit den drei Modi ausgesprochen. Mit genau dieser Konnotation wurden die drei Modi nach Bruner z.B. in das Planungs- und Handlungsmodell nach Gebauer und Simon (2012; 2012a; siehe auch Simon, 2015; Simon, 2018, i.E.) aufgenommen und um die kommunikativ-interaktive und sensorische Ebene ergänzt, womit u.a. basale und ästhetische Zugänge stärker berücksichtigt werden.

In diesem Kontext und bezogen auf inklusives Lehren und Lernen spielt auch das seit den frühen 1990er Jahren vermehrt an Bedeutung gewinnende, auf Arbeiten von Lev Wygotski und Fortschritten in den Neurowissenschaften beruhende „Universal Design for Learning“ (UDL) eine zunehmend gewichtige Rolle, dessen Leitgedanke der Flexibilität auf drei Prinzipien beruht (Schlüter et al., 2016, S. 274): der „multiple[n] Präsentation von Informationen“, „multiple[n] Optionen zur Verarbeitung von Informationen und zur Darstellung von Lernergebnissen durch die Lernenden“ sowie „multiple[n] Hilfen zur Förderung von Lernengagement und Lernmotivation“ (ebd.). So wird im Sinne einer universellen Barrierefreiheit eine maximale Zugänglichkeit für die Mediennutzung anvisiert, die – im Gegensatz zu defizitorientierten Ansätzen – so konzipiert ist, dass „alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren“ (ebd., S. 273). Diese Angebotsvielfalt ist mit der Digitalisierung rapide angestiegen, da „moderne Multimedien [...] insbesondere einzelnen Lernenden eine im Schulunterricht kaum erreichbare Adaptivität des Lehrangebots und Interaktivität mit der Lernumgebung“ (Arnold & Lindner-Müller, 2017, S. 253) ermöglichen. So weisen besonders eLearning-Konzepte großes Potenzial für individuelles, passgenaues Lernen auf (vgl. Patzer et al., 2016), da sie unterschiedliche Darbietungsformen bergen, die sich auf einen gemeinsamen Unterrichtsinhalt beziehen – auch wenn hier zu beachten ist, dass (differenzierte) Medien einen entscheidenden Einfluss auf die Konstituierung möglicher Lerngegenstände haben.

Demnach muss hinsichtlich des Einsatzes sowohl von Medien als auch Methoden grundsätzlich reflektiert werden, dass sich der Lerngegenstand durch die Veränderung dieser Vermittlungsvariablen potenziell ändern kann (vgl. Riegert, 2016), weshalb ihre Auswahl und Wirksamkeit fortlaufend zu überprüfen ist.

Darüber hinaus können Methoden und Medien selbst auch Ausgangspunkte für Lernanlässe sein, insofern sie sich als „Umgangsweisen curricularisieren“ lassen (Pech & Rauterberg, 2013, S. 30). Im Rahmen der Diskussionen um eine inklusive (Fach-)Didaktik wird zudem auch für die Gleichrangigkeit verschiedener Repräsentations- und Interaktionsmodi argumentiert (vgl. Gebauer & Simon, 2012; Simon, 2015), die an den Einsatz von Medien und Methoden gebunden sind. Mit Blick auf Fragen der Barrierefreiheit und Möglichkeiten innerer Differenzierung spielen sowohl Methoden als auch Medien eine weitreichende Rolle. Beispielsweise basieren einige Varianten der ‚Unterstützten Kommunikation‘ (vgl. z.B. Wilken, 2014) auf dem Einsatz digitaler Medien. Auch im Kontext didaktischer Differenzierungen und Adaptionen kommen in der Regel vielfältige Medien zum Einsatz.

Zusammenfassend gilt für Methoden und Medien im inklusiven Unterricht gleichermaßen, dass deren zielführender Einsatz nicht von Vielfalt, Fülle oder Häufigkeit der Wechsel abhängt, sondern von passgenauen Anschluss- und Gebrauchsmöglichkeiten sowie vom Potenzial, individuell und gemeinsam zu lernen. Hier setzt die Entwicklung im Projekt FDQI-HU an, um Methoden und Medien hinsichtlich des Einsatzes in heterogenen Lerngruppen zu analysieren und (weiter) zu entwickeln.

Literatur

- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2017). Heterogenität aus der Perspektive von Pädagogischer Diagnostik sowie Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 237–256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bruner, J.S. (1970). *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin: Berlin-Verlag.

- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. *Behinderte Menschen* (3). https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2013_Feuser_Kooperation_am_Gemeinsamen. Zugegriffen 10.04.2018.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle. Erfahrungen aus einem interdisziplinären Kooperationsprojekt. *Zeitschrift für Inklusion*. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/174/164>. Zugegriffen 10.04.2018.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012a). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de* (18). http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf. Zugegriffen 10.04.2018.
- Geist, S. (2017). Projektunterricht – zentraler Bestandteil eines pädagogisch-didaktischen Konzeptes für das Lernen in inklusiven Gruppen. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streesse (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2, S. 277–278). Münster: Waxmann.
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Korff, N. (2012). Inklusiver Unterricht. Didaktische Modelle und Forschung. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13, S. 138–157). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Lin-Klitzing, S. (2009). Kritisch-konstruktive versus konstruktivistische Didaktik. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 73–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Patzer, Y., Sell, J. & Pinkwart, N. (2016). Anforderungen und ein Rahmenkonzept für inklusive E-Learning Software. In U. Lucke, A. Schwill & R. Zender (Hrsg.), *DeLFI 2016. Die 14. E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.: 11.-14. September 2016, Potsdam, Deutschland* (volume P-262, S. 257–268). Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Pech, D., & Rautenberg, M. (Hrsg.) (2013). Auf den Umgang kommt es an: „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts [Special issue]. *www.widerstreit-sachunterricht.de*. (5).
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit. „Formatives Assessment im inklusiven Unterricht“. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2007). *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule* (Inklusive Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Riegert, J. (2016). Lerngegenstände und ihre (Re-)Konstruktion im zieldifferenten Unterricht – Forschungsperspektiven. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 216–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F.B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung* 2016(3), S. 270–285.
- Simon, T. (2015). Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichts-didaktik. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule: Forschungsbezogene Beiträge* (S. 229–234). Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, T. (2019 i.E.). Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. Erscheint in M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster u.a.: Waxmann.
- Stapf, E. (2012). Didaktisch-methodische Kompetenzen. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13, S. 158–173). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Wilken, E. (Hrsg.) (2014). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (4., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, H. (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen* (Lebenswelten und Behindern, Bd. 19). Hamburg: Feldhaus.

Julia Frohn

1.6.5 Individuelle Kompetenzentwicklung

Seit beinahe fünfzig Jahren ist der Kompetenzbegriff Teil des pädagogischen Diskurses: Schon 1971 verknüpfte Heinrich Roth die Vokabel mit dem zentralen Ziel von Bildung, „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth, 1971, S. 180) herzustellen; ferner prägte Roth die bis heute aktuelle Unterteilung in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Allerdings erlangte der Begriff erst mit den Reaktionen auf die TIMSS- und PISA-Studien der späten neunziger und darauffolgenden Jahre erneute Relevanz im Feld und avancierte schließlich zum Schlüsselbegriff in der Ausformulierung der Bildungsstandards (vgl. Oelkers & Reusser, 2008, S. 23). Diese beschreiben laut Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK), welche Kompetenzen „die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 6) in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in Naturwissenschaften und ausgewählten Fremdsprachen erreicht haben sollen. Laut KMK stellen dabei „Kompetenzstufen eine unabdingbare Voraussetzung für eine Definition von Mindeststandards“ (ebd., S. 15) dar.

Auch im Rahmen von FDQI-HU wird die Förderung fachlicher Kompetenzen fokussiert, doch fragt das Projekt vor allem nach **fachdidaktischen Bedingungen** und fachspezifischen Potenzialen, nach denen inklusiver Unterricht gestaltet werden kann. Auf diesem Weg soll Schülerinnen und Schülern der individuelle und adaptive Erwerb von Fachkompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht werden, wobei entsprechende Kompetenzstufen nicht statisch, sondern dynamisch gedacht werden. Schließlich ist die Entwicklung eines Stufenmodells zwar „grundlegende Voraussetzung für eine kriteriumsorientierte Erfassung des individuellen Kompetenzniveaus, an welches die Bewertung einer Prüfungsleistung [...] geknüpft werden könnte“ (Frey, 2014, S. 713), doch können geschlossene, auf kognitive Leistungsfähigkeit beschränkte Kompetenzstufen weder die Komplexität inklusiven Unterrichts abbilden, noch lassen sie differenzierte Aussagen hinsichtlich der individuellen oder der sozialen Bezugsnorm zu. Stattdessen gilt es, den fachlichen Kompetenzerwerb unter ausgewogener Berücksichtigung der unterschiedlichen Bezugsnormen zu ermöglichen.

Obwohl in den Bildungswissenschaften inzwischen zahlreiche – und sehr verschiedene – Definitionsvarianten des Kompetenzbegriffs (vgl. Blömeke et al., 2015; Drieschner, 2009; Klieme & Leutner, 2006; Ladenthin, 2011; Lederer, 2014; Metzger, 2011; Pant, 2013; Schott & Azizi Ghanbari, 2012; Ziener, 2008; Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011) existieren, stellen sie kaum Konkurrenz zur meistzitierten und von der KMK für die Formulierung der Bildungsstandards aufgegriffenen Kompetenzdefinition des Kognitionspsychologen Franz E. Weinert dar. Er beschreibt Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

Das Projekt FDQI-HU legt die Weinert'sche Deutung des Kompetenzbegriffs zugrunde, wendet sich jedoch gegen die verkürzende Gleichsetzung von „Bildungsstandards“ und „Kompetenz“. Stattdessen wird der Kompetenzbegriff im Rahmen von FDQI-HU breiter interpretiert und auf Basis von Weinerts Definition (vgl. Kursivschreibung unten) sowie der Etymologie des Begriffs (vgl. Huber, 2004) in sechs Dimensionen aufgefächert, aus denen sich unterschiedliche Implikationen für den inklusiven Unterricht ergeben (ausführlich siehe Frohn, 2019, i.E.):

- *Die individuelle Dimension:* Inklusiver Unterricht muss, der Vielfalt der Lernenden entsprechend und auf Grundlage einer alltäglichen, unterrichtsbegleitenden didaktischen Diagnostik, differenzierte Lernangebote bergen, die individuelle Anschlüsse und Entwicklung ermöglichen.
- *Die kognitive Dimension:* Individuelle Förderung soll den fachlichen Kompetenzerwerb auf unterschiedlichen Ebenen unterstützen. Dabei dürfen nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern müssen alle für den Entwicklungsprozess relevanten Kompetenzfacetten berücksichtigt werden, sodass keine Hierarchien auf Basis kognitiver Dispositionen entstehen.
- *Die motivationale Dimension:* Motivation kann im inklusiven Unterricht u.a. durch **Partizipation** (Mitbestimmung von **Themen und Inhalten**, Zielen, Lernformen, **Methoden und Medien**) sowie durch die Berücksichtigung individueller Interessen, Fähigkeiten und Bereitschaften gefördert werden – hier sind kognitive, soziale und kreativ-ästhetische Parameter gleichermaßen zu berücksichtigen.
- *Die soziale Dimension:* Sowohl Lehrende als auch Lernende **kooperieren** im inklusiven Unterricht, wodurch Schüler*innen einerseits eine grundsätzlich solidarische, andererseits eine kritische Haltung gegenüber meritokratischer Konkurrenz entwickeln sollen.
- *Die ethisch-normative Dimension:* Dem Prinzip der egalitären Differenz (Prenzel, 2001) zufolge basiert inklusiver Unterricht auf der Wertschätzung von Vielfalt bei gleichzeitiger Förderung von Individualität, sodass im Sinne **ethischer Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens** exkludierenden Mechanismen vorgebeugt wird.
- *Die performative Dimension:* Kompetenzen werden erst in der Performanz sichtbar. Eine entsprechende **Erfolgskontrolle** muss die gesamtpersönliche Entwicklung prozesshaft fokussieren und im Rahmen einer wertschätzenden Feedback-Kultur transparent und partizipativ **kommunizieren**.

Die „individuelle Kompetenzentwicklung“ im Zentrum des **Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen** ist somit auf eine Unterrichtsgestaltung ausgerichtet, die grundsätzlichen Prinzipien inklusiven (Fach-)Unterrichts folgt. Zudem zielt sie auf differenzierte Entwicklungsmöglichkeiten für alle Schüler*innen – schließlich „[...] sollte ein für inklusive Lerngruppen geeignetes didaktisches Modell [...] berücksichtigen, dass der Unterricht nicht nur auf die Förderung kognitiver Kompetenzen abzielen kann, sondern die Förderung von Kompetenzen in allen Bereichen anregen muss, um ein vielseitiges Lernen anzuregen, das allen Kindern gerecht wird“ (Textor, 2012, o.S.). Dies deckt sich mit den Einschätzungen, dass sich einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten oft „in vielfacher Hinsicht gegenseitig bedingen“ (Lederer, 2014, S. 370) und dass für kompetentes Handeln „zumindest eine Minimalausprägung bei allen konstituierenden Elementen der Kompetenz vorliegen“ (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 229) muss, wobei hier vor allem auf die vermeintliche Trennung von kognitiven Fähigkeiten einerseits und motivationalen bzw. volitionalen Elementen andererseits Bezug genommen wird. Im Rahmen der Kompetenzdebatte wird über diese Unterscheidung hinaus oft eine Dichotomie zwischen den Prinzipien Disposition und Performanz angenommen (vgl. Blömeke et al., 2015, S. 7), weshalb der Kompetenzbegriff auch als Kontinuum bzw. als Prozess zwischen diesen beiden Polen definiert wird (vgl. ebd.). FDQI-HU orientiert sich an dieser Deutung, interpretiert Kompetenzen jedoch als Momentaufnahmen eines relationalen Entwicklungsprozesses zwischen Disposition und Performanz, was mit der Annahme von *Prozessmerkmalen* (siehe Kapitel 1.4 in diesem Band) für das Gelingen von inklusivem Unterricht korrespondiert.

In Anlehnung an das ‚Hamburger Modell‘ von Wolfgang Schulz (1981) deutet FDQI-HU den Kompetenzbegriff darüber hinaus in permanenter Wechselwirkung mit den Prinzipien „Solidarität“ und „Autonomie“ und stellt sich damit gegen eine auf wirtschaftliche Verwertbarkeit ausgerichtete Funktion von „Kompetenz“, welche Kritiker*innen zufolge zur Utilitarisierung und Ökonomisierung von Bildung beitrage (vgl. Lederer, 2014). Der Begriff wird demnach nicht wert- und inhaltsneutral verstanden (vgl. Krautz, 2015), sondern stützt sich in der individuellen Förderung von Kompetenz(en) auf ein humanistisches Bildungsideal, nach welchem Humboldt bereits 1809 eine umfassende „Entwicklung der menschlichen Kräfte“ (Humboldt, 1964, S. 217f.) forderte (vgl. Frohn & Heinrich, 2018). So muss die Kompetenzentwicklung neben der – notwendigen – fachlichen Förderung stets auf eine für den inklusiven Unterricht grundlegende Schüler*innenorientierung ausgerichtet sein.

Literatur

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie* 223(1), 3–13. doi:10.1027/2151-2604/a000194.
- Drieschner, E. (2009). *Bildungsstandards praktisch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Frohn, J. (2019, i.E.). Kompetenzorientierung und Inklusion. Eine Zusammenführung auf Unterrichtsebene. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *Die Deutsche Schule* 110(1), 65–74.
- Huber, H.-D. (2004). *Im Dschungel der Kompetenzen*. <http://www.hgb-leipzig.de/artnine/huber/aufsaeetze/kompetenzdschungel.pdf>. Zugriffen 31.01.2018.
- Humboldt, W. v. (1964). Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König. In W. v. Humboldt, A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Autobiographische Dichtungen, Briefe, Kommentare und Anmerkungen zu Bd. I-V. Anhang* (Werke, in fünf Bdn., Wilhelm von Humboldt. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel; 5, Studienausgabe, Bd. 4, S. 210–238). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* (52), 876–903.
- Krautz, J. (2015). *Kompetenzen machen unmündig. GEW – Streitschriften zur Bildung*. https://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf. Zugriffen 31.01.2018.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf. Zugriffen 31.01.2018.
- Ladenthin, V. (2011). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes* 9, 1–6.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: innsbruck univ. press.
- Metzger, C. (2011). Kompetenzorientiert prüfen – Herausforderungen für Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 383–394). Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Pant, H.A. (2013). Wer hat einen Nutzen von Kompetenzmodellen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(1), 71–79. doi:10.1007/s11618-013-0388-y.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Leske + Budrich.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (Bd. 2). Hannover: Schroedel.

- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster: Waxmann.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Praxis und Theorie des Unterrichtens* (3., erweiterte Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59>. Zugegriffen 31.01.2018.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2., unveränd. Aufl., S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett; Kallmeyer.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Seidel, J. (2011). Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 218–233). Wiesbaden: Springer VS.

2 Operationalisierung aus Fach- und Disziplinenperspektive

Laura Rödel & Beate Lütke

2.1 Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht

Sprachbildung wird im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) als immanenter Bestandteil inklusiven Unterrichts verstanden. Als zielgruppenübergreifendes Konzept mit dem Fokus auf eine Heterogenitätsdimension leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Inklusion. Immanent ist hier so zu verstehen, dass ein inklusiver Fachunterricht immer auch ein sprachbildender Unterricht sein sollte (vgl. ausführlich Rödel & Simon, 2018). Im Folgenden wird das dem Projekt zugrundeliegende Sprachbildungsverständnis beschrieben, bevor im Anschluss der Versuch einer Verortung der Sprachbildung im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen (siehe Kapitel 1 in diesem Band) vorgenommen wird. Auf dieser Grundlage werden zuletzt mithilfe einer Operationalisierungsform des Modells Reflexionsfragen aus Sicht der Sprachbildung formuliert.

2.1.1 Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung

Das Ziel von Sprachbildung bzw. sprachlicher Bildung (vgl. zur Begriffsdebatte Jostes, 2017) besteht im weitesten Sinne darin, Kinder und Jugendliche mit Sprachhandlungskompetenzen auszustatten, die ihnen eine positive private, schulische und berufliche gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Für eine von Teilhabe geprägte individuelle Bildungsbiografie und um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, wird für das schulische Lernen u.a. ein sprachsensibler Fachunterricht für alle Schüler*innen angestrebt. Gleichermaßen geht es um eine gesamtsprachliche Bildung, die ausgehend vom Spektrum individueller Mehrsprachigkeit Herkunftssprachen, Zweitsprachen und Fremdsprachen als Ressourcen einbezieht. Neben dem Ziel, die sprachliche Handlungsfähigkeit aller Lernenden gezielt zu erweitern, besteht weiterhin die Notwendigkeit, einzelne Schüler*innen und Gruppen sprachfördernd, diagnosebasiert und mithilfe eines Förderplans zu unterstützen (vgl. zur Begriffsverortung ebd., S. 114f.). Durch den konsequenten Ausbau individueller sprachlicher Handlungsfähigkeit sollen die Nachteile dieser Betroffenen in Schule und Alltag verringert und ihre Möglichkeiten für eine gesellschaftliche Teilhabe erweitert werden.

Vielfältige Zusammenhänge wirken darauf ein, ob und wie Kinder und Jugendliche am deutschen Bildungssystem teilhaben können. Einen relevanten Faktor bildet die individuelle Sprachkompetenz, die u.a. eng mit dem sozialen Hintergrund und dem dadurch beeinflussten Sprachgebrauch verknüpft ist. Ein kompetenter Umgang mit der im Raum Schule verwendeten Sprache bildet für viele Schüler*innen die Voraussetzung dafür, dass ein Schulabschluss erreicht werden kann, der für die persönliche Biografie als bereichernd empfunden wird und der eigenen Lebensvorstellung entspricht. Da im Fachunterricht spezifische, durch die jeweiligen Anwendungskontexte bestimmte Sprachregister Anwendung finden,¹ die je nach Adressat*in, Lerngegenstand und Verwendungssituation formelleren oder informelleren Charakter haben können, ist der Erwerb der u.a. in Grammatik und Wortschatz komplexeren formellen Register Voraussetzung für eine gelingende Teilhabe am Fachunterricht. Je nach individueller sprachlicher Lernvoraussetzung können diese – u.a. in Grammatik und Wortschatz komplexeren – Register zu einer „Sprachbarriere“

1 In der interdisziplinären Debatte wird für die im schulischen Raum Anwendung findende Sprache der Ausdruck ‚Bildungssprache‘ verwendet (vgl. Becker-Mrotzek & Roth 2017). Ahrenholz (2017) bezeichnet die schulsprachlichen Register als Sprache zur Wissensvermittlung und -aneignung (2017), wodurch eine im Ausdruck Bildungssprache möglicherweise implizierte Wertung vermieden wird.

werden (Spreer 2014, S. 87), welche die Möglichkeiten der Wissensaneignung einschränken oder sogar verhindern kann.

Ausgehend vom individuellen sprachlichen und fachlichen Lernstand der Schüler*innen soll ein sprachsensibler Fachunterricht allen Lernenden Hilfestellungen anbieten, um den nächsten fachlichen und (fach-)sprachlichen Lernschritt zu machen (vgl. zur systematischen Sprachunterstützung durch *Scaffolding* Schmolzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher, 2015, S. 41f.). Dabei ist jeweils „für den Einzelfall abzuwägen“, ob „eine Vereinfachung der sprachlichen Zielstruktur“ angeboten wird – Spreer expliziert dies im Rahmen sprachheilpädagogischer Erwägungen – oder „die Unterstützung der Bearbeitung der komplexeren sprachlichen Vorgabe über das Scaffolding erfolgt“ (Spreer, 2014, S. 87). Im Sinne einer langfristigen Vermeidung von Exklusion sollte allen Schüler*innen ihren Voraussetzungen gemäß gezielt und systematisch ein schrittweiser Ausbau individueller Sprachkompetenz ermöglicht werden. Hierzu zählt nicht nur das zunehmende Verfügen über die für einen Menschen im Alltag relevanten unterschiedlichen Sprachen, sondern ebenso der graduelle Ausbau informeller und formellerer Register, z.B. mithilfe von Scaffolding-Maßnahmen.

Dieser Anspruch führt verschiedene disziplinäre Perspektiven zusammen: sonderpädagogische Fachdisziplinen wie z.B. Sprachheilpädagogik, Gebärdensprachen- und Gehörlosenpädagogik, Deutsch als Zweitsprache(DaZ)- und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie alle Fachdidaktiken, die einen sprachsensiblen Fachunterricht ermöglichen wollen. Die verbindende Rolle von Sprachbildung im Rahmen von Inklusion – König & Friederich (2017, S. 11) sprechen in diesem Zusammenhang von „Sprachlicher Bildung“ als „Brücke zum pädagogischen Handeln“ – ist in diesem weiten interdisziplinären Spektrum noch weitgehend ungeklärt. Im europäischen Raum wird in einem weniger ausdifferenzierten Sinne von „Inclusive Academic Language Teaching“ gesprochen (Brandenburger et al., 2011), das sich bisher auf die sprachbezogene Inklusion mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem bezieht. Letztendlich muss die schulische Zielgruppe, die von einem sprachsensiblen Fachunterricht profitieren kann, aber weiter gefasst werden. Der Fokus auf so genannte „vulnerable learners“ (Thürmann, Vollmer & Pieper, 2010) ermöglicht eine solchermaßen weitgefaste, interdisziplinäre didaktische und pädagogische Auseinandersetzung. Mit der folgenden Integration von Sprachbildung in das **Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen** (DiMiLL, siehe Kapitel 1 in diesem Band) wird ein Versuch unternommen, die disziplinären Perspektiven für eine sprachbildend und inklusiv ausgerichtete Lehrkräftebildung zusammenzuführen.

2.1.2 Verortung der Sprachbildung im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

Das DiMiLL „beinhaltet Prozessmerkmale, Strukturelemente und generelle Rahmenbedingungen, die in der Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts zu berücksichtigen sind“ (Frohn, 2017, o.S.). Ihm liegt ein breites Inklusionsverständnis zugrunde und damit eine Bewusstheit für vielfältige Heterogenitätsdimensionen (vgl. ebd.; Rödel & Simon, 2017). Folglich sollten sich auch sprachbildende Aspekte in den verschiedenen Bereichen des Modells verorten lassen. In der untenstehenden Grafik (Abbildung 1) wurde der Versuch unternommen, Begriffe bzw. Konzepte der Sprachbildung mit Begriffen des Modells zu verbinden. In Anbetracht dessen, dass es sich beim Konzept Sprachbildung um kein fest umrissenes Konzept handelt (vgl. Lütke, Petersen & Tajmel, 2017), wird dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Vielmehr soll diese Darstellung die bereits vorliegenden Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis von Sprachbildung und Inklusion (vgl. z.B. Rödel &

Simon, 2018; Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Riemer, 2017) ergänzen und in Hinblick auf die unterschiedlichen Facetten inklusiven Lehrens und Lernens konkretisieren. Im nächsten Teilkapitel werden einige der Verbindungslinien näher erläutert, bevor im Anschluss im Sinne einer Operationalisierung des DiMiLL Reflexionsfragen aus Sicht der Sprachbildung vorgestellt werden.

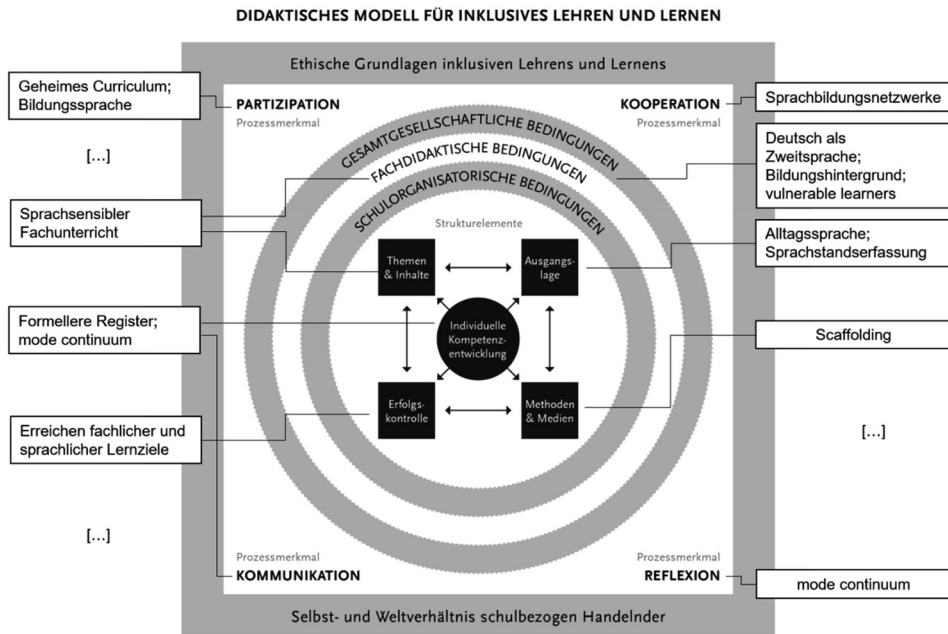


Abb. 1: Sprachbildung im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

2.1.2.1 Erläuterung ausgewählter Verbindungen

Die Erläuterung bzw. inhaltliche Füllung der grafisch gezogenen Verbindungen konzentriert sich im Folgenden auf die vier *Prozessmerkmale* (**Partizipation**, **Kommunikation**, **Kooperation**, **Reflexion**), die vier *Strukturelemente* (**Themen und Inhalte**, **Ausgangslage**, **Erfolgskontrolle**, **Methoden und Medien**) sowie die drei ‚Ringe‘ des DiMiLL, die die Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichts repräsentieren (siehe Kapitel 1.2, 1.4, 1.5 und 1.6 in diesem Band). Der äußerste der drei Ringe verweist auf gesamtgesellschaftliche Bedingungen bzw. „auf Probleme der Gegenwart [...], woraus auch Themen und Inhalte des Unterrichts generiert werden“ (Frohn, 2017, o.S.). Sprachbildungsperspektiven können hier mit den Begriffen *Deutsch als Zweitsprache* und *Bildungshintergrund* eröffnet werden. Doch nicht die beiden Dimensionen als solche sind als „Probleme der Gegenwart“ zu bezeichnen; als problematisch kann vielmehr der Umstand ausgewiesen werden, „dass in Deutschland zu viele Schülerinnen und Schüler die Schule ohne ausreichende sprachliche Kompetenzen verlassen“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11). Dies betrifft nicht nur Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, sondern steht im Zusammenhang auch „mit anderen Heterogenitätsmerkmalen wie kulturellen und ethnischen Zugehörigkeiten bzw. Zuschreibungen sowie

sozioökonomischen Verhältnissen und familialem Bildungshintergrund“ (Rost-Roth, 2017, S. 70). Zugleich sind „sprachliche Fähigkeiten eine zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg sowie berufliche und gesellschaftliche Teilhabe“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11). Der Sprachbildungsdiskurs vermag insofern in besonderer Weise dafür zu sensibilisieren, dass eine inklusive Schule den „systematischen Ausbau aller sprachlichen Fertigkeiten, also die Entwicklung einer umfassenden Sprachkompetenz“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 30) *aller* Schüler*innen zum Ziel haben muss. Der zweite Ring des Modells, der auf **fachdidaktische Bedingungen** verweist, findet von Seiten der Sprachbildung in Überlegungen zu **sprachsensiblem Fachunterricht** Berücksichtigung. Schulischer Fachunterricht ist von spezifischen sprachlichen Anforderungen geprägt, die lexikalische, morpho-syntaktische und diskursive Bereiche betreffen (vgl. Ahrenholz, 2017, S. 10). Spätestens mit dem Modellprogramm *FörMig* (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*) wurde daher betont, dass sich Sprachbildung als fachübergreifende Aufgabe und explizit nicht allein im Deutschunterricht bzw. im Unterricht der Sprachfächer stellt (vgl. FörMig-Kompetenzzentrum, 2015). Die im dritten Ring des DiMiLL explizierten **schulorganisatorischen Bedingungen** sind aus Sprachbildungsperspektive schließlich u.a. durch den Verweis auf die Notwendigkeit von Sprachbildungsnetzwerken (vgl. Salem, 2013) angesprochen. Diese sollen nachfolgend unter dem Stichwort **Kooperation** noch ausführlicher betrachtet werden. Auf der Ebene der *Prozessmerkmale* lassen sich einige der genannten Aspekte, die die Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichts betreffen, weiter vertiefen. Mit dem *Prozessmerkmal* **Kooperation** wird im Modell sowohl auf Formen des kooperativen Lernens zwischen Schüler*innen als auch Kooperationen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, unter Pädagog*innen sowie Pädagog*innen und Eltern verwiesen. Dieses *Prozessmerkmal* findet von Seiten der Sprachbildung besondere Berücksichtigung mit Blick auf die erwähnten Sprachbildungsnetzwerke. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie als „stabile Kooperationsgeflechte von sozialräumlich organisierten Netzwerkpartnern entlang der Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen [...] das Ziel verfolgen, deren Bildungserfolg durch eine selbstreflexive und differenzfreundliche Institutionenentwicklung zu verbessern“ (Salem, 2013, S. 20). Dabei agieren als Netzwerkpartner z.B. Schulen, Kindertagesstätten und Jugendhilfeeinrichtungen (vgl. ebd.). Das *Prozessmerkmal* **Partizipation** benennt im Modell ein „bedeutsames Prinzip“ inklusiven Unterrichts. Partizipation erschöpft sich nicht im bloßen ‚Dabeisein‘, sondern meint „effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017, S. 179). Aus Sicht der Sprachbildung kann eine Verletzung dieses Prinzips ausgewiesen werden, wenn im Unterricht die Beherrschung formellerer Register, bzw. von ‚Bildungssprache‘ (vgl. Rödel, 2018) einfach vorausgesetzt, d.h. nicht explizit vermittelt wird. Diesbezüglich wird auch von einem *geheimen Curriculum* gesprochen, „an dem viele Lernende durch Unkenntnis oder durch mangelnde Unterstützung beim Erwerb dieses Sprachregisters scheitern“ (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 8). Dies führt zu „eine[r] klare[n] Benachteiligung von Lernenden, die bildungssprachliche Fähigkeiten – aus welchen Gründen auch immer – nicht einfach ‚nebenbei‘ und ohne gezielte Unterstützung erwerben“ (Rödel & Simon, 2018, o.S.). Eine explizite Vermittlung der für den Bildungserfolg erforderlichen Sprachkompetenzen (vgl. Quehl & Trapp, 2013) im Sinne einer sprachbildenden Gestaltung von Unterricht ist damit eine wichtige Voraussetzung für die Partizipation aller Schüler*innen. Diese Sprachkompetenzen können aus sprachbildender Perspektive wiederum mit dem *Prozessmerkmal* **Kommunikation** noch einmal explizit in den Blick genommen

werden: So zeichnen sie sich v.a. durch eine Bewusstheit für die „sprachlich-formalen Mittel und Strukturen“ (Morek & Heller, 2012, S. 69), die „funktional für die Erfüllung der spezifischen Anforderungen wissensvermittelnder Kommunikation“ (ebd.) sind, aus. Das vierte und letzte *Prozessmerkmal* des Modells, **Reflexion**, legt den Fokus u.a. auf „die Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen seitens der Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen“ (siehe Kapitel 1.2 in diesem Band). Aus sprachbildender Perspektive ist hier v.a. die Entwicklung der individuellen Sprachkompetenz im Sinne des u.a. von Gibbons (2015) beschriebenen *mode continuums* zu reflektieren. *Mode continuum* bedeutet, dass „sich bestimmte sprachliche Merkmale auf vorhersagbare Weise verändern, wenn Sprache zunehmend kontextreduziert gebraucht wird und sich den geschriebenen Formen annähert“ (Gibbons, 2006, S. 271). Kontextgebundene Sprache entsteht in Situationen, in denen sich Personen am selben Ort befinden und über unmittelbar Zugängliches, Sichtbares kommunizieren (vgl. ebd.). Im Unterricht sind das z.B. Kommunikationssituationen in Partnerarbeit, in denen Schüler*innen gemeinsam einen Gegenstand betrachten und sich über diesen austauschen. Dagegen ist ein sich anschließender Stuhlkreis, in dem die Partner*innen Mitschüler*innen von diesem Gegenstand berichten, ohne dass dieser gezeigt wird, eine kontextunabhängige Situation. Hier benötigen die Schüler*innen entsprechend andere sprachliche Mittel, um verstanden werden zu können. An diesem Beispiel zeigt sich deutlich das Zusammenspiel einzelner *Prozessmerkmale* des DiMiLL, da sich hier auch Fragen aus partizipatorischer und kooperativer Perspektive ergeben.

Auf der Ebene der *Strukturelemente* rückt in Bezug auf den Aspekt **Ausgangslage** mit einer sprachbildenden Perspektive die sprachliche Ausgangslage der Schüler*innen in den Blick. Wie bereits angedeutet geht es dabei aber nicht (nur) um die Frage, ob Schüler*innen *ausreichende* Kenntnisse der deutschen Sprache mitbringen, sondern inwiefern sie einer Unterstützung beim Erwerb formellerer Register bzw. der entsprechenden Sprachkompetenzen bedürfen. Die Alltagssprache der Lernenden ist dabei keinesfalls als zu überwindendes, minderwertigeres Register zu verstehen, sondern wird als den Kindern und Jugendlichen vertrautes Register für eine erste fachliche Auseinandersetzung gezielt genutzt. Das *Strukturelement* **Themen und Inhalte** lenkt indes den Blick auf die Auswahl und Erarbeitung von Inhalten, die stets in Hinblick auf das grundsätzliche Ziel der **individuellen Kompetenzentwicklung** erfolgen sollten. Eine sprachbildende Perspektive ermöglicht es, diesbezüglich auf die Bedeutung der Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen aufmerksam zu machen und somit auch darauf, dass Sprache ebenfalls zum Thema von Unterricht gemacht werden sollte. Dies sollte – womit das *Strukturelement* **Erfolgskontrolle** angesprochen ist – stets auch den Schüler*innen transparent gemacht werden, indem neben fachlichen Lernzielen und Kompetenzen auch die damit einhergehenden sprachlichen Lernziele und Kompetenzen expliziert werden (vgl. Tajmel, 2011). Das Strukturmerkmal **Methoden und Medien** betreffend bereichert ein sprachbildender Blick inklusiven Fachunterricht durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Konzept *Scaffolding*. Dieses sucht im Sinne des beschriebenen *mode continuums* Schüler*innen durch ein mehrstufiges Unterrichtsarrangement auf dem Weg von einer eher kontextgebundenen, alltagssprachlichen Sprachverwendung hin zu einer eher kontextunabhängigen, bildungssprachlichen Sprachverwendung zu unterstützen. Wesentlich hierfür ist u.a. eine sprachensible Unterrichtsinteraktion mit spezifischen Modellierungstechniken und Sprachreflexionsanlässen (vgl. Gibbons, 2015; Quehl & Trapp, 2013).

2.1.2.2 Operationalisierung des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen aus der Perspektive der Sprachbildung

Die Operationalisierung des DiMiLL kann u.a. über eine Verbindung der *Prozessmerkmale* und *Strukturelemente* in Form eines Rasters erreicht werden (siehe Einführung in diesem Band). Dies ermöglicht es, den Arbeitsbereich Sprachbildung, der nicht explizit im Modell verortet wird, sichtbar zu machen und Fragen zu formulieren, die Lehrkräfte bei der Planung und/oder Reflexion einer sprachbildenden Gestaltung von Fachunterricht unterstützen. Im Folgenden werden exemplarisch für zwei *Strukturelemente* in ihrer Verschränkung mit den *Prozessmerkmalen* Reflexionsfragen aufgeworfen. Diese ausschnittshaften Darstellung vermag nur einen Bruchteil der möglichen Fragen aus Sprachbildungssicht aufzuzeigen². Sie dient hier daher der Veranschaulichung des durch diese Operationalisierungsform ermöglichten Vorgehens.

In Hinblick auf das *Strukturelement* **Themen und Inhalte** gilt es aus sprachbildender Perspektive zunächst zu prüfen, ob die individuellen sprachlichen Hintergründe der Schüler*innen bei der Auswahl der Inhalte berücksichtigt werden. Auch die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen sollte hier in den Blick genommen werden. Zudem sollte von Seiten der Lehrkräfte geprüft werden, welche Sprachhandlungen von den Schüler*innen gefordert sind, wenn sie ein bestimmtes Thema bearbeiten sollen. Diese Sprachhandlungen konkretisieren sich in so genannten Operatoren (z.B. beschreiben, begründen, erklären) und sind in allen Fächern gefordert. Allerdings unterscheiden sie sich in ihrer Gewichtung sowie hinsichtlich der „Kontexte und Anwendungsbereiche“ (Tajmel, 2011, S. 5) je nach Fach. Tabelle 1 führt exemplarisch vier Reflexionsfragen auf, die in diesem Sinne das *Strukturelement* Themen und Inhalte betreffen.

Tab. 1: Reflexionsfragen Themen und Inhalte

	Partizipation	Kommunikation	Reflexion	Kooperation
Themen und Inhalte	Werden die individuellen sprachlichen Hintergründe der Schüler*innen bei der Auswahl der Inhalte berücksichtigt?	Welche Sprachhandlungen (Operatoren: beschreiben, erklären, präsentieren, zusammenfassen, instruieren, vergleichen, argumentieren ...) sind im Unterricht gefordert?	Welche sprachlichen Lernziele sind mit der Erreichung der inhaltlichen Lernziele verbunden?	Wie bewerten Sprachlehrkräfte die sprachlichen Anforderungen des Fachinhalts xy?

Das *Strukturelement* **Methoden und Medien** wirft vor allem Fragen auf, die sich auf das Scaffolding-Konzept beziehen, aber auch solche, die die generelle sprachliche Gestaltung des Fachunterrichts betreffen. Die Planung und Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts mit den damit verbundenen methodischen Entscheidungen benötigt eine fachübergreifende Diskussion auf Schulebene. So muss sich das Lehrteam z.B. darüber verständigen, welche Operatoren es fokussiert und welche Methoden Anwendung finden. Tabelle 2 stellt exemplarisch vier solche Reflexionsfragen vor.

2 Fachdidaktiker*innen werden somit – ganz im Sinne der Operationalisierungsform, die das Fragenstellen anregen soll – andere wichtige Fragen für die sprachbildende Gestaltung ihres Fachunterrichts vermissen, wie beispielsweise (naheliegender) zum Umgang mit Fachvokabular. Da dieser Aspekt jedoch häufig bereits mitgedacht wird und zugleich nicht den einzigen Fokus sprachbildender Arbeit bilden sollte, werden im Folgenden andere Schwerpunkte gewählt.

Tab. 2: Reflexionsfragen Methoden und Medien

	Partizipation	Kommunikation	Reflexion	Kooperation
Methoden & Medien	Wird durch passende Scaffolding-Maßnahmen (Darstellungsformen, Zusatzmaterial, Brückentexte etc.) eine inhaltliche und sprachliche Partizipation aller Schüler*innen gewährleistet?	Wie ist der Sprachanteil zwischen Lehrperson(en) und Lernenden verteilt? Wie unterscheidet sich der Anteil in den verschiedenen Unterrichtsphasen?	Bietet mein Unterricht die Methodenvielfalt, die der sprachlichen Heterogenität der Lerngruppe gerecht wird?	Folgt die Methoden- und Medienauswahl den Phasen des Makro-Scaffoldings ³ ?

Wird das Raster von Lehrkräften zur unterrichtsvor- oder nachbereitenden Reflexion verwendet, beziehen sich die Fragen ggf. konkreter auf eine bestimmte Lerngruppe sowie auf die jeweilige Fachdidaktik. Die Operationalisierung des Modells ermöglicht es einerseits, spezifisch sprachbildende Fragen zu formulieren. Andererseits wird bereits in dem hier eröffneten exemplarischen Einblick in mögliche Reflexionsfragen deutlich, dass sich manche der Fragen auch aus beispielsweise rehabilitationspädagogischer (siehe Kapitel 2.2 in diesem Band) oder sprachheilpädagogischer Sicht formulieren lassen. Somit vermag das Raster auch aufzuzeigen, dass es sich bei Sprachbildung nicht um eine zusätzliche, vom sonstigen Inklusionsdiskurs losgelöste Aufgabe handelt, sondern diese Aufgaben zusammengedacht werden können und sollten.

2.1.3 Fazit

Der in diesem Beitrag vorgenommene knappe Überblick von Sprachbildungsaspekten im DiMiLL verdeutlicht, dass Sprachbildung immanenter Teil inklusiven Fachunterrichts ist. Dabei lässt sich Sprachbildung nicht nur im *Prozessmerkmal* Kommunikation verorten, sondern in allen Prozess- und Strukturmerkmalen sowie den im Modell aufgeführten Rahmenbedingungen. Auch die mithilfe der skizzierten Operationalisierungsform aufgeworfenen Fragen weisen darauf hin, dass inklusiver Fachunterricht immer auch in Hinblick auf die sprachliche Kompetenzentwicklung aller Schüler*innen reflektiert werden muss.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–31). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H.J. (2013). Sprache im Fach: Einleitung. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 7–13). Münster u.a.: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth & C. Lohmann (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Unter Mitarbeit von S. Bredthauer (S. 11–36). Münster u.a.: Waxmann.

3 Gibbons unterscheidet zwischen Makro- und Mikroscaffolding. Makroscaffolding bezeichnet die drei Phasen Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse und Unterrichtsplanung, Mikroscaffolding die Unterrichtsinteraktion. Vgl. ausführlicher z.B. Kniffka, 2010.

- Brandenburger, A., Bainski, C., Hochherz, W. & Roth, H.-J. (2011). *Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland*. <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>. Zugegriffen 03.07.2017.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- FörMig-Kompetenzzentrum (2015). Konzeption Durchgängige Sprachbildung. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>. Zugegriffen 09.11.2018.
- Frohn, J. (2017). Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–273). Münster u.a.: Waxmann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2. ed. Portsmouth: Heinemann.
- Jostes, B. (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B. (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen* (2., durchgesehene Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>. Zugegriffen 14.11.2018.
- König, A. & Friederich, T. (2014). Vorwort. In König, A. & Roth, H.J. (Hrsg.), *Inklusion durch sprachliche Bildung: neue Herausforderungen für das Bildungssystem* (S. 9–14). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lütke, B., Petersen, I. & Tajmel, T. (2017). Vorwort. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. v–viii). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1). doi:10.1515/zfal-2012-0011.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende* (2. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Riemer, C. (2017). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171–186). Münster u.a.: Waxmann.
- Rödel, L. (2018). Bildungssprache. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017). Inklusion. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484/351>. Zugegriffen 03.07.2018.
- Rost-Roth, M. (2017). Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 67–97). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Salem, T. (2013). Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In T. Salem, U. Neumann, U. Michel & F. Dobutowitsch (Hrsg.), *Netzwerke für durchgängige Sprachbildung* (S. 13–37). Münster u.a.: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.-R. (2015). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Gruppen*. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Spreer, M. (2014). „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In S. Sallat, M. Spreer & C.W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern, kompetent – vernetzt – innovativ* (S. 83–90). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Tajmel, T. (2011). *Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. ProDaZ, Universität Duisburg-Essen*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf. Zugegriffen 31.07.2018.
- Thürmann, E., Vollmer, H. & Pieper, I. (2010). *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners. Document prepared for the Policy Forum 'The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences'*. <https://rm.coe.int/16805a1caf>. Zugegriffen 30.10.2018.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache (FörMig-Material, Bd. 4)*. Münster u.a.: Waxmann.

Nena Welskop, Dietlind Gloystein & Vera Moser

2.2 Inklusiver Fachunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive

Neben der Sprachbildung und der allgemeinen Didaktik stellt die Rehabilitationswissenschaft bzw. Sonderpädagogik¹ eine der Querlagendisziplinen im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angegebender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) dar. Sonderpädagogische Förderung wird damit als immanenter Bestandteil inklusiven (Fach-) Unterrichts verstanden. Das dem Projekt zugrunde liegende Verständnis von Sonderpädagogik bildet den ersten Schwerpunkt des vorliegenden Beitrages. Darauf aufbauend erfolgt die Verortung sonderpädagogischer Perspektiven im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen (siehe Kapitel 1 in diesem Band), bevor abschließend exemplarisch vorgestellt wird, wie mithilfe des sogenannten Planungsrasters aus dem Modell konkrete förderpädagogische Hinweise für die Gestaltung und Reflexion von inklusivem Unterricht entwickelt werden können.

2.2.1 Zur Rolle der Sonderpädagogik im inklusiven Unterricht

Angesichts des Umstandes, dass – im Anschluss an die theoretische und schulpraktische Integrationsforschung seit den 1980er Jahren – das Thema schulische Inklusion wesentlich durch die UN-Behindertenrechtskonvention angestoßen wurde, scheint es paradox, dass im inklusionspädagogischen Diskurs nicht selten ausgerechnet der Sonderpädagogik vorgeworfen wird, exkludierende Strukturen aufrechtzuerhalten. Offenbar wird die Sonderpädagogik angesichts des über Jahrzehnte enorm ausdifferenzierten deutschen Sonderschulwesens weiterhin in einem „Komplementärverhältnis zum System der allgemeinen Schulen“ (Speck, 2011, S. 115) verortet. Ein auf einem ‚breiten‘ Inklusionsbegriff (siehe Kapitel 1.1 in diesem Band) fußendes Heterogenitätsverständnis geht mit der Anerkennung vielschichtiger, über ‚Behinderung‘² hinausgehender Differenzdimensionen einher. Ein solches Inklusionsverständnis impliziert die Vermeidung von Stigmatisierung, da etikettierende Kategorien dem inklusiven Konzept von Individualität zuwiderlaufen. In diesem Kontext ist die Sonderpädagogik als bildungswissenschaftliche Disziplin aufgefordert, unter anderem die starre Kategorisierung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte in Bezug auf ihre Funktionalität bzw. Legitimation in einem inklusiven Schulsystem kritisch zu hinterfragen (vgl. Musenberg et al., 2018). In einem inklusiven Schulsystem können behinderungsspezifische Kategorien nicht mehr damit legitimiert werden, dass sie die Voraussetzung für die Beschaffung entsprechender Ressourcen darstellen. Gleichzeitig darf der „Verzicht auf die Verwendung von Kategorien für Behinderungsarten [nicht] einem Verzicht auf behinderungsspezifische (sonder-)pädagogische

1 Der Name der Querlagendisziplin „Rehabilitationswissenschaft“ folgt aus der Anbindung von FDQI-HU an das „Institut für Rehabilitationswissenschaften“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. Im Folgenden werden jedoch überwiegend die im aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurs üblichen Termini „Sonderpädagogik“ oder „Förderpädagogik“ verwendet.

2 Behinderung wird in der einschlägigen Forschung heute weitgehend übereinstimmend als relationale Kategorie aufgefasst. Sie beschreibt die Wechselwirkung zwischen der physischen oder psychischen Beeinträchtigung des Individuums einerseits und gesellschafts- bzw. umweltbedingten Barrieren andererseits und deren Auswirkungen auf die konkrete Lebenssituation des Menschen.

professionelle Kompetenzen gleich[kommen]“ (Pregel, 2016, S. 59). Während sonderpädagogische Förderschwerpunkte also durchaus problematisch sind, weil sie die Gefahr der (Selbst-)Etikettierungen bergen, ist andererseits das Wissen über konkrete Voraussetzungen der Lernenden unverzichtbar, weil anhand begrifflicher Kategorien Wissen über Lebenslagen [...] und angemessene pädagogische Strategien bei bestimmten [...] Beeinträchtigungen gesammelt werden kann“ (ebd.).

Die Unverzichtbarkeit behinderungsspezifischer Expertise anzuerkennen, bedeutet für den inklusiven Unterricht aber mitnichten, „eine ansonsten unveränderte Praxis mit ‚sonderpädagogischen Maßnahmen‘ zu begleiten. Gelingender inklusiver Unterricht nimmt die Heterogenität von Lerngruppen gezielt in den Blick und fragt nach Möglichkeiten differenzierten und gemeinsamen Lernens“ (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 153). Daher gilt es vor allem, die in der Forschung übereinstimmend als sonderpädagogische Kernaufgaben beschriebenen Handlungsfelder Diagnostik, individuelle Förderung sowie Beratung und Kooperation (vgl. ebd., S. 155; Ricken, 2018, S. 76; Arndt & Werning, 2016, S. 168ff.) in ihrer Bedeutung für inklusiven Unterricht näher zu beleuchten. Hier ist auszuloten, wie die sonderpädagogische Orientierung am Individuum – von Arndt & Werning (2016) als „sonderpädagogischer Blick“ (ebd., S. 169) beschrieben – in gruppenbezogenen Unterrichtssituationen implementiert werden kann.

Zugleich muss inklusiver Unterricht die bisherige Dichotomie von Sonderpädagogik und Fachunterricht überwinden. Inklusive Lehr-Lern-Situationen bedürfen einer durchgängigen professionsübergreifenden Kooperation (vgl. Greiten, 2014). Eine solche Kooperation setzt allerdings ein gemeinsames Inklusionsverständnis aller Akteur*innen voraus; daher ist zu fragen, inwieweit auch die Sensibilität für beeinträchtigungsbedingte Lern- und Verhaltensspezifika bzw. ein grundlegendes sonderpädagogisches Wissen das gemeinsame Haltungs- und Handlungsfundament konstituieren. Dabei gilt es nicht zuletzt auch herauszuarbeiten, inwieweit sonderpädagogische Ansätze für weitere Heterogenitätsdimensionen fruchtbar gemacht werden können.

2.2.2 Verortung der Sonderpädagogik im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) verfolgt das Ziel, (angehende) Lehrer*innen für die „Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in heterogenen Lerngruppen [zu] sensibilisieren“ (Frohn, 2017, o.S.) und kann damit als Modellierung eben jenes inklusiven Haltungs- und Handlungsfundaments verstanden werden. Abbildung 1 zeigt, wie sonderpädagogische Perspektiven mit den Merkmalen und Elementen inklusiven Unterrichts verbunden und somit im DiMiLL verortet werden können. Die Darstellung beansprucht dabei keine Vollständigkeit; vielmehr sollen exemplarisch anhand der *Prozessmerkmale*, *Strukturelemente* sowie *Bedingungsvariablen* sonderpädagogische Facetten im inklusiven Lehren und Lernen aufgezeigt werden. In den nachfolgenden Erläuterungen zur Grafik werden darüber hinaus praxiserprobte Beispiele einer Verortung des Entwicklungs- und Lernbereichs „Hören“ in einem auf Prävention und Förderung ausgerichteten Schul- und Unterrichtskonzept aufgezeigt.

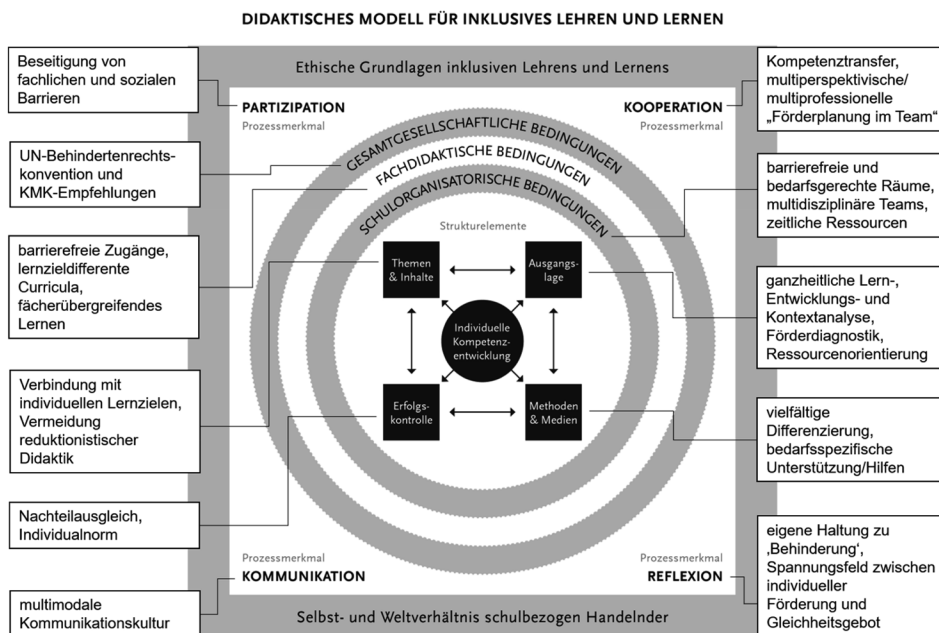


Abb. 1: Sonderpädagogik im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

Die **gesamtgesellschaftlichen Bedingungen** werden maßgeblich durch die UN-Behindertenrechtskonvention definiert, in deren Folge auch die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK, 2011) das Recht von Schüler*innen mit Behinderung auf inklusive Beschulung bestimmt hat. Dennoch ist der freie Zugang zu Bildungsgängen und -institutionen längst noch keine Selbstverständlichkeit, wie etwa die medial intensiv diskutierte Klage eines Bremer Gymnasiums gegen die Aufnahme behinderter Schüler*innen jüngst gezeigt hat (Kohlmeier, 2018; Haug, 2018). Ebenfalls problematisch ist, dass „der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler seit 2005 nahezu stabil“ (KMK, 2016, S. XVI) geblieben ist.

Mit dem gesellschaftlichen Diskurs gehen Fragen nach Bildungszielen und -inhalten einher, die sich auf Ebene der **fachdidaktischen Bedingungen** weiter ausdifferenzieren lassen. Im Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Individualisierung stehen die Fachdidaktiken vor der Aufgabe, nicht nur Barrieren für Lernende mit spezifischen Beeinträchtigungen abzubauen und Zugänge unter Berücksichtigung zielfielderter Bildungsgänge und individueller Bedarfe zu erweitern. Auch das im förderpädagogischen Unterricht fest verankerte fächerübergreifende Lernen gilt es in den Fachdidaktiken verstärkt in den Blick zu nehmen.

Auf Ebene der **schulorganisatorischen Bedingungen** spielen Faktoren wie bauliche Barrierefreiheit und bedürfnisgerechte Raumgestaltung sowie personelle und zeitliche Ressourcen eine gewichtige Rolle. So bedarf ungestörter Unterricht z.B. eines baulich ausreichenden Schallschutzes

und – als wichtiger und dennoch lange vernachlässigter Faktor – einer lernförderlichen Raumakustik von Schul- und Unterrichtsräumen. Eine fehlerfreie Informationsübertragung setzt optimale raumakustische Bedingungen voraus. Ist die Raumakustik mangelhaft, erhöht sich der Geräuschpegel in Unterrichtsräumen, während die Sprachverständlichkeit und Qualität der Unterrichtsgespräche sinken (vgl. Umwelt und Geologie, 2013, S. 16ff.). Aber auch Umweltlärm wie z.B. Fluglärm beeinträchtigt die schulische Leistungsfähigkeit von Schüler*innen nachweislich. Besonders Lese- und Gedächtnisleistung sowie Konzentrationsvermögen und Motivation scheinen negativ beeinflusst, wenn Schulen in einem fluglärmbelasteten Gebiet liegen (vgl. Kaltenbach & Bartels, 2006). Hinsichtlich der Ressourcen braucht es mit Blick auf Schüler*innen mit auditiven Wahrnehmungs- und/oder Hörbeeinträchtigungen (vgl. Gloystein, 2014, S. 388ff.) beispielsweise den Aufbau eines schulinternen Förderkonzepts von Hör- und Kommunikationstaktiken, die Absicherung technischer Unterstützungsformen sowie kompetente Pädagog*innen für Kommunikation in Gebärdensprache. Angesichts dieser komplexen Handlungsfelder bemisst sich inklusive Schulqualität vor allem an den Handlungs- und Kooperationsstrukturen der Lehrenden. Mit der nicht mehr professionsspezifischen, sondern professionsübergreifenden Organisation von Aufgaben und Zuständigkeiten entstehen Tätigkeitssysteme etwa in Form von Team-Teaching oder kollegialen Besprechungen zu Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten oder administrativen Fragen, in denen „verschiedene implizite Erwartungen, subjektive Theorien und Gegenstandsverständnisse [...] reflektiert, erweitert und zusammengeführt werden“ (Hollenweger, 2016, S. 47) müssen.

Diese sonderpädagogischen Aspekte lassen sich auf Ebene der *Prozessmerkmale* und *Strukturelemente* weiterführen und ergänzen. So ist beispielsweise hinsichtlich des *Prozessmerkmals Partizipation* danach zu fragen, welche individuellen und äußeren Barrieren beseitigt werden müssen, um die fachliche und soziale Teilhabe von Schüler*innen mit speziellen Förderbedarfen zu gewährleisten. Partizipation beschreibt aber auch den Anspruch, dass *alle* Lehrkräfte die Förderung von Lernenden mit Beeinträchtigungen aktiv mitgestalten und mitverantworten (vgl. ebd., S. 35f.), ebenso wie die Sonderpädagog*innen *alle* Schüler*innen unterstützen.

Vor allem für Schüler*innen mit beeinträchtigter Wahrnehmung oder Sprachentwicklung ist Partizipation untrennbar mit **Kommunikation** verbunden. ‚Unterstützte Kommunikation‘, die ursprünglich auf die Entwicklung individueller Kommunikationssysteme für schwerstbeeinträchtigte Menschen abzielte (vgl. Lage, 2016, S. 375f.), richtet nunmehr ihren Fokus auf eine „multimodale Kommunikationskultur“ (ebd., S. 375, Herv. im Original). Es gilt zu prüfen, inwieweit diese im Sinne einer ‚Inklusiven Sprachbildung‘ auch für andere Lernende Impulse für eine bedürfnissensible Unterrichtskommunikation geben kann (vgl. Rödel & Simon, 2018). Das *Prozessmerkmal Kooperation* berührt unter anderem die Gestaltung ko-konstruktiver Lernprozesse unter Berücksichtigung behinderungsspezifischer Teilhabebarrrieren, aber auch die bereits genannte Kooperation von Lehrkräften. Die als spezifisch sonderpädagogisches Kompetenzmerkmal definierte Kooperation beschreibt die Bündelung vielfältiger Expertisen und Perspektiven. Zahlreiche Studien (Arndt & Werning, 2013; Lütje-Klose & Neumann, 2015) bekräftigen, dass kooperative Strukturen auch in inklusiven Settings ein zentrales Qualitätsmerkmal darstellen. Eine Sensibilisierung für sonderpädagogische Handlungsprozesse kann hier zu einer erfolgreichen Gestaltung „egalitär orientierte[r] Teamstrukturen“ (Bender & Heinrich, 2016, S. 101) in inklusiven Settings beitragen.

Die gemeinsame Verantwortung für die Förderung *aller* Schüler*innen setzt die Fähigkeit zur **Reflexion** voraus. Das impliziert auch die Bereitschaft, die eigene Haltung bzw. Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen zu hinterfragen und sich mit gesellschaftlichen Vorurteilen kritisch auseinanderzusetzen. Nicht zuletzt tritt im gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigungen das Spannungsfeld zwischen individuel-

ler Förderung und grundlegendem Gleichheitsgebot besonders deutlich hervor (vgl. Prengel, 2017; Winter, 2015). Im Sinne demokratischer und solidarischer Bildung sollte dieses nicht zuletzt auch mit der Lerngruppe thematisiert werden.

Eine sonderpädagogisch konnotierte Lern- und Entwicklungsdiagnostik erhebt nicht nur die schulleistungsspezifische **Ausgangslage**, sondern ermittelt unter Berücksichtigung der kognitiven, sozial-emotionalen und motivationalen Voraussetzungen sowie der individuellen Stärken bzw. Ressourcen ein möglichst umfassendes Gesamtbild des Lernenden. Auch die Qualität inklusiven (Fach-)Unterrichts muss daran bemessen werden, inwieweit er die Multikausalität und Multidimensionalität individueller Ausgangslagen berücksichtigt – nicht nur in Hinblick auf behinderungsspezifische Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse, sondern im Kontext aller Heterogenitätsmerkmale. Der Begriff der sonderpädagogischen *Förderdiagnostik* verweist zudem auf die von Prengel (2016) als formatives Assessment beschriebene Funktion der Ausgangslagenanalyse, nämlich „Kompetenzstände vor dem Lernprozess [zu] beschreiben, um darauf aufbauend die nächsten Lernschritte zu ermöglichen“ (ebd., S. 51).

Bei der Auswahl geeigneter **Themen und Inhalte** sind dementsprechend neben den Fachcurricula auch die individuellen Lernzugänge und -möglichkeiten von Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf zu berücksichtigen, sodass nach der inneren Differenzierbarkeit der Lerngegenstände zu fragen ist. Dabei ist jedoch auf die Gefahr einer ‚reduktionistischen Didaktik‘ für lernschwächere Schüler*innen zu verweisen: Eine lediglich auf inhaltliche Vereinfachung beschränkte Differenzierung, die Schüler*innen vermeintlich vor Überforderung schützen soll, führt zu einer „unangemessene[n] Reduzierung von Bildungschancen“ (Seitz, 2008, S. 227). Vielmehr muss das Lernen in „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 1989, 2013) ermöglicht werden. Für einen Unterrichtsgegenstand, der allen Schüler*innen zugänglich ist und an dem sie in Kooperation miteinander lernen können, müssen die individuellen Voraussetzungen und das Vorwissen der einzelnen Lernenden erhoben und in der jeweiligen Unterrichtssituation berücksichtigt werden. Auch bedarf es für jeden einzelnen einer Klärung der Frage nach der Sinnhaftigkeit und Zugänglichkeit hinsichtlich des ausgewählten bildungsrelevanten Inhaltes. Die inklusive Qualität bemisst sich dabei daran, dass die Themen und Inhalte unter Wahrung des dialogischen bzw. kooperativen Prinzips (ebd.) beispielsweise ästhetische (siehe Kapitel 1.3.2 in diesem Band), sinnlich-haptische und abstrakte, soziale und kognitive, basale und komplexe Lerngelegenheiten bereitstellen und bei der Auswahl darüber hinaus kulturelle oder geschlechtsspezifische Unterschiede berücksichtigt werden.

Dabei kommt der Auswahl geeigneter **Methoden und Medien** eine zentrale Bedeutung zu. Die von Greiten (2014) als Spezifikum sonderpädagogischer Unterrichtsgestaltung identifizierte Differenzierungsvielfalt auf methodischer, materieller und medialer Ebene liefert hier wichtige Impulse für den inklusiven Fachunterricht: Der Einsatz von Lösungshilfen, Visualisierungen oder haptischen Materialien sowie die „Konzeption von Materialien, die einer Textlastigkeit entgegenwirken“ (ebd., S. 116) sind Beispiele für Möglichkeiten, spezifische Bedürfnisse beeinträchtigter Schüler*innen zu berücksichtigen. So kann konkret z.B. die zusätzliche Nutzung von Scripts, Notizen von Mitschüler*innen etc. für Schüler*innen mit einer auditiven Wahrnehmungs- und/oder auditiven Wahrnehmungs- und/oder Hörbeeinträchtigung eine Arbeitserleichterung und wertvolle Unterstützung darstellen – insbesondere bei steigenden Anforderungen in der Sekundarstufe, steigendem Lerntempo und höheren sprachlichen Anforderungen. Inklusiver Unterricht muss daher auch danach beurteilt werden, ob er der Heterogenität der Lernenden mit methodischer, medialer und materieller Vielfalt und Individualisierung begegnet.

Klassische Formen und Verfahren der **Erfolgskontrolle** können für Lernende mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, beispielsweise sonderpädagogischem Förderbedarf oder Lese-Rechtschreib-Schwäche, erschwerte Bedingungen bedeuten, sodass gegebenenfalls ein Nachteilsausgleich (vgl. KMK, 2011) bzw. individuelle Lernhilfen einzuräumen sind. Die Gewährung beispielsweise von Zeitzugaben, Rückzugsmöglichkeiten in Ruheräume, das Tragen von Schallschutzkopfhörern bei auditiver Ablenkbarkeit und hypersensitivem Hören sowie methodische oder materielle Modifikationen sollen es den Schüler*innen ermöglichen, unabhängig von ihren Beeinträchtigungen gleichwertige Leistungen zu erbringen (vgl. Schnell, 2012). Ungeachtet solcher kompensatorischen Hilfen bleibt jedoch die Frage nach den Bezugsnormen von Erfolgskontrollen im inklusiven Unterricht evident. Die traditionelle sonderpädagogische Ausrichtung an der Individualnorm rückt damit nicht allein die Berücksichtigung individueller Lern- und Förderziele, sondern auch die Heterogenität kognitiver Fähigkeiten in den Fokus. Wenn ‚Extrapunkte‘ für besondere Anstrengung o.Ä. nun aber ausschließlich bestimmten Schüler*innen gewährt werden, so trägt dies, ebenso wie „[d]ie Anwendung von gesonderten „Standards für bestimmte Förderbedarfe [...] schlimmstenfalls zur Zementierung von Kategorien und Stigmatisierung“ (Frohn, 2019, i.E.) bei. Inklusive Bewertung muss neben den formalen Standards daher die individuellen Lernerfolge *aller* Lernenden sowie *alle* Kompetenzfacetten erfassen.

2.2.3 Operationalisierung sonderpädagogischer Perspektiven – das Planungsraster

Mithilfe des Planungsrasters kann das DiMiLL operationalisiert werden. Das Raster bietet mit den Verschränkungen jeweils eines *Prozessmerkmals* mit einem *Strukturelement* die Möglichkeit, sonderpädagogische Aspekte bei der Planung und Reflexion von inklusivem (Fach-) Unterricht zu berücksichtigen. Im Folgenden soll exemplarisch aufgezeigt und erläutert werden, wie aus der Verschränkung des *Prozessmerkmals* Kooperation mit den vier *Strukturelementen* Themen und Inhalte, Ausgangslage, Methoden und Medien sowie Erfolgskontrolle durch die Formulierung von Planungsfragen konkrete Hinweise für die Festlegung individueller Lernziele und pädagogischer Maßnahmen entwickelt werden können.

Tab. 1: Planungsraster für die Formulierung individueller Lehr-Lern-Ziele und pädagogischer Maßnahmen

Kooperation	
Ausgangslage	• Welche Akteur*innen können welche Informationen beisteuern, um die Ausgangslage in möglichst allen Lern- und Entwicklungsbereichen bzw. mit Blick auf alle Kompetenzdimensionen zu erfassen? Inwieweit überschneiden oder unterscheiden sich Beobachtungen und Einschätzungen der Teammitglieder? • Besteht bei allen Akteur*innen ein Konsens darüber, dass Inklusion zielführend einhergeht mit der Konstruktion einer barrierefreien Lernumwelt, zu der jede(r) Schüler*in Zugang hat? Wurden in Absprache mit allen Akteur*innen angemessene Vorkehrungen dafür getroffen? • Wird ein vermuteter oder erforderlicher pädagogischer Unterstützungsbedarf umfassend, kooperativ und in Ko-Konstruktion herausgearbeitet/erarbeitet? • Mithilfe welcher Instrumente und Verfahren werden entwicklungsbezogene sowie fachspezifische Ausgangslagen erhoben und reflektiert?

Kooperation	
Themen & Inhalte	• Berücksichtigt der Förderplan sowohl (fach-)unterrichtsbezogene als auch allgemein entwicklungsbezogene Inhalte? • Werden die Lernaktivitäten mit Blick auf die Vielfalt aller Schüler*innen geplant? • Entsprechen Themen und Inhalte dem Erfahrungshintergrund der Lernenden? Sind diese aus Schüler*innen-Perspektive formuliert? • Können (außerschulische) Interessen und Stärken mit schulischen Lernthemen verbunden werden? • Können unterrichtsbezogene Lernziele im Nachmittagsbereich, im therapeutischen Setting oder im familiären Kontext aufgegriffen werden?
Methoden & Medien	• Sind die eingesetzten Methoden und Medien barrierefrei? • Welche fachspezifischen Methoden, Medien oder Materialien sind für die Zielerreichung geeignet? (Wie) können diese in anderen Fächern adaptiert werden? • Welche spezifischen Kompetenzen bringen die Teammitglieder mit? • Welche (sonderpädagogischen) Förderkonzepte, pädagogischen Angebote oder Differenzierungsmaßnahmen gibt es?
Erfolgskontrolle	• Wann und durch wen werden die durchgeführten Maßnahmen evaluiert? • Werden die gesteckten Ziele sowie der dafür vorgesehene Lernweg von allen pädagogischen Akteur*innen und den Schüler*innen gemeinsam reflektiert? • Waren die einzelnen Schritte im Prozess der Förderplanung stimmig und miteinander verbunden? • Welche Evaluationsinstrumente sind für alle Beteiligten praktikabel? • Können bestimmte Zuständigkeiten verteilt werden? • Wie können die Evaluationsergebnisse – im Sinne von intra- und interdisziplinärer Förderplanung als kontinuierlicher zielbezogener Prozess – für die Weiterarbeit/zukünftige pädagogische Förderung genutzt werden?

Förderpläne³ bzw. individuelle Lern- und Entwicklungspläne fristen in der Praxis ein oftmals wenig beachtetes Dasein in der Schüler*innenakte. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass sie – bislang meist ausschließlich für Lernende mit vermutetem oder festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf und traditionell allein von Sonderpädagog*innen verfasst – für andere Lehrkräfte kein präsenten oder aussagekräftiges Instrument darstellen. Die effektive und durchgängige Umsetzung individualisierter pädagogischer Förderung hängt daher wesentlich von der gemeinschaftlichen Planung ab. Ziel der gemeinsamen Förderplanungsgespräche muss es sein, mit Hilfe der Analyse vorliegender Informationen ein gemeinsames Verständnis für die Situation zu erarbeiten. An der kooperativen Förderplanung sollten Fach- und Förderlehrkräfte sowie ggf. Erzieher*innen, Schulhelfer*innen und externe Professionen wie Mitarbeiter*innen der Jugendhilfe oder Therapeut*innen beteiligt sein. Ein früher Beginn partizipativer Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und Schüler*innen sichert das gegenseitige Kennenlernen und die Vertrauensbildung sowie eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Fragen zu Entwicklungs- und Lernprozessen. Darüber hinaus fördert die Sensibilisierung aller für individuelle Entwicklungs- und Lernprozesse Verantwortungsübernahme und eine Stärkung von Lehr- und Erziehungs- bzw. Lern- und Selbstkompetenz.

3 Der Begriff der Förderung gilt in der Literatur als widersprüchlich besetzt, da sowohl der Ausgleich eines vermeintlichen Defizits als auch die individuelle Förderung aller Schüler*innen einer Lerngruppe damit bezeichnet werden kann. Die Beantwortung der Frage, wie Förderung mit der Akzeptanz von Vielfalt und Wertschätzung von gemeinsamem Lernen in Verbindung gebracht werden kann, steht bis heute noch aus (vgl. Arnold et al., 2008, S. 9).

Eine optimale Förderung setzt die fundierte Bestimmung der Ausgangslage unter Berücksichtigung aller Lern- und Entwicklungsbereiche sowie des schulischen und außerschulischen Umfeldes voraus. Dabei ist nicht allein zu fragen, welche an der Förderung beteiligten Personen Informationen zu Schulleistungen, Sozialverhalten, familiärem Hintergrund sowie gegebenenfalls spezifischen Besonderheiten des Förderschwerpunkts beitragen können. Auch der Austausch über möglicherweise divergierende Beobachtungen und Einschätzungen kann dazu beitragen, „die Ursachen und Bedingungen der Lern- und Entwicklungsprobleme“ möglichst fundiert zu analysieren und gleichzeitig einen „ressourcen- und erfolgsorientierten Blick auf das Kind“ (LISUM, 2010, S. 5) zu richten. Dennoch bleibt zu beachten, dass auch multiperspektivisch angelegte Kompetenz- und Entwicklungsanalysen niemals „Fakten über Kinder hervorbringen, sondern Bilder und Vermutungen [...]. Zu berücksichtigen ist auch, dass sich das Kind stets verändert und dass immer nur Aspekte dieser komplexen Entwicklung erfasst werden können. Das heißt: Lernentwicklungsanalysen können immer nur vorläufige, begrenzt gültige Aussagen im Sinne von Arbeitshypothesen erbringen“ (Prenzel et al., 2011, S. 18).

Die unter Themen und Inhalte verorteten Fragen ‚Können außerschulische Interessen und Stärken mit schulischen Lernthemen verbunden werden?‘ und ‚Können unterrichtsbezogene Lernziele im Nachmittagsbereich, im therapeutischen Setting oder im familiären Kontext aufgegriffen werden?‘ sensibilisieren für mögliche Vernetzungen der Fördermaßnahmen und verweisen auf die Annahme, „dass sich Entwicklungsprozesse umso störungsfreier und effektiver vollziehen können, wenn die gesamte Persönlichkeit des Kindes, seine Haltungen und Einstellungen zum Lernen und zu den Lerninhalten berücksichtigt werden“ (LISUM, 2010, S. 5).

Die gemeinsame Festlegung konkreter Maßnahmen wird im Planungsraster in der Verschränkung von Kooperation und Methoden und Medien verortet. Die Fragen ‚Welche fachspezifischen Methoden, Medien oder Materialien sind für die Zielerreichung geeignet? (Wie) können diese in anderen Fächern adaptiert werden?‘ zielen auf einen Erfahrungs- und Kompetenzaustausch ab: Bestimmte Sozialformen, Übungen, Aufgabenformate, Hilfsmittel oder Interventionsstrategien, die sich in einem Unterrichtsfach bereits als lernförderlich erwiesen haben, eignen sich möglicherweise auch für andere Fächer – oder sie entfalten spezifische Potenziale im Rahmen eines bestimmten Fachs (siehe Kapitel 2.5 und 2.6 in diesem Band). Die Frage nach den Kompetenzen des Teams dient der Identifizierung spezieller Ressourcen, etwa in Form stundenweiser Unterrichtsbegleitung durch die Förderlehrkraft. Diese kann die Regellehrkräfte zudem darin unterstützen, Materialien, Texte, Aufgaben etc. für den Fachunterricht förderschwerpunktspezifisch zu modifizieren.

Die Evaluation als die „Erfolgskontrolle der bereits umgesetzten Maßnahmen in Bezug auf das vereinbarte Förderziel“ (Popp et al., 2011, S. 59; siehe auch Kapitel 1.6.3 in diesem Band) ist unverzichtbarer Bestandteil kooperativer Förderplanung. Die Frage ‚Wann und mit welchen Instrumenten werden die Fördermaßnahmen evaluiert?‘ soll das Team dazu anregen, gemeinsam (Förder-)Zeiträume und Dokumentationsinstrumente festzulegen, wobei vor allem deren Praktikabilität für alle Lehrkräfte zu gewährleisten ist. Nicht zuletzt können innerhalb des Teams professionsspezifische Zuständigkeiten, etwa die Dokumentation von Elterngesprächen oder der regelmäßige Informationsaustausch mit externen Institutionen festgelegt sowie Gütekriterien wie Stringenz und Kohärenz in Aufbau und Durchführung reflektiert werden.

Die exemplarischen Fragen zeigen, dass mithilfe des Rasters konkrete Hinweise für die pädagogische Förderung und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen entlang individueller Unterstützungsbedarfe entwickelt werden können. Der Umstand, dass Förderpläne ausschließlich für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Anbetracht eines breiten Inklusionsbegriffs durchaus kritisch zu betrachten sind, wurde dabei keineswegs außer Acht gelas-

sen. Vielmehr sollten individuelle Lern- und Entwicklungspläne für alle Schüler*innen fester Bestandteil inklusiver Lehr-Lern-Settings sein. Zudem lassen sich die entwickelten Fragen – in modifizierter Form – auch auf andere Handlungsfelder sowie Differenzlinien übertragen, etwa die gemeinsame Planung einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Sexuelle Vielfalt‘ unter besonderem Augenmerk auf kulturelle und geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Lerngruppe.

2.2.4 Fazit

Die vielfältigen Interdependenzen zwischen inklusiven Lehr-Lern-Prozessen und sonderpädagogischen Perspektiven in allen Prozess- und Strukturmerkmalen sowie Rahmenbedingungen des DiMiLL verdeutlichen, dass sonderpädagogische Prinzipien immanenter Bestandteil inklusiven Fachunterrichts sind. Neben der Verortung klassischer sonderpädagogischer Kompetenzen und Handlungsstrukturen, beispielsweise in den Modellbestandteilen Kooperation und Ausgangslage, konnte gezeigt werden, dass der der Sonderpädagogik inhärente ‚Blick auf das Individuum‘ den Chancen und Herausforderungen inklusiven Unterrichts weitere Facetten hinzufügt. Dass dies nicht nur Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrifft, wird dabei durch exemplarische Verweise auf andere Heterogenitätsdimensionen als Ausblick angedeutet.

Mithilfe des Planungsrasters konnten diese Impulse in Form von Fragen konkretisiert und als Arbeitshypothesen (vgl. Prengel et al., 2011) für eine spezifische Planungssituation nutzbar gemacht werden. Zudem konnte noch einmal explizit gezeigt werden, inwiefern die Sonderpädagogik „die praktische Umsetzbarkeit von Integration/Inklusion [...] samt ihren Hindernissen und ihren besonderen Chancen zu analysieren und zu begleiten“ (Speck, 2011, S. 134) vermag: Den Herausforderungen inklusiven Unterrichts und individualisierter Förderung kann umso kompetenter begegnet werden, je mehr das gemeinsame Verständnis aller schulischen Akteur*innen auf einem multiperspektivischen und ganzheitlichen Ansatz basiert.

Literatur

- Arnold, K.-H., Graumann, O. & Rakhkochkine, A. (2008). Vorwort. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 9–13). Weinheim: Beltz.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In Dies. (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft. *Schulische Inklusion*, 160–174.
- Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft. *Schulische Inklusion*, 90–104.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. *Behinderte Menschen* (3). https://austria-forum.org/af/Wissenschaftsammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2013_Feuser_Kooperation_am_Gemeinsamen. Zugriffen 01.09.2018.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter. Behindertenpädagogik* 28, 4–48.
- Frohn, J. (2017). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdq/glossar>.
- Frohn, J. (2019, i.E.). Kompetenzorientierung und Inklusion – eine Zusammenführung auf Unterrichtsebene. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*.
- Geiling, U.; Liebers, K. & Prengel, A. (2011). Leitideen. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht* (S. 9–22), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

- Gloystein, D. (2014). Der Zusammenhang von Hör- und Sprachverarbeitung, Kommunikation, Lernen und Verhalten. In U. Barth & T. Maschke (Hrsg.), *Inklusion – Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch* (S. 388–404). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klaufß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 107–121). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Haug, K. (2018). Schulleiterin verklagt Senat wegen Inklusion. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/bremen-schulleiterin-verklagt-senat-wegen-inklusion-a-1202294.html>. Zugegriffen 05.09.2018.
- Lage, D. (2016). Unterstützte Kommunikation. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 375–379). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–51). Münster: Waxmann.
- Kaltenbach, M. & Bartels, K.-H. (2006). Fluglärm und intellektuelle Leistungsfähigkeit von Kindern. Fachinformation des Rhein-Main-Instituts 01/06. http://www.rhein-main-institut.de/docs/Fluglaerm_und_Kinder.pdf. Zugegriffen 06.11.2018.
- Kohlmaier, M. (2018). Inklusion? Bitte nicht hier! <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-inklusion-bitte-nicht-hier-1.3968502>. Zugegriffen 05.09.2018.
- Kultusministerkonferenz (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf. Zugegriffen 09.09.2018.
- Kultusministerkonferenz (2016). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf. Zugegriffen 16.09.2018.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). (2010). Unterrichtsentwicklung – Förderplanung im Team. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischer_foerderschwerpunkt/Foerderplanung_im_Team.pdf. Zugegriffen 05.09.2018.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerverberufungsprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Herausforderung für Schulentwicklung und Lehrerbildung* (S. 101–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Musenberg, O.; Riegert, J. & Sansour, T. (Hrsg.) (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V. & Demmer-Diekmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 153–174). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Popp, K.; Melzer, C. & Methner, A. (2011). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München: Reinhardt.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein & K. Ziemer (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 13–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, G. (2018). Beobachten lernen im Team – Lernaufgaben in der Lehrerbildung als Vorbereitung auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 74–84). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017). Inklusion. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. <http://www.hu-berlin.de/fdq/glossar>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484/351>. Zugegriffen 07.09.2018.
- Schnell, I. (2012). Nachteilsausgleiche. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 193–194). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59(06), 226–233.
- Speck, O. (2011). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht* (2. Aufl.). München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Umwelt und Geologie (2013). *Lärmschutz in Hessen. Heft 4: Lärminderung in Schulen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Hessisches Landesamt für Umwelt und Geologie.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung (Pädagogik Praxis)*. Weinheim: Beltz.

Toni Simon & Detlef Pech

2.3 Inklusiver Fachunterricht – Impulse aus der Sachunterrichtsdidaktik

Aufgrund ihrer besonderen Expertise hinsichtlich der inklusionsorientierten Unterrichtsgestaltung stellt die Sachunterrichtsdidaktik neben der Sprachbildung und der Rehabilitationswissenschaft bzw. Sonderpädagogik die dritte Querschnittsdisziplin im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) dar. Im ersten Teil des Beitrages werden zunächst zentrale Momente der inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik sowie die Entwicklung entsprechender Diskurse skizziert. Weiterhin wird zusammengefasst, welche Impulse ausgehend von sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsdiskursen in das Projekt FDQI-HU eingeflossen sind. Im zweiten Teil erfolgt eine konkrete Verortung allgemein sachunterrichtlicher sowie sachunterrichtlich-inklusionsdidaktischer Prinzipien im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen. Anschließend wird im dritten Schritt das *Strukturelement* Themen und Inhalte in Verbindung mit den *Prozessmerkmalen* des Modells exemplarisch konkretisiert. Der Beitrag verfolgt das Ziel, das in FDQI-HU eingeflossene Sachunterrichtsverständnis sowie daraus entwickelte fachbezogene Perspektiven für eine inklusive Bildung offenzulegen und zu diskutieren. D.h. weder die gesamte Breite des sachunterrichtsdidaktischen Diskurses noch alle Bezüge des Inklusionsdiskurses werden aufgegriffen. Stattdessen wird sich auf eine scharfe konzeptionelle Rahmung begrenzt, die sich teils stark an den Arbeiten der Autoren orientiert.

2.3.1 Inklusionsorientierte Sachunterrichtsdidaktik

2.3.1.1 Entwicklung und Wesen der inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik

Kaum eine andere Fachdidaktik hat sich so früh mit der Frage einer inklusionsorientierten Gestaltung von Unterricht auseinandergesetzt wie die des Sachunterrichts. Die fachbezogenen inklusionspädagogischen und insbesondere -didaktischen Diskurse sind mittlerweile fünfzehn Jahre alt (vgl. Pech et al., 2017; 2018) – allerdings herrscht auch innerhalb des Sachunterrichts weder ein einheitliches Verständnis von Inklusion vor noch wird das Thema Inklusion in der Breite der Sachunterrichtsdidaktik diskutiert (vgl. ebd.). Empirische Studien zum inklusiven Sachunterricht lagen lange Zeit einzig von Seitz (2005) und Schomaker (2007) vor, wobei vor allem die Arbeit von Seitz in inklusionsdidaktischen Diskursen vielfach rezipiert worden ist. Mit beiden Arbeiten wurde u.a. die grundlegende Bedeutung ästhetischer Zugänge zu den Sachen des Sachunterrichts thematisiert, die auch im inklusionsorientierten Planungs- und Handlungsmodell von Gebauer und Simon (2012), einem von zwei¹ inklusionsbezogenen Planungsmodellen der Sachunterrichtsdidaktik, eine besondere Rolle spielen. Auf Basis dieser Entwicklung und durch die – jüngst auch empirische – bereitere Aufmerksamkeit für inklusive Fragen innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik (siehe die unterschiedlichen Studien in Pech et al., 2019), wurde die theoretische Konzeption einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik stetig

1 Das zweite Modell ist jenes der sogenannten „inklusionsdidaktischen Netze“ (Kahlert & Heimlich, 2012), welches innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik jedoch als additiv sonderpädagogisch kritisiert wird (vgl. Gebauer & Simon, 2012; Pech, 2016; Pech & Rauterberg, 2016; Schrumpf, 2017; Pech et al., 2018; Simon, 2019 i.E.).

weiter vorangetrieben (vgl. Pech & Schomaker, 2013; Pech et al., 2018) – sie gilt jedoch als längst nicht abgeschlossen.

Den Kern des Wesens der inklusiven Sachunterrichtsdidaktik fassen Pech et al. (2017) wie folgt zusammen:

„Die Auswahl von Inhalten und Zielen steht als eine zentrale Frage der Sachunterrichtsdidaktik im klassischen Spannungsfeld von Kind- und Wissenschaftsorientierung. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Demokratie und Partizipation in inklusiven Schulen ist für die inklusive Sachunterrichtsdidaktik die Frage, wer (Lehrkräfte und/oder Lernende) oder was (Curriculum) in welcher Form über die Sache des Sachunterrichts entscheidet (er)neu(t) zu stellen. Wie weitreichend die Lernenden bei der Unterrichtsplanung partizipieren können/sollen, ist bis dato nicht endgültig geklärt, verdeutlicht jedoch die Verknüpfung von fachdidaktischen Aspekten mit Fragen der Schulentwicklung. Ausgangspunkt der inklusiven Sachunterrichtsdidaktik ist die Frage nach dem „Kern der Sache“ aus der Sicht der Lernenden (Seitz 2005). Das heißt ein Thema wird zunächst über Kinderfragen und -perspektiven erschlossen und dann mit fachlichen Perspektiven ergänzt. Sowohl der Prozess des Zustandekommens der Sache(n) als auch die Bearbeitung erfolgen ko-konstruktiv und vielperspektivisch. Das Erschließen der Sache(n) und die pädagogischen Interaktionen sind maßgeblich durch kommunikativen Austausch, das Aufbrechen tradiertter Hierarchien und eine Demokratieorientierung gekennzeichnet. Diese Prinzipien tragen zur Anerkennung der Heterogenität der Lernenden und zur Akzeptanz verschiedener Perspektiven auf die Sache(n) bei (Kaiser 2004, Becher et al. 2013). Bezüglich der Methodik gelten die Gleichrangigkeit verschiedener Interaktions- und Repräsentationsformen sowie Abstraktionsniveaus für alle Lernenden (Gebauer/Simon 2012), die Möglichkeit ästhetischer Zugänge (Seitz 2005, Schomaker 2007) sowie ein individuelles Lernen und forschendes Lernen als Grundprinzipien inklusiven Sachunterrichts“ (ebd., S. 124f.).

Pech und Rauterberg (2016) heben hervor, dass für einen derart verstandenen inklusionsorientierten Sachunterricht nicht vorausgesetzt werden kann, „dass alle auf dem gleichen Wege das Gleiche erreichen“ (ebd., S. 145), sodass „es andere Kriterien zur Messung des Lernerfolgs [braucht; d.A.] als in der bisherigen Wirkungsforschung“ (ebd.). Allerdings steht die Klärung aus, welche Kriterien stattdessen gelten sollen und inwiefern sich der Gegenstand respektive die Gegenstände eines inklusiven Sachunterrichts (neu) bestimmen lassen (müssen).

2.3.1.2 Impulse der Sachunterrichtsdidaktik für den (didaktischen) Inklusionsdiskurs und FDQI-HU

Aus vorliegenden empirischen² und den dargelegten theoretischen Entwicklungsprozessen lassen sich Impulse identifizieren, die sowohl auf allgemeine inklusionspädagogische und -didaktische Diskurse eingewirkt haben als auch in die Entwicklungsarbeit im Projekt FDQI-HU eingeflossen sind. Sie ergeben sich aus der besonderen Anschlussfähigkeit des Sachunterrichts an zentrale Ansprüche der inklusiven Pädagogik, die sich nach Hinz (2011) sowie Simon (2017; 2019 i.E.) wie folgt zusammenfassen lässt:

Der Sachunterricht zielt a) als Fach und Disziplin auf die Verwirklichung des Anspruchs der allgemeinen Bildung im Sinne einer *Bildung für alle*, im „Medium des Allgemeinen“ (Klafki, 2005,

2 Bündige Zusammenfassungen zum teils unbefriedigenden empirischen Forschungsstand zur Bedeutung und zu Effekten des Umgangs mit Kinderfragen im (Sach-)Unterricht finden sich bei Simon und Simon (2019) sowie zu Effekten umfassender Partizipation im schulischen Kontext bei Simon und Hershkovich (2016). Hinsichtlich empirischer Forschungen zur Bedeutung ästhetischer Zugänge im inklusiven Sachunterricht kann auf die einschlägigen Arbeiten von Seitz (2005) und Schomaker (2007) verwiesen werden.

S. 2) und „als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (ebd.). Konstitutiv ist dabei das traditionelle b) *Prinzip der Vielperspektivität*, das im Sachunterricht auf die Pluralität inhaltlicher, fachwissenschaftlicher und methodischer Bezüge verweist und subjektive Zugänge, Möglichkeiten der (inneren) Differenzierung sowie einen professionellen Handlungsanspruch impliziert. *Vielperspektivität* in einem neueren Sinn wird auch als *Grundlage und Produkt von Partizipation* in Schule und Unterricht verstanden (vgl. Simon, 2017; 2019) und geht mit der Notwendigkeit einher, die tradierte Rahmung von Schule zu hinterfragen und, wenn nötig, zu verändern. Aus dieser Perspektive wird die traditionelle, exklusive didaktische Alleinbestimmung und -verantwortung von Lehrkräften mit Blick auf Möglichkeiten und Potenziale einer didaktischen Schüler*innenpartizipation zumindest kritisch hinterfragt und als (teilweise) zu überwinden dargestellt. Ein solches „auf Partizipation sowie potenziell alle Unterrichtsphasen bezogenes Verständnis von Vielperspektivität [...] knüpft an zentrale Forderungen einer inklusiven (Sachunterrichts-)Didaktik (exemplarisch Platte, 2008; Pech, Schomaker & Simon, 2017) an, da diese die ‚aktive Beteiligung Lernender an der Gestaltung von Lernumwelt, Lerninhalten und Lerntempo‘ (Platte, 2008, S. 46) sowie die Anerkennung aller Lernenden im ‚Zusammenspiel individueller Potenziale und demokratischer Kultur‘ (ebd., S. 47) einfordert“ (Simon, 2019 i.E.).³ Der Sachunterricht macht (zumindest theoretisch) c) die *Lebenswelt der Lernenden zum Gegenstand und Ausgangspunkt* des Unterrichts, wodurch ein sinnhaftes bzw. sinnstiftendes Lernen, die Berücksichtigung von intra- und interpersoneller Heterogenität sowie das Anknüpfen an und Ausgehen von Kinderfragen, Themen und Interessen prinzipiell ermöglicht werden. Auf die besondere, im Kontext empirischer Sachunterrichtsforschung herausgearbeitete Bedeutung d) *ästhetischer Zugänge* zu den Sachen der Welt wurde bereits verwiesen. Darüber hinaus ermöglichen die e) *differenten perspektivbezogenen und -übergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen* des Sachunterrichts theoretisch hohe Anteile von Eigenaktivität. Weiterhin wirkt der f) *perspektiv- respektive fächerübergreifende Charakter* des Sachunterrichts einer „Atomisierung“ (Hinz, 2011, S. 35) von Bildungsinhalten entgegen und begünstigt ein Lernen in projektorientierten Settings (womit der Sachunterricht per se eine zentrale Forderung Georg Feusers hinsichtlich des differenzierten Arbeitens am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ erfüllt⁴). Auch gibt es eine Tradition von Methoden, Prinzipien und Konzeptionen, die darauf ausgerichtet sind, die g) *Potenziale der Lernenden anzuerkennen* und produktiv in den Unterricht einzubringen (z.B. das Philosophieren mit Kindern oder der Kommunikative Sachunterricht, vgl. Kaiser, 2004), wobei Unterrichtskommunikation und -interaktion dialogisch gedacht werden und potenziell partizipativ wirken. Für den Sachunterricht ist ferner das Bewusstsein für das besondere h) *Spannungsverhältnis von Kind und Wissenschaft* bzw. Kind, Welt und Sache und die Balance zwischen diesen konstitutiv (vgl. Pech, 2009). Weiterhin bietet sich im Sachunterricht so vielfältig wie in keinem anderen Fach der Grundschule die Möglichkeit, i) *Fragen von Inklusion und Exklusion implizit und explizit zum*

3 Die Partizipation von Schüler*innen wird von Schulz (1981) eingefordert, womit sie einen Anspruch darstellt, der u.a. in einigen Strängen allgemeindidaktischer Diskurse seit Längerem formuliert und seitens der Sachunterrichtsdidaktik aufgegriffen wird.

4 „Was es schon damals galt bewusst zu machen, ist, dass es [...] um nichts mehr oder weniger geht als um die Teilhabe aller an Bildung für alle! Dies nicht anhand fächerbezogener Curricula, die zu einem unvermittelt nebeneinander stehenden Unterricht führen, sondern nach Maßgabe weltumspannender epochaltypischer Schlüsselprobleme (Klafki) – ob nun Kindergarten oder Schule – in einem vorhabenorientierten Projektunterricht“ (Feuser, 2011, S. 1).

Thema zu machen (z.B. indem beim Thema Sexualität heteronormative Orientierungen dekonstruiert oder Fragen sozialer Ungleichheit und Armut thematisiert werden).

Deutlich wird an den hier zusammengetragenen Aspekten, dass dem Sachunterricht zahlreiche Potenziale zur Anerkennung der Perspektiven und Perspektivität der Lernenden inhärent sind und er in seiner recht kurzen Geschichte didaktisch-methodische Konzeptionen entwickelt hat, die einen produktiven Umgang mit Heterogenität ermöglichen.

2.3.2 Zur Verortung allgemein sachunterrichtlicher und sachunterrichtlich-inklusionsdidaktischer Prinzipien im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

FDQI-HU basiert auf einem reflexiven Verständnis schulischer Inklusion (vgl. exempl. Budde & Hummrich 2013; siehe Kapitel 1.1 in diesem Band) im Sinne eines Prozesses, in dessen Rahmen die heterogenitätssensible, barriere- und diskriminierungsfreie Gestaltung von Lehr-Lern-Settings für alle Schüler*innen und damit deren gleichberechtigter Zugang zu Bildung ermöglicht werden soll. Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) regt die Planung, Durchführung und **Reflexion** von Fachunterricht an, der dies unterstützt. Das Modell, das dem eigenen Anspruch nach „sowohl für schulische Praxis als auch für den Kontext der Lehrkräftebildung an der Hochschule einsetzbar sein soll“ (Simon & Moser, 2019, S. 228), wurde in zwei Schritten entwickelt: Im ersten Schritt erfolgte die Identifikation fachübergreifender didaktischer Prinzipien, Konzeptionen etc., die für einen inklusionsorientierten Unterricht relevant erschienen; im zweiten Schritt wurden fachübergreifende Qualitätsmerkmale für einen inklusionsorientierten Unterricht ermittelt und beschrieben (vgl. ebd.). Im Zuge dieser beiden Entwicklungsschritte wurde auch eine intensive Analyse älterer und neuerer Diskurse und empirischer Forschungen zu Fragen inklusiven (Fach-)Unterrichts durchgeführt. Aufgrund der besonderen Expertise im Bereich der Sachunterrichtsdidaktik und ihrer skizzierten Eignung zur Realisierung inklusiver Bildung, sind verschiedene sachunterrichtsdidaktische Impulse in das Modell eingeflossen.

Mit der nachfolgenden Abbildung 1 werden Ansätze sowie einige der dargestellten Wesensmerkmale einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik im DiMiLL verortet. Diese Verortung erfolgt exemplarisch, d.h. einerseits können einzelne sachunterrichtsdidaktische Aspekte den verschiedenen Elementen des Modells mehrfach zugeordnet werden. Andererseits sind weitere Verortungen im bzw. Verbindungen sachunterrichtsdidaktischer Prinzipien mit dem Modell denkbar, die nicht explizit in der Grafik zu finden sind. In diesem Sinne erhebt die Grafik keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Eine weitere Konkretisierung erfolgt im dritten Abschnitt anhand des *Strukturelements* **Themen und Inhalte** und der vier *Prozessmerkmale* des Modells.

Die in der Grafik nicht explizit mit sachunterrichtsdidaktischen Perspektiven verknüpften **gesamtgesellschaftlichen Bedingungen** spielen für den Sachunterricht eine doppelte Rolle: Erstens bilden sie einen Rahmen, innerhalb dessen Schule situiert ist und aus dem sich letztlich der konkrete Bildungsauftrag von Schule und somit auch des Sachunterrichts ergibt. Zweitens ist der gesellschaftliche Status quo mitsamt seines historischen Werdens auch Gegenstand des Sachunterrichts. Damit ist der Sachunterricht ein besonderer Ort, um die gesellschaftliche Rahmung nicht lediglich zu reproduzieren, sondern um sie kritisch zu reflektieren und Kinder dazu zu befähigen ihre (Lebens- bzw. Um-)Welt nachhaltig mitzugestalten und zu

verändern, also sie zur **Partizipation** innerhalb der Gesellschaft zu ermutigen und sie dabei zu unterstützen. Auf Ebene der **schulorganisatorischen Bedingungen** kann beispielhaft erwähnt werden, dass für den Sachunterricht Räume geschaffen bzw. genutzt werden sollten, die (originäre) Phänomenbegegnungen und forschendes Lernen zulassen, sodass die Welterschließung von Kindern im Sachunterricht nicht zur Arbeitsblattdidaktik verkommt. Dabei ist nicht nur an Klassiker wie den Schulgarten, sondern vor allem auch an die Nutzung außerschulischer Lernorte mit ihrem besonderen Potenzial zur Unterstützung forschenden Lernens zu denken, womit theoretisch (allerdings nicht voraussetzungslos) eine Öffnung von Schule einhergeht (vgl. Simon & Pech, 2019 i.E.).

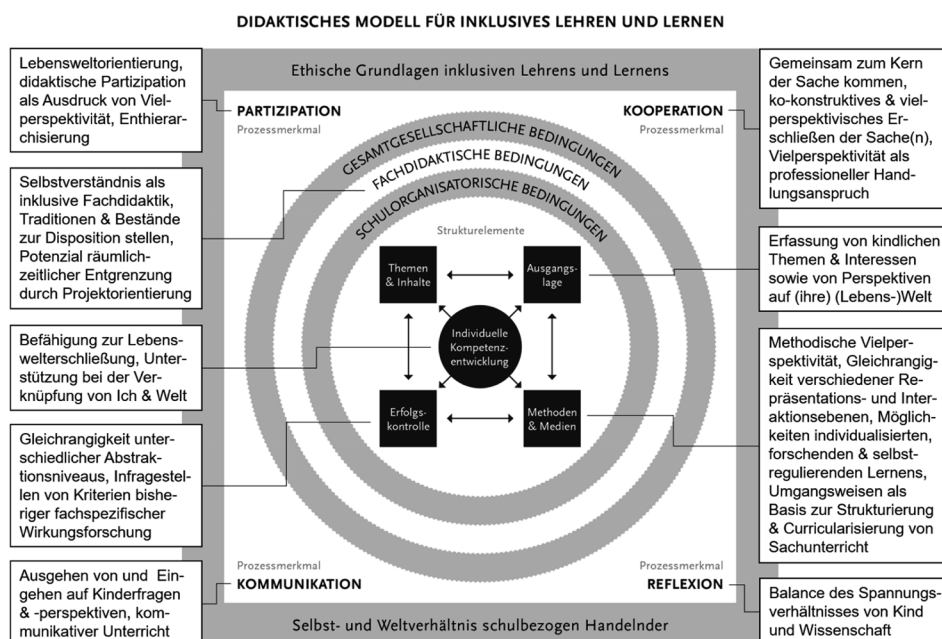


Abb. 1: Verortung allgemein sachunterrichtlicher und sachunterrichtlich-inklusionsdidaktischer Prinzipien im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

2.3.3 Zur Konkretisierung ausgewählter Struktur- und Prozessmerkmale des DiMiLL aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive

Mithilfe kontextbezogener „Anforderungsraster“ (Frohn & Moser, 2018, S. 65) ist es möglich, das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen zu konkretisieren respektive zu operationalisieren (siehe auch Einführung in diesem Band). Durch die vielfachen Verschränkungen und Wechselwirkungen der einzelnen Elemente des Modells ergibt sich eine Vielzahl möglicher Fragen, die eine inklusionsorientierte Planung und Reflexion von (Fach-)Unterricht anregen können.

Tab. 1: Exemplarische Konkretisierung des Strukturelements Themen und Inhalte anhand der Prozessmerkmale des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive

	Partizipation	Kommunikation	Reflexion	Kooperation
Themen & Inhalte	• Werden die Fachinhalte allen Lernenden zugänglich gemacht/fachliche Teilhabe und Partizipation abgesichert? (Pech & Simon, 2018) • Werden Inhalte und Ziele (auch) ausgehend von Kinderfragen und -perspektiven entwickelt? (Seitz 2005, Simon & Simon, 2019) • Werden die Lernenden an der Auswahl der Inhalte beteiligt? (Gebauer & Simon, 2012; Pech et al., 2017; Simon, 2017) • Können die Lernenden individuelle Schwerpunkte setzen? • (Wie) Lassen sich die Lernenden-Perspektiven mit Fachperspektiven verbinden? (vgl. Seitz, 2005, Gebauer & Simon, 2012)	• Wird die ganze Bandbreite von Kommunikationsformen genutzt, um am/mit dem Fachinhalt zu arbeiten? (Gebauer & Simon, 2012) • Werden im Unterricht Räume zur Kommunikation geschaffen? Können die Lernenden (auch untereinander) über ihre Lernprozesse ins Gespräch kommen? (Kaiser, 2004; Seitz, 2005) • Haben Schüler*innen ihren festen Platz im Unterricht? Werden sie nicht bewertet, sondern als subjektiv bedeutsam anerkannt? (Simon & Simon, 2019) • Wird eine dialogische Unterrichtskommunikation ermöglicht, z.B. durch Ansätze wie das Philosophieren mit Kindern? (Michalik, 2005; 2012)	• Wer bestimmt die Auswahl der Lerninhalte und warum? (Gebauer & Simon, 2012; Simon, 2017) • Welche Bedeutung hat der Inhalt für die Gegenwart und Zukunft der Lernenden? (Klafki, 2005) • Was macht den „Kern der Sache“ aus? Wo liegen individuelle, universelle und kollektive Anknüpfungspunkte der Lernenden? (Seitz, 2005) • Steht ein Inhalt im Zentrum des Lehr-Lernprozesses, oder können/ sollten es mehrere sein? (Pech & Rauterberg, 2016) • Welche Voraussetzungen benötigt die Lehrperson in Bezug auf das Arbeiten am/ zum Gegenstand? (Tänzer, 2010)	• Gibt es einen Lerngegenstand an dem kooperativ gelehrt und gelernt werden kann/soll, oder ein gemeinsames Thema hinsichtlich dessen differente Gegenstände generiert und bearbeitet werden können? (Pech & Rauterberg, 2016) • Welche Perspektiven und Expertisen bringen Lehrende und Lernende bei kooperativen Vorhaben mit (ein)? • Bietet sich die Nutzung von und Kooperation mit außerschulischen Lernorten und Akteur*innen an? (Simon & Pech, 2019) • Welche Konzepte, Methoden und Medien bieten sich an, um ein kooperatives Lernen zu unterstützen? (von Reeken, 2017)

Am Beispiel der Verschränkung des *Strukturelements* Themen und Inhalte mit den vier *Prozessmerkmalen* des Modells soll gezeigt werden, welche Fragen sich aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht ergeben können, wenn mit Blick auf eine inklusionsorientierte Gestaltung von Sachunterricht über Inhalte reflektiert wird (siehe Tabelle 1). Ein Großteil dieser Fragen hat als sachunterrichtsdidaktische Impulse in das Projekt FDQI-HU hineingewirkt.

Auf eine weitergehende Erläuterung der mit dem Anforderungsrastrer gesammelten exemplarischen Fragen wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet. Für weiterführende Auseinandersetzungen mit ihnen wurden Literaturhinweise eingearbeitet, mithilfe derer eine vertiefende Beschäftigung möglich ist.

2.3.4 Fazit

In die Entwicklung des DiMiLL sind verschiedene Impulse aus dem Bereich der Sachunterrichtsdidaktik eingeflossen, die im Beitrag explizit gemacht worden sind. Damit wurde einerseits die Entwicklungsarbeit am Modell aus Perspektive des Sachunterrichts skizziert, andererseits wurde die grundlegende Anschlussfähigkeit der Sachunterrichtsdidaktik an die Ideen und Ansprüche der inklusiven Pädagogik erneut verdeutlicht. Weiterhin wurde beispielhaft am *Strukturelement* Themen und Inhalte, die für den Sachunterricht als vielperspektivisches und komplexestes Fach der Grundschule ohnehin von besonderer Bedeutung sind, veranschaulicht, wie sich das DiMiLL sachunterrichtlich konkretisieren lässt. Es wurde skizziert, dass und wie das Modell im Kontext der inklusionsorientierten Planung aber auch Reflexion von Sachunterricht anwendbar ist und dass sich das Modell eignet, „um unterschiedlichen fachspezifischen Besonderheiten ebenso Rechnung zu tragen wie dezidiert inklusionspädagogischen Notwendigkeiten“ (Frohn & Moser, 2018, S. 63). Gerade aufgrund der Vielzahl von Fragen, die durch das Modell angeregt werden und der damit evozierten Fokuserweiterung im Zuge der Planung oder Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen verdeutlicht sich das dem Projekt FDQI-HU im Allgemeinen und dem DiMiLL im Spezifischen zugrundeliegende *reflexive* Inklusionsverständnis, das mit dem Modell evoziert werden kann.

Literatur

- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion Online*. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>. Zugegriffen 29.09.2018.
- Feuser, G. (2011). Fachtag: *Inklusion in Kita und Schule – eine kritische Stellungnahme*. http://www.georg-feuser.com/compresso/_data/Feuser_-_Stellungnahme_zum_Fachtag_Inkl_in_Kita_und_Schule_02_2011.pdf. Zugegriffen 17.10.2018.
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 61–63). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de* (18). http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf. Zugegriffen 29.09.2018.
- Hinz, A. (2011). Inklusive Pädagogik – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion* (S. 23–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Kaiser, A. (2004). Kommunikativer Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Basiswissen Sachunterricht. Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (S. 48–57). Baltmannsweiler: Schneider.
- Klafki, W. (2005). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. *www.widerstreit-sachunterricht.de* (4). <https://www2.hu-berlin.de/ws05/ebeneII/arch/klafki/klafki.pdf>. Zugegriffen 17.10.2018.
- Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. *www.widerstreit-sachunterricht.de* (13). http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/pech/did_dis.pdf. Zugegriffen 17.10.2018.

- Pech, D. (2016). Inklusiver Sachunterricht. In Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.), *Lernarrangements für den Sachunterricht. Teil I* (S. 14–16). Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM.
- Pech, D. & Rauterberg M. (2016). Wozu Didaktik? Ein Beitrag zum Verhältnis von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 134–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pech, D. & Schomaker, C. (2013). Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 341–359). Oberhausen: Athena.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2017). Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 124–125). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10–25). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.) (2019). *Inklusion im Sachunterricht – Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schomaker, C. (2007). *Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Schrumpf, F. (2017). Inklusion interdisziplinär: Potenziale und Fallstricke eines „komplexen Konzepts“. *www.widerstreit-sachunterricht.de* (23). <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/schrumpf.pdf>. Zugriffen 29.09.2018.
- Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Simon, J. & Simon, T. (2019). Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. Erscheint in D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Perspektiven der Kinder in den Unterricht holen. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 191–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, T. & Moser, V. (2019). Fachdidaktik(en) auf dem Weg zur Inklusion. Ein hochschuldidaktisches Qualifizierungskonzept. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen* (S. 223–239). Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, T. (2017). Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 177–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2019 i.E.). Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. Erscheint in M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Simon, T. & Hershkovich, M. (2016). Demokratie als Basis ‚guter‘ und inklusionsorientierter Schulen. In K. Moegling, G. Hund-Göschel & S. Haderl (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion* (S. 219–236). Immenhausen: Prolog.
- Simon, T. & Pech, D. (2019, i.E.). Forschendes Lernen im Sachunterricht an außerschulischen Lernorten? Potenziale, Hoffnungen und ernüchternde Evidenzen. Erscheint in L. Förster, U. Franz, A. Hartinger & M. Knörzer (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. (2010). Die Bedeutung der Voraussetzungen in der Lehrperson. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle, Beispiele* (S. 64–76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- von Recken, D. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Methoden im Sachunterricht (aktualisierte Neuausgabe)*. Baltmannsweiler: Schneider.

Ann-Catherine Liebsch

2.4 Inklusionssensibler Lateinunterricht: Auf die Planung kommt es an

Der folgende Beitrag widmet sich einem inklusionssensiblen Lateinunterricht (LU) und seiner Planung vor dem Hintergrund des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL, siehe Kapitel 1 in diesem Band). Im ersten Teil werden zunächst die Bildungsziele und Anforderungen des LUs und davon ausgehend das Inklusionspotenzial des Faches dargestellt. Im zweiten Teil wird eine Möglichkeit der fachbezogenen Operationalisierung des DiMiLL am Beispiel Latein erläutert. Die Operationalisierung erfolgt über ein Raster in Tabellenform, das die *Strukturelemente* und *Prozessmerkmale* des Modells zueinander in Beziehung setzt. Im Beitrag werden dieses Raster und seine Bearbeitung für den Einsatz zur Planung eines inklusionssensiblen LUs vorgestellt.

2.4.1 Lateinunterricht als inklusionssensibler Fachunterricht

Die Berücksichtigung inklusionspädagogischer Anforderungen hält für Latein als typisches gymnasiales Fach mit seinem traditionell hohen kognitiven Anspruchsniveau (vgl. Weeber 2016, S. 22) große Herausforderungen bereit, da sie eine kritische Reflexion des Fach- und Bildungsverständnisses, der didaktischen Möglichkeiten und methodischen Zugänge sowie ihrer materiellen Umsetzung für eine überzeugende Verortung des Faches Latein im Diskurs um inklusiven Unterricht unerlässlich macht (vgl. Beyer et al., 2017, S. 10).

Der moderne LU verfolgt im Wesentlichen drei Bildungsziele, die im Unterrichtsgeschehen in vielfältiger Weise zusammenwirken. Diese sind als sprachlich-literarische Bildung, historisch-kulturelle Bildung und individuelle Persönlichkeitsentwicklung zu definieren; sie sind untrennbar miteinander verknüpft und lassen sich nur in gegenseitiger Abhängigkeit verfolgen (vgl. Korn & Kuhlmann, 2015, S. 8; Maier, 2005, S. 20ff.; Westphalen, 2008, S. 49f.).

Unter sprachlicher Bildung werden der lateinische Spracherwerb, Sprachbildung und sprachliche Allgemeinbildung, also „die Fähigkeit, über Sprache(n) allgemein nachzudenken und kompetent zu sprechen sowie [...] Aneignung hierzu notwendiger sprachlich-grammatikalischer Kategorien“ (Kuhlmann, 2014, S. 9), zusammengefasst. Literarische Bildung vermittelt der LU vor allem über die Lektüre lateinischer Originaltexte aus Antike, Mittelalter und Neuzeit; Schüler*innen erwerben Kenntnisse über Textgattungen, Stoffe und Motive der antiken und europäischen Literaturgeschichte. Sie erschließen die ästhetische Gestaltung literarischer Texte und die damit beabsichtigte bzw. erzielte Wirkung auf die Rezipient*innen (vgl. Kipf, 2015, S. 73).

Über Unterrichtsgegenstände „zur Kulturgeschichte im weitesten Sinne“ (Korn & Kuhlmann, 2015, S. 8) vermittelt der LU historisch-kulturelle Bildung: Genuin historisch-politische Themen werden genauso behandelt wie solche aus Mythologie, Philosophie und Kunst. Die Sachinhalte im LU sind breit gefächert und ermöglichen den Lernenden eine vielfältige Auseinandersetzung mit der Antike und ihrer Rezeption und Transformation.

Das Fach leistet seinen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen, indem mithilfe der im Unterricht behandelten lateinischen Texten als Denkmodelle immer wieder Grundfragen menschlicher Existenz (Liebe, Glaube etc.) und gesellschaftlich-politische Kernprobleme (Staatsformen, Rolle der Frauen etc.) aufgeworfen werden:

„Durch die Beschäftigung mit diesen zeitlich weit zurückliegenden Texten wird den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, in Relativierung des eigenen Standpunkts distanzierter, neutraler und differenzierter auf die eigene Position zurückzublicken, ggf. den eigenen Standpunkt in Frage zu stellen und sogar mögliche Alternativen für das eigene Leben und Denken zu erörtern“ (Kipf, 2007, S. 7).

Den Kern der unterrichtlichen Arbeit und des fachlichen Lernens im LU bilden das Erschließen, Übersetzen und Interpretieren lateinischer Texte. Unter dem Primat der Textarbeit geht alles Lehren und Lernen im LU von lateinischen Texten aus (vgl. Scholz & Weber, 2010, S. 31): Die Arbeitsbereiche Wortschatz, Formen- und Satzlehre, antike Kultur und Sprachbildung ordnen sich der Analyse, Übersetzung und Interpretation lateinischer Texte unter und ergänzen diese. Sprachliche und kulturelle Lerninhalte werden vor allem an Texten vermittelt, eingeübt und vertieft (vgl. Korn, 2015, S. 27). Während in modernen Fremdsprachen die kommunikative Kompetenz in der jeweiligen Sprache entwickelt werden soll (siehe Kapitel 2.5 in diesem Band), zielt der LU auf rezeptive Sprachbeherrschung ab. LU vermittelt damit als einziges Fach systematisch die Kulturtechnik des Übersetzens (vgl. Beyer et al., 2017, S. 8). Der Übersetzungsvorgang erweist sich als kognitiv anspruchsvoller Prozess, der im fachdidaktischen Diskurs als dreiphasiger Vorgang beschrieben wird: Er setzt sich aus Dekodierung (Verstehen und formales Erschließen des Ausgangstextes), Interpretation (Auslegen und Deuten) und Rekodierung (Wiedergabe in der Zielsprache) zusammen (vgl. Nickel, 2016, S. 9).

Folglich ist unter dem Primat der Textarbeit eine Umsetzung der vom LU verfolgten Bildungsziele nur unter der Verwendung schriftlich fixierter Texte vollumfänglich möglich. Daraus folgt, dass Schüler*innen über eine dezidierte Textkompetenz verfügen müssen, d.h. Texte lesen, verstehen, verarbeiten, wiedergeben und produzieren können müssen (vgl. Portmann-Tselikas, 2005, S. 1f.), um am fachlichen Lernen partizipieren zu können.

Wenn man sich nun aber mit dem Inklusionspotenzial des LUs beschäftigt, machen die zuletzt genannten fachlichen Spezifika einen weit gefassten Inklusionsbegriff erforderlich, „der Differenzkategorien jeglicher Art berücksichtigt und nicht auf eine Zielgruppe, etwa Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf, beschränkt ist“ (Beyer et al., 2017, S. 10). Ziel des Projekts *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) ist es, aus Fachperspektive inklusive Lehr-Lern-Angebote zu konzipieren, die unterschiedliche überfachliche und fachliche Facetten betonen und damit unterschiedliche Bildungsziele eröffnen. Im Sinne der angestrebten Partizipation bedeutet dies zunächst, exkludierenden Mechanismen aus pädagogischer Perspektive vorzubeugen. Allerdings bewegt sich das Fach Latein aktuell aus den oben genannten Gründen im Spannungsverhältnis zwischen der Erweiterung des Adressat*innenkreises durch die notwendige Berücksichtigung der Heterogenität der Lernenden und den Grenzen, die der fachlichen Partizipation ggf. aufgrund der kognitiven Anforderungen gesetzt sind (vgl. Beyer et al., 2017, S. 11–12; Beyer & Liebsch, 2018, S. 124). Dabei könnte Latein beispielsweise nach dem Konzept einer inklusiven Gesamtschule, wie es Michael Wagner (2012, S. 10) darstellt, als (heterogene) Expertengruppe außerhalb einer (heterogenen) Stammgruppe fungieren, die nur von Schüler*innen besucht wird, deren Bildungsbedarfe der LU befriedigt.

Vor diesem Hintergrund soll ein zieldifferenter LU, der andere fachliche Facetten betont und sich mit modifizierten Bildungszielen weiter öffnet, nicht ausgeschlossen werden. Jedoch erscheint es angesichts der Tatsache, dass bisher kaum ausreichend überzeugende Konzepte für einen nicht ausschließlich gymnasial geprägten LU existieren und neben dem Latinum keine weiteren Zertifizierungsmöglichkeiten bestehen (vgl. Beyer et al., 2017, S. 12f.), zunächst notwendig, einen weitgehend zielgleichen LU in den Fokus zu nehmen. Dieser muss unter Ausschöpfung aller fachdidaktischen und fachmethodischen Möglichkeiten den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Schüler*innen Rechnung tragen.

Dafür liegen bereits erste Konzepte für die besondere Berücksichtigung von Schüler*innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (Jesper, 2016) und mit einer Lese-Rechtschreib-Störung (Beyer & Liebsch, 2018; Friedrich, 2017) vor. Des Weiteren findet die sprachliche Heteroge-

nität der Lernenden im LU besondere Beachtung: Mit der Entwicklung und Umsetzung eines Konzepts für Sprachbildung im und durch das Fach Latein (Projekt PONS LATINUS, vgl. Große, 2017; Kipf, 2014; Kipf & Paffrath, 2018) hat die Fachdidaktik Latein bereits einen wichtigen Schritt in Richtung Inklusion getan. Ergänzt wird der fachspezifische Fokus auf Inklusion sprachlicher Heterogenitäten durch Konzepte zur Einbeziehung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen (Siebel, 2017) sowie interkultureller Bildung (Freund & Janssen, 2017). Unter diesen Prämissen muss im Folgenden von inklusionssensiblen LU gesprochen werden, dessen „inklusionspädagogische Anschlussfähigkeit kritisch zu reflektieren“ (Beyer & Liebsch, 2018, S. 123) und schrittweise zu erweitern ist¹.

2.4.2 Planung eines inklusionssensiblen Lateinunterrichts

Das DiMiLL bietet eine geeignete Reflexionsgrundlage für die theoretische Fundierung eines inklusionssensiblen LUs, der in seiner Anlage die *Prozessmerkmale Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion* als Basis nimmt und sich damit an einem idealtypischen inklusiven Unterricht orientiert (siehe Kapitel 1 in diesem Band). Das DiMiLL *per se* kann, wie andere Unterrichtsmodelle auch, „nicht unmittelbar zur Planung von Unterricht genutzt werden, es liefert aber die Kategorien, mit denen Planungsprozesse beschrieben werden können, und definiert die Richtung der Planungstätigkeit“ (Jank & Meyer, 2014, S. 65).

Die fachbezogene Operationalisierung erfolgt durch die tabellarische „Verschränkung von Prozessmerkmalen und Strukturelementen“ (Frohn & Moser, 2018, S. 65), in deren Schnittmenge „die Prozesse der Unterrichtsplanung und -reflexion aus inklusionsspezifischer Perspektive“ (ebd.) mithilfe von Fragen beschrieben werden.

2.4.2.1 Unterrichtsplanung im Fach Latein – Status quo

Ein aktuelles, explizit fachdidaktisches Modell zur Unterrichtsplanung existiert für den LU nicht. Vergleicht man Publikationen neueren Datums zur Planung von LU, so wird deutlich, dass diesen u.a. Wolfgang Klafkis Bildungstheoretische (1958) bzw. Kritisch-konstruktive Didaktik (1985) zugrunde liegt. Trotz des „unterrichtsmethodische[n] Defizit[s]“ (Jank & Meyer, 2014, S. 237) erweisen sich Klafkis Modelle als konstitutiv für die Unterrichtsplanung, wie sie in der Ersten und Zweiten Phase der Lateinlehrkräfteausbildung vermittelt wird. Auch die Arbeiten von Wolfgang Schulz (1981) lassen ihren Einfluss erkennen (vgl. Bernek, 2017; Fröhlich, 2011; Kipf et al., 2018; Kuhlmann & Kühne, 2015; Wittich, 2015).

Grundsätzlich gilt für die Planung von LU, dass die Reihen- oder Sequenzplanung der Planung einer Einzel- bzw. Doppelstunde vorausgeht (vgl. Bernek, 2017, S. 162; Fröhlich, 2011, S. 162; Kuhlmann & Kühne, 2015, S. 77). Der Planungsprozess soll wie folgt vonstatten gehen:

1. Es ist eine Sachanalyse anzufertigen, die u.a. die fünf Fragen der Didaktischen Analyse Klafkis (exemplarische Bedeutung, Zukunftsbedeutung, Gegenwartsbedeutung, Struktur und Zugänglichkeit) einschließt.
2. Die Lernvoraussetzungen bzw. **Ausgangslagen** der Schüler*innen werden bestimmt. In diesem Zusammenhang fällt auch der Begriff *Binnendifferenzierung*. Allerdings empfiehlt Bernek eine differenzierte Unterrichtsgestaltung nur bei „stark divergierende[n] Kenntnisse[n] und Fertigkeiten innerhalb der Lerngruppe“ (2017, S. 163) in Bezug auf die kognitive Bewältigung des Unterrichtsgegenstands; andere Dimensionen von Heterogenität werden zwar erfasst, finden aber keine gezielte Berücksichtigung in der konkreten Unterrichtsplanung.

¹ Ein weitgehend zielgleicher Unterricht kann zunächst nur als inklusionssensibel gelten.

- 3. Es folgen didaktische und schließlich methodische Entscheidungen, die die Erkenntnisse der ersten beiden Schritte in einem adressatengerechten Unterrichtsverlauf zusammenführen, wobei erneut Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bedacht werden sollen (vgl. Berneck, 2017, S. 162ff.; Wittich, 2015, S. 24).

Die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse von Schüler*innen im LU ist in der aktuellen Form der Unterrichtsplanung zwar angelegt, findet aber keine systematische Beachtung bei den Planungsentscheidungen. Hier darf man annehmen, dass dies eng mit dem Umstand verknüpft ist, dass die fachdidaktische „Diagnosefähigkeit bezogen auf Lernvoraussetzungen eine Kompetenz [ist], die im Rahmen der Lehrerbildung kaum oder überhaupt nicht erworben wird“ (Wittich, 2015, S. 15). Ein inklusionssensibler LU, der die Lernausgangslage von Schüler*innen konsequent berücksichtigt, muss auf Grundlage einer fundierten fachbezogenen Diagnostik geplant werden; Konzepte einer solchen Diagnostik stellen jedoch bislang ein Desiderat dar.

2.4.2.2 Unterrichtsplanung inklusionssensibel gedacht

Ein neues Planungsschema, das sich am DiMiLL orientiert, soll eine theoretisch fundierte Analyse- und Reflexionshilfe zur Planung von LU bieten. Auf seiner Basis sollen (angehende) Lehrkräfte zu konkreten Handlungsschritten angeleitet und dazu angeregt werden, eine „reflexive Haltung“ (Kuhlmann & Kühne, 2015, S. 95) gegenüber dem eigenen planerischen und unterrichtlichen Handeln einzunehmen. Dies geschieht anhand von Fragen, die den Planungsprozess begleiten, und deren Beantwortung Lehrkräfte dabei unterstützt, einen inklusionssensiblen LU vorzubereiten und durchzuführen. Diese Fragen ergeben sich aus der Beschreibung der Wechselwirkung von *Strukturelementen* und *Prozessmerkmalen*. Werden zum Beispiel **Erfolgskontrolle** und Kommunikation/Kooperation in Beziehung gesetzt, ergibt sich die Frage „Wie, wann und von wem wird ein (individuelles) Feedback gegeben, ob das vereinbarte Ziel erreicht wurde?“.

Tab. 1: Raster zur Planung eines inklusionssensiblen Lateinunterrichts

	Partizipation Prozessmerkmal <i>Fokus: Individuum</i>	Kommunikation Prozessmerkmal <i>Fokus: Lerngruppe und Miteinander</i>	Kooperation Prozessmerkmal <i>Fokus: Lehrperson</i>	Reflexion Prozessmerkmal <i>Fokus: Lehrperson</i>
allgemeine Ausgangslage Strukturelement	[...]		[...]	[...]
Themen & Inhalte Strukturelement	Didaktische Analyse und Zielbestimmung nach Grundsätzen eines inklusionssensiblen Lateinunterrichts			
konkrete Ausgangslage Strukturelement	[...]		[...]	[...]
Erfolgskontrolle Strukturelement	[...]		[...]	[...]
Methoden & Medien Strukturelement	Auswahl und Analyse von Methoden und Medien nach Grundsätzen eines inklusionssensiblen Lateinunterrichts			

Das Latein-Raster ist als Zwischenstandsbericht eines Entwicklungsprozesses zu sehen.² Das Raster wurde bereits versuchsweise in einem Seminar eingesetzt, um dessen Eignung für die

2 Das vorgelegte Raster enthält noch keine Planungsfragen; deren Formulierung stellt einen der nächsten Entwicklungsschritte dar.

Planung von inklusionssensiblen LU zu überprüfen. Die Erprobung und Diskussion mit Student*innen machte die Anforderungen, die an ein Planungsraster gestellt werden, deutlich: Das Raster muss anwenderorientiert sein, mit den didaktischen und methodischen Möglichkeiten des Faches Latein korrespondieren und inklusionssensible Planung zielgerichtet anleiten. Auf dieser Grundlage wurde das Raster für Latein komplexer angelegt als das „prototypische Anforderungsraster“ (Frohn & Moser, 2018, S. 65, Herv. im Original), das *Prozessmerkmale* und *Strukturelemente* miteinander verschränkt und damit zunächst vor allem „(zukünftige) Lehrkräfte kontextbezogen für die Anforderungen inklusiven Unterrichts sensibilisieren“ (ebd.) soll. Da das Latein-Raster allerdings zur konkreten Unterrichtsplanung genutzt wird, werden die Elemente der Unterrichtsplanung³, die Jank und Meyer (2014, S. 361ff.) unter allgemeindidaktischer Perspektive überzeugend herausgearbeitet haben und die auch für die Planung von LU grundlegend sind (siehe Kapitel 2.4.2 in diesem Band), in das Raster eingearbeitet; als inklusionsspezifische Referenz für die lateinbezogenen Ausgestaltung der einzelnen Elemente dient das DiMiLL. Die Erweiterungen bzw. Veränderungen des allgemeinen Rasters (vgl. Frohn & Moser, 2018, S. 65f.) zum Latein-Raster werden nachfolgend im Einzelnen erläutert.

Die Erweiterung der *Strukturelemente*

Das *Strukturelement* Ausgangslage wird in *allgemeine* und *konkrete Ausgangslage* unterteilt. Bei der Bestimmung der *allgemeinen Ausgangslage* werden weitere, nicht ausschließlich kognitive Dimensionen von Heterogenität innerhalb der Lerngruppe erfasst, die in Zusammenhang mit dem Unterrichtsvorhaben stehen (z.B. besondere Interessen). Gezielte Fragen decken unterschiedliche Möglichkeiten auf, wie sich die Lernenden einem Unterrichtsgegenstand auf Grundlage ihres individuellen Entwicklungsstandes nähern können. Die *konkrete Ausgangslage* (z.B. Vorkenntnisse) wird vor allem in Bezug auf die Ergebnisse der *Didaktischen Analyse und Zielbestimmung* erhoben, die wiederum die Erkenntnisse über die *allgemeine Ausgangslage* der Schüler*innen berücksichtigt. Überlegungen bezüglich des *Strukturelements* Erfolgskontrolle korrespondieren mit den in Bezug auf **Themen und Inhalte** gesetzten Zielen.

Sowohl aus allgemein- wie auch aus fachdidaktischer Sicht erweisen sich die den *Strukturelementen* Themen und Inhalte und **Methoden und Medien** zugrunde liegenden Analyse- bzw. Planungsprozesse als zu vielschichtig, als dass sie ausschließlich durch wenige Fragen abgebildet werden könnten. Daher werden die entsprechenden Tabellenfelder zu je einem Planungsschritt zusammengelegt, der einen eignen Kriterienkatalog erhalten wird.

Um etwa von allgemeinen Überlegungen zum *Strukturelement* Themen und Inhalten zur substanziellen, inklusionssensiblen Unterrichtsplanung zu gelangen, ist die Sachanalyse, d.h. eine intensive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand, fester Bestandteil des Planungsrasters. In Anlehnung an Klafki wird der Begriff der *Didaktischen Analyse* verwendet⁴. Die Bestimmung des Unterrichtsgegenstands ist nach dem Verständnis von FDQI-HU dem *Strukturelement* Themen und Inhalte, angelehnt an Klafki, immanent. Um aber zu fassbaren Planungsentscheidungen zu kommen, wird die Ableitung von Zielen aus der *Didaktischen Analyse* explizit eingefordert. Diese Ziele ergeben sich sowohl vor dem Hintergrund curricularer Vorgaben als auch in Bezug auf die **Individuelle Kompetenzentwicklung** der Lernenden. Auch

3 Jank und Meyer nennen *Beschreibung der Lerngruppe, bisher erteilter Unterricht, Sachanalyse, didaktisch-methodische Strukturierung und Lehr- und Handlungsziele*.

4 Klafkis Didaktiken werden in Übereinstimmung mit führenden Inklusionsforscher*innen „als Grundlage für die inklusive Theoriebildung im Rahmen von FDQI-HU [...] genutzt, da sie sich als ein Modell für eine ‚Bildung für alle‘ [...]“ (Frohn & Moser, 2018, S. 63) verstehen.

Methoden und Medien müssen sorgfältig ausgewählt und auf ihr Inklusionspotenzial hin analysiert werden, um an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst zum Einsatz zu kommen. Diese Entscheidungen erfordern eigene Kriterien, die noch näher zu definieren sind. Die Planungsschritte *Didaktische Analyse und Zielbestimmung* und *Auswahl und Analyse von Methoden und Medien* werden noch an anderer Stelle nach den Grundsätzen eines inklusionssensiblen LUs ausgearbeitet werden. Der inklusionssensible LU leitet seine Qualitätskriterien aus den „Prozessmerkmale[n], welche als übergreifende Parameter des Modells die Grundprinzipien inklusiven Unterrichts beschreiben“ (Frohn & Moser, 2018, S. 64), ab.

Die Zusammenführung der Prozessmerkmale

Inklusiver Unterricht wird vor allem über kooperative Lernformen realisiert, welche wiederum nur „im Rahmen kommunikativer Prozesse“ (Scholz, 2017, S. 158) umsetzbar sind. In der unterrichtlichen Verwirklichung im Fach Latein, etwa bei der Partnerarbeit als typische Sozialform im LU, wirken *Prozessmerkmale* Kommunikation und Kooperation zusammen; daher rücken beide im Raster durch die gestrichelte Linie näher aneinander heran⁵ und bilden bei der Planung konkreter Lehr-Lern-Gelegenheiten eine Einheit.

Für die *Prozessmerkmale* wird durch das Raster jeweils ein Fokus festgelegt. So scheint es angemessen, bei Fragen zur Partizipation das Individuum in den Blick zu nehmen, wenn vornehmlich Aspekte der Individualisierung und Differenzierung berücksichtigt werden. Dagegen werden Kooperation und Kommunikation vor allem in Bezug auf die Lerngruppe und das Miteinander im Unterricht betrachtet, da kooperative Lernformen im inklusionssensiblen LU favorisiert werden (s.o.). Da eine „reflexive pädagogische Praxis [...] im inklusionsorientierten Unterricht“ (siehe Kapitel 1.4.3 in diesem Band) eine zentrale Stellung erhalten soll, wird das *Prozessmerkmal* Reflexion zunächst auf die Lehrkraft eingengt.

2.4.3 Schematische Planung für eine heterogene Lerngruppe?

Erfolgreicher Unterricht in seiner Gesamtheit ist ein vielschichtiger und schwer zu beschreibender Prozess mit vielen Akteuren und Einflussfaktoren. Für inklusiven Fachunterricht gilt dies aufgrund der heterogenen Schülerschaft umso mehr. Damit ist auch der zugrundeliegende Planungsprozess überaus komplex.

Ein tabellarisches Planungsschema wie das Latein-Raster, das versucht diesen Prozess zu ordnen, birgt aufgrund der angestrebten Übersichtlichkeit auch Schwierigkeiten. Das Raster bietet einen Orientierungsrahmen, durch den jedoch eine Komplexitätsreduktion erfolgt, was unweigerlich „blinde Flecken“ bei der Planung und Reflexion produziert (vgl. Jank & Meyer 2014, S. 35f.), wie etwa die unterschiedliche Gewichtung und Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsdimensionen.

Außerdem wird der dynamische Prozess des Planens (vgl. ebd., S. 96) in die starre Form einer Tabelle überführt, die das erforderliche „zirkuläre Denken“ (ebd., S. 226) bei der Konzeption von Lehr-Lern-Gelegenheiten für unterschiedlichste Schüler*innen nur bedingt abbilden kann. Daher soll das Raster in der Benutzung keinesfalls (ausschließlich) linear abgearbeitet werden. Stattdessen sollen die Fragen bei der Beantwortung „spiralförmig in mehreren Durchgängen“ (ebd., S. 96) aufeinander bezogen werden. Vor- und Zurückspringen in den Tabellenfeldern, ein flexibel-reflexives Zueinander-in-Beziehung-Setzen und wiederholtes Durchdenken der

5 Zweifelsohne besteht zwischen allen *Prozessmerkmalen* (siehe Kapitel 1.4 in diesem Band) eine gegenseitige Abhängigkeit, die bei allen Planungsüberlegungen zu berücksichtigen ist.

Antworten müssen als „Reflexions- und Handlungsroutinen“ (ebd., S. 97) bei der inklusionssensiblen Unterrichtsplanung mit dem Raster etabliert werden.

Darüber hinaus müssen die heterogene Lerngruppe und ihre Lernbedürfnisse dabei stets im Zentrum der Planungsentscheidungen stehen – darin besteht wohl der wesentliche Unterschied zur bisherigen Unterrichtsplanung im Fach Latein.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Füllung der Tabellenfelder mit Fragen, die die Planungs- und Reflexionsprozesse konkretisieren, sowohl aus fachdidaktischer als auch aus inklusionspädagogischer Perspektive eine gründliche theoretische Fundierung erfordert. Diese Grundlagenarbeit stellt den nächsten Entwicklungsschritt dar, um eine inklusionssensible Unterrichtsplanung zu etablieren. Ein theoriebasiertes Unterrichtsplanungsmodell für den LU ist unerlässlich, um zu einer Unterrichtspraxis zu gelangen, die die Lernausgangslagen aller Schüler*innen angemessen berücksichtigt, sodass der „individuelle und adaptive Erwerb von Fachkompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht“ (siehe Kapitel 1.6.5 in diesem Band) und gefördert werden kann.

Literatur

- Berneke, J. (2017). Unterrichtsplanung. In M. Janka (Hrsg.), *Lateindidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 156–171). Berlin: Cornelsen.
- Beyer, A. & Liebsch, A.-C. (2018). Das (Sprach)Lehrbuch und inklusiver Fachunterricht am Beispiel Latein. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 123–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beyer, A., Kipf, S., Liebsch, A.-C. & Zimmermann, S. (2017). Zwischen Aktualität und historischer Forschung: Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* 23(4), 5–18.
- Freund, S. & Janssen, L. (Hrsg.). (2017). *Communis lingua gentibus. Interkulturalität und Lateinunterricht*. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen.
- Friedrich, A. (2017). LRS und Lateinunterricht. *Pegasus-Onlinezeitschrift* 17(1), 14–75. http://www.pegasus-online-zeitschrift.de/2017_1/pegasus_2017_05_friedrich.pdf. Zugriffen 22.12.2018.
- Fröhlich, R. (2011). Planung von Unterrichtsreihen. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (2. Aufl., S. 161–174). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (S. 61–73). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Große, M. (2017). *PONS LATINUS – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Jesper, U. (2016). *Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein.
- Kipf, S. (2007). *Latein in der Schule. Latein als europäisches Grundlagenfach*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kipf, S. (Hrsg.). (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* (Studienbücher Latein). Bamberg: Buchner.
- Kipf, S. (2015). ... und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht. *Forum Classicum* (2), 70–83.
- Kipf, S. & Paffrath, S. (2018). Sprachbildung im Lateinunterricht – Das Projekt Pons Latinus am Ernst-Abbe-Gymnasium. In U. Gößwald (Hrsg.), *Neukölln macht Schule. 1968–2018* (S. 218–221). Berlin: Kultur in Neukölln.
- Kipf, S., Liebsch, A.-C., Pait, M., Schmidt, J. & Zimmermann, S. (Juli 2018). *Altsprachlicher Unterricht im Praxissemester an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Freien Universität Berlin* (4. Aufl.). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Korn, M. (2015). Das Handlungsfeld Sprachunterricht. In S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.13* (S. 27–33). Bamberg: C.C. Buchner.

- Korn, M. & Kuhlmann, P. (2015). Erwartungen an das Unterrichtsfach Latein im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags. In S. Kipf & P. Kuhlmann (Hrsg.), *Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.13* (S. 8–14). Bamberg: C.C. Buchner.
- Kuhlmann, P. (2014). Sprache und Grammatik erklären. In P. Kuhlmann (Hrsg.), *Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts* (S. 7–34). Bamberg: C.C. Buchner.
- Kuhlmann, P. & Kühne, J. (2015). *Referendariat Latein. Kompaktwissen für Berufseinstieg und Examensvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.
- Maier, F. (2005). *Weltkulturerbe Antike* (Auxilia, Bd. 54). Bamberg: C.C. Buchner.
- Nickel, R. (2016). *Übersetzen und Übersetzung. Anregungen zur Reflexion der Übersetzungspraxis im altsprachlichen Unterricht* (Ars Didactica, Band 3). Speyer: Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen.
- Portmann-Tselikas, P.R. (2005). Was ist Textkompetenz? Universität Graz. http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf. Zugegriffen 01.12.2018.
- Scholz, I. & Weber, K.-C. (2010). *Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Erhebung, Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen im Lateinunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scholz, D. (2017). Kooperatives Lernen. In K. Ziemsen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 158–159). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Siebel, K. (2017). *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz*. Göttingen: V&R Unipress.
- Wagner, M. (2012). Die inklusive Schule der Zukunft – wirklich eine Schule für alle? In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 117–126). Oberhausen: Athena.
- Weeber, K.-W. (2016). *Latein – da geht noch was! Rückenwind für Caesar Co.* Darmstadt: Theiss.
- Westphalen, K. (2008). Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt. In F. Maier (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis* (Auxilia, Bd. 59, S. 36–62). Bamberg: C.C. Buchner.
- Wittich, P. (2015). *Latein unterrichten: planen, durchführen, reflektieren*. Berlin: Cornelsen.

Janna Buck & Stephan Breidbach

2.5 Zum Einsatz dramapädagogischer Methoden für partizipationsförderliche Lerngelegenheiten im kommunikativen Englischunterricht

Der Artikel befasst sich mit dem Beitrag von Dramapädagogik für die Gestaltung von partizipationsförderlichen Lerngelegenheiten im kommunikativen Englischunterricht. Auf Grundlage des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL, siehe Kapitel 1 in diesem Band) wird der Fokus auf Partizipation, auf fremdsprachendidaktische Bedingungen sowie auf Methoden und Medien gerichtet (vgl. Abbildung 1).

Der Begriff der Partizipation (siehe Kapitel 1.4.1 in diesem Band), der im DiMiLL als ein zentrales *Prozessmerkmal* inklusiven Lehrens und Lernens verstanden wird, bildet den Ausgangspunkt des Artikels und wird auf Grundlage von bildungstheoretischen Überlegungen aus zwei Perspektiven heraus in den Blick genommen: Aus fachdidaktischer Perspektive als Frage nach dem Beitrag des Faches Englisch für eine Befähigung Fremdsprachenlernender zu gesellschaftlicher Teilhabe. Aus inklusionspädagogischer Perspektive als die grundlegende Frage nach Zugängen zu Bildungsangeboten, die versprechen auf individuelle Leistungsvermögen von Schüler*innen einzugehen.¹ Auf dieser Basis wird der Fokus auf Dramapädagogik gerichtet: Am Beispiel des kommunikativen Englischunterrichts stellt der Artikel exemplarisch für modernen Fremdsprachenunterricht heraus, inwieweit dramapädagogische Methoden Lernenden Zugänge zu Bildungsangeboten im inklusionspädagogischen Sinne eröffnen können.

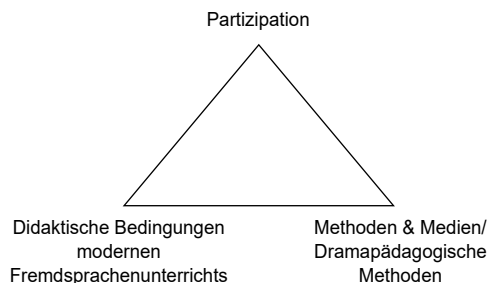


Abb. 1: Ebenen der Operationalisierung

2.5.1 Inklusive Didaktik zwischen „Sache“ und „Subjekt“ – Bildungstheoretische Überlegungen zu Partizipation

Mit Klafki (1994) handelt es sich bei Bildungsfragen um Gesellschaftsfragen (vgl. ebd., S. 50). Im Zentrum Klafkis bildungstheoretischer Überlegungen steht die Gesellschaft mit ihren Entwicklungsaufgaben, die Klafki als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ bezeichnet (z.B. Krieg

¹ Der Artikel richtet das Hauptaugenmerk auf Schüler*innen mit geringem kognitiven Leistungsvermögen, deren Lernbedürfnisse in methodisch-didaktische Ansätzen modernen Fremdsprachenunterrichts nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Rossa, 2015, S. 171).

und Frieden, Umwelt und Ökologie, gesellschaftliche Verhältnisse von Macht und Ungleichheit, neue Medien) und für deren Bewältigung es notwendig ist, Bildungsprozesse entlang ausgewählter Lerngegenstände im Unterricht anzustoßen (vgl. Klafki, 2005, S. 4). Aus dieser Perspektive heraus ist Bildung bedarfsorientiert in Bezug auf gesellschaftliche Anforderungen. Zugleich dient Bildung der Autonomie und Selbstbestimmung des Individuums und hat somit entscheidenden Einfluss auf dessen Möglichkeiten von gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation. Abbildung 2 illustriert das Zusammenspiel im Unterricht von Lerngegenstand, Lehrperson und Lernenden als didaktische Vermittlungssituation zwischen „Sache“ und „Subjekt“ (vgl. Musenberg & Riegert, 2013). Hieran zeigt sich, dass Möglichkeiten auf Teilhabe und **Partizipation** von Schüler*innen am Unterrichtsdiskurs maßgeblich von den Lerngelegenheiten bestimmt sind, die die Lehrperson in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand für die Schüler*innen aufbereitet. Dabei besteht im inklusiven Unterricht die zentrale Herausforderung darin, den Gegenstand den z.T. stark heterogenen Leistungsvermögen der Schüler*innen anzupassen, um ihnen i.S. von Klafki individuelle Aneignungs- und Bildungsprozesse zu ermöglichen (vgl. Musenberg, Riegert & Sansour, 2015, S. 10). Der Begriff der Partizipation steht somit in direktem Bezug zum fachspezifischen Bildungsauftrag bzw. **fachdidaktischen Bedingungen** von Unterricht sowie zu methodisch-didaktischen Ansätzen zur Bearbeitung von Lerngegenständen.

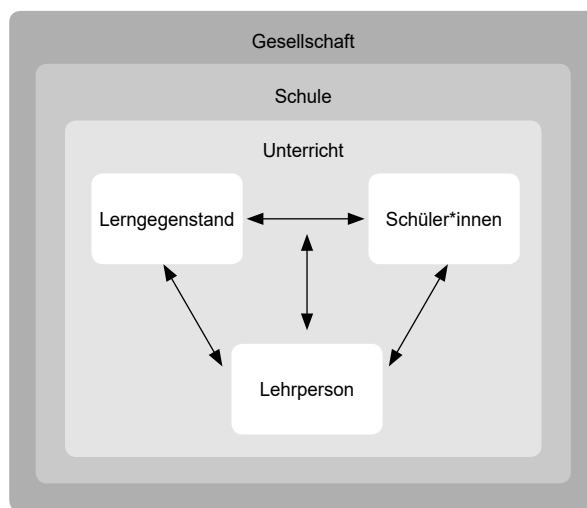


Abb. 2: Didaktisches Dreieck angelehnt an Decke-Cornill & Küster, 2010; Musenberg & Riegert, 2013

2.5.1.1 Zielstellungen und Gestaltungsprinzipien kommunikativen Englischunterrichts

In den 1970er Jahren hat Piephos Werk „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel“ (1974) einen Paradigmenwechsel in den modernen Fremdsprachendidaktiken eingeleitet. Unter Bezugnahme auf die Arbeit von Habermas (1971) argumentierte Piepho für einen Fremdsprachenunterricht, der Lernende zu kommunikativem Handeln befähigen sollte. Der in dieser Konzeption enthaltene ‚utopische Überschuss‘, dass Fremdsprachenunterricht solche sprachlichen wie auch reflexiven Fähigkeiten, die zur Realisierung herrschaftsfreier Kommunikation, wie sie Habermas als Ideal vorschwebten, ausbilden möge, hat sich auf der normativen

Ebene kommunikativer Fremdsprachendidaktik im Grundsatz erhalten. Allerdings wurde er alsbald überspielt von einem Verständnis kommunikativer Kompetenz, das stärker an Überlegungen des amerikanischen Soziolinguisten Hymes (1972) anknüpfte. Hymes, der sich in erster Linie kritisch mit einer vorrangig formal-strukturalen Betrachtung von Sprache Chomsky'scher Prägung auseinandersetzte, erkannte kommunikative Kompetenz nicht in erster Linie in der Verwendung der korrekten Sprachform, sondern darin, pragmatisch und dem sozio-kulturellen Kontext einer Interaktion entsprechend *angemessen* (im Gegensatz zu lediglich formal-sprachlich *korrekt*) zu agieren. Die Habermas'sche und Hymes'sche Lesarten kommunikativer Kompetenz sind gleichwohl letztlich auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt (vgl. Schmenk, 2005). Hüllen (2005) sieht die Definition von Bach und Timm (1996) als einen Versuch, beide Perspektiven für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zusammen zu denken: Sie verstehen sprachliche Handlungsfähigkeit als die Fähigkeit zur „situations- und partneradäquaten“ Verwendung einer (Fremd-)Sprache, wobei zu berücksichtigen sei, „dass Äußerungen Konsequenzen haben, die gegebenenfalls verantwortet werden müssen“ (ebd., S. 11). Dieses Grundverständnis hat das Richtlernziel der kommunikativen, fremdsprachlichen Handlungskompetenz entscheidend geprägt. Bis heute kann es, ungeachtet aller grundagentheoretischen Divergenzen, für die Entwicklung fremdsprachendidaktischer Ansätze als maßgeblich gelten.

Fremdsprache als Gegenstand und Medium

Die Besonderheit eines kommunikativ orientierten Englischunterrichts besteht darin, dass die Zielsprache nicht nur Unterrichtsgegenstand, sondern im Besonderen Unterrichtsmedium ist, d.h. Medium sozialer Interaktion im Klassenzimmer (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 113). Die didaktische Notwendigkeit hierzu lässt sich am Konzept von kommunikativer Kompetenz nach Canale und Swain (1980) nachvollziehen: In Anlehnung an funktionalistische und pragmlinguistische Ansätze definieren sie für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht *communicative competence* als Zusammenspiel von „*grammatical competence* (die Beherrschung grammatischer Regeln und Strukturen), *socio-linguistic competence* (der sprachlich kompetente Umgang mit unterschiedlichen Kommunikationssituationen und Kontexten), *discourse competence* (die Fähigkeit, unterschiedliche Texte zu dekodieren und zu produzieren) [sowie] *strategic competence* (die Fähigkeit, kommunikative Situationen zu strukturieren, mit Schwierigkeiten und Brüchen umzugehen und mangelnde sprachliche Möglichkeiten auszugleichen)“ (Legutke, 2010, S. 72f.). Hieran ist ersichtlich, dass Sprachwissen und infolgedessen die Beschäftigung im kommunikativen Englischunterricht mit sprachlichen Normen und Regularitäten einen notwendigen, jedoch nicht hinreichenden Teilbereich für die Herausbildung fremdsprachlicher Handlungskompetenz darstellt. Vielmehr bedarf es hierfür einer Lernumgebung, die es Schüler*innen ermöglicht, die benannten Dimensionen integriert zu entwickeln. Den sprachlichen Mitteln kommt in diesem Prozess eine dienende Funktion zu, d.h. dass sie vorrangig der **Kommunikation** Fremdsprachenlernender über **Themen und Inhalte** dienen sollen, die sie zu kommunikativem Sprachhandeln motivieren und so Lernprozesse initiieren.

Sprache und Kultur als übergreifende Gegenstände

In den 1990er Jahren hat der kommunikative Ansatz vor dem Hintergrund von Zuwanderung und Globalisierung eine Erweiterung um interkulturelle Aspekte fremdsprachlichen Lehrens und Lernens erfahren. Ein in den modernen Fremdsprachendidaktiken breit rezipierter Ansatz ist Byrams (1997) Modell von *Intercultural Communicative Competence* (ICC). Byram konzeptualisiert ICC als Zusammenspiel von Wissen (über eigene wie andere Kultur(en), deren Praktiken sowie Wissen über Interaktionsprozesse), Einstellungen (z.B. Haltungen der Neugier und

Offenheit gegenüber anderen Kulturen), Fähigkeiten (z.B. andere Kulturen zu verstehen, zu interpretieren, Neues zu entdecken und zu interagieren) und einem kritischen Bewusstsein in Bezug auf die Entstehung gesellschaftlicher Werte und Überzeugungen (vgl. Hu, 2010, S. 75f.). Diese Bestandteile sollen Lernende im institutionellen Fremdsprachenunterricht erwerben, um Bedeutung in interkulturellen Begegnungssituationen aushandeln sowie zwischenmenschliche Beziehungen aufrechterhalten und herstellen zu können (vgl. Byram, 1997, S. 34). Von Bedeutung sowohl in sprachlicher wie auch in kultureller Hinsicht ist am Konzept von ICC, dass es sich von einer Orientierung am Ideal des *native speaker* der Zielsprache löst, indem *native speaker* und *non-native speaker* als *intercultural speakers* verstanden werden. Ihre sprachlichen und soziokulturellen Identitäten erfahren im ICC-Konzept eine gleichwertige Bedeutung und sind für das Interaktionsgelingen zentral. In der Übertragung auf institutionellen Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass die sprachlichen sowie soziokulturellen Hintergründe der Schüler*innen zugunsten einer Entwicklung von ICC den Ausgangspunkt von Unterricht bilden.

Auch wenn in den Didaktiken der modernen Fremdsprachen kein einheitliches Verständnis in Bezug auf (inter-)kulturelle Zielsetzungen modernen Fremdsprachenunterrichts vorherrscht, bietet „[d]er Fremdsprachenunterricht, so die einhellige Meinung von Fremdsprachendidaktikern, [...] die Möglichkeit, im Zugang auf fremde Sprachen die prinzipielle Fremdheit des anderen wahrzunehmen, die Relativität eigener Weltansichten zu erfahren, sich zugleich aber auch dem Fremden zu öffnen und es sich annähernd zu erschließen“ (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 229). Im Hinblick auf das übergreifende Zielvorhaben, Fremdsprachenlernende zu einer „mündigen“, also lebensweltbezogenen, selbstbewussten, selbstverantwortlichen und partnerschaftlichen Lebensführung“ (Bach & Timm, 2013, S. 19) zu befähigen, sollen sie in der Auffassung von Bach und Timm (ebd.) in modernem Englischunterricht lernen, „im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen.“

Handlungs- und Lernorientierung als zentrale Gestaltungsprinzipien

Im Sinne einer kommunikativen Didaktik eröffnen sich Fremdsprachenlernenden im Unterricht idealerweise realitätsnahe Sprachhandlungssituationen, in denen sie die Zielsprache für außerschulische Kontexte erproben und ein sprachliches sowie kulturelles Bewusstsein herausbilden können. Handlungs- und Lernorientierung gelten als grundlegende Prinzipien modernen Englischunterrichts (vgl. Bach & Timm, 2013; Timm, 2013). Didaktische Ansätze i.S. von Handlungs- und Lernorientierung möchten das Klassenzimmer als einen Ort verstanden wissen, der Fremdsprachenlernenden Gelegenheit dazu bietet, sich in Auseinandersetzung mit vielfältigen Methoden, Texten (z.B. literarische Werke, Filme und Comics), Medien und Materialien zu selbstbestimmten und autonomen Individuen zu entwickeln (siehe auch Kapitel 1.6.4 in diesem Band). Mit Bach und Breidbach (2013) wird das Klassenzimmer dadurch „zum Experimentier-, Übungs- und Arbeitsfeld für die Bewältigung komplexer Anforderungen und Aufgaben, die in außerschulischen sozialen Kontexten Wirklichkeit sind, wozu auch die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien zum realen Handlungsfeld eines ‚globalen Klassenzimmers‘ gehört“ (ebd., S. 285). **Kooperative** Sozial- und Lernformen sollen den Fokus von der Lehrperson auf das Interaktionsgeschehen zwischen den Lernenden verlagern und sie zu kommunikativem Sprachhandeln motivieren (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 113f.). Lernerautonomie, eine Förderung von *language awareness* (Sprach- und Sprachlernbewusstsein) sowie von Kommunikations- und Lernstrategien gelten für die Herausbildung fremdsprachlicher

Handlungskompetenz als ebenso elementar wie ein Lebensweltbezug, Ganzheitlichkeit, Aufgabenorientierung, die Herausbildung sprachlich-formaler Teilkompetenzen in dafür vorgesehenen Übungsphasen sowie die Entwicklung seitens der Lernenden von Experimentierfreude und Risikobereitschaft im Umgang mit der Zielsprache (vgl. Bach & Timm, 2013, S. 13ff.; Farrell & Jacobs, 2010, S. 7ff.; Timm, 2013, S. 54ff.).

2.5.1.2 Beitrag des Faches Englisch aus sprachen- und bildungspolitischer Perspektive

Seit Ende des Zweiten Weltkriegs ist Englisch Weltverkehrssprache (*lingua franca*), „die insbesondere den öffentlichen und internationalen Kommunikationsraum prägt“ (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 10) und infolgedessen auch für gesellschaftliche Lebensbereiche von zentraler Bedeutung ist (z.B. Wirtschaft, Politik, Bildung, Medien und Kultur). Die Funktion des Englischen als Kommunikationsmedium im Zeitalter von Globalisierung, Zuwanderung und einer Internationalisierung der Lebensverhältnisse hat eine Aufwertung des Faches im deutschen Bildungssystem bewirkt. Sie zeigt sich u.a. in der Einführung von Englisch als Pflichtfach in nahezu allen Schularten und der Entwicklung des bilingualen Sachfachunterrichts, also der Einführung von Englisch als Arbeitssprache in Sachfächern wie Physik, Erdkunde und Religion (ebd., S. 14). Ein Bestehen von Schüler*innen im deutschen Bildungssystem wie auch später auf dem internationalen Arbeitsmarkt ist folglich auch von ihren fremdsprachlichen Kompetenzen abhängig.

Bildungsstandards für die erste Fremdsprache der Kultusministerkonferenz (KMK)

Von einer ähnlichen Bedarfsperspektive her begründet die Kultusministerkonferenz (KMK) in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch (2003) den „Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung“ (ebd., S. 6): So stelle „[d]ie politische, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung Europas im Kontext zunehmender internationaler Kooperation und globalen Wettbewerbs [...] neue Anforderungen an das Fremdsprachenlernen. Der Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in anderen Sprachen ist eine wichtige Voraussetzung erfolgreicher Kommunikation, auf der nicht zuletzt persönliche Weiterentwicklung und beruflicher Erfolg in immer stärkerem Maße basieren“ (ebd.). Die Ausdifferenzierung dieser Leitlinien erfolgt über Kompetenzniveaus und lässt die KMK ein Profil des Faches Englisch zeichnen, in dem sich Unterrichtsgelingen maßgeblich über Output in Form von Leistung definiert (vgl. Leupold, 2010, S. 50f.): Die von Schüler*innen auszubildenden Kompetenzen werden in die Bereiche funktionale kommunikative Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen sowie methodische Kompetenzen untergliedert; Niveaustufen bilden die Leistungserwartungen an Schüler*innen zum Ende eines Lehrgangs für den jeweiligen Kompetenzbereich ab.

Bildungsstandards im Kontext kommunikativer Didaktik und inklusiver Anforderungen

Im Hinblick auf das in den Bildungsstandards formulierte Ziel, den Erwerb interkultureller und kommunikativer Kompetenzen, scheinen die Leitgedanken der KMK auf einen ersten Blick anschlussfähig an fremdsprachendidaktische Konzepte. Auch bezieht sich die KMK im Bildungsbeitrag auf den „Auftrag des lebenslangen Lernens“, der auf die „Gesellschaft, auf die Bildungssysteme und auf den Einzelnen“ zukomme (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2003, S. 6). Mit dem Fokus auf Leistungsstandardisierung gelingt es der KMK jedoch nicht, der proklamierten Prozessdimension von Lernen ausreichend Rechnung zu tragen: Die Entwicklung interkultureller und kommunikativer Kompetenzen stellt einen lebenslangen Prozess dar. Hierfür bedarf es nach Byram einer Sensibilisierung Fremdsprachenlernender in Richtung der Dimensionen von ICC,

die sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen bzw. gesellschaftlichen Wandels ausloten und insofern niemals als abgeschlossen betrachtet werden können (vgl. Byram, 1997). Ein solches Verständnis von Lernen bzw. von Bildungsprozessen in modernem Fremdsprachenunterricht tritt in den Bildungsstandards zurück zugunsten einer Orientierung an fertigkeitsorientierten Kompetenzbeschreibungen. Leupold (2010, S. 52) verweist auf kritische Reaktionen in den modernen Fremdsprachendidaktiken, die auf die Einführung der Bildungsstandards folgten: So seien Bildungsstandards Ausdruck der Ökonomisierung von Bildung (z.B. Breidbach, 2008), die in der Auffassung von Zydatiś (2008) ein Verständnis von Bildung vermissen lassen. Der fremdsprachendidaktische Diskurs bewegt sich in Bezug auf Bildungsstandards entlang der strukturellen Verwerfungslinien, die Helsper als eine der konstitutiven Antinomien des pädagogischen Feldes beschrieben hat, und zwar der Antinomie von Homogenisierung und Individualisierung (vgl. Helsper, 2010). In der Fremdsprachendidaktik finden sich Positionierungen in beide Richtungen bzw. in der Nähe beider Pole. Dabei werden Überlegungen zu inklusivem Fremdsprachenunterricht in aller Regel unter der Perspektive der Individualisierung angestellt. Ein konstruktiver Vorschlag, der das Homogenisierungsanliegen mit dem Partizipationsanliegen aus einer Inklusionsperspektive zu einer schlüssigen Konzeption bildenden Fremdsprachenunterrichts verbinden könnte, ist dagegen bisher nicht vorgelegt worden. Ein wesentlicher Grund dürfte darin zu sehen sein, dass in Beiträgen, die sich mit der Umsetzung der Bildungsstandards beschäftigen, diese zumeist in der von der KMK implementierten Form als Regelstandards akzeptiert werden. Eine Ausarbeitung von Minimalstandards, die für die Identifikation von Zielen für Lernende mit geringem kognitiven Leistungsvermögen elementar wäre, hat bisher noch nicht stattgefunden.

Wie im Folgenden zu sehen, werden Partizipationsgelegenheiten im inklusiven Fremdsprachenunterricht daher fast zwangsläufig nur unter der Perspektive der notwendigen Bedingungen von Lernen im Fremdsprachenunterricht behandelt, ohne jedoch an konkrete Lernziele gebunden werden zu können.

2.5.1.3 Modellierung der Gegenstände aus inklusionspädagogischer Perspektive

Die zentrale Herausforderung im inklusiven Unterricht, der sich auch an Schüler*innen mit geringem kognitiven Leistungsvermögen richtet, besteht in der Aufbereitung von Lerngegenständen, sodass sie ihren Bildungsgehalt entfalten können und eine Teilhabe an bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen ermöglicht wird (vgl. Lamers & Heinen, 2006; Musenberg, Riegert & Sansour, 2015). Hieraus entsteht die Anforderung an didaktische Ansätze, die Seite des Subjekts mit der des Gegenstands so zu verschränken, dass individuelle Leistungsvermögen berücksichtigt werden und der Gegenstand im didaktischen Bearbeitungsprozess nicht an Komplexität verliert (vgl. Lamers & Heinen, 2006, S. 157ff.).

Didaktische Bearbeitung als Elementarisierung: Potenziale für einen inklusiven Unterricht

Der Ansatz der Elementarisierung kann als ein Beispiel angeführt werden, der dieser Anforderung verspricht gerecht zu werden, indem er auf „ein[en] von der Sache verantwortbare[n] und für die Schülerinnen und Schüler ‚existentiell bedeutsame[n] Unterricht‘ [abzielt]“ (Lamers & Heinen, 2006, S. 159 in Bezug auf Schnitzler, 2000). Damit schließt Elementarisierung an bildungstheoretische Überlegungen Klafkis einer kategorialen Bildung an. Ausgehend von der Annahme, dass Bildung eine materiale, gegenständliche und eine formale, subjektbezogene Seite aufweist, beruht Elementarisierung auf dem Grundsatz der „wechselseitigen Erschließung von Person und Sache“ (ebd., S. 160): Erst durch das Subjekt entfalten Bildungsinhalte ihren

Bildungsgehalt. Dieses Bildungsverständnis tritt im Elementarisierungsansatz in der Frage hervor nach dem Elementaren von Lerngegenständen als (vgl. ebd., S. 162):

- elementare Strukturen (sachorientierter Blickwinkel),
- elementare lebensleitende Grundannahmen (kulturell-gesellschaftlicher Blickwinkel),
- elementare Erfahrungen (anthropologischer Blickwinkel),
- elementare Zugänge (entwicklungspsychologischer Blickwinkel) sowie
- elementare Vermittlungswege (methodisch-medialer Blickwinkel).

Entlang dieser Dimensionen sollen sich Bildungsinhalte für Schüler*innen im Unterricht konkretisieren und verdichten lassen (vgl. ebd., S. 160 in Bezug auf Zillesen, 2000). Dies setzt Lehr- und Lernentscheidungen von Seiten der Lehrperson und Schüler*innen voraus, „die unter lebensweltlichen und biografischen Bedingungen, in sozialen und kulturellen Kontexten, im Zusammenhang von ethisch-moralischen Traditionen getroffen werden oder sich ergeben“ (ebd., S. 163). Elementarisierung steht daher auch für einen gemeinsamen Suchprozess, der „einem Unterrichtsstil der Achtsamkeit Raum [gibt], der dem individuellen Lernprozess und seinem Unverfügbaren Rechnung trägt“ (ebd.). Unter Rückbezug auf Klafki versucht Elementarisierung folglich individuelle Bildungsprozesse durch den Einbezug vielfältiger Perspektiven auf den Lerngegenstand anzustoßen. Auf diese Weise lassen sich solche Lerngelegenheiten begünstigen, die für alle Akteur*innen unvorhersehbar und von hohem Bildungspotenzial sind, da sie sich aus dem Unterrichtsgeschehen heraus – d.h. in Auseinandersetzung des „Subjekts“ mit der „Sache“ – ergeben.

Mit Elementarisierung als Bezugspunkt wird eine Perspektive auf inklusiven Englischunterricht favorisiert, die den Fokus auf Individualisierung richtet und nach notwendigen Bedingungen zur Gestaltung von Lerngelegenheiten für Schüler*innen mit geringem kognitiven Leistungsvermögen fragt. Hierfür erscheint eine genauere Betrachtung der Dimension der elementaren Zugänge lohnenswert, da mit ihr ein entwicklungspsychologischer Blickwinkel auf Lehren und Lernen eingenommen werden kann.

Zugänge zu Lerngegenständen im inklusiven Unterricht

Heinen und Lamers plädieren in Bezug auf Schüler*innen mit geringem kognitiven Leistungsvermögen für eine Erweiterung der Repräsentationsformen nach Bruner (enaktiv, ikonisch, symbolisch) um eine affektiv-emotionale Ebene (vgl. ebd., 2006, S. 158). Ihre Forderung stützen sie auf Erkenntnisse der Kognitionsforschung, dass Lernen ein eigenaktiver und individueller Prozess ist, der von Kognitionen und Emotionen gesteuert wird. Dabei üben Emotionen einen großen Einfluss auf das Denken und Handeln aus und sind eng verbunden mit motivationalen und kognitiven Prozessen (vgl. ebd., S. 167ff.). Lernzugänge, die eine affektiv-emotionale Auseinandersetzung mit Gegenständen ermöglichen, können daher grundlegend für alle Schüler*innen als lernförderlich eingestuft werden. Im inklusiven Unterricht dürften hiervon jedoch besonders diejenigen von ihnen profitieren, die aufgrund ihres kognitiven Leistungsvermögens auf basale Aneignungsformen angewiesen sind.

Mit Seitz sollte darüber hinaus dem Prinzip des Lernens in Selbsttätigkeit im inklusiven Unterricht Rechnung getragen werden. Hierunter fasst sie Szenarien, die Schüler*innen zu eigenaktivem und entdeckendem Lernen auffordern (vgl. Seitz, 2002). Dabei entsteht „[e]igenaktives Erleben und Gestalten [nicht] ‚im luftleeren Raum‘, sondern im sozialen Kontext der Lerngruppe“ (ebd., S. 139f.). Seitz Überlegungen schließen an sozial-konstruktivistische Lehr- und Lernansätze an, die für Schüler*innen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung gleichermaßen

ßen Anspruch auf Gültigkeit erheben. Auch Heinen und Lamers betonen die Bedeutsamkeit von kooperativem Lernen bzw. Lernen im sozialen Verbund. Ihrer Einschätzung nach stellt die Lerngemeinschaft „einen besonders exponierten und ausdrücklich motivierenden Kontext dar, weil sie nach Bruner im gemeinsamen Handeln, im Eingehen auf andere und im Arbeiten an einer gemeinsamen Aufgabe ein tiefes menschliches Bedürfnis nach Gegenseitigkeit (Reziprozität) befriedigt und im sozialen Austausch Lernprozesse begünstigt“ (Heinen & Lamers, 2006, S. 171).

Implikationen zur Gestaltung von partizipationsförderlichen Lerngelegenheiten

Um Schüler*innen mit geringem kognitiven Leistungsvermögen Partizipationsgelegenheiten am Unterrichtsdiskurs und eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Bildungsinhalten zu ermöglichen, sollten Lernangebote an ihre Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen, d.h. ihre Weltzugänge und Verstehensweisen, anschließen. Auf Grundlage der vorangegangenen Ausführungen werden solche Lerngelegenheiten als partizipationsförderlich verstanden, die Interesse bei Schüler*innen wecken, sie zum entdeckenden und kooperativen Lernen auffordern, ihre kognitiven Kräfte und Fähigkeiten ebenso fördern wie ihre Emotionen, Kreativität sowie ästhetischen Fähigkeiten und sie darüber hinaus Erfahrungen mit dem Gegenstand im Handlungskontext der Lerngruppe machen lassen (vgl. ebd., S. 173f.).

2.5.1.4 Dramapädagogische Methoden für partizipationsförderliche Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht – Eine Auslotung

Im Rückblick zeigt sich, dass kommunikativer Englischunterricht aufgrund seiner Orientierung an sozial-konstruktivistischen Ansätzen eine Affinität zum inklusionspädagogischen Subjektbild „Lerner*in“ aufweist und auf dieser Grundlage konzeptionelle Anknüpfungspunkte für einen inklusiven Englischunterricht grundsätzlich gegeben sind. Im Folgenden soll der dramapädagogische Ansatz für die Gestaltung von Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht genauer in den Blick genommen werden.

Dramapädagogik – ein Lehr-/Lernkonzept

Bei Dramapädagogik handelt es sich um ein didaktisches Konzept, das seinen Ursprung unter der Bezeichnung *Drama in Education* in Großbritannien hat und mit dem (über-)fachliche Zielstellungen im Unterricht verfolgt werden: Über Methoden aus dem Bereich des Theaters sollen soziales und fachliches Lernen gefördert und Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. Seit den 1990er Jahren hat sich Dramapädagogik auch in den Didaktiken der modernen Fremdsprachen zunehmend etabliert (vgl. Tschurtschenthaler, 2013; Schewe, 1993).

Charakteristika eines dramapädagogischen Englischunterrichts

Ein dramapädagogischer Englischunterricht kennzeichnet sich dadurch, dass er zum einen im Hinblick auf die übergreifende Zielstellung produktorientiert ist. Zum anderen steht der Lernprozess im Vordergrund und die damit verbundenen Erfahrungen und Erkenntnisse Fremdsprachenlernender. So solle das unterrichtliche Handeln nicht durch die Zielsprache selbst bestimmt sein, vielmehr komme diese als Werkzeug spielerisch in dramapädagogischen Aktivitäten zum Einsatz, damit Fremdsprachenlernende im sozialen Austausch persönliche Erfahrungen über die Zielsprache sammeln können (vgl. Tschurtschenthaler, 2013, S. 32). Soziale Interaktion und kooperative Lernformen gelten daher als fundamentale Bestandteile eines dramapädagogischen Englischunterrichts, um auf dieser Basis performative Unterrichtsaktivitäten entstehen zu lassen

(z.B. Spiele, Standbilder, Rollenspiele oder Inszenierungen), in denen Fremdsprachenlernende zur Übernahme von fiktiven Rollen bzw. zum Handeln in fiktiven Spielwelten aufgefordert sind (vgl. Schewe, 2010).

Didaktische Potenziale dramapädagogischer Methoden für modernen Englischunterricht

Beruhend auf den Grundsätzen einer ganzheitlichen Pädagogik versteht dramapädagogischer Englischunterricht Lernende als „Einheit aus Körpererfahrungen, Sinneswahrnehmungen, Gefühlen, Denken und Handeln“ (Bach & Timm, 2013, S. 16). Dies bedeutet im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung, dass Schüler*innen im Englischunterricht Lernsituationen vorfinden sollen, die sie ganzheitlich aktivieren, d.h. auf physischer, emotionaler und kognitiver Ebene. Dramapädagogischer Englischunterricht versucht diese Potenziale für sich zu beanspruchen, indem Schüler*innen in sozialer Interaktion und unter Einbezug ihrer mimischen, gestischen und proxemischen Zeichen (die Zielsprache) lernen sollen. Im Idealfall entwickelt sich ihr Sprachhandeln zu einem körpersprachlichen Handeln im Raum, wodurch „ein produktives Wechselspiel zwischen äußeren und inneren ‚Lernbewegungen‘, d.h. zwischen (äußerem) In-Bewegung-Sein und (innerem) Bewegt-Sein“ (Schewe, 1993, S. 7) entstehe. So sind dramapädagogische Methoden aufgrund ihrer grundsätzlich interaktiven Handlungsstruktur dafür geeignet, ein Lernen im gemeinsamen Erleben bzw. Handeln zu initiieren – ganz im Sinne einer kommunikativen Didaktik. Auf Basis dieser konzeptionellen Nähe zwischen Dramapädagogik und modernem Englischunterricht lassen sich vom Einsatz dramapädagogischer Methoden auch Potenziale für die Herausbildung fremdsprachlicher Handlungskompetenz erwarten, z.B. durch eine Förderung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten (vgl. Elis, 2015), (inter-)kultureller Lernprozesse (vgl. Crutchfield & Schewe, 2017) sowie sozial kooperativer Lernprozesse (vgl. Schewe, 1993).

Dramapädagogik und inklusiver Englischunterricht – Möglichkeitsräume

Dramapädagogik scheint nicht nur eine hohe Affinität zu Grundsätzen und Prinzipien modernen Englischunterrichts aufzuweisen, sondern auch zu inklusionspädagogischen Anforderungen. So können vom Einsatz dramapädagogischer Methoden erweiterte Zugänge zu Lerngegenständen für Schüler*innen mit geringem kognitiven Leistungsvermögen erhofft werden, indem die affektiv-emotionale Ebene stärker für den Lernprozess berücksichtigt wird. Mit Schewe (1993) lasse sich damit einer „Verkopfung“ des Fremdsprachunterrichts entgegenwirken (vgl. ebd., S. 409). Zugleich ergeben sich hieraus Potenziale für ästhetisches Lernen im Englischunterricht, indem die Lehrperson „über den Weg des emotionalen Erlebens [...] auf die bedeutsamen Momente hingestalten [kann], in denen ‚understanding‘ bzw. ‚deeper knowledge‘ möglich wird“ (ebd., S. 97). Dies setzt die Reflexion des eigenen Tuns bzw. Handelns Fremdsprachenlernender voraus, um einen Erkenntnisgewinn zu bewirken und das individuelle Lernmoment hervortreten zu lassen. So können dramapädagogische Methoden Fremdsprachenlernenden Erfahrungen ermöglichen, die ihnen zu Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit nicht zuletzt im Umgang mit der Zielsprache verhelfen.

Auf dieser Ausgangsbasis scheint Dramapädagogik nicht nur Potenziale für Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht für Schüler*innen mit geringem kognitiven Leistungsvermögen zu bergen, sondern grundlegend allen Schüler*innen Möglichkeiten auf Teilhabe und Partizipation am Unterrichtsdiskurs in Aussicht zu stellen. Hierauf verweisen Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung, nach denen Fremdsprachenunterricht so beschaffen sein sollte, dass er „neben Körper und Geist auch die ‚Umwelt‘ der Sprachbenutzer mit einbezieht und dem Ein-

zelen die Gelegenheit gibt, Sprache auch als soziales Instrument in sich zu entwickeln – eine Didaktik, die den Fluss ‚Lerner‘ nicht in einen Kanal presst [...]“ (Bleyhl, 2013, S. 38).

Dramapädagogik und inklusiver Englischunterricht – Herausforderungen

Den Möglichkeitsräumen lassen sich auch Herausforderungen gegenüberstellen: So sind (spontane) Sprachhandlungen im Spiel in der Zielsprache sowie die Reflexion über den eigenen Lernprozess mit hohen kognitiven Anforderungen an Fremdsprachenlernende verbunden. Dramapädagogik ist somit keinesfalls als voraussetzungsloses Lehr-/Lernkonzept zu verstehen, das allein aufgrund einer vermeintlich ganzheitlich orientierten Pädagogik sein Potenzial für alle Schüler*innen gleichermaßen entfalten kann (vgl. Buck, 2018). Auch setzt das Agieren Fremdsprachenlernender mit bzw. vor der Lerngruppe in der Fremdsprache nicht nur Mut und Selbstbewusstsein voraus, sondern darüber hinaus auch eine Vertrauensbasis zwischen allen Akteur*innen. Inwieweit dramapädagogische Methoden inklusivem Englischunterricht zu partizipationsförderlichen Lerngelegenheiten verhelfen können, scheint nicht zuletzt stark von personenbezogenen Aspekten abzuhängen, etwa den Kompetenzen und Fähigkeiten von Lehrpersonen zur dramapädagogischen Unterrichtsarbeit mit stark heterogenen Lerngruppen.

2.5.1.5 Resümee und Ausblick

Ausgehend von einem bildungstheoretischen Standpunkt und unter Berücksichtigung des Bildungsanspruchs von Schüler*innen mit geringem kognitiven Leistungsvermögen suchte der Artikel nach Bedingungen von Lehren und Lernen mit dem Ziel partizipationsförderlicher Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht. Mit dem Fokus auf Dramapädagogik konnte aufgezeigt werden, dass konzeptionelle Anschlussmöglichkeiten an Inklusion für modernen Englischunterricht bestehen, die strukturierte Partizipationsgelegenheiten für Schüler*innen mit geringem kognitiven Leistungsvermögen im Englischunterricht versprechen. Im Licht der KMK-Bildungsstandards bedarf es aber einer substanziellen Diskussion um die Antinomie von Homogenisierung und Individualisierung. In dieser sollten beide Positionen mit dem Ziel, zu einer integrierten Konzeption inklusiven Englisch- bzw. Fremdsprachenunterrichts zu gelangen, in ein *lebbares* Spannungsverhältnis überführt werden. Dieses Spannungsverhältnis ergibt sich aus der Abstufung der Teilhabe am Fachlichen des Fremdsprachenunterrichts bei gleichzeitiger Unteilbarkeit der Teilhabe an der Situation des Hier und Jetzt. Dabei belassen wir es mit dem Wort ‚lebbar‘ hier bewusst bei einer affektiv und moralisch aufgeladenen, letztlich aber bis auf Weiteres unkonkreten Formulierung, weil eine Antwort allenfalls in groben Zügen vorgezeichnet werden könnte. So sehen wir die Fremdsprachendidaktik vor der Aufgabe zur Erarbeitung eines fachlichen Angebots, das unterschiedliche Anschlussstellen ermöglicht, um die Diskussion um Bedingungen des Lehrens und Lernens für Schüler*innen mit geringem kognitiven Leistungsvermögen mit erkennbaren kommunikativen Zielen verknüpfen zu können. Auf dieser Basis ließen sich fachliche Ziele partizipatorischer Bildung im Englischunterricht konkretisieren; ein Grundbaustein zur Konzeptualisierung inklusiven Englischunterrichts wäre damit gelegt.

Literatur

- Bach, G. & Breidbach, S. (2013). Fremdsprachenkompetenz in der mehrsprachigen Wissensgesellschaft. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht* (5., aktualisierte Aufl., S. 280–303). Tübingen: Francke.
- Bach, G. & Timm, J.-P. (2013). Handlungsorientierung als Ziel und Methode. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht* (5., aktualisierte Aufl., S. 1–22). Tübingen: Francke.

- Bach, G. & Timm, J.-P. (1996). Handlungsorientierung als Ziel und Methode. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 1–22). Tübingen: Francke.
- Breidbach, S. (2008). Fremdsprachliche Kompetenzen jenseits der Standardisierbarkeit. Warum mit den „Bildungsstandards“ die Probleme für eine bildungsorientierte Fremdsprachendidaktik erst anfangen. In H.-H. Lüger & A. Rössler (Hrsg.), *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung* (S. 117–133). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bleyhl, W. (2013). Sprachenlernen: Psycholinguistische Grunderkenntnisse. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht* (5., aktualisierte Aufl., S. 23–42). Tübingen: Francke.
- Buck, J. (2018). Dramapädagogische Methoden für einen inklusiven Englischunterricht. Möglichkeitsräume und Herausforderungen. In D. Gerlach, D. Eßer & B. Roters (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 71–82). Münster: Waxmann.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1–47.
- Crutchfield, J. & Schewe, M. (2017). *Going Performative in Intercultural Education. International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Elis, F. (2015). Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenz fördern. In W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 89–115). Trier: WVT.
- Farrell, T. & Jacobs, G. (2010). *Essentials for Successful English Language Teaching*. London: Continuum.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 15–34). Opladen: Budrich.
- Hu, A. (2010). Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 75–78). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hüllen, W. (2005). *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. (S. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2005). *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/arch/klafki/klafki.pdf>. Zugegriffen 14.08.2018.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 04.12.2003. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf. Zugegriffen 27.07.2018.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006). ‚Bildung mit ForMat‘ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation. Kritisch-konstruktiv* (S. 141–205). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Legutke, M. (2010). Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 70–75). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Leupold, E. (2010). Bildungsstandards. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 49–54). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (2013). „Pharao geht immer!“ – Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Interview-Studie. *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202/207>. Zugegriffen 27.07.2018.
- Musenberg, O., Riegert, J. & Sansour, T. (2015). Gemeinsame Sache machen. Didaktische Theoriebildung und die Modellierung der Gegenstände im inklusiven Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute* 60(1), 9–23.
- Piepho H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.
- Rossa, H. (2015). Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. In C. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 169–184). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Schmenk, B. (2005). Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch, die Patina des Lernziels ‚kommunikative Kompetenz‘ abzukratzen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(1), 57–87.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schewe, M. (2010). Szenisch-dramatische Formen. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 199–203). Seelze: Friedrich Verlag.
- Seitz, S. (2002). „Lass mich nur machen“ – Themengebundene Psychomotorik in der Schule mit Kindern, denen eine schwere Behinderung zugeschrieben wird. In S. Schönrade, H.-J. Beins & R. Lensing-Conrady (Hrsg.), *Kindheit ans Netz? Was Psychomotorik in einer Informationsgesellschaft leisten kann* (S. 135–150). Dortmund.
- Timm, J.-P. (2013). Lernorientierter Fremdsprachenunterricht: Förderung systemisch-konstruktiver Lernprozesse. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht* (S. 43–60). Tübingen: Francke.
- Tschurtschenthaler, H. (2013). *Drama-based foreign language learning. Encounters between self and other*. Münster: Waxmann.
- Zydati, W. (2008). SMS an KMK: Standards mit Substanz! Kulturelle Inhalte, Mediation zwischen Sprachsystem und Sprachhandeln, Kritikfähigkeit – auch im Fremdsprachenunterricht. In H.-H. Lüger & A. Rössler (Hrsg.), *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung* (S. 13–34). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Fabian Eckert

2.6 Medien und Differenzierung im inklusionsorientierten Geschichtsunterricht

Der Beitrag zeigt ausgehend von der Verbindung fachdidaktischer Bedingungen, Medien sowie Themen und Inhalten auf, dass Medien sich im geschichtsdidaktischen Verständnis in einem Spannungsfeld von fachdidaktischen Anforderungen und individuellen Konstruktionsprozessen bewegen. Vor dem Hintergrund eines inklusionsorientierten Geschichtsunterrichts wird auch der Blick auf den anspruchsvollen kommunikativen Aushandlungsprozess gelegt, der im Geschichtsunterricht zu leisten ist. So schließen das Sprechen über Geschichte und die Sprache der Geschichte stets auch das Verhandeln von Zeitbezügen mit ein. Demnach muss mit Blick auf die Differenzierung von Lerngegenständen reflektiert werden, wie sich diese im Zuge einer Aufteilung in unterschiedliche Aneignungs- und Repräsentationsebenen verändern und damit auch Einfluss darauf haben, ob und wie das Herstellen von Zeitbezügen möglich sein kann.

2.6.1 Einführung

Die zunehmende Mediatisierung der Lebenswelt ist allgegenwärtig. Auch in bildungspolitischen Diskussionen wird Medien durch „ihr vielfältiges didaktisch-methodisches Potenzial, das Anschaulichkeit, inhaltliche Attraktivität und formale Qualität einschließt wie die Möglichkeit eigene mediale Produkte kreativ zu gestalten“ (KMK, 2012, S. 4) oftmals die Rolle als „Motor und Motivator“ (ebd.) für das Lehren und Lernen in der Schule zugeschrieben. Auch mit Blick auf einen inklusionsorientierten Unterricht werden mit Medien oft vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen assoziiert (siehe Kapitel 2.7 in diesem Band). Im inklusiven Unterricht ist dabei zu beachten, „dass ein zielführender Einsatz von Methoden und Medien nicht von Vielfalt, Fülle oder Häufigkeit der Wechsel abhängt, sondern von individuellen Anschluss- und Gebrauchsmöglichkeiten sowie vom Potenzial, individuell und gemeinsam zu lernen“ (siehe Kapitel 1.6.4 in diesem Band). Musenberg und Riegert führen aus, dass „insbesondere in einem inklusiven, d.h. zieldifferenten und binnendifferenzierten Fachunterricht der Sekundarstufe, der den Anspruch hat, fachbezogene Bildungsangebote für alle Schülerinnen und Schüler zu realisieren und individuelle Lernfortschritte sowie subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten zu ermöglichen“ (Musenberg & Riegert, 2014, S. 225) der Medieneinsatz hohe Ansprüche an die Unterrichtsplanung und -durchführung stellt. Die Komplexität dieser Ansprüche werde zudem dadurch gesteigert, dass einerseits fachspezifische Überlegungen zu Medien berücksichtigt werden müssten und andererseits die Lernvoraussetzungen von Schüler*innen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten häufig eine individuelle Anpassung der Medien erfordere (vgl. ebd.).

Dadurch wird deutlich, dass Medien in ein komplexes didaktisches Arrangement eingebettet werden müssen. Im vorliegenden Artikel stehen dabei die Ebenen der fachdidaktischen Bedingungen, der fachspezifischen Medien und der differenzierten Auswahl von Themen und Inhalten im Vordergrund. Dabei werden auf Grundlage des **Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen** (DiMiLL) die drei Ebenen aufeinander beziehungsweise reflektiert. Der Vorzug des DiMiLL (siehe Kapitel 1 in diesem Band) liegt hierbei in der vielseitigen Verwendung sowohl als Planungsinstrument für einen an Inklusion orientierten Unterricht als auch als didaktische Reflexionsfolie, welche auf Grundlage der Figur des didaktischen Dreiecks (vgl. z.B.

Reusser, 2008) die interdependente Verbindung von **fachdidaktischen Bedingungen**, **Medien** sowie **Themen und Inhalten** zu analysieren erlaubt (siehe Abbildung 1).

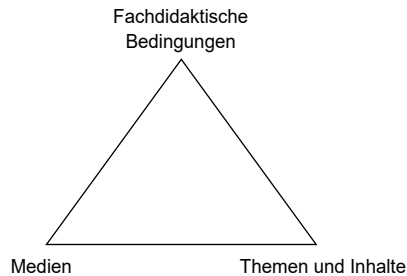


Abb. 1: Didaktisches Dreieck dieser geschichtsdidaktischen Analyse

Zu Beginn werden fachdidaktische Betrachtungen des Medienbegriffs (fachdidaktische Bedingungen) vorgenommen, welche dann zu den Themen und Inhalten des Geschichtsunterrichts und der Frage nach der Differenzierung in Beziehung gesetzt und schließlich als Konsequenzen für den Einsatz von Medien im inklusionsorientierten Geschichtsunterricht reflektiert werden.

2.6.2 Geschichtsdidaktische Medienverständnisse

Ist von Medien im geschichtsdidaktischen Sinne die Rede, handelt es sich meist um Quellen und Darstellungen. Kerber wendet gegen dieses Medienverständnis jedoch ein, dass unter Medien bislang erstens nur Medien als Objekte historischer Forschung verstanden worden seien oder Objekte, die geeignet seien zum historischen Denken zu führen bzw. dieses anzuleiten (vgl. Kerber, 2016, S. 9). Der zweite Bereich, in denen Medien für die Geschichtsdidaktik eine Rolle spielen und einen Verwendungszweck haben, ist die Rolle als Unterrichtsmedien. Wie Kerber feststellt, sei die Geschichtsdidaktik lange Zeit dieser Aufteilung gefolgt und reflektierte höchstens den Einsatz von Medien im Sinne von Einzelmedientheorien und von Unterrichtsmedien (ebd.). So würden die Karte, das Bild und der Film als unterrichtliche Medien anerkannt, jedoch nicht als Lerngegenstände selbst (vgl. ebd.). Wie Quellen und andere Medien historischen Lernens jedoch im Unterricht konkret als Lerngegenstände und damit auch als Dinge des Wissens situiert und konstruiert werden, ist bislang nur in Ansätzen erforscht worden (Asbrand et al., 2013; Martens et al., 2015) und erfordert gerade mit Blick auf Heterogenität und Differenzierung eine verstärkte Betrachtung: So kann beispielsweise eine Sachquelle ganz unterschiedliche Imaginationen bei den Lernenden anstoßen (Musenberg & Riegert, 2014, S. 225), doch die Einbettung dieser Imaginationen in ein differenziertes Entwicklungsmodell historischen Denkens liegt noch nicht vor. Für einen an Inklusion orientierten Geschichtsunterricht, der den Anspruch hat, alle Schüler*innen mit einem breiten Spektrum unterschiedlicher Lernvoraussetzungen anzusprechen, liegt die Herausforderung somit zunächst darin, die Vielfalt der unterschiedlichen, in Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Geschichtsunterrichts entstehenden Imaginationen als individuelle **Ausgangslagen** auf Grundlage einer didaktischen Diagnostik (Prenzel, 2016) ernst zu nehmen.

Der subjektive Umgang mit Medien stellt hierfür im Geschichtsunterricht eine zentrale Bedingung und gleichzeitig ein Spannungsfeld dar (Lahmer-Gebauer, 2018, S. 175). So tritt uns vergangene Wirklichkeit niemals unmittelbar entgegen. Alles, was wir über die Vergangenheit wissen, ist medial vermittelt (Kerber, 2014, S. 112; Pallaske, 2015, S. 8). Historische Erkenntnis und historisches Lernen ist somit immer medial gebunden. Der Geschichtsunterricht soll Schüler*innen dazu befähigen, sich zu unterschiedlichen Vergangenheitsdeutungen bewusst zu verhalten, diese beurteilen und kritisieren zu können. Eine zentrale im Geschichtsunterricht zu erwerbende Kompetenz liegt daher in der Re- und Dekonstruktion von Quellen (Schreiber 2008, S. 198ff.). Wie Lahmer-Gebauer herausstellt, müsse der kompetente Umgang mit Quellen und Darstellungen von allen Schüler*innen einzeln geleistet und zugleich im sozialen System Geschichtsunterricht kommunikativ verhandelt werden (Lahmer-Gebauer, 2018, S. 183). Reflektiert man auf Grundlage des DiMiLL diesen kommunikativen Aushandlungsprozess, stellen sich zunächst kritische Fragen an den Begriff der **Kommunikation**, welcher im DiMiLL als ein *Prozessmerkmal* dargestellt und damit als eines der „dynamische[n] Grundprinzipien für das Unterrichten heterogener Lerngruppen“ aufgefasst wird (siehe Kapitel 1.2 in diesem Band). So führt Rödel (2018) mit dem Verweis auf das Register Bildungssprache aus, dass die sprachlich-formalen Mittel und Strukturen funktional für die Erfüllung der spezifischen Anforderungen wissensvermittelnder Kommunikation seien und damit als ein zentrales Merkmal für die Teilhabe am unterrichtlichen Kommunikationsprozess gelten würden (vgl. ebd.). Bezogen auf den Geschichtsunterricht bedeutet dies vor allem, dass die Sprache(n) der Quellen und Darstellungen als Medien der Geschichte zentraler Untersuchungsgegenstand sind (vgl. Handro, 2015, S. 5). Handro zufolge wird demnach „beim kommunikativen Aushandeln von Deutungen und Bedeutungen oder beim Lesen und Schreiben von Geschichte(n)“ (ebd., S. 5f.) historisches Wissen reorganisiert und Sprache als kognitives Werkzeug genutzt. Handro weist zudem darauf hin, dass die Grammatik des historischen Lernens und Kommunizierens einerseits die Sprache der Geschichte andererseits auch das Sprechen über Geschichte miteinschließt (ebd., S. 6). So werde beim historischen Erzählen und über die Auseinandersetzung mit Medien historischen Lernens immer auch Zeiterfahrung verarbeitet. Dass dieser Prozess sehr komplex ist, zeigt Lahmer-Gebauer (2018) auf. Sie legt nahe, dass Schüler*innen „sehr individuell an Quellen und Darstellungen herangehen, was großes Kontingenz- und Missverstehenspotenzial mit sich bringt“ (ebd., S. 183). Dies betreffe auch die Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung und daraus resultierende „Fehlkonzepte“, welche sich letztlich auf das kommunikative Aushandeln auswirken können (vgl. ebd., S. 184). Der im DiMiLL zugrunde gelegte Begriff von Kommunikation geht dagegen davon aus, dass im Kontext einer an Inklusion orientierten Fachdidaktik der Beachtung von Kinderfragen, dem Schaffen von Sprechansätzen und -gelegenheiten im Unterricht, „die u.a. eine reflexive Auseinandersetzung mit Lernprozessen und deren Verschiedenheit und vielperspektivische Zugänge zum Lerngegenstand ermöglichen sollen eine besondere Bedeutung“ zukomme (siehe Kapitel 1.4.2 in diesem Band).

Somit ist kritisch zu fragen, ob es überhaupt Fehlkonzepte historischen Lernens geben kann, oder ob nicht alle Konzepte erst einmal als Ausgangspunkt für weitere Prozesse historischen Lernens zu betrachten sind. Demnach dienen Konzepte an sich nicht als Voraussetzung für kommunikatives Aushandeln, sondern es muss vielmehr danach gefragt werden, wie sie entstehen und welchen Einfluss das Unterrichtsangebot auf diese Entstehung und Entwicklung hat. Dies lenkt den Blick darauf, *was* Schüler*innen tatsächlich in Auseinandersetzung mit Lerngegenständen konstruieren.

Markus Bernhardt (2011) hat empirisch belegt, dass Schüler*innen beim Umgang mit Bildquellen nicht systematisch, sondern „ganz individuell und sprunghaft“ (ebd., S. 41) vorgehen. Sie würden

dabei auf subjektive Alltagserfahrungen zurückgreifen. Bernhardt konstatiert eine grundlegende Erkenntnisdifferenz: „Wir wissen nichts darüber was Lernende auf einem Bild wahrnehmen, glauben aber zu wissen was sie wahrnehmen sollen“ (ebd., S. 40). Bernhardt führt aus, dass Lernende auf Bildern nur das wiedererkennen, was in ihrem Gehirn als Schema abgespeichert ist (vgl. ebd.). Er verwendet den Begriff des Schemas als Bezeichnung für ein begriffliches Instrument zur Erkenntnis der Umwelt. Auch Lange verweist in ihrer Studie darauf, dass Schüler*innen im Bildverstehensprozess eine Verknüpfung zwischen den Bildinformationen und ihrem Vorwissen herstellen (Lange, 2011, S. 271). Martens stellt für die Handhabung von Darstellungen heraus, dass vorgängig entwickelte Sichtweisen bzw. Geschichtsbilder den Umgang mit Texten und deren Wahrnehmung präformieren würden (vgl. Martens, 2010, S. 293). Dies würde auch mit dem psychischen Phänomen des *Priming*, einer „Art Grundierung des Denkens, ein sanfter Druck in eine bestimmte Richtung zu denken und zu handeln, den Menschen in der Regel nicht bewusst wahrnehmen“ (Stangl, 2018, o.S.) in Verbindung gebracht werden können. Nimmt man die Feststellung ernst, dass eine Quelle bei einzelnen Schüler*innen ganz unterschiedliche Imaginationen anstoßen und damit auch zu verschiedenen Veranschaulichungen führen kann (vgl. Musenberg & Riegert, 2014, S. 225), müsste die Aufgabe der Lehrkraft darin bestehen, die Vielfalt dieser Imaginationen und Veranschaulichungen anzuerkennen und die Schüler*innen dabei zu unterstützen, ihre eigenen Konzepte in wissenschaftliche Konzepte zu überführen. Hiermit wäre ein erster Schritt für eine Differenzierung getan: Die Schüler*innen entwickeln eigene Fragen an das Material und werden bei der weiteren Suche nach Antworten unterstützt. Erste Überlegungen, wie dieser Ansatz für einen inklusiven Geschichtsunterricht genutzt werden könnte, haben Barsch und Dziak-Mahler (2014) angestellt. Die Notwendigkeit bestehe demnach darin, „dass der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler bereits zu Beginn von Lehr-Lern-Prozessen Rechnung getragen werden muss. Die Verschiedenheit zeigt sich zunächst zu Beginn dieser Prozesse, d.h. bei den Ausgangsbedingungen von Lernen“ (ebd., S. 128). So könnte der Ausgangspunkt historischer Lernarrangements auf Basis der *Fragekompetenz*, oder genauer auf Basis der Fragen von Schüler*innen liegen. Die Unterrichtsplanung müsste dann reflektieren, wie aus den subjektiven Fragen der Schüler*innen wissenschaftsförmigere Fragen entwickelt werden könnten (vgl. ebd., S. 129). Barsch und Dziak-Mahler orientieren sich mit der *Fragekompetenz* am Kompetenz- und Strukturmodell der FUER-Gruppe. Die Forschungsgruppe entwickelte ein Modell zur Förderung und Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins (FUER Geschichtsbewusstsein). Der Ansatz basiert auf einem Prozessmodell historischen Denkens (Schreiber, 2008, S. 198ff.). Im Modell wird zwischen vier Kompetenzen historischen Denkens unterschieden: Die historische Fragekompetenz zielt auf die Formulierung eigener sowie das Verstehen vorliegender historischer Fragen. Die historische Methodenkompetenz beschreibt die Fähigkeit, historische Narrationen zu entwickeln. Die historische Orientierungskompetenz ermöglicht ein Sich-zurecht-Finden innerhalb subjektiver und kollektiver Zeiterfahrungen. Die historische Sachkompetenz wird unterteilt in Begriffs- und Strukturierungskompetenz und bildet die Basis des historischen Diskurses (vgl. ebd., S. 205f.). Zwar wurde in der Vergangenheit die fehlende empirische Basis und die Komplexität des FUER-Modells kritisiert (Gautschi, 2009, S. 60), dennoch scheint die Orientierung an wesentlichen Kompetenzen des historischen Denkens grundsätzlich offen für einen inklusionsorientierten Geschichtsunterricht zu sein, wie auch Barsch und Dziak-Mahler andeuten. Wie würde sich also eine historische Orientierungskompetenz inklusionsorientiert denken lassen? Grundlage müsste die Vielfalt kollektiver und subjektiver Zeiterfahrungen sein. Das DiMiLL bietet mit den *Prozessmerkmalen* des Modells einen ersten Ansatz weiter in diese Richtung zu denken. So würde aus der Perspektive der Kommunikation über die individuellen Konzepte der Lernenden reflek-

tiert und vor allem der Blick auf den kommunikativen Aushandlungsprozess gelegt werden. Dies stellt eine zweifache Herausforderung dar, da der Geschichtsunterricht einerseits immer die Sprache der Quellen, aber auch die gegenwärtigen Deutungen der Lernenden mitverhandeln muss. Im Anschluss daran stellen sich Fragen der **Partizipation**. Simon und Pech (siehe Kapitel 1.4.1 in diesem Band) stellen heraus, dass ein Aspekt der Partizipation im Unterricht auch die fachliche Partizipation umfasse, welche „ihren Ausgangspunkt in der ‚Kontur‘ der Disziplin und ihrer fachdidaktischen Bedingungen“ habe (ebd.). Bezogen auf das hier vorgetragene Beispiel liegt der fachliche Anspruch in der Aneignung einer historischen Orientierungskompetenz und dem damit verbundenen Zeitbewusstsein. Die Aufgabe des Faches würde nach Simon & Pech sowohl darin bestehen „Zugangsmöglichkeiten für alle Lerner*innen auf unterschiedlichen Ebenen zu schaffen [...] als auch Fähigkeiten zu formulieren, die Bedingungen für die fachliche Partizipation darstellen“ (ebd.). **Reflexion** würde dann vor allem bedeuten, über Möglichkeiten der fachlichen Differenzierung nachzudenken.

Ist der Ausgangspunkt eine differenzierte Auseinandersetzung mit subjektiven und kollektiven Zeiterfahrungen, bräuchte es ein differenziertes Angebot, das auf Basis der Ausgangslage der Lernenden differenzierte Wege der Auseinandersetzung mit Zeit eröffnet. Im Sinne des didaktischen Ansatzes von Barsch und Dziak-Mahler würden diese dann am Beginn des historischen Lernens als subjektive Konzepte ernstgenommen und im Verlauf des Lernprozesses in wissenschaftliche historische Zeitkonzepte überführt werden. Im Zentrum dieses Prozesses steht die Auseinandersetzung mit Medien historischen Lernens. Denn im Kern geht es bei der Arbeit mit Quellen und Darstellungen immer auch um das Herstellen von Zeit- und Authentizitätsbezügen. Im *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* heißt es dazu:

„Medium und Quelle sind in der Didaktik der Geschichte Begriffe von koexistensiver Bedeutung. Oft werden sie – fälschlicherweise – synonym verwendet. Medium ist der breitere Begriff, der alles enthält, was primäre und sekundäre Aussagen über Geschichte beinhaltet. [...] Quellen sind dagegen solche Medien, die in der Vergangenheit entstanden sind und uns heute vorliegen. Ihr Kennzeichen ist eine signifikante zeitliche Differenz zwischen ihrer Entstehungszeit und der gegenwärtigen Nutzung. Jede Quelle ist ein Medium historischen Lernens, aber nicht jedes Medium ist darum schon eine Quelle. [...] Wir können deshalb zwischen Medien historischen Lernens und Medien historischen Erinnerns unterscheiden“ (Pandel & Schneider, 2010, S. 7).

Dabei ist historische Erkenntnis immer eine Erkenntnis über Wandel in der Zeit: „Ohne Zeit bzw. eine bestimmte Konzeption von Zeit gäbe es keine Vorstellung von Geschichte und damit auch keine wissenschaftlichen Versuche, sie zu erfassen“ (Graf, 2012, o.S.). Diese zunächst trivial erscheinende Feststellung gilt für die Geschichtswissenschaft und die Geschichtsdidaktik gleichermaßen. Die Kategorie der Zeit unterscheidet die historisch arbeitende Disziplin von den anderen Sozialwissenschaften (vgl. Wilshut, 2010, S. 2). Nach Hölscher erscheint Zeit aber nicht einfach als etwas aller Wirklichkeit zugrunde Liegendes,

„wie dies Newton lehrte, sondern als etwas, das wir selbst erst generieren, indem wir sie in die Zukunft und Vergangenheit hinein entwerfen. Wir selbst stellen historische Zeit allererst her: in unseren Zukunftserwartungen wie in unseren Erinnerungen, ja mehr noch: indem wir gegenwärtig handeln“ (Hölscher, 2014, S. 3).

Im Sinne einer inklusionsorientierten Orientierungskompetenz müssten die Lernenden Einblicke in den Konstruktcharakter historischer Zeit gewinnen können. Dies kann über die Aneignung konzeptuellen Wissens geschehen, welches den Lernenden als kategoriale Einsicht in den Prozess historischen Denkens transparent gemacht werden könnte. Das Konzept der Zeit stellt hierfür einen idealen Ausgangspunkt dar.

2.6.3 Perspektiven für einen inklusionsorientierten Geschichtsunterricht

Kühberger (2016) schlägt in seinen Überlegungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht vor, das Konzept Zeit als weiter zu entwickelnde Kategorie zu verwenden, vor allem auch, weil es sich dabei um eine geschichtsdidaktische Fundamentalkategorie (Rohlfes, 1986, S. 46ff.), einen Kernbereich des Geschichtsbewusstseins (Temporalbewusstsein und Historizitätsbewusstsein) und gleichzeitig um eine „grammatikalische Struktur“ handle (vgl. Kühberger, 2016, S. 75). Auch für die Ausbildung historischen Wissens sind Zeitkonzepte von großer Bedeutung. Über einen Begriff des historischen Wissens können die Potenziale für einen inklusionsorientierten Geschichtsunterricht ausgelotet werden. Kühberger (2012) folgend, können vier Arten von Wissen unterschieden werden: Deklaratives bzw. „Faktenwissen ist das Wissen um abgrenzbare und isolierte Informationsteile“ (ebd., S. 35), worunter Fachbegriffe, Namen, Daten und Orte zu verstehen seien. Konzeptionelles Wissen ist nach Kühberger das Wissen darum, wie sich einzelne Fakten miteinander in einen Zusammenhang stellen ließen, der narrativ und diskutierbar sei. Beim prozeduralen Wissen handle es sich um das „wissen, wie ...“. Hierzu würden fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten zählen. Das metakognitive Wissen sei schließlich das Wissen des mit Geschichte befassten Subjekts über den Stand und die Notwendigkeit der eigenen Kenntnisse (vgl. ebd.).

Für das Thema der Zeiterfahrung erscheint die zweite genannte Wissensform am ertragreichsten: Konzeptionelles bzw. konzeptuelles Wissen stellt eine Grundlage zur Anbahnung historischer Denkprozesse dar und kann als ein Wissen über Gründe, Ursachen und Erklärungen von Vergangenheit und Rekonstruktions- und Konstruktionsmechanismen von Geschichte definiert werden (Martens, 2010, S. 96). Innerhalb des konzeptuellen Wissens lassen sich so genannte *substantive concepts* von *second-order concepts* unterscheiden (Halldén, 1997, S. 204). Erstere zielen auf Begriffe wie beispielsweise „Parlament“, „Nation“ oder „König“ und den auf ihre Semantik bezogenen historischen Wandel im Sinne geschichtlicher Grundbegriffe ab (Martens, 2010, S. 96). *Second-order concepts* bezeichnen hingegen kategoriale Einsichten, die das Verständnis von Geschichte strukturieren, z.B. Quelle, Darstellung, Empathie oder Kontinuität und Wandel (Bracke et. al., 2018, S. 101). Der Fokus auf diese *second-order concepts* ist wichtig, da Lernende bereits über solche strukturierenden Konzepte verfügen, also bereits ein (implizites) Verständnis davon haben, wie sich Kontinuität und Wandel im geschichtlichen Rahmen vollziehen (Martens, 2010, S. 96). Diese Konzepte mögen zwar aus Sicht von Geschichtswissenschaftlern unvollständig sein, sie bilden aber den Ausgangspunkt für das professionelle Handeln einer Lehrperson (Fenn, 2014). Die Erfassung dieser Geschichtsvorstellungen ist wichtig, um die Entwicklung von Meta-Konzepten historischen Denkens bei historisch Lernenden zu befördern. Eine inklusionsorientierte Orientierungskompetenz hätte sich an den beschriebenen Konzepten historischen Denkens zu orientieren. Der Vorzug wäre, dass mit dem Blick auf die Konzepte der Lernenden eine Orientierung an historischen Denkstrukturen erfolgt, da kategoriale Einsichten in die Denkweise des Faches, wie etwa die Einsicht in Kontinuität und Wandel, eröffnet werden.

In dieser Perspektive wird es möglich, Zeit selbst als Thema des Geschichtsunterrichts zu setzen. Die Figur des aus dem DiMiLL abgeleiteten didaktischen Dreiecks, in der die Komponenten Themen & Inhalte, Methoden & Medien und fachdidaktische Bedingungen in einem interdependenten Spannungsverhältnis stehen, bedarf weiterer Reflexion, wenn die Frage nach der Differenzierung der Themen und Inhalte betrachtet wird.

2.6.4 Überlegungen zur Differenzierung im inklusionsorientierten Geschichtsunterricht

Im Sinne des *Prozessmerkmals* der Partizipation wäre mit Blick auf die Differenzierung zu fragen wie „Zugangsmöglichkeiten für alle Lerner*innen auf unterschiedlichen Ebenen“ (siehe Kapitel 1.4.1 in diesem Band) geschaffen werden können. Der Ansatz, einen Lerngegenstand auf unterschiedlichen Ebenen zu erschließen, ist eng mit der entwicklungslogischen Didaktik Feusers und der Idee eines ‚gemeinsamen Gegenstands‘ verbunden, der als zentraler Prozess hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen stehe und diese hervorbringe (vgl. Feuser, 1989, S. 32). Riegert (2019) entwickelt eine grundlegende Kritik an der Idee dieses ‚gemeinsamen Gegenstands‘ als Mittel fachdidaktischer Differenzierung. Erster Ansatzpunkt ist, dass der ‚gemeinsame Gegenstand‘ nach der Vorstellung Feusers auf unterschiedlichen Tätigkeitsniveaus erschlossen werden solle, von einer basalen Ebene durch das Bewegen, Sehen, Hören, Anfassen bis hin zu einer abstrakten Ebene in Form von Sprache, Schrift, Formeln (vgl. ebd., o.S.). Riegert entgegnet einer solchen ‚Zugangslogik‘ des ‚gemeinsamen Etwas‘ unter Berücksichtigung unterschiedlich komplexer Zeichenformen, dass der Gegenstand dadurch nicht etwa für alle Schüler*innen zugänglich gemacht werde, sondern vielmehr davon auszugehen sei, dass sich der Lerngegenstand mit der Zeichenform bzw. ‚Aneignungsebene‘ verändere (vgl. ebd.). Der Lerngegenstand sei somit nicht als eigenständige Größe zu verstehen, sondern als Bedeutungsdimension, die erst in der tätigen Auseinandersetzung der Subjekte entstehe (vgl. Riegert, 2016, S. 222ff.). Die Schwierigkeit einer Differenzierung im Geschichtsunterricht liegt nach Riegert vor allem darin, dass eine Differenzierung historischer Lerngegenstände in unterschiedliche Abstraktions- und Repräsentationsebenen immer auch eine Veränderung der Lerngegenstände mit sich bringe, im Falle historischer Gegenstände also die Herstellung zeitlicher Orientierung so nicht mehr möglich sein könnte (vgl. Riegert, 2019).

Dies werde besonders offensichtlich im Hinblick auf den Einsatz von Unterrichtsmedien. Folgt man der Aussage des Medientheoretikers Wirth, dass Medien „das, was sie vermitteln, verarbeiten oder speichern unter Bedingungen“ (Wirth, 2008, S. 222) stellen, die sie selbst schaffen und sind, wären nach Riegert Medien mehr als reine ‚Transporthülsen‘ und würden das zu Vermittelnde vielmehr prägen und es mit hervorbringen (vgl. Riegert, 2019, o.S.). Dies gelte zum einen für den Entstehungsprozess, zum anderen auch für den Rezeptionsprozess. Damit seien Medien auch einflussreich für die Erkenntnisse, die an und mit ihnen gewonnen werden könnten (vgl. ebd.). Diese Perspektive würde bedeuten, dass Medien stärker als konstitutive Elemente der Konstruktion historischen Wissens wahrgenommen werden müssen, umfasst doch die Grammatik des historischen Lernens und Kommunizierens einerseits die Sprache der Geschichte, andererseits auch das Sprechen über Geschichte (Handro, 2015, S. 6), also die Wahrnehmung einer Alterität und zugleich die Einsicht in den Konstruktcharakter historischer Zeit. Riegert weist daher folgerichtig darauf hin, dass es für die Auseinandersetzung mit einem historischen Gegenstand und das historische Lernen einen Unterschied mache, ob man zu einem bestimmten Thema eine Schriftquelle lese, eine Bildquelle betrachte oder eine Sachquelle erkunde (Riegert, 2019, o.S.). Ein an Inklusion orientierter Geschichtsunterricht muss dies bei der Reflexion der Themen und Inhalte, Medien und fachdidaktischen Bedingungen unbedingt zum Gegenstand der Ausgestaltung des Lernsettings machen und zunächst nicht eine Vielfalt an Aneignungs- und Repräsentationsformen in den Mittelpunkt stellen, sondern überlegen, wie kategoriale Einsichten in die Denkstrukturen des Faches ermöglicht und diese ausgehend von der Ausgangslage der Schüler*innen als ständige **individuelle Kompetenzentwicklung** weiter-

entwickelt werden können. Das Themenfeld der Zeit vermittelt solche kategorialen Einsichten, bedarf jedoch eines Arrangements, welches offen für die Vielfalt einer inklusionsorientierten Orientierungskompetenz ist.

2.6.5 Fazit

Das DiMiLL legt als didaktische Reflexionsfolie zentrale Einsichten in das Verhältnis von Themen und Inhalten, Medien und fachdidaktischen Bedingungen offen und richtet die entsprechende Analyse auf inklusive Lehr-Lern-Prozesse aus. Mit Blick auf die fachdidaktischen Bedingungen konnte gezeigt werden, dass Medien im geschichtsdidaktischen Verständnis sich in einem Spannungsfeld von fachdidaktischen Anforderungen und individuellen Konstruktionsprozessen bewegen. Die Komplexität nimmt noch zu, indem der kommunikative Aushandlungsprozess auch das Sprechen über Geschichte und die Sprache der Geschichte, also stets auch das Verhandeln von Zeitbezügen, einschließt. Mit Blick auf die Differenzierung von Lerngegenständen konnte thematisiert werden, dass eine Aufteilung in unterschiedliche Aneignungs- und Repräsentationsebenen die Gefahr birgt, dass die Gegenstände ihren eigentlichen historischen Gehalt verlieren; vielmehr muss beachtet werden, dass Medien historischen Lernens keine reinen Transporthülsen bestimmter Bedeutungen sind, sondern selbst Bedeutungen erzeugen und die Lerngegenstände erst in der Tätigkeit der individuell Lernenden ihre Bedeutungsdimension entfalten. So wurde dafür argumentiert, Themen und Inhalte so auszuwählen und zu strukturieren, dass sie kategoriale Einsichten in die Denkstrukturen des Faches ermöglichen, was durch den Verweis auf *second-order concepts* und den Vorschlag einer inklusionsorientierten Orientierungskompetenz verdeutlicht wurde. Die Fachdidaktik Geschichte ist daher angehalten, die bereits vorhandenen Konzepte vor der Folie inklusionsorientierter Ansätze, wie sie das DiMiLL vorlegt, zu prüfen und zu adaptieren. Die Grundlagen hierfür sind bereits gegeben.

Literatur

- Asbrand, B., Martens, M. & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(2), 171–188.
- Barsch, S. & Dziak-Mahler, M. (2014). Problemorientierung inklusive: Historisches Lernen im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein, M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *LehrerInnenbildung gestalten: Fachdidaktik inklusiv* (S. 119–132). Münster: Waxmann.
- Bernhardt, M. (2011). Die visuelle Wahrnehmung des Historischen: zur theoretischen und empirischen Begründung einer Wahrnehmungskompetenz. In M. Barricelli, A. Becker, Ch. Heuer (Hrsg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe: Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert: Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag* (S. 153–163). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bracke, S. (Hrsg.). (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Fenn, M. (2014). Mythen ade! – Conceptual Change im Geschichtsunterricht. *Public History Weekly* 2(12). doi: dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1726.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine Integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 28(1), 4–48.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft. Grundlagen einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (S. 60). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Graf, R. (2012). Zeit und Zeitkonzeptionen in der Zeitgeschichte, Version: 2.0. *Docupedia Zeitgeschichte*. doi: dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.266.v2. Zugriffen am 26.11.2018.
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research* 27(3), 201–210.
- Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, 5–24.
- Hölscher, L. (2014). *Die Zeit in der Geschichte*. http://www.ruhr-uni-bochum.de/lehrstuhlIng3/publikationen/hoelscher/Abschiedsvorlesung_ZeitUndGeschichte_.pdf. Zugriffen 26.11.2018.

- Kerber, U. (2014). Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“. In M. Demantowsky & Ch. Pallaske (Hrsg.), *Tagungsband: Geschichte lernen im Digitalen Wandel* (S. 105–130). Oldenburg: De Gruyter.
- Kerber, U. (2016). *Historische Medienbildung als theoretisches Kompetenz-Strukturmodell für eine Integration der Medienbildung in die Fachdidaktik des Faches Geschichte in Baden-Württemberg – ein transdisziplinärer Ansatz*. Pädagogische Hochschule Karlsruhe.
- Kulturministerkonferenz (2012). Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kulturministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf. Zugriffen 26.11.2018.
- Kühberger, Ch. (2012). Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In Ch. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umgang für das historische Lernen* (S. 33–75). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kühberger, Ch. (2016). Wo beginnt historisches Lernen? Die Herausforderungen der Inklusion für den Geschichtsunterricht. In Ch. Kühberger, & R. Schneider, Robert (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts* (S. 65–83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lahmer-Gebauer, J. (2018). Medien im Geschichtsunterricht. In S. Bracke, (Hrsg.), *Theorie des Geschichtsunterrichts* (S. 175–191). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Lange, K. (2011). *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung*. Münster: LIT Verlag.
- Martens, M. (2010). Implizites Wissen und kompetentes Handeln: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Beihefte zur *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1. Göttingen: V&R unipress.
- Martens, M., Asbrand, B., & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 4, 48–63.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (2014). Medien im inklusiven Fachunterricht – didaktische Fragen an der Schnittstelle von Geschichtsdidaktik und Sonderpädagogik. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 224–229). Wiesbaden: Springer VS.
- Pallaske, C. (2015). *Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel*. Berlin: Logos.
- Pandel, H.-J. & Schneider, G. (2010). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit. „Formatives Assessment im inklusiven Unterricht“. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik-Sonderhefte der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9) (S. 219–238). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riegert, Judith (2016). Lerngegenstände und ihre (Re-)Konstruktion im zieldifferenten Unterricht – Forschungsperspektiven. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 216–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riegert, J. (2019, i.V.). Zur Differenzierung der Lerngegenstände im inklusiven Geschichtsunterricht. In B. Alavi, S. Barsch, Ch. Kühberger, M. Lücke, M. (Hrsg.) *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rödel, L. (2018). Bildungssprache. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Rohlfes, J. (1986). *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1994). *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Göttingen: Böhlau.
- Sauer, M. (2014). Sinnbildung über Zeiterfahrung. *Public History Weekly* 2(4), doi: [dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1203](https://doi.org/10.1515/phw-2014-1203).
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(2), 198–212.
- Stangl, W. (2018). Stichwort: „Priming“. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. [www. http://lexikon.stangl.eu/1378/priming](http://lexikon.stangl.eu/1378/priming). Zugriffen 14.09.2018.
- Wilshut, A. (2010). *A Forgotten Key Concept? Time in Teaching and Learning History*. <http://members.casema.nl/wilshut/forgottenkeyconcept.pdf>. Zugriffen 26.11.2018.
- Wirth, U. (2008). Die Frage nach dem Medium als Frage nach der Vermittlung. In S. Münkler & A. Roesler (Hrsg.), *Was ist ein Medium?* (S. 222–234). Berlin: Suhrkamp.

Yasmin Patzer & Niels Pinkwart

2.7 Inklusiver Unterricht in Informatik und darüber hinaus: Wie kann inklusives eLearning dazu beitragen?

Dieser Beitrag betrachtet zunächst, wie sich die Fachdidaktik Informatik mit inklusivem Fachunterricht auseinandersetzt. Dabei werden einerseits Bereiche beleuchtet, in denen es bereits Erfahrungen und Forschung gibt, andererseits werden offene Fragen und Desiderate aufgezeigt. Im nächsten Abschnitt wird das Forschungsfeld des inklusiven eLearnings beschrieben und ein an der Humboldt-Universität entwickeltes Lernsystem vorgestellt. Dieses wird anschließend theoretisch durch das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (siehe Kapitel 1 in diesem Band) begründet und argumentativ in einen größeren Kontext eingebettet. Abschließend wird im Ausblick die mögliche weitere Entwicklung der Fachdidaktik Informatik hinsichtlich Inklusion sowie der Entwicklung inklusiven eLearnings besprochen.

2.7.1 Verhältnis FD Informatik – Inklusion – Fachwissenschaft

In der Fachdidaktik der Informatik erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität vor allem für die zwei Dimensionen Leistungsheterogenität (Humbert, 2006, S. 162ff.) und Gender (Humbert, 2006, S. 169ff.; Schubert & Schwill, 2011, S. 298ff.; Shelton, 2017). Unterschiedliche Interessen im Bereich der Informatik, denen eine geschlechtsbezogene Relevanz zugeschrieben wird, sind dabei Gegenstand der Debatte. Es gibt bisher jedoch kaum Publikationen zu diesem Thema, die einen expliziten Schulbezug haben (Klenk, 2015). Im außerschulischen Bereich hingegen existieren verschiedene Angebote, die beispielsweise Robotik oder Programmierung, ausgerichtet auf die Interessen von Mädchen, anbieten (Leonhardt, 2015; Müllerburg et al., 2005; Schelhowe & Schecker, 2005). Bezogen auf die Institutionen im weiteren Bildungsverlauf, insbesondere im universitären Bereich, findet eine deutlich stärkere Auseinandersetzung mit der Genderthematik statt. So gibt es beispielsweise reine Frauenstudiengänge Informatik (Barke & Siegeris, 2014; Schreiber, 2010) sowie verschiedene andere Fördermaßnahmen (Bath et al., 2008; Schinzel, 2012; Solga & Pfahl, 2009). Ziel dieser Programme und Maßnahmen ist es, mehr Mädchen und Frauen für die Informatik zu begeistern und zu gewinnen. Im Sommersemester 2018 gab es an der Humboldt Universität zu Berlin in der Informatik Fachdidaktik eine Kooperation mit den Genderwissenschaften in einem Seminar für Lehramtsstudierende im Master.¹

Auch die Heterogenitätsdimension Leistung, konkret bezogen auf das Vorwissen der Lernenden, spielt eine zentrale Rolle in der inklusionssensiblen Forschung zum Informatikunterricht. Diese Thematik hat eine Relevanz für alle Fächer; in der Informatik variieren Vorwissen und Informatikverständnis innerhalb einer Klasse oder eines Kurses jedoch teilweise besonders stark (Humbert, 2006, S. 155ff.). Dabei bestehen auch oft Vorstellungen seitens der Schüler*innen, die nicht dem Fachverständnis entsprechen – eine Situation, die ebenfalls häufig im Informatikunterricht zu beobachten ist (ebd.). Hierzu existieren erste Studien und Untersuchungen sowie erste Interventionsideen zur Adaptivität für Leistungsheterogenität (Rücker & Pinkwart, 2018); die Forschung befindet sich jedoch noch in den Anfängen.

¹ Die Sitzungen waren Bestandteil des BMBF-Projekts „Gendering MINT digital“, <https://www.gender.hu-berlin.de/de/forschung/GenderingMINTdig>.

Weitere Heterogenitätsdimensionen werden in der fachdidaktischen Auseinandersetzung bisher kaum berücksichtigt. Publikationen, die sich an Fragen zu Barrierefreiheit und Inklusion als relevante Themen für den Informatikunterricht orientieren, gibt es daher nur wenige (Capovilla & Gebhardt, 2016; Shelton, 2017), weshalb nach wie vor nicht die Rede davon sein kann, dass die Thematik im fachdidaktischen Diskurs angekommen wäre.

In der Fachwissenschaft finden hingegen die Themen Barrierefreiheit und Inklusion schon seit einiger Zeit deutlich mehr Beachtung. So werden die vom World Wide Web Consortium (W3C) veröffentlichten Web Content Accessibility Guidelines (WCAG), technische Richtlinien zur barrierefreien Gestaltung von Webseiten, bei der Entwicklung barrierefreier bzw. inklusiver digitaler Angebote inzwischen fast selbstverständlich als Grundlage genutzt. Eine Reihe von Publikationen formuliert zielgruppen- und anwendungsspezifische Anforderungen, die über die WCAG hinausgehen. Die Grenzen zwischen der Fachwissenschaft Informatik und dem Forschungsfeld der Assistive Technology sind dabei nicht immer klar zu ziehen (Boyle & Arnedillo-Sánchez, 2017; Capovilla, 2015; Zoerner et al., 2018). So gibt es beispielweise verschiedenste Formen von Assistive Technology in Soft- und Hardware Form (Borgestig et al., 2017; Candeo et al., 2018; Guzvinecz et al., 2017) sowie diverse andere Unterstützungs- und Supportsysteme (Heumader et al., 2017; Köhlmann, 2016). Darüber hinaus existieren auch zahlreiche Trainingssoftwares, die spezifisch auf die Bedürfnisse verschiedenster Zielgruppen zugeschnitten sind (Bouraoui & Soufi, 2018; Flores et al., 2018; Zoerner et al., 2018), sowie einzelne Anwendungen oder Formate, die barrierefrei gestaltet werden. Dazu zählen unter anderem EPUB 3 Dokumente, die für Sehende, Sehbeeinträchtigte und Blinde nutzbar sind (Schwarz et al., 2018), barrierefreie PDF-Dokumente (Darvishy, 2018) oder ein barrierefreier LaTeX Editor (Melfi et al., 2018).

Ein weiterer Ansatz sind die Aufklärung und Wissensvermittlung über Barrierefreiheit und Inklusion in Zusammenhang mit der Entwicklung von Informationsangeboten, Software und Designs. In diesem Bereich ist das EU-Projekt MOOCAP anzusiedeln, das Massive Open Online Courses (MOOCs) zu dieser Thematik kostenlos und barrierefrei für heterogene Zielgruppen anbietet (Draffan et al., 2015). Nicht zuletzt durch Guidelines wie die WCAG und gesetzliche Vorgaben wie die Barrierefreie Informationstechnik Verordnung (BITV) in Deutschland wurde und wird der Relevanz von Barrierefreiheit und Inklusion inzwischen ein stärkeres Gewicht verliehen.

Es wäre wünschenswert, wenn sich die Fachdidaktik Informatik zukünftig stärker mit dem Thema Inklusion und der möglichen Vielfalt unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen auseinandersetzen würde. Die Fachwissenschaft kann dabei ein guter Ausgangspunkt sein, da hier bereits eine Auseinandersetzung mit den Themen Barrierefreiheit und Inklusion stattfindet. Insbesondere in der Hochschulbildung gibt es inzwischen Studien und Ergebnisse (Seale, 2006), die zumindest teilweise auf schulische Bildung übertragbar sind bzw. entsprechend modifiziert werden könnten. Weiterhin wäre sicherlich auch ein Austausch mit anderen naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken, die sich aufgrund der fachlichen Nähe besonders anbieten, gewinnbringend. Fächer, die bereits in der Grundschule vertreten sind, wie beispielsweise Mathematik, können wertvolle Erfahrungen zu inklusiver Unterrichtsgestaltung beitragen. Darüber hinaus nimmt insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern fächerübergreifender Unterricht zu (Lindner et al., 2017), sodass es durchaus sinnvoll erscheint, fächerübergreifende Themen wie Inklusion gemeinsam zu bearbeiten.

2.7.2 Inklusives eLearning – Das LAYA System

eLearning ist ein zentraler Forschungsbereich der fachwissenschaftlichen Informatikforschung. Kerres (2013) definiert eLearning als einen „Oberbegriff für alle Varianten der Nutzung digita-

ler Medien zu Lehr- und Lernzwecken, sei es auf digitalen Datenträgern oder über das Internet, etwa um Wissen zu vermitteln, für den zwischenmenschlichen Austausch oder das gemeinsame Arbeiten an digitalen Artefakten“ (ebd., S. 6). Vorteile gegenüber der herkömmlichen Präsenzlehre sind für Lerner*innen unter anderem Flexibilität bezüglich Zeit und Ort. Dennoch tritt die Verwendung von eLearning Plattformen, insbesondere in Bildungseinrichtungen wie Schulen oder Universitäten, häufig in Kombination mit Präsenzlehre auf, was unter dem Begriff des Blended Learning (Arnold et al., 2015, S. 142f.) beschrieben wird.

2.7.2.1 Inklusives eLearning

Obwohl die Bedeutung digitalen Lernens in den letzten Jahren stark zugenommen hat, gibt es bisher nur wenig Forschung und Entwicklung im Bereich inklusiven eLearnings. Die Plattform ATutor ist die erste eLearning-Plattform, die explizit barrierefrei für Nutzer*innen mit unterschiedlichen Behinderungen oder Beeinträchtigungen entwickelt wurde (Lengyel et al., 2006). Allerdings ist die Entwicklung dieser Lernplattform wissenschaftlich kaum dokumentiert. Andere große und bekannte eLearning-Systeme wie Moodle oder Blackboard waren bei ihrer Entwicklung nicht auf Barrierefreiheit ausgelegt und wurden erst im Nachhinein dahingehend überarbeitet und angepasst. Da dies jedoch ein sehr kosten- und zeitintensiver Prozess ist, sind die Ergebnisse in der Regel nicht vollständig zufriedenstellend (ebd.). Laut Weber und Voegler (2014, S. 6f.) bestehen „Barrieren [...] in vielen Lernplattformen noch bei

- dem Erstellen von Beiträgen mittels eines WYSIWYG [What You See Is What You Get] Editors,
- der Bearbeitung von Quiz Aufgaben (E-Klausuren),
- dem Abruf und dem Einfügen von Kalendereinträgen,
- der Erstellung und Verwendung von Gebärdensprachfilmen und
- der synchronen Kollaboration (Chat, Whiteboard, vgl. Köhlmann & Smisniak, 2013).“

Zielgruppenspezifische Lernplattformen, wie von Bouraoui und Soufi (2018), Flores et al. (2018) oder Zoerner et al. (2018) beschrieben, bewegen sich im Bereich barrierefreien eLearnings, da sie für die jeweiligen Zielgruppen gut zugänglich sind. Dabei verfolgen sie jedoch kein breites Inklusionsverständnis, da explizit nur eine konkrete Lerner*innengruppe adressiert wird und kein offener Ansatz im Sinne inklusiver Lerngruppen gewählt wird. Dennoch sind die Erfahrungswerte zur Entwicklung und Nutzung dieser Plattformen wertvoll für die Realisierung inklusiver Systeme: Sie basieren auf Expert*innenwissen, das in der Regel über die bestehenden Guidelines hinausgeht. Diese Expertise und Erfahrung sollte bei der Entwicklung neuer Lernsysteme berücksichtigt werden.

Neben Inklusion ist Digitalisierung aktuell eines der wichtigen gesellschaftlichen Themen, vor allem im Bildungssektor (KMK, 2011; 2016; 2018). Inklusives eLearning bewegt sich in der Schnittmenge von Inklusion, Digitalisierung und Bildung. Diese drei Themen können eine gewinnbringende Symbiose ergeben, werden bisher jedoch noch selten zusammen gedacht bzw. thematisiert. Systeme, wie das im Folgenden beschriebene System LAYA, suchen den beschriebenen Herausforderungen durch eine Zusammenführung der Ansätze zu begegnen.

2.7.2.2 Das LAYA System – Konzept

An der Humboldt-Universität zu Berlin wird in Kooperation mit KOPF, HAND + FUSS gGmbH das inklusive eLearning System LAYA (Learn As You Are) entwickelt. Hierfür wurden von Beginn an verschiedene Bedürfnisse und Anforderungen, insbesondere für die Heterogenitätsdimension Behinderung bzw. Beeinträchtigung, berücksichtigt (Patzner, 2016). Dies geschah einerseits durch

den Einbezug der perspektivischen Zielgruppe und wird andererseits durch die Umsetzung der WCAG und „Universal Design for Learning“ UDL realisiert. LAYA folgt dabei einem modularen Ansatz, der es Lerner*innen erlaubt, Inhalte nach ihren Bedürfnissen angeboten zu bekommen. Die Anforderung nach unterschiedlichen Darstellungsformen lässt sich aus den WCAG (Richtlinien 1.1 und 1.2) sowie dem UDL-Framework (Punkte 1.2, 1.3 und 2.5) ableiten. In LAYA können Lerner*innen sowohl in ihrem Profil auswählen, welche Darstellungsform sie bevorzugt angeboten bekommen möchten, als auch diese individuell für jeden Inhalt ändern. Aktuell kann zwischen Text, Video und Audio ausgewählt werden. Dabei ist es möglich, jede dieser drei Darstellungsformen auch in einfacher Sprache zu wählen. Darüber hinaus ermöglicht der Videoplayer das parallele Abspielen von zwei Videos, sodass auch Gebärdensprachvideos mit angezeigt werden können. Weiterhin stehen Untertitel und Audiodeskriptionen zur Verfügung. Abbildung 1 verdeutlicht, wie Lerner*innen aus den beschriebenen Möglichkeiten eine Auswahl zur Darstellung einzelner Inhalte treffen können. Auf diese Weise ist gemeinsames Lernen mit verschiedenen Bedürfnissen möglich, wovon nicht nur Lerner*innen mit oder ohne Behinderung oder Beeinträchtigung profitieren, sondern alle Lerner*innen.

Die in Abbildung 1 präsentierten Inhalte wurden von unserem Kooperationspartner KOPE, HAND + FUSS entwickelt und werden im Rahmen eines EU-Projekts² im Bereich der Erwachsenenbildung genutzt. Dafür werden die Inhalte in naher Zukunft in fünf verschiedenen Sprachen angeboten, so dass auch Multilingualität im System realisiert wird.

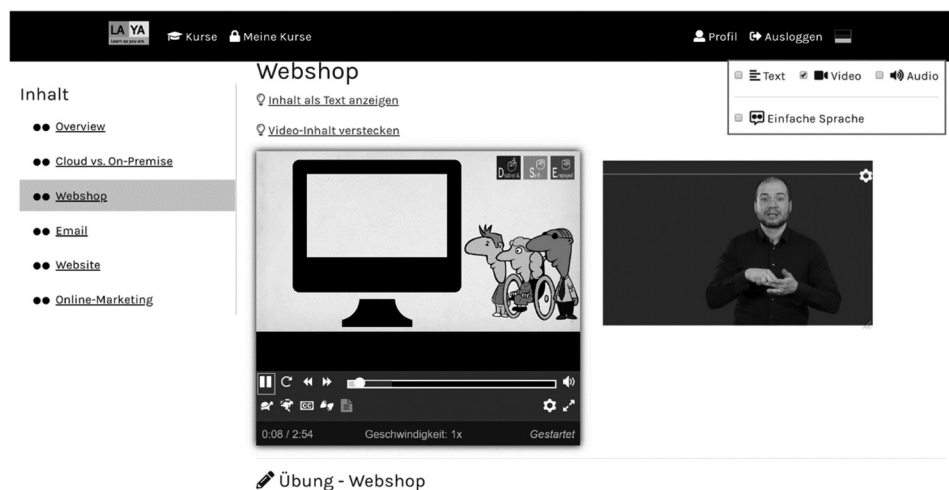


Abb. 1: Screenshot LAYA – Inhaltsdarstellung

2.7.2.3 Das LAYA System – Autor*innentool

Neben der Lerner*innenseite wird aktuell auch an einem Autor*innentool gearbeitet, mit dem Inhalte erstellt und hochgeladen werden können. Auch für diesen Teil der Plattform wird eine inklusive Zugänglichkeit verfolgt, da unter Lehrenden eine ebenso große Heterogenität vorherrschen kann wie unter Lernenden.

2 Projekt „Disabled & Self-Employed“ (DSE), gefördert durch das Erasmus+ Programm der Europäischen Union, <https://disabledandselfemployed.wordpress.com>.

2.7.3 LAYA als Unterstützungstechnologie im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

In diesem Abschnitt wird diskutiert, inwieweit LAYA die Anforderungen des **Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen** (DiMiLL) umsetzt. So wird das Modell als eine Art Checkliste für das heterogenitätssensible eLearning-System genutzt, indem die einzelnen Modellinhalte mit spezifischen Potenzialen des Instruments gespiegelt werden. Hierfür werden zunächst die *Strukturelemente* als Maßstab angelegt. Es wird erläutert, wie diese in LAYA abgebildet werden, offene Aspekte werden ebenfalls thematisiert. Anschließend erfolgt ein kurzer Blick auf die *Bedingungen* inklusiven Unterrichts, die durch die Ringe im Modell exemplifiziert werden. Danach wird die Umsetzung der *Prozessmerkmale* in der Lernplattform thematisiert. Abschließend erfolgt eine Diskussion möglicher Nutzungsszenarien für den Informatikunterricht.

2.7.3.1 Strukturelemente

Intuitiv lässt sich die Lernplattform LAYA bei einem Blick auf das DiMiLL zunächst vor allem unter dem *Strukturelement Methoden & Medien* verorten. Dabei ist LAYA einerseits selbst Medium, im Sinne digitaler Medien und dient andererseits auch zur Präsentation von Medien. Je nach Infrastruktur der Bildungseinrichtung kann LAYA über Desktop PCs, Laptops, Tablets oder auch Smartphones genutzt werden. Somit wäre für eine Unterrichtsplanung die Einbindung digitaler Medien zu berücksichtigen und zu planen. Dies ist methodisch mit dem Gesamtkonzept der geplanten Stunde oder Einheit in Einklang zu bringen, sodass der Medieneinsatz zielgerichtet erfolgt und einen Mehrwert für die Vermittlung des inklusiven Unterrichtsinhalts birgt.

Für die inhaltlichen Gestaltung der Stunde gilt wie bei jeder Unterrichtsplanung, dass die **Ausgangslagen** und Bedürfnisse der Schüler*innen berücksichtigt und adressiert werden müssen, um individuelle Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Die Lernplattform kann dabei unterstützen, Inhalte interaktiv sowie auf verschiedene Arten darzustellen, zum Beispiel als Video, Audio oder Text. Das ermöglicht Lehrkräften, die Lernmaterialien für Schüler*innen mit unterschiedlichsten Bedürfnissen digital und über nur eine Plattform anzubieten. Zurzeit ist das je nach Ausgangslage einzelner Schüler*innen nicht möglich. Die Modularität des Systems sowie die integrierten Unterstützungsformen ermöglichen Partizipation für alle Schüler*innen, da sie die Auswahl und Darstellung der Inhalte an ihre Bedürfnisse anpassen können. So wird auch einer Defizitorientierung vorgebeugt – schließlich kann dank der individuellen Wahlmöglichkeit keine externe Zuschreibung erfolgen.

Das *Strukturelement Themen und Inhalte* muss durch die jeweilige Lehrperson, die das Kursmaterial entwickelt, umgesetzt werden. Die Lernplattform kann dabei lediglich die Infrastruktur stellen und Hinweise dazu geben, welche Prinzipien beim Erstellen inklusiven Materials allgemein berücksichtigt werden sollten.

LAYA bietet die Möglichkeit, Übungen oder Tests durchzuführen. Diese Funktion kann für **Erfolgskontrollen** genutzt werden. Bei der Erstellung von Übungen oder Tests kann nicht nur inhaltlich, sondern von Seiten der Lernplattform auch im Hinblick auf die Darstellungsform bzw. Komplexität der Antwortmodalitäten differenziert werden. Dabei stehen bezüglich der Darstellungsform die gleichen Möglichkeiten zur Verfügung wie bei der Inhaltserstellung. Die Komplexität kann beispielsweise variiert werden, indem bei Lückentexten eine Version mit Freitextfeldern angeboten wird und eine weitere mit drei Antwortmöglichkeiten, aus denen die

richtige – jeweils aus einem Drop-down-Menü – ausgewählt werden muss. Letzteres reduziert die Komplexität deutlich.

Die Strukturen von LAYA können Lehrkräfte dabei unterstützen, die **individuelle Kompetenzentwicklung** ihrer Lerner*innen zu fördern. Auch wenn das ‚Was‘ der Unterrichtsgestaltung weiterhin vollständig bei der jeweiligen Lehrkraft liegt, so kann LAYA doch im Bereich des ‚Wie‘ flexible Möglichkeiten anbieten.

2.7.3.2 Rahmenbedingungen

Auch Rahmenbedingungen inklusiven Lehrens und Lernens, die im Modell durch drei Ringe abgebildet werden, nehmen Einfluss auf die Gestaltung und Arbeit mit einer Lernplattform. Für die Entwicklung und Konzeption von LAYA spielen die **gesamtgesellschaftlichen Bedingungen** eine gewichtige Rolle. Inklusion und Digitalisierung sind aktuell nicht nur im Bildungsbereich zwei zentrale Themen, sondern auch gesamtgesellschaftlich. Dabei stellen sich Fragen wie: „Wie kann Digitalisierung zu Inklusion beitragen?“, „Welche Anforderungen stellt Inklusion an die Entwicklung digitaler Lernmedien?“ oder „Was bedeutet inklusives eLearning?“.

Für die Nutzung einer Lernsoftware im schulischen Kontext sind unter anderem die **schulorganisatorischen Bedingungen** ausschlaggebend. Dazu zählt in diesem Fall vor allem die technische Infrastruktur der Schule. Gibt es genügend Geräte mit Internetzugang an der Schule, sodass mit einer Klasse die Plattform im Unterricht genutzt werden kann? Sind die Geräte portabel oder muss ggf. der Raum gewechselt werden? Besteht jederzeit Zugriff auf die Geräte, wenn sie benötigt werden oder ist eine Abstimmung mit Kolleg*innen erforderlich? Auch personelle Fragen – etwa hinsichtlich möglicher Expert*innen für die Nutzung der informationstechnologischen Ausstattung oder zu Schulungen des Kollegiums – sind hier zu stellen.

Die **fachdidaktischen Bedingungen** sind in Bezug auf LAYA vor allem für die Erstellung der Lerninhalte relevant. Sie beeinflussen insbesondere die Auswahl und den Aufbau der Themen und Inhalte und somit die Entwicklung der Lernmaterialien. Dabei weisen unterschiedliche Fächer unterschiedliche Potenziale in Bezug auf die Nutzung der Lernplattform auf: Offensichtlich erscheinen dabei z.B. die vermehrte Hinwendung zu auditiven Medien in (fremd-)sprachlichen Fächern oder die Nutzung von authentischem Bild- oder Tonmaterial für quellenbasierte Fachgruppen. Aber auch fachtypische Unterrichtsformen, wie beispielsweise Projektunterricht in Form von Softwareprojekten im Informatikunterricht, nehmen Einfluss auf die Arbeit mit einer Lernplattform wie LAYA.

2.7.3.3 Prozessmerkmale

Die **Prozessmerkmale** als „dynamische Grundprinzipien für das Unterrichten heterogener Lerngruppen“ (siehe Kapitel 1.2 in diesem Band) spielen auch für die Gestaltung einer inklusiven Lernplattform eine wichtige Rolle – demnach sollte auch die Entwicklung und Nutzung einer solchen Plattformen prozesshaften Prinzipien inklusiven Lehrens und Lernens folgen.

Partizipation wird Lerner*innen in LAYA unter anderem durch die Wahl einer individuellen Darstellungsweise eines Inhalts ermöglicht. Dies wird durch Multilingualität, verschiedene Darstellungsformen (Text, Audio, Video) oder Komplexitätsdifferenzierung (z.B. leichte Sprache) realisiert. Die Lernplattform fördert demnach auch das individuelle, eigenständige Treffen von Entscheidungen, sofern die Inhalte entsprechend aufbereitet angeboten werden. Weiterhin ist es denkbar, Lerner*innen die Möglichkeit zu geben, in LAYA selbst Inhalte zu erstellen und auf diese Art Einfluss auf den Lernprozess und die Unterrichtsgestaltung zu nehmen. Dies ist im schulischen Kontext jedoch in Abhängigkeit zur Präsenzlehre zu sehen.

Reflexion kann durch LAYA sowohl auf Seiten der Lerner*innen als auch der Lehrer*innen angeregt werden, wie z.B. anhand der Kombination mit dem *Strukturelement Erfolgskontrolle* ersichtlich wird: Im Rahmen einer studentischen Abschlussarbeit wurde von Russler (2018) erarbeitet, wie Gamification-Elemente für einen inklusiven eLearning-Kurs aussehen könnten. Diese können Lerner*innen eine Rückmeldung zum Lernprozess geben. Dabei kommen beispielsweise Fortschrittsanzeigen zum Einsatz sowie Badges und Trophäen, die je nach Schwierigkeit gelöster Aufgaben bzw. Erfolg über den gesamten Kurs betrachtet, vergeben werden. Auf Seite der Lehrenden geben diese Ergebnisse einen Anlass, den Erfolg der geplanten Unterrichtsstunde oder -einheit zu reflektieren. Lernende reflektieren im Idealfall zudem die Wahl einer bestimmten Darstellungsform in Bezug auf einen konkreten Inhalt, was ihnen Auskunft über individuelle Lernwege und -potenziale geben kann. Weiterhin wird über die Nutzung des Autor*innentools eine Reflexion seitens der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Materialerstellung sowie ihres Wissen bezüglich inklusiver Materialien angestrebt. Die unterstützenden Hinweise für Kursersteller*innen, die perspektivisch im System implementiert werden sollen, können diesen Prozess zusätzlich unterstützen.

Kooperation und Kommunikation sind in LAYA – abgesehen von den unterschiedlichen Darbietungsmodi – bisher noch nicht umgesetzt. Dies liegt unter anderem daran, dass es bisher keine Forschung dazu gibt, wie kooperatives Lernen über inklusives eLearning realisiert werden kann. Dasselbe gilt für die Kommunikation innerhalb eines solchen Lernsystems. Es wäre wünschenswert, wenn in diesem Bereich in den nächsten Jahren erste Vorschläge und Ideen erarbeitet und evaluiert werden würden, um kooperatives – und idealerweise ko-konstruktives – Lernen für alle Lerner*innen einer solchen Lernplattform zu ermöglichen.

2.7.4 LAYA im Informatikunterricht

Aus fachdidaktischer Perspektive sind verschiedene Einsatzszenarien von LAYA im Informatikunterricht vorstellbar. Einerseits können existierende Lernsysteme selbst zum Unterrichtsgegenstand werden und andererseits können sie als Werkzeuge genutzt werden (vgl. Senatsverwaltung, 2006).

Bei der Thematisierung von LAYA als Unterrichtsgegenstand kann eine Betrachtung des Systems aus einer Designperspektive erfolgen. Dies bietet die Möglichkeit, barrierefreies und inklusives Design zu beleuchten, zu diskutieren und anschließend ggf. selbst umzusetzen. Dabei sollte die maßgebliche Rolle von Design für den Grad der Barrierefreiheit ausführlich behandelt und verdeutlicht werden. Hierfür können sowohl Design Guidelines (UDL) als auch technische Guidelines wie die Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) thematisiert und einbezogen werden. Die Designperspektive auf LAYA ließe sich im Berliner Informatik-Rahmenlehrplan für die SekII in Modul 4.3 „Softwareentwicklung“ verorten. Ein Kompetenzbereich dieses Moduls ist etwa die Analyse und adressatengerechte Berücksichtigung von Mensch-Maschine-Schnittstellen (ebd., S. 21). Eine thematische Verknüpfung mit Modul 4.5 „Informatik, Mensch und Gesellschaft“ wäre ebenfalls vorstellbar und passend. Unter anderem das Recht auf informationelle Selbstbestimmung sowie die individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen der zunehmenden Verbreitung von Informatiksystemen lassen sich gut auf das Thema Inklusion beziehen (ebd., S. 23). Somit kann zusätzlich zu der eher technischen Designebene eine soziale, ethische und rechtliche Perspektive auf Inklusion eingenommen werden. Insbesondere um ein nachhaltiges Bewusstsein für die Relevanz barrierefreier Informationssysteme zu erreichen, erscheint diese Kombination nicht nur sinnvoll, sondern notwendig.

Eine weitere Möglichkeit, das System als Gegenstand des Unterrichts zu behandeln, ist der analytische Blick ins System. Dabei geht es weniger um Design, als vielmehr um Aufbau, Struktur und Funktionsweise des Systems. Diese Analyse sollte mit der Verknüpfung technischer Guidelines, wie der WCAG, einhergehen und die anschließende Anwendung des erworbenen Wissens durch eigene Programmierung nach sich ziehen. Somit wäre auch dieser Blick in Modul 4.3 des Berliner Informatik-Rahmenlehrplans (ebd., S. 21) zu verorten. Es ist denkbar, im Rahmen eines Softwareprojekts alle angesprochenen Punkte zu kombinieren und somit einerseits die Realisierung von Barrierefreiheit und Inklusion auf verschiedenen Systemebenen zu betrachten. Andererseits würde der Fokus auf User (mit besonderen Bedürfnissen) sowie die gesellschaftliche Verantwortung der Informatik, Inklusion mit voranzutreiben, der Relevanz des Themas gerecht werden.

Selbstverständlich kann LAYA aber auch im Informatikunterricht als Werkzeug verwendet werden, über das Inhalte multimedial und interaktiv zur Verfügung gestellt und bearbeitet werden können. Die eigene Nutzung der Plattform durch Schüler*innen kann ggf. einem Softwareprojekt vorangestellt sein. Unabhängig davon könnte LAYA auch von Schüler*innen zur Inhalts- oder Aufgabenerstellung genutzt werden.

2.7.5 Ausblick

Zusammenfassend muss zunächst konstatiert werden, dass die Auseinandersetzung mit Inklusion in der Informatik-Fachdidaktik noch viel zu selten erfolgt. Forschung in diesem Bereich ist dringend notwendig, um wissenschaftlich fundiert inklusiven Informatikunterricht anbieten zu können. Gerade durch die vielfältigen Potenziale der medientechnisch basierten Binnendifferenzierung im Informatikunterricht sind hier Anschlussstellen zu schaffen, die über die Heterogenitätsdimensionen Vorwissen, Gender und Leistung hinausgehen. Ein weiterer Aspekt, in dem die Fachdidaktik profitieren kann, ist die gesellschaftliche Wahrnehmung der Zugangsmöglichkeiten zu informatischen Bildungsangeboten. Diese haben nach wie vor den Ruf, technisch versierten Personen oder „Nerds“ vorbehalten zu sein (Knobelsdorf, 2011). Eine bewusst stärkere Öffnung für Vielfalt und verschiedene Ausgangslagen sowie ein reflektierter Umgang damit in der Fachdidaktik können dazu beitragen, diese gesellschaftliche Wahrnehmung zu verändern. Es ist anzunehmen, dass damit auch die Heterogenität unter Schüler*innen des Faches Informatik zunehmen würde, was wiederum neue Erkenntnisse über individuelle Lehr-Lern-Wege im Rahmen des Fachunterrichts bergen kann.

Die inklusive Lernplattform LAYA kann einen Beitrag zu inklusiver Unterrichtsgestaltung leisten, wie die Verbindung mit den verschiedenen Elementen des DiMiLL veranschaulicht. Im Informatikunterricht kann die Plattform sowohl als Werkzeug als auch als inhaltlicher Gegenstand des Unterrichts genutzt werden. Durch die zahlreichen Differenzierungsformen der Plattform im Hinblick auf die Darstellung der Unterrichtsinhalte sollen Lehrpersonen dazu motiviert werden, inklusive Materialien zu entwickeln und anzubieten. Perspektivisch sollen Lehrkräfte dabei noch mehr Unterstützung vom System erhalten, beispielsweise durch Hinweise, dass beim Upload grafischer Inhalte eine textuelle Alternative angeboten werden sollte. Dabei können unter anderem die existierenden Guidelines als Grundlage für solche Anregungen verwendet werden. Das Ziel sollte sein, dass Lehrpersonen Ratschläge und Unterstützung bei der Erstellung inklusiven Materials und somit mehr Sicherheit im Umgang mit der Plattform erhalten. Die Hinweise können dabei vor allem als Einstieg für Lehrpersonen fungieren, die bisher keine oder wenig Erfahrung mit der Erstellung inklusiven Materials für digitale Lernplattformen haben.

Literatur

- Arnold, P., Kilian, L., Thilloßen, A. & Zimmer, G. (2015). *Handbuch E-Learning* (4. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Borgestig, M., Sandqvist, J., Ahlsten, G., Falkmer, T. & Hemmingsson, H. (2017). Gaze-based assistive technology in daily activities in children with severe physical impairments – An intervention study. *Developmental neurorehabilitation* 20(3), 129–141.
- Bouraoui, A. & Soufi, M. (2018). Br'Eye: An Android Mobile Application to Teach Arabic and French Braille Alphabets to Blind Children in Tunisia. In K. Miesenberger & G. Kouroupetroglou, G. (Hrsg.), *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (S. 357–364). Cham: Springer.
- Boyle, B. & Arnedillo-Sánchez, I. (2017). The Application of CSCL Scripts to Support Teaching and Learning for Children with Intellectual Disabilities. *Studies in health technology and informatics* 242, 241–248.
- Barke, H., & Siegeris, J. (2014). Attraktiv durch Praxis: Der Frauenstudiengang Informatik und Wirtschaft an der HTW Berlin. In B. Langfeldt & A. Mischau (Hrsg.), *Strukturen, Kulturen und Spielregeln* (S. 202–216). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Bath, C., Schelhowe, H. & Wiesner, H. (2008). Informatik: Geschlechteraspekte einer technischen Disziplin. In R. Becker & B. Kortehndiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 821–833). Wiesbaden: Springer VS.
- Candéo, R., Rossini, M., Aruanno, B., & Covarrubias, M. (2018). Design of a Low-Cost Exoskeleton for Hand Tele-Rehabilitation After Stroke. In K. Miesenberger & G. Kouroupetroglou (Hrsg.), *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (S. 395–398). Cham: Springer.
- Capovilla, D.J. (2015). *Inklusion in der Informatischen Bildung am Beispiel von Menschen mit Sehschädigung* (Doctoral dissertation, Technische Universität München).
- Capovilla, D. & Gebhardt, M. (2016). Assistive Technologien für Menschen mit Sehschädigung im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67, 4–15.
- Darvishy, A. (2018). PDF Accessibility: Tools and Challenges. In K. Miesenberger & G. Kouroupetroglou (Hrsg.), *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (S. 113–116). Cham: Springer.
- Draffan, E.A., Wald, M., Dickens, K., Zimmermann, G., Kelle, S., Miesenberger, K. & Petz, A. (2015). Stepwise approach to accessible MOOC development. In C. Sik-Lányi, E.-J. Hoogerwerf & K. Miesenberger (Hrsg.), *Studies in health technology and informatics* 217, 227–234.
- Flores, J.Z., Cassard, E., Christ, C., Laayssel, N., Geneviève, G., de Vaucresson, J.B., Coutant, R., Granger, J.P. & Radoux, J.P. (2018). Assistive Technology App to Help Children and Young People with Intellectual Disabilities to Improve Autonomy for Using Public Transport. In K. Miesenberger & G. Kouroupetroglou (Hrsg.), *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (S. 495–498). Cham: Springer.
- Frohn, J. (2017). Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdq/glossar>.
- Guzvinecz, T., Koszegi-Vigh, D., Szucs, V. & Sik-Lányi, C. (2017). „Sliders“ Android Game-Improving Logical Skills of People with Disabilities. In P. Cudd & L. de Witte (Hrsg.), *Studies in health technology and informatics* 242, 279–282.
- Heumader, P., Miesenberger, K. & Koutny, R. (2017). Towards a Cognitive Screenreader. In P. Cudd & L. de Witte (Hrsg.), *Studies in health technology and informatics*, 242, 955–960.
- Humbert, L. (2006). *Didaktik der Informatik*. Wiesbaden: Teubner.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Berlin: De Gruyter.
- Klenk, F.C. (2015). Lust auf queere Informatik – Anregungen zu einer differenzreflexiven Professionalisierung von Lehrer_innen in der Fachdidaktik Informatik. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule: Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 231–256). Bielefeld: transcript Verlag.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf. Zugriffen 22.11.2018.
- KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf. Zugriffen 22.11.2018.
- KMK (2018). *Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und des Verbandes Bildungsmedien e.V. zur Zukunft der Bildungsmedien vom 14.06.2018*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Gemeinsame_Erklärung_KMK_VBM_v_14.06.2018.pdf. Zugriffen 22.11.2018.
- Knobelsdorf, M. (2011). *Biographische Lern- und Bildungsprozesse im Handlungskontext der Computernutzung*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Köhlmann, W. & Smisniak, U. (2013). Accessibility of Synchronous Collaborative Platforms an Analysis. In A. Breiter, D. Meier & C. Rensing (Hrsg.), *Proceedings der PreConference Workshops der 11. e-Learning Fachtagung Informatik – DeLFI 2013* (S. 117–122). Berlin: Logos Verlag.

- Köhlmann, W. (2016). *Zugänglichkeit virtueller Klassenzimmer für Blinde*. Berlin: Logos Verlag.
- Lengyel, P., Herdon, M. & Szilágyi, R. (2006). Comparison of Moodle and ATutor LMSs. Summer University on Information Technology in Agriculture and Rural Development (S. 21–28). Debrecen: University of Debrecen.
- Leonhardt, T. (2015). *Etablierung eines begabungsfördernden Lernumfeldes für Mädchen im Bereich Informatik*. Dissertation, RWTH Aachen Universität.
- Lindner, M., Schulz, S. & Pinkwart, N. (2017). Integration des Erwerbs von Basiskonzepten der Informatik in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I. In I. Diethelm (Hrsg.), *Infos 2017 – Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt* (S. 277–286). Bonn: Köllen Druck+Verlag GmbH.
- Melfi, G., Schwarz, T. & Stiefelwagen, R. (2018). An Inclusive and Accessible LaTeX Editor. In K. Miesenberger & G. Kouroupetroglou (Hrsg.), *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (S. 579–582). Cham: Springer.
- Müllerburg, M., Börding, J., Theidig, G. & Petersen, U. (2005). Informatikausbildung, Roboter und Mädchen. *GI Jahrestagung* (1), 143–147.
- Patzer, Y. (2016). *Anforderungs- und Konzeptentwicklung für eine inklusive E-Learning Software*. Master Thesis. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Informatik.
- Russler, N. (2018). *Gamification in inklusivem E-Learning*. Master Thesis. Humboldt-University Berlin, Department of Informatics.
- Rücker, M. & Pinkwart, N. (2018, iDr.). „How else should it work?“ *A grounded theory of pre-college students' understanding of computing devices*.
- Schelhowe, H. & Schecker, H. (2005). *Wissenschaftliche Begleitung des Projekts ROBERTA – Mädchen erobern Roboter*. http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/documents/Wiss.Begl.Abschlussb_Oktober_2005.pdf. Zugegriffen 12.09.2018.
- Schinz, B. (2012). Geschlechtergerechte Informatik-Ausbildung an Universitäten. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 331–344). Wiesbaden: Springer VS.
- Schreiber, G. (2010). Monoedukation als Königinnenweg? – Der Internationale Frauenstudiengang Informatik an der Hochschule Bremen. In M. Koreuber (Hrsg.), *Geschlechterforschung in Mathematik und Informatik*. (S. 115–118). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Schubert, S. & Schwill, A. (2011). Didaktik der Informatik. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Schwarz, T., Rajgopal, S. & Stiefelwagen, R. (2018). Accessible EPUB: Making EPUB 3 Documents Universal Accessible. In K. Miesenberger & G. Kouroupetroglou (Hrsg.), *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (S. 85–92). Cham: Springer.
- Seale, J. (2006). *E-learning and disability in higher education: accessibility research and practice*. London: Routledge.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006). *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe – Informatik*. Berlin.
- C. Shelton (2017). How Can We Make Computing Lessons More Inclusive? In A. Tatnall & M. Webb (Hrsg.), *Tomorrow's Learning: Involving Everyone* (S. 506–515). Wiesbaden: Springer.
- Solga, H. & Pfahl, L. (2009). Doing Gender Im Technisch-Naturwissenschaftlichen Bereich. In J. Milberg (Hrsg.), *Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft* (S. 155–218). Berlin: Springer.
- Weber, G. & Voegler, J. (2014). *Inklusives E-Teaching*. https://www.e-teaching.org/etresources/media/pdf/lang-text_2014_weber_voegler_inklusive-eteaching.pdf. Zugegriffen 12.09.2018.
- Zoerner, D., Moebert, T., Morgiel, A., Strickroth, S. & Lucke, U. (2018). Spielbasierte Förderung von Motivation und Aufmerksamkeit für sozioemotionales Training bei Autismus. In D. Krömker & U. Schroeder (Hrsg.), *DeLFI 2018 – Die 16. E-Learning Fachtagung Informatik* (S. 45–56). Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.

3 Evaluation im (Hoch-)Schulkontext

Lena Schmitz, Toni Simon & Hans Anand Pant

3.1 Evaluationsdesign des Projekts FDQI-HU

3.1.1 Ziele der Evaluation

Das Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) zielt darauf ab, einen Beitrag zur Verbesserung der Lehrkräftebildung an der Humboldt-Universität zu Berlin im Hinblick auf die Umsetzung schulischer Inklusion zu leisten. Ein Kernstück dieses Beitrags ist die Entwicklung und Implementation eines Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen (siehe Kapitel 1 in diesem Band), auf dessen Basis hochschuldidaktische Lehrveranstaltungen konzipiert und erprobt wurden.³ Die begleitende Evaluation des Projektes dokumentierte systematisch die Umsetzungsformen und Wirkungen dieser Lehrveranstaltungen. Die übergeordnete Forschungsfrage hierbei lautete:

Inwiefern lassen sich bei den Studierenden Effekte veränderter adaptiver Kompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität durch die im Projekt FDQI-HU entwickelten Lehrformate belegen? Neben den beiden Zielkonstrukten *adaptive Lehrkompetenz* und *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* wurden zudem das *Inklusionsverständnis* und die *Heterogenitätssensibilität* der Studierenden als Grundlage für pädagogisches Handeln in heterogenen Lerngruppen in die Fragestellung einbezogen.

Zur Untersuchung dieser Konstrukte fanden im Sinne eines Mixed-Method-Ansatzes standardisierte Befragungen der teilnehmenden Studierenden im Prä-Post-Design mit Vergleichsgruppen statt, deren Ergebnisse durch qualitative Interviewstudien ergänzt wurden.

Das Forschungs- und Evaluationsverfahren des Projektes wurde durch den Design-Based-Research-Ansatz gerahmt (vgl. The Design-Based Research Collective, 2003; van den Akker et al., 2006). Dieser sieht eine Kombination anwendungs- und erkenntnisorientierter Forschung sowie die Verbindung theoretischer mit empirischer Impulsgebung vor (vgl. Reinmann, 2005). Da Forschung im Design-Based-Research-Kontext als zyklischer Lern- und Veränderungsprozess verstanden wird – „development and research take place through continuous cycles of design, enactment, analysis, and redesign (Cobb, 2001; Collins, 1992)“ (The Design-Based Research Collective, 2003, S. 5) – wurden die hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen zunächst auf Basis theoretischer und bereits vorhandener empirischer Erkenntnisse konzipiert und dann in der Praxis erprobt. Im Anschluss an die Durchführung des ersten Designs fand eine systematische Evaluation statt, deren Erkenntnisse zum einen in den theoretischen Diskurs und zum anderen in eine Überarbeitung des praktischen Konzepts eingespeist wurden. Die Überarbeitung des praktischen Konzepts leitete eine zweite Phase empirischer Erprobung und Evaluation ein. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Schritte bis zum Re-Design und hier insbesondere auf die Auswertung des standardisierten Fragebogens.

3 Zu den weiteren Zielen von FDQI-HU siehe Einführung in diesem Band.

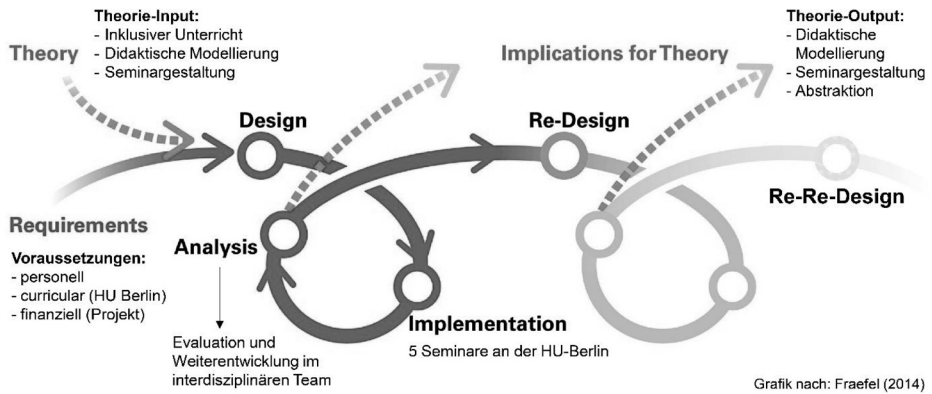


Abb. 1: Grafik zur Entwicklung und Forschung in FDQI-HU anhand des Design-Based-Research-Ansatzes (Simon & Moser, 2019, S. 226)

3.1.2 Konzeption der FDQI-HU-Evaluation

Die Evaluation des Projektes fußt auf drei Säulen: einer Strukturanalyse, einer Prozessanalyse und einer Analyse möglicher Wirkungen. Im Zuge der *Strukturanalyse* wurden anhand von Seminarverlaufsplänen Beschreibungen der erprobten hochschuldidaktischen Seminare vorgenommen. Die gemeinsame Basis der Interventionsansätze der Seminare wurde hierbei ebenso differenziert beschrieben wie etwaige Unterschiede in der Seminargestaltung, die insbesondere in der ersten Phase der Durchführung noch unvermeidbar waren. Ein Interventionscheck wurde anhand von systematisch dokumentierten Hospitationen der Lehrveranstaltungen durchgeführt. Die *Prozessanalyse* rückte auf der Metaebene den gesamten Projektverlauf ins Blickfeld. Zum einen wurden mithilfe von qualitativen Interviews mit den Dozent*innen förderliche und hinderliche Faktoren der interdisziplinären Zusammenarbeit identifiziert und für die Organisation der zweiten Phase verfügbar gemacht. Zum anderen wurden im Rahmen eines Abschlussworkshops zu Projektende der Projektverlauf reflektiert, Erkenntnisse zusammengetragen und weiterführende Forschungsfragen abgeleitet. Die *Analyse möglicher Wirkungen* bezog sich auf die neu konzipierten fachdidaktischen Hochschulseminare, in denen das im Rahmen von FDQI-HU entwickelte Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (siehe Kapitel 1 in diesem Band; auch Frohn, 2017; Frohn & Moser, 2018) eingesetzt wurde. Anhand einer quantitativen Befragung der teilnehmenden Studierenden wurde zunächst erfasst, inwiefern eine Seminarteilnahme mit einer Veränderung in den Messwerten der Konstrukte (a) Inklusionsverständnis, (b) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Hinblick auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen und (c) adaptive Lehrkompetenz einherging. Weiterhin wurde überprüft, inwiefern sich (d) die Heterogenitätssensibilität der Befragten im Laufe der Zeit veränderte. Die Erkenntnisse aus der quantitativen Befragung wurden erstens angereichert durch Ergebnisse qualitativer Interviews mit Seminarteilnehmer*innen, zweitens durch die Erhebung von Seminar-Evaluationsbögen zur Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Lehrveranstaltung, sowie drittens durch Einschätzungen der Dozent*innen, die ihre Eindrücke zu jeder Sitzung anhand von Reflexionsbögen verfügbar machten. Im Folgenden sind die einzelnen Evaluations-

instrumente der jeweiligen Analysesäule zugeordnet und mit Zielgruppe und Forschungsfragen versehen.

Tab. 1: Übersicht der Evaluationsinstrumente und Forschungsfragen von FDQI-HU

Erhebungsinstrument	Zielgruppe	Forschungsfrage(n)
Strukturanalyse		
Seminarverlaufspläne	Dozent*innen	Wie sind die Seminare aufgebaut? Sind strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Seminaren auszumachen? Gibt es Gründe für Variation? Wo gibt es Unterschiede zwischen Konzeption und Planung und warum?
Hospitationen	Dozent*innen	Interventionscheck: Sind die von den Dozent*innen geplanten Interventionen ‚sichtbar‘? Zu welchen unmittelbaren Reaktionen/Wirkungen führten diese unter Studierenden?
Prozessanalyse		
Leitfadengestützte Interviews	Dozent*innen	Welche hinderlichen/förderlichen Faktoren sind bezüglich der Konzeption und Durchführung der Seminare zu benennen?
Abschlussworkshop	Gesamtteam	Wie lassen sich die Erfahrungen für Folgearbeiten nutzbar machen? Welche weiterführenden Forschungsfragen wurden identifiziert?
Analyse möglicher Wirkungen		
Quantitative Befragung	Teilnehmende Studierende	Werden adaptive Lehrkompetenz (ALK) und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SWÜ) durch die Seminare geändert? Welches Inklusionsverständnis herrscht unter den Studierenden vor? Wie ist die Heterogenitätssensibilität ausgeprägt?
Leitfadengestützte Interviews	Teilnehmende Studierende	Wie genau haben sich ALK und SWÜ geändert? Welche Parameter in der Seminarkonzeption und -durchführung führen zum Wissens-/Kompetenzzuwachs?
Seminar-Evaluationsbögen	Teilnehmende Studierende	Wie zufrieden sind die Studierenden mit den Seminaren (Aufbau, Material, Inhalte, Kommunikation, Lehr-/Lernformen, Selbsteinschätzung)?
Reflexionsbögen	Dozent*innen	Welche Interventionen bewirken welche Reaktion der Studierenden?

3.1.3 Die quantitative Befragung

Das Hauptaugenmerk der Evaluation lag auf der Frage, inwiefern sich durch die Seminare und die Auseinandersetzung mit dem **Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen** (DiMiLL) bei den teilnehmenden Studierenden Wirkungen hinsichtlich der Zielkonstrukte erzielen ließen. Das Fragebogeninstrument, mit dem Daten zur Beantwortung dieser Frage generiert wurden, umfasste zum ersten Erhebungszeitpunkt mehr als zwanzig in sechs thematische Blöcke gegliederte Fragen. Etwa die Hälfte dieser Fragen waren offen formuliert, sodass das Ausfüllen des Fragebogens im Rahmen der ersten Erhebungsphase (inklusive der Vorführung der Filmsequenzen, s. unten) etwa 50 Minuten in Anspruch nahm.

3.1.3.1 Die Entwicklung des Fragebogens

Die Operationalisierung der Konstrukte und das Design des Fragebogens durchliefen mehrere Entwicklungsschritte, die in Abbildung 2 dargestellt werden.



Abb. 2: Schritte der Fragebogenentwicklung

Zunächst wurden bestehende theoretische und empirische Arbeiten zu den zu operationalisierenden Konstrukten gesichtet. Im Hinblick auf die *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* erfolgte insbesondere eine Orientierung an den grundlegenden Arbeiten von Jerusalem, Schmitz und Schwarzer (vgl. z.B. Schmitz & Schwarzer, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Auf Basis dieser Arbeiten wurde für FDQI-HU eine neue Skala entwickelt, da die meisten bestehenden Skalen zur Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext inklusiver Settings, die innerhalb der letzten Jahre eingesetzt worden sind, weitgehend auf sonderpädagogische Kategorien fokussieren und sich somit als nicht passfähig zum Anliegen von FDQI-HU erwiesen. In Bezug auf die *adaptive Lehrkompetenz* zeigten sich die konstrukttheoretischen Arbeiten von Beck et al. (2008) und Brühwiler (2014) als maßgeblich. Interessante Ansätze zur empirischen Erfassung des Konstrukts publizierten zudem Kufner (2014) und Franz (2017). Im Zuge der Operationalisierung des Konstruktes *Heterogenitätssensibilität* wurden einige verwandte Konstrukte recherchiert, unter anderem die „Heterogenitätskompetenz“ nach Spiegel und Walter (2005) und die „Habituussensibilität“ nach Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014).

Unter Einbezug der gesichteten theoretischen und empirischen Arbeiten wurden die Konstrukte und deren Operationalisierungen im Projektverbund diskutiert. Entsprechend der Anlage von FDQI-HU wurden die Vertreter*innen der Fachdidaktiken aktiv in die Konstruktklärung mit einbezogen. Auf Basis eines gemeinsamen Verständnisses nahm das Evaluationsteam die Operationalisierung der Konstrukte im Rahmen des Fragebogeninstrumentes vor. Diese erste Version des FDQI-HU-Fragebogeninstrumentes wurde mithilfe von Cognitive Labs⁴ mit Lehramtsstu-

4 Die Methode der Cognitive Labs basiert auf einem Think Aloud Test, d.h., Befragte der Zielgruppe beantworten den Fragebogen und begründen ihre Antworten verbal. Ihre Angaben werden durch systematische Rückfragen ergänzt. Hiermit lässt sich exemplarisch einsehen, wie die Zielgruppe den Fragebogen „versteht“.

dierenden geprüft, sodass u.a. einzelne Formulierungen besser auf die Zielgruppe der Befragten zugeschnitten werden konnten. Weiterhin ergab sich im Zuge der Cognitive Labs eine inhaltliche Erweiterung im Hinblick auf die Operationalisierung adaptiver Lehrkompetenz (siehe Kapitel 3.4 in diesem Band).

Die vorläufig finale Fragebogenversion für die erste Erhebungsphase wurde im Januar 2017 einem quantitativen Vortest ($N=65$) unterzogen, um die Gütekriterien (Reliabilität, Eindimensionalität, Itemschwierigkeit und -trennschärfe) zu ermitteln. Zudem wurden die im Vortest generierten Antworten auf die offenen Fragen genutzt, um Kategorienschemata im Sinne der quantitativen Inhaltsanalyse zu erstellen. Die Kategorienschemata zu adaptiver Lehrkompetenz wurden weiterhin anhand der Antworten von Mitgliedern des Projektverbundes ergänzt. Anschließend wurde der Fragebogen in dieser Form in der ersten Erhebungsphase von FDQI-HU eingesetzt. Ein Skalenhandbuch (vgl. Schmitz et al., i.E.) wurde erstellt.

3.1.3.2 Der Aufbau des Fragebogens

Mithilfe des im Rahmen von FDQI-HU entwickelten Fragebogeninstrumentes wurde zunächst anhand zweier offener Fragen das Konstrukt Inklusionsverständnis erfasst. Eine Frage bezog sich auf die subjektive Definition der Studierenden von Inklusion in der Schule („Wie definieren Sie inklusiven Unterricht? „Für mich bedeutet inklusiver Unterricht ...““). Die Antworten wurden dahingehend analysiert, welche Komponenten von den Befragten wie häufig genannt wurden und ob sich Veränderungen im Vergleich der Antworten zu Beginn und am Ende der FDQI-HU-Seminare zeigten. Mithilfe der zweiten Frage zur Erfassung des Inklusionsverständnisses wurde versucht, einzelne Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts aus Sicht der Befragten zu identifizieren („Was unterscheidet guten inklusiven Unterricht von weniger gutem? „Inklusiver Unterricht ist qualitativ hochwertig, wenn ...““). Die Antworten der Befragten wurden analog zur ersten Frage hinsichtlich der Häufigkeit genannter Qualitätskriterien und im Prä-Post-Vergleich analysiert, um Einblicke in ggf. differente Vorstellungen zu erlangen. Im Beitrag von Brodesser, Simon, Schmitz und Moser (Kapitel 3.2) werden Erkenntnisse zum Inklusionsverständnis der Befragten dargestellt und im Kontext aktueller Fragestellungen des theoretischen Diskurses verortet.

Weiterhin wurde mithilfe eines Fallbeispiels sowie offener und geschlossener Items das Konstrukt *Heterogenitätssensibilität* erfasst. Es wurde anhand vier zyklisch aufeinander aufbauender Konstruktfacetten operationalisiert:

- a) Vorannahmen zu Heterogenität („Ihrer persönlichen Vorstellung nach: Welche Verschiedenheiten treten in heterogenen Lerngruppen auf?“)
- b) Wahrnehmung („Welche Verschiedenheiten in diesen drei Lerngruppen nehmen Sie wahr?“)
- c) Gewichtung („In Bezug auf Ihre Nennungen: Welche drei Verschiedenheiten finden Sie für die Gestaltung inklusiven Unterrichtes besonders relevant?“)
- d) Bewertung von Heterogenität in Lerngruppen (Beispielitem: „Starke Verschiedenheiten innerhalb einer Lerngruppe erschweren einen reibungslosen Unterrichtsverlauf.“)

Während die Vorannahmen ohne jegliche Impulsgebung erfasst wurden, bezogen sich die offenen Fragen hinsichtlich der Wahrnehmung und Gewichtung auf ein Fallbeispiel. Die geschlossenen Items zur Bewertung von Heterogenität wurden wiederum in einen generalisierenden Kontext gestellt. Der Beitrag von Schmitz, Simon und Pant (Kapitel 3.3) beschreibt das Konstrukt inhaltlich, begründet seine Operationalisierung und bildet sowohl das Fallbeispiel als auch erste ausgewählte Ergebnisse der Datenanalysen ab. Anschließend wurde das Konstrukt der *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Hinblick auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen* erfasst. Hierzu

wurde eine Skala aus 30 geschlossenen Items konstruiert, die nach dem erprobten Muster „ich weiß, dass ich es aus eigenen Kräften schaffe ...“ (siehe Schmitz & Schwarzer, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 2002) formuliert wurden und die gute Reliabilitätskennwerte aufweist. Mit der Skala sollten möglichst viele Heterogenitätsdimensionen, die heterogene Lerngruppen potenziell charakterisieren könnten, in eindimensionaler Form abgebildet werden. Hierbei wurden übergeordnete Kategorien (z.B. Migrationshintergrund) vermieden und ausschließlich funktionale Lernvoraussetzungen genannt (z.B. relativ schnelles Lerntempo, Beispielitem: „Ich weiß, wie ich guten Unterricht in einer Lerngruppe gestalte, in der einige (...[z.B. drei oder vier]...)“).

Schüler*innen sind, die ein viel schnelleres Arbeitstempo haben als die anderen.“). Der Beitrag von Brodessa, Schmitz und Pant (Kapitel 3.4) präsentiert Ergebnisse der mithilfe dieser Skala erhobenen Daten im Zuge der ersten Erhebungsphase und zeigt Rückschlüsse auf, die im Hinblick auf die Gestaltung der Seminare in der zweiten Phase gezogen wurden.

Zuletzt leiteten Videosequenzen die Messung des Konstrukts *adaptive Lehrkompetenz* ein. Die Befragten sahen Ausschnitte des französischen Spielfilms „Entre Les Murs“ („Die Klasse“) von Laurent Cantet, die Handlungsbedarf zu drei Konstruktfacetten nach Beck et al. (2008) zeigten: (a) adaptive didaktische Kompetenz, (b) adaptive diagnostische Kompetenz, (c) adaptive Klassenführungscompetenz. Die Studierenden wurden anhand offener Fragen aufgefordert sich in die Lage von Hospitant*innen zu versetzen und dem Lehrer, der in einer frontalen Unterrichtssituation in Interaktion mit seinen Schüler*innen zu sehen ist, auf seine Fragen hin Ratschläge zu geben. Diese betreffen erstens den *Kontext*, den die Lehrkraft schaffen sollte, um inklusionsorientiertes adaptives Lehren zu ermöglichen. Sie tragen zweitens der *Situationsspezifik* eines solchen Lehrens Rechnung, indem sie darauf eingehen, wie der Lehrer sich in der konkreten Sequenz anders hätte verhalten können. Und sie suchen drittens das allgemeine *Repertoire* des Lehrers an Maßnahmen zur zukünftigen Gestaltung inklusionsorientierten adaptiven Unterrichts zu erweitern. Der Beitrag von Brodessa, Schmitz und Pant (Kapitel 3.5) stellt das Messinstrument adaptiver Lehrkompetenz vor und diskutiert seine Weiterentwicklung, die im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes vorgenommen wurde.

Am Ende des FDQI-HU Fragebogens wurden ausgewählte Daten zur Charakterisierung der Stichprobe erhoben, die als potentielle Mediatoren und Moderatoren berücksichtigt wurden. Dazu zählten unter anderem das Alter, Geschlecht und die Erstsprache(n) der Befragten, die zum Zeitpunkt der Erhebung studierten Unterrichtsfächer sowie eine Selbsteinschätzung des Hintergrundwissens zum Thema Inklusion.

3.1.3.3 Die Datenerhebung

Der Fragebogen wurde im Rahmen der ersten Projektphase im Sommer 2017 eingesetzt.⁵ Die Prä-Erhebung fand in der jeweiligen ersten Seminarsitzung der fachdidaktischen Hochschulseminare im April 2017 statt. Die Post-Erhebung folgte in der letzten Sitzung im Juli 2017. Die zu evaluierenden hochschuldidaktischen Seminare wurden in den Fächern Englisch, Latein, Geschichte, Informatik sowie in einer Kooperation aus Informatik und Sachunterricht. Die Vergleichsgruppen wurden aus Studierenden im Sachunterricht und in den Rehabilitationswissenschaften gebildet, die kein FDQI-HU-Seminar besuchten.

Insgesamt konnten $N=154$ Studierende im Prä- sowie $N=63$ Studierende im Post-Test erfasst werden (siehe Tabelle 2). In den fachdidaktischen Seminaren, die im Rahmen des Projekts konzipiert wurden, konnten zu beiden Erhebungszeitpunkten insgesamt $N=40$ Studierende befragt

5 Die zweite Erhebungsphase fand im Sommer 2018 statt; Ergebnisse hierzu lagen zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags nur teilweise vor.

und im Längsschnitt über ein Semester analysiert werden. Anhand der geringen Fallzahlen in den Interventionsgruppen wird deutlich, dass im Projekt teilweise mit sehr kleinen Teilstichproben gearbeitet werden musste. Die relativ kleinen Cluster-Stichproben, die sich aus der Spezifik des Forschungsfeldes fachdidaktischer Hochschulseminare an der Humboldt-Universität zu Berlin ergaben, gingen sowohl hinsichtlich der Instrumentenentwicklung als auch der Datenerhebung und Auswertung mit spezifischen Herausforderungen einher (vgl. dazu z.B. Bortz, Lienert & Boehnke, 2010; Kriwy & Gross, 2009) und begründeten das Vorgehen im Mixed-Method-Design.

Tab. 2: Fallzahlen der ersten Erhebungsphase in FDQI-HU, nach Lehrveranstaltung im Prä- und Post-Test

Fachdidaktiken und Vergleichsgruppen	Prä-Test		Post-Test	
	<i>N</i>	in %	<i>N</i>	in %
Englisch	9	5,8	11	17,5
Latein	15	9,7		
Geschichte	24	15,6	16 ⁶	25,4
Informatik	6	3,9		
Sprachbildung	12	7,8	8	12,7
Informatik/Grundschule	22	14,3	15	23,8
Vergleichsgruppe Sachunterricht	14	9,1	10	15,9
Vergleichsgruppe Rehabilitationswiss.	52	33,8	3	4,8
insgesamt	154	100,0	63	100,0

Die Studierenden füllten den Fragebogen im Paper-Pencil-Verfahren aus und wurden dabei von geschulten Testleiter*innen standardisiert angeleitet, um die Objektivität der Datenerhebung zu gewährleisten. Um den Rücklauf hinsichtlich der sehr kleinen (Teil-)Stichproben zu maximieren respektive im Rahmen der Post-Erhebungen den Datenverlust so gering wie möglich zu halten, wurden Incentives in Form von Fachbüchern für die freiwillige Teilnahme bereitgestellt. Die so gewonnene Stichprobe spiegelt die Überrepräsentanz von Frauen in den einbezogenen Fächern wider: Von 149 Personen mit gültigen Angaben im Prä-Test zum Geschlecht waren $N=110$ weiblich (73,8%). Im Durchschnitt waren diejenigen $N=144$ Personen, die ihr Geburtsjahr angegeben haben, 29 Jahre alt ($SD=5,9$). Der Median war mit $MD=27$ allerdings geringer, die meisten Student*innen waren zum Zeitpunkt der Befragung 25 Jahre alt. Rund 11 Prozent der befragten Student*innen im Prä-Test gaben an, einen Migrationshintergrund zu haben. 5,4 Prozent der Student*innen im Prä-Test hatten eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache erlernt und 4,0 Prozent bezeichneten sich als bilingual.

3.1.3.4 Die Datenauswertung

Die erhobenen Daten wurden gemäß dem Datenschutzkonzept archiviert und ausgewertet. Die empirischen Ergebnisse wurden an das Projektteam rückgespiegelt, sodass sie im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes in die theoretischen Überlegungen zur Seminargestaltung und in die Testentwicklung der zweiten Phase einfließen. Die konkreten Ergebnisse der Datenauswertungen bezüglich der dargestellten Konstrukte können den folgenden Beiträgen in die-

⁶ Im Laufe des Semesters wurden die beiden Seminare zusammen unterrichtet und so ein Lehrtrandem gebildet, das die kooperative Entwicklung von Seminarinhalten begünstigte.

sem Band entnommen werden, sodass auf eine Zusammenfassung der Ergebnisse an dieser Stelle verzichtet wird.

3.1.4 Fazit und Ausblick

Wie dargestellt, lag der Fokus der Projektevaluation auf möglichen Wirkungen der entwickelten und erprobten hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Formate, v.a. hinsichtlich der evozierten Veränderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen, einer Erhöhung adaptiver Lehrkompetenz sowie einer Untersuchung des Inklusionsverständnisses und der Heterogenitätssensibilität der Studierenden. Um diesen Forschungsfragen nachzugehen, wurde die Evaluation im Mixed-Method-Design konzipiert, wobei die standardisierte Befragung der teilnehmenden Studierenden im Prä-Post-Design mit Vergleichsgruppen den Schwerpunkt darstellte. Eine besondere Herausforderung der Evaluation bestand im Umgang mit der kleinen Stichprobe, die sich aus Studierenden von Fachseminaren verschiedener Sekundarstufendidaktiken zusammensetzte. Die niedrigen Fallzahlen galten es sowohl bei der Konzeption der Erhebung vorab als auch bei ihrer Durchführung und bei der Datenauswertung zu beachten. Um die Dichtedichte der Daten zu erhöhen, kam es im Bereich der Datenerhebung zur Triangulation durch verschiedene Verfahren. Für die statistische Datenauswertung wurden geeignete Verfahren für die Analyse kleiner Stichproben gewählt (vgl. z.B. Bortz, Lienert & Boehnke, 2010; Kriwy & Gross, 2009).

Das im Beitrag beschriebene standardisierte Befragungsinstrument wurde nach seinem ersten Einsatz im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes und der damit einhergehenden „engen Verzahnung theoretischer und empirischer Impulse und einem Verständnis von Forschung als Prozess ständiger (Weiter-)Entwicklung“ (Simon & Moser, 2019, S. 224) für die zweite Erhebungsphase von FDQI-HU leicht modifiziert.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Bortz, J., Lienert, G.A. & Boehnke, K. (2010). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Franz, E.-K. (2017). *Mit Heterogenität in der Schule kompetent umgehen – Impulse für die Lehrerbildung*. Vortrag auf dem PLACE Bildungskongress am 26.01.2017, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (S. 61–73). Bielefeld: Bertelsmann.
- Frohn, J. (2017). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Kriwy, P. & Gross, C. (Hrsg.). (2009). *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kufner, S. (2014). Was ist adaptives Lehren und wie lässt sich dessen Qualität empirisch erfassen? *Paradigma* (6), S. 55–67.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität* (S. 177–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 33(1), 52–69.

- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (i.E.). *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU). *Skalenhandbuch zu den Konstrukten Inklusionsverständnis, Heterogenitäts-sensibilität, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (1999). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192–214). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Simon, T. & Moser, V. (2019). Fachdidaktik(en) auf dem Weg zur Inklusion. Ein hochschuldidaktisches Qualifizierungskonzept. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann. (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen* (S. 223–239). Wiesbaden: Springer VS.
- Spiegel, H. & Walter, M. (2005). Heterogenität im Mathematikunterricht der Grundschule. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance* (S. 219–238). Münster: Waxmann.
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher* 32(1), S. 5–8.
- van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Hrsg.). (2006). *Educational design research*. London/ New York: Routledge.
- von Oppeln-Bronikowski, S. (2018). Begrüßung durch die Direktorin beim Statistischen Bundesamt. In C. König, J. Schröder & E. Wiegand (Hrsg.), *Big Data. Chancen, Risiken, Entwicklungstendenzen* (S. 9–12). Wiesbaden: Springer VS.

Ellen Brodesser, Toni Simon, Lena Schmitz & Vera Moser

3.2 Inklusiver Unterricht aus der Sicht angehender Lehrer*innen

Im Beitrag erfolgt zunächst eine bündige theoretische sowie empirische Auseinandersetzung mit differenten Inklusionsverständnissen, die in den letzten Jahren im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Diskurse identifiziert bzw. rekonstruiert werden konnten. In einem weiteren Schritt wird dargestellt, wie differente Inklusionsverständnisse Lehramtsstudierender der Humboldt-Universität zu Berlin anhand von zwei Konstruktfacetten, nämlich mit dem Verständnis von inklusivem Unterricht und dem Verständnis von Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts im Projekt FDQI-HU erfasst wurden. Anhand der Analyse von Daten verschiedener Messzeitpunkte werden wesentliche Ergebnisse zusammengefasst und etwaige Veränderungen im Zeitverlauf expliziert. Die Ergebnisse werden abschließend mit Blick auf das dem Projekt FDQI-HU zugrundeliegende Inklusionsverständnis interpretiert.

3.2.1 Inklusion – theoretische Reflexionen und empirische Forschungen zu Differenzen im Verständnis eines omnipräsenten, multifaktoriellen und polysemantischen Konstrukts

Inklusion ist in den letzten Jahren zu einem der großen erziehungswissenschaftlichen Themen geworden und scheint als solches omnipräsent zu sein. Mit Blick auf die Entwicklung deutschsprachiger erziehungswissenschaftlicher Diskurse um Inklusion kann festgestellt werden, dass es erstens längere Zeit nicht selbstverständlich war, dass Inklusion als erziehungswissenschaftliches und nicht exklusiv sonder- oder integrationspädagogisches Thema verstanden wird (vgl. z.B. Hinz, 2013). Zweitens zeigt sich mit Blick auf fachdidaktische Diskurse, dass Inklusion selbst in vermeintlich inklusionspädagogisch versierten Fächern, wie dem Sachunterricht (vgl. Pech & Schomaker, 2013), noch nicht in der Breite der Fachdidaktik/-disziplin angekommen ist (vgl. Pech et al., 2018, S. 14).

Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Inklusion als ein auf alle Lebensphasen und gesellschaftlichen Bereiche bezogener Prozess (vgl. z.B. Ziemen, 2017) und als „multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“ (Grosche, 2015, S. 29) potenziell eine hohe Anzahl an Handlungs- und Forschungsfeldern impliziert und weitreichende Perspektiven auf „Strukturen“, „Kulturen“ und „Praktiken“ in pädagogischen Kontexten eröffnet (vgl. Hinz & Boban, 2003). An Reflexionen zum Status quo inklusionspädagogischer Diskurse und Entwicklungen in Wissenschaft, (Bildungs-)Politik, Verbandswesen und Praxis wurde in den letzten Jahren jedoch mehrfach eine Verengung/Verkürzung des Inklusionsbegriffes festgestellt und kritisiert (vgl. z.B. Amrhein, 2016; Budde & Hummrich, 2013; Gasterstädt & Urban, 2016; Hinz, 2013). An diesen Reflexionen wird deutlich, dass es weder in der hiesigen Erziehungswissenschaft (vgl. Cramer & Harant, 2014) noch über diese hinaus ein einheitliches Verständnis von Inklusion gibt. Auch mit Blick auf internationale Diskurse um differente Perspektiven inklusiver Bildung verwundert dies keineswegs (vgl. Ainscow et al., 2006, S. 15; Sander, 2004, S. 240ff.), sodass auch Köpfer (2012) resümiert, dass heutzutage „weltweit unterschiedliche Inklusionsverständnisse [sic] und Konnotation des Begriffs ‚Inclusion‘ [sic]“ (ebd., S. 3) existieren.

Da Inklusion folglich different verstanden bzw. im Sinne von Fend unterschiedlich rekontextualisiert wird (siehe Amrhein, 2016), sind in den letzten Jahren vermehrt Bemühungen festzustellen, das Verständnis unterschiedlicher Akteur*innen von Inklusion bzw. eine Operationalisierung von Inklusion zum Gegenstand der empirischen (Inklusions-)Forschung zu machen.

So konnten beispielsweise Budde et al. (2014) auf Basis der Analyse von „Alltagsbildern“ differente Inklusionsverständnisse von Akteur*innen einer kommunalen Bildungslandschaft herausarbeiten, die sie im Spannungsfeld von Normalisierung und Besonderung verorten (vgl. ebd., S. 105). Dabei unterscheiden sie drei Verständnisse von Inklusion: a) ein Verständnis von Inklusion als „pädagogisches Versprechen unbedrohlicher Differenz“, das zwischen „*Besonderung des Besonderen* und *Normalisierung des Besonderen* laviert und zentral über den Begriff der *Gemeinschaft* hergestellt wird, die in kommunalen Bildungslandschaften sozialräumlich begründet wird“ (ebd., S. 119, Herv. im Original); b) ein Verständnis von Inklusion „als pädagogisch gesteuerte Gemeinschaft und Vernetzung“ (ebd., S. 120); sowie c) ein Verständnis von Inklusion „als Botschaft in den politischen Raum sowie auch als ‚Willkommenskultur‘ in den Einrichtungen, die aber gleichzeitig oppositionell zu einem imaginierten gesellschaftlichen Mainstream gestellt wird“ (ebd.).

Boger (2015) wiederum entwickelte im Rahmen ihrer Analysen biografischer Interviews sowie diskursanalytischer Auswertungen wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher themenbezogener Publikationen zur Grundfrage „Was ist Inklusion?“ drei Leitkategorien – Inklusion als Empowerment, Inklusion als Normalisierung und Inklusion als Dekonstruktion (vgl. ebd., S. 50). Dies sind Kategorien, von denen „jeweils zwei eine Achse bilden, die die jeweilige dritte Leitkategorie ausschließt“ (ebd.) und auf Basis derer u.a. das wissenschaftlichen Publikationen inhärente Inklusionsverständnis beschrieben werden kann.

Weiterhin legten Krämer, Przibilla und Grosche (2016) eine Studie vor, im Rahmen derer sie Inklusion anhand von insgesamt 108, in 15 Dimensionen eingeteilte, konkrete Indikatoren operationalisieren, die sie durch zusammenfassende, induktive Inhaltsanalysen von über 600 Merkmalen schulischer Inklusion gewonnen haben. Mithilfe der von Krämer et al. entwickelten Indikatoren kann zweifelsohne die Erforschung von (differenten) Inklusionsverständnissen unterstützt werden. Gleichwohl kann auch ein Set von über 100 Indikatoren einen komplexen und multifaktoriellen Prozess wie Inklusion nicht ganzheitlich ‚abbilden‘.

Auch im Kontext fachdidaktischer empirischer Forschung wird versucht, Inklusionsverständnisse zu erforschen. So hat Simon (2019 i.E.; 2019) das subjektive Inklusionsverständnis angehender Sachunterrichtslehrkräfte im Rahmen einer quantitativen Querschnittsstudie ($N=2200$) mithilfe einer offenen Frage erfasst. Zudem resümieren Möller, Pithan, Schöll und Bücken (2018) im Rahmen ihrer Studie zu sozialen Deutungsmustern von Religionslehrkräften die von ihnen rekonstruierten Inklusionsverständnisse als „entweder stärker an der Gemeinschaft oder am Individuum orientiert [...] – oder beide Bezugspunkte gleichberechtigt miteinander verbinden[d]“ (ebd., S. 244). Damit stehen die von Möller et al. rekonstruierten Verständnisse im Kontext des Spannungsfeldes von Individualisierung und Gemeinsamkeit im inklusiven Unterricht (vgl. z.B. Scheidt, 2017).

Analog zur Vielfalt an Inklusionsverständnissen unterscheiden sich potenziell auch Vorstellungen von Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts. Für eine beispielhafte Vorstellung solcher Kriterien sei hier auf die qualitative Studie von Kahlert und Kazianka-Schübel (2016)

verwiesen. Die Autor*innen haben auf Basis problemzentrierter Interviews mit Lehrkräften an Grund- und Mittelschulen, Gymnasien sowie an einer Realschule verschiedene Schlüsselkategorien herausgearbeitet, von denen sie eine als „Grundverständnis inklusiven Unterrichts“ bezeichnen. Diese Schlüsselkategorie beschreiben Kahlert und Kazianka-Schübel anhand von vier Kategorien: „Normalität organisieren“, „Verständnis untereinander fördern“, „Differenzierung auf der Basis klarer Anforderungen und Regeln“ und „Von neuen Maßnahmen können alle profitieren“ (ebd., S. 40).

Seit einigen Jahren besteht weitgehend Konsens, dass sich guter inklusiver Unterricht nicht grundlegend von gutem ‚herkömmlichem‘ Unterricht unterscheidet (vgl. z.B. Feyerer, 2012; Werning & Arndt, 2015, S. 60). Unter anderem werden in diesem Diskurs die Potenziale offener Unterrichtsformen und binnendifferenzierender Maßnahmen als Qualitätsmerkmale diskutiert (vgl. z.B. Geiling & Simon, 2017). Pech und Schomaker (2013, S. 350f.) zeigen in Anlehnung an Arend-Steinebach zudem, dass sich – wenngleich nicht explizit dafür entwickelt – aus dem Index für Inklusion zahlreiche Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts ableiten lassen, wobei sie insbesondere die Indikatoren des Bereichs C1 (Lernarrangements organisieren) hervorheben.¹ Unter Berücksichtigung der Diskurse um Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts wurden im Projekt FDQI-HU *Prozessmerkmale* inklusiven Lehrens und Lernens formuliert (siehe Kapitel 1.4 in diesem Band).

3.2.2 Zur Operationalisierung des Konstrukts Inklusionsverständnis im Kontext des FDQI-HU-Erhebungsinstrumentes

Die oben zusammengefassten Diskurse und empirischen Forschungen zu differenten Inklusionsverständnissen bildeten die Grundlage für die Messung der Inklusionsverständnisse von Lehramtsstudent*innen der Humboldt-Universität zu Berlin mithilfe des FDQI-HU-Erhebungsinstrumentes. Das Konstrukt „Inklusionsverständnis“ wird anhand zweier *reflektiver* (versus *formativer*) Indikatoren (vgl. Saris & Gallhofer, 2007, S. 278) in Form von zwei Konstruktfacetten operationalisiert: erstens der subjektiven Definition inklusiven Unterrichts und zweitens des Verständnisses qualitativ hochwertigen inklusiven Unterrichts. Die zugrundeliegenden Forschungsfrage lautet: „Welches Inklusionsverständnis herrscht unter den Befragten vor?“ Das Evaluationsdesign von FDQI-HU geht hier über die übliche Erfassung von Einstellungen zu Inklusion hinaus und thematisiert vielmehr die Verständnisse angehender Lehrer*innen als Grundlage pädagogischen Handelns in heterogenen Lerngruppen.

Die Konstruktfacette „Definition inklusiven Unterrichts“ wird im FDQI-HU-Fragebogen mittels der offenen Frage „Wie definieren Sie inklusiven Unterricht?“ und dem Satzanfang „Für mich bedeutet inklusiver Unterricht ...“ erfasst und nicht anhand vorgegebener Indikatoren

1 Pech und Schomaker (2013) beziehen sich in ihren Ausführungen auf die deutschsprachige von Boban und Hinz herausgegebene Fassung des Index von 2003. Seit der Veröffentlichung des ersten englischsprachigen Index im Jahr 2002 und dieser ersten deutschsprachigen Fassung kann auf mehr als ein Jahrzehnt vielfältiger Erfahrungen im Umgang mit dem Index für Inklusion zurückgeblieben werden. Gesammelt wurden in diesen Jahren auch zahlreiche Verbesserungsvorschläge, die sich in der aktuellen englischsprachigen Fassung von 2016 bzw. in der deutschsprachigen Fassung von 2017 (vgl. Booth & Ainscow, 2017) widerspiegeln. So beinhaltet die aktuelle Version des Index im Vergleich zur ersten Version explizit Fragen der Didaktik, die vorher, trotz des Bezugs auf Schule, nur sehr wenig thematisiert wurden.

bzw. geschlossener Items, wie sie beispielsweise von Krämer et al. (2016) erarbeitet worden sind. Hintergrund dieses Vorgehens ist erstens die Berücksichtigung der potenziellen Komplexität, zweitens die bisher nicht abgeschlossene theoretisch-empirische Klärung des Konstrukts Inklusion sowie drittens der Umstand differenter Rekontextualisierungen. Durch die Erfassung mittels einer offenen Frage wurde diesen drei Aspekten Rechnung getragen. Die Auswertung der Antworten beinhaltet die Analyse der Nennung verschiedener Indikatoren/Komponenten und deren Häufigkeit sowie die Identifikation möglicher Typen von Inklusionsverständnissen (vgl. auch Schmitz et al., i.E.).

Auch die Konstruktfacette „Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts“ wurde anhand einer offenen Frage („Was unterscheidet guten inklusiven Unterricht von weniger gutem?“) erfasst, um die subjektiven Vorstellungen der Befragten möglichst frei zur Entfaltung kommen zu lassen. Analog zur Facette Inklusionsverständnis ist dabei von Interesse, welche Qualitätskriterien wie häufig genannt werden und welche Typen von Vorstellungen guten inklusiven Unterrichts sich zeigen. Zudem sollen Rückschlüsse dazu möglich sein, inwiefern sich die im Projekt FDQI-HU entwickelten *Prozessmerkmale* inklusiven Unterrichts (**Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion**), die im Sinne von Qualitätskriterien verstanden werden, in den Aussagen der Befragten wiederfinden.

Ein weiteres Erkenntnisinteresse der Evaluation bestand in der Analyse der Wirkungen der im Rahmen des Projekts FDQI-HU entwickelten fachdidaktischen Seminare: Welche Veränderungen in Bezug auf das Inklusionsverständnis lassen sich mit einer Seminarteilnahme der Befragten feststellen? In einem Prä-Post-Vergleich wurden daher die Antworten auf die identischen Fragebogenimpulse für diejenigen Student*innen verglichen, die ein entsprechendes Seminar besuchten und an beiden Befragungen teilnahmen.

3.2.3 Kategorienbildung und Ergebnisse

3.2.3.1 Zum Inklusionsverständnis von Lehramtsstudent*innen

Die Student*innen wurden gebeten, ihre Definition von inklusivem Unterricht zu beschreiben. Mithilfe des Satzanfangs „Für mich bedeutet inklusiver Unterricht ...“ sollten sie in einem offenen Format ihre Meinung stichpunktartig verschriftlichen. Diese Antworten wurden mithilfe eines umfangreichen Kategorienschemas kodiert und ausgewertet. Ausgehend vom vorliegenden Material der Pilotierung ($N=65$, siehe Kapitel 3.1 in diesem Band) wurden insgesamt neun Oberkategorien gebildet, die unterschiedlich stark differenziert waren. Aus den Angaben der Studierenden wurden dafür in Anlehnung an die inhaltsanalytischen Vorgaben zur Auswertung offener Fragen nach Früh (2015) induktiv sieben und deduktiv zwei Oberkategorien abgeleitet, die wiederum in insgesamt 44 Unterkategorien unterteilt waren. Tabelle 1 zeigt exemplarisch für die erste Oberkategorie „Kern/übergreifendes Verständnis (von Inklusion)“ die dazugehörigen Unterkategorien. Bei Nennung einer der aufgeführten Beschreibungen wurde jeweils der Wert 1 (= ja) kodiert. Vor der Kodierung wurden die Kodierer*innen anhand der Kategorien geschult und die Kodierregeln erklärt. Jeweils mindestens zwei Personen vergaben die Werte für die Antworten, bei Abweichungen wurden die Punktevergaben diskutiert und im Konsensverfahren über den Wert entschieden.

Tab. 1: Kategorienschema für die Oberkategorie „Kern/übergreifendes Verständnis“ von inklusivem Unterricht²

Variable InkVerDef	Beschriftung	Beschreibung, evtl. Abgrenzung	Ankerbeispiele, „Schlüsselbegriffe“	Werte
1	Kern/Übergreifendes Verständnis			
11	Teilnahme- recht aller	jede*r darf teilnehmen keine aktive Partizipation, s.u., sondern dabei sein (auch nur passiv) sollte explizit als Kern genannt sein, nicht als implizit logische Vorstufe	Schule für alle Heterogenität ist im Klassenverbund möglich Unterricht in sehr heterogenem Klassenverband keiner wird ausgeschlossen keine extra Stunden/Räume niemand wird räumlich ausgeschlossen Schüler*innen werden zusammen unterrichtet	1 = ja 0 = nein
12	Ausrichtung des Unterrichts an Vielfalt	Unterrichtsgestaltung passt sich an die Heterogenität in der Lerngruppe an nicht im Sinne von Binnendifferenzierung wenn allgemein genannt (beispielsweise alle Schüler*innen angesprochen, erreicht, mitgenommen, können folgen), dann nur Kodierung dieser Kategorie	jede*r nach seinem Tempo jede*r nach Stärken und Schwächen gemeinsames Lernen jede*r nach Lernniveau jede*r nach seiner Lernweise Unterricht wird an Schüler*innen angepasst und nicht umgekehrt möglichst gutes Entgegenkommen Unterschiedlichkeiten in der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigen Lernen am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ zusammen lernen teilhaben	1 = ja 0 = nein
13	Förderung	nicht nur Berücksichtigung, sondern expliziter Fördergedanke	„Förderung“ „gefördert“ fordern Stärken stärken	1 = ja 0 = nein
14	Individuum	expliziter Fokus auf Schüler*innen als Individuen	Lernen unter Berücksichtigung individueller Stärken und Schwächen „Individuum“ „individuell“ „individuelle Bedürfnisse“	1 = ja 0 = nein
15	Binnendifferenzierung		Binnendifferenzierung	1 = ja 0 = nein

Im Prä-Test konnten die Angaben von $N = 148$ Student*innen ausgewertet werden. Abbildung 1 enthält die prozentualen Anteile in den neun gebildeten Oberkategorien. Deutlich wird, dass nahezu alle befragten Student*innen den Kern bzw. ein übergreifendes Verständnis von inklusi-

² Dieses Kategorienschema wurde in Zusammenarbeit mit Johanna Profft erstellt.

vem Unterricht formulieren. Mehr als die Hälfte der Student*innen nennt zudem konkrete Heterogenitätslinien, auf die sie ihr Inklusionsverständnis beziehen. Diese reichen von körperlichen Beeinträchtigungen, Geschlechterdisparitäten und kultureller Vielfalt bis hin zu unterschiedlichen Neigungen und repräsentieren ein großes Spektrum innerhalb des inklusiven Unterrichts.

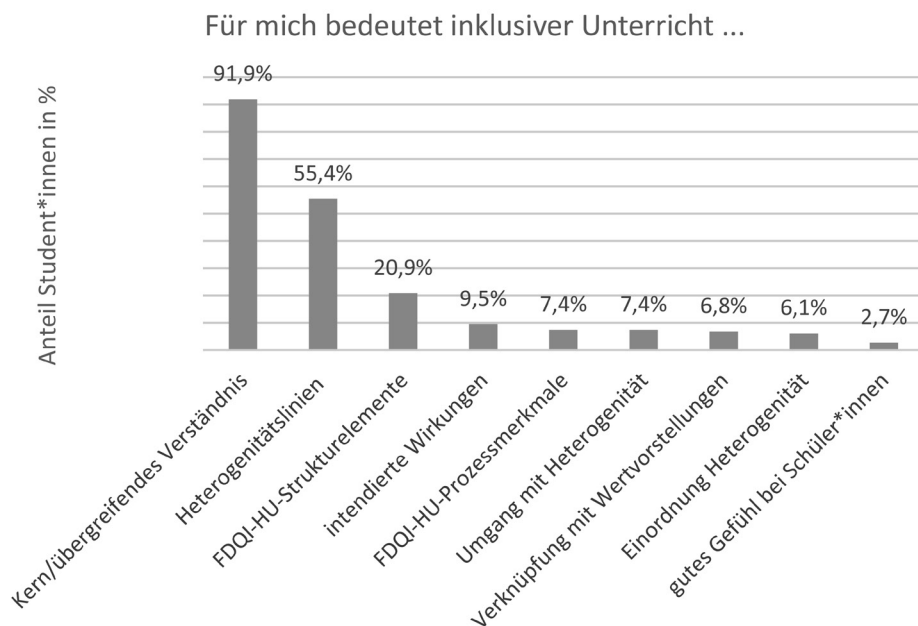


Abb. 1: Definition von inklusivem Unterricht, benannte Oberkategorien ($N = 148$)

Anmerkungen: Die neun gebildeten Oberkategorien bezeichnen mit „Kern“ beispielsweise das Teilnahmerecht aller, mit „Heterogenitätslinien“ die Nennung von Kategorien wie Kultur, kognitive Lernvoraussetzungen oder körperliche Beeinträchtigungen, *Strukturelemente* bezogen auf das DiMiLL (siehe Kapitel 1.6 in diesem Band), „intendierte Wirkungen“ als Bezug zu Lernerfolgen oder sozialer Integration, *Prozessmerkmale* (siehe Kapitel 1.4 in diesem Band), „Umgang mit Heterogenität“ als Anerkennung, „Verknüpfung mit Wertschätzungen“ als explizite Nennungen zu Recht und Gerechtigkeit sowie sozialer Verantwortung, mit „Einordnung von Heterogenität“ als Aspekte wie Selbstverständlichkeit oder Chance und „Gutes Gefühl bei Schüler*innen“ als Nennungen in Bezug auf das Wohlfühlen und die Dynamik in der Klasse.

Im Projekt FDQI-HU war es ein Ziel der Begleitevaluation die Veränderungen zu messen, die mit dem Besuch eines inklusionsorientierten fachdidaktischen Seminars einhergehen. Abbildung 2 enthält die fünf am häufigsten genannten Ober- oder Unterkategorien im Prä- und Post-Vergleich für diejenigen Student*innen, die eines der FDQI-HU-Seminare besuchten und an den Befragungen zu beiden Messzeitpunkten teilnahmen. Hier wird deutlich, dass alle befragten Student*innen im Prä-Test eine Antwort gaben, die sich in die Oberkategorie „Kern/übergreifendes Verständnis (von Inklusion)“ einordnen lässt. Dieser so genannte Deckeneffekt ist bei den Angaben im Post-Test nicht zu finden, wenngleich auch hier 89 Prozent der Antworten in diese Oberkategorie einzuordnen sind. Dies könnte ein erster Hinweis darauf sein, dass die Student*innen durch die Teilnahme am Seminar angeregt wurden, etwas detaillierter über ihr Verständnis von Inklusion nachzudenken.

Insgesamt zeigt der Prä-Post-Vergleich, dass die Definition von inklusivem Unterricht a) schon im Prä-Test sehr deutlich auf die Ausrichtung des Unterrichts an Vielfalt und die Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätslinien ausgerichtet ist und b) im Zeitverlauf relativ stabil ist. Ein direkter Wirkungszusammenhang der FDQI-HU-Seminare auf die Definition von inklusivem Unterricht lässt sich aus der Analyse der fünf häufigsten Nennungen und im Kontext der insgesamt geringen Fallzahlen vorerst nicht ableiten.

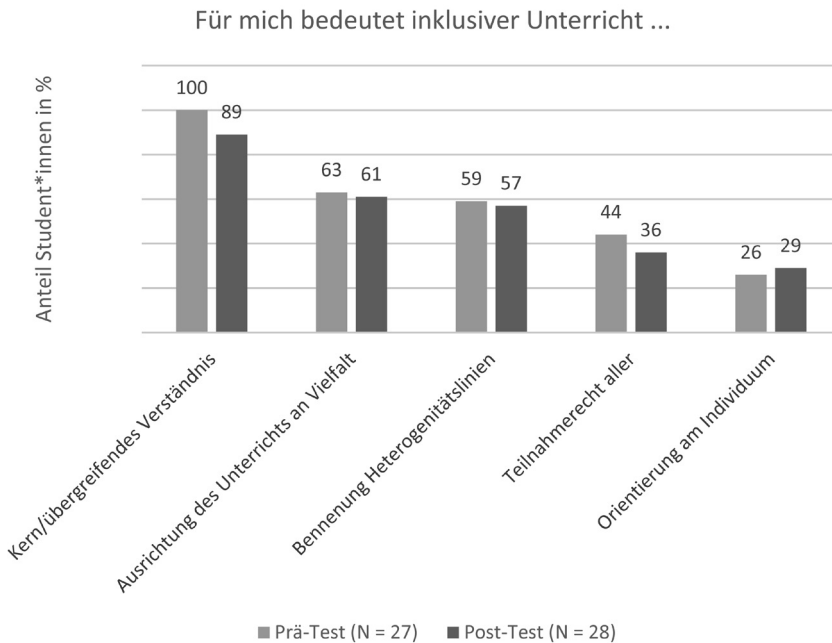


Abb. 2: Definition von inklusivem Unterricht, die fünf am häufigsten genannten Kategorien im Prä-Post-Vergleich

3.2.3.2 Zur Einschätzung von Lehramtsstudent*innen zu Qualitätsmerkmalen guten inklusiven Unterrichts

Neben der Definition inklusiven Unterrichts wurden die Student*innen gefragt, welche Qualitätskriterien sie gutem inklusivem Unterricht zuschreiben. Auch zu dieser Frage wurde ein Kategorienschema entwickelt, das aus sieben Oberkategorien und 25 Unterkategorien zur Qualität von inklusivem Unterricht besteht. Die Kodierung folgte der oben beschriebenen Vorgehensweise mit Punktabgaben von 1 bei Nennung und 0 bei Nichtnennung einer Kategorie. Tabelle 2 enthält exemplarisch für die erste Oberkategorie „Lernatmosphäre in der Klasse“ die induktiv gewonnenen Unterkategorien.

Tab. 2: Kategorienschema für die Oberkategorie „Lernatmosphäre in der Klasse“³ als Qualitätsmerkmal inklusiven Unterrichts

Variable InkVerQuali	Beschriftung	Beschreibung, Ankerbeispiele	Kodierregeln, Abgrenzungen, Anmerkungen	Werte
1	Lernatmosphäre in der Klasse			
11	entspannte Lernatmosphäre	• angstfrei • Spaß am Lernen • verständnisvoll • offen	• ‚Sammelbecken‘ für Beschreibungen einer konstruktiven Lernatmosphäre, die durch andere Kategorien nicht abgedeckt werden	1 = ja 0 = nein
12	Wertschätzung der Schüler*innen	• Begriffe der Wertschätzung und Anerkennung und des Respekts	• Gefühls- sowie Aktions-ebene (fühlen sich und/oder werden wertgeschätzt) • durch die Lehrkraft sowie innerhalb der Lerngruppe	1 = ja 0 = nein
13	Gleichbehandlung der Schüler*innen	• Gleichbehandlung sowie Nicht-Benachteiligung der Schüler*innen	• Gefühls- sowie Aktions-ebene (fühlen sich und/oder werden gleichbehandelt bzw. nicht benachteiligt)	1 = ja 0 = nein
14	gutes Gefühl auf Schüler*innenebene	• alle Schüler*innen fühlen sich eingebunden • niemand fühlt sich ausgeschlossen • niemand fühlt sich unfähig	• explizit auf Gefühlsebene der Schüler*innen	1 = ja 0 = nein
15	effektives Klassenmanagement	• wenig Störungen • gutes Klassenmanagement • viel effektive Lernzeit	• pragmatisch-funktional	1 = ja 0 = nein

Abbildung 3 zeigt die häufigsten Antworten der $N = 135$ Student*innen im Prä-Test, die diese Frage beantwortet haben. Die benannten Kategorien bezeugen die Bedeutung einer guten Unterrichtsgestaltung (71,1 %), die sich an der Vielfalt der Schüler*innen (60,7 % der Nennungen) orientiert. Die in FDQI-HU formulierten *Strukturelemente* (37,8 %, siehe Kapitel 1.6 in diesem Band) und hier der Einsatz differenzierender **Methoden und Medien** (31,9 %) sowie die Formulierung individueller Lernziele (26,7 %) werden noch häufiger genannt als beispielsweise die **schulorganisatorischen Bedingungen**, die häufig in der Diskussion zu gutem inklusiven Unterricht behandelt werden.

3 Dieses Kategorienschema wurde in Zusammenarbeit mit Johanna Profft erstellt.

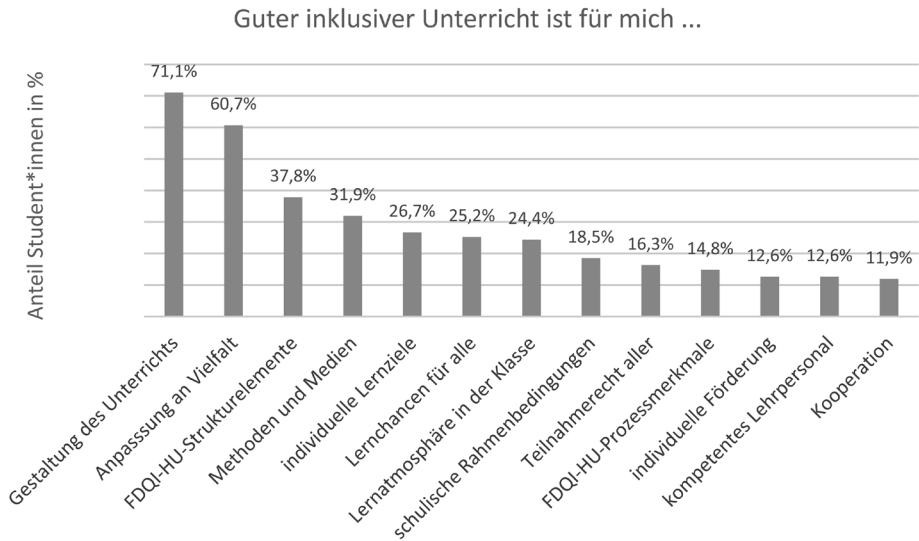


Abb. 3: Definition der Qualität von inklusivem Unterricht (Prä-Test, $N = 135$)

Auch anhand dieser Frage sollte untersucht werden, ob die Lehramtsstudent*innen, die ein FDQI-HU-Seminar besuchten, am Ende des Semesters andere Vorstellungen von gutem inklusivem Unterricht hatten als zu Beginn. Analog zur Frage nach der Definition von inklusivem Unterricht wurden die Nennungen im Prä- und Post-Test verglichen (siehe Abbildung 4). Anders als in Frage 1 zeigen sich hier einige Änderungen im Prä-Post-Vergleich.

Noch stärker als zu Beginn des Semesters betonten die Student*innen die inklusionsorientierte Gestaltung des Unterrichts und dessen Ausrichtung an Vielfalt. Hierbei ist die Unterkategorie des Teilnahmerechts aller Schüler*innen mit 26 Prozent der Antworten noch stärker benannt worden als im Prä-Test. Die Erarbeitung individueller Lernziele und die Ermöglichung individueller Lernchancen sowie der Einsatz von differenzierenden Methoden und Medien werden ebenfalls häufiger genannt als im Prä-Test. Letztere Unterkategorie bezieht sich dezidiert auf die *Strukturelemente* des DiMiLL (vgl. Frohn, 2017; siehe auch Kapitel 1.6 in diesem Band).

Die Thematisierung des Modells in den Seminaren spiegelt sich ebenfalls in den Antworten der Student*innen im Post-Test wider: Neben den *Strukturelementen* werden insbesondere die *Prozessmerkmale* des Modells (Partizipation, Kooperation, Kommunikation und Reflexion) in die Definition von gutem inklusivem Unterricht integriert.

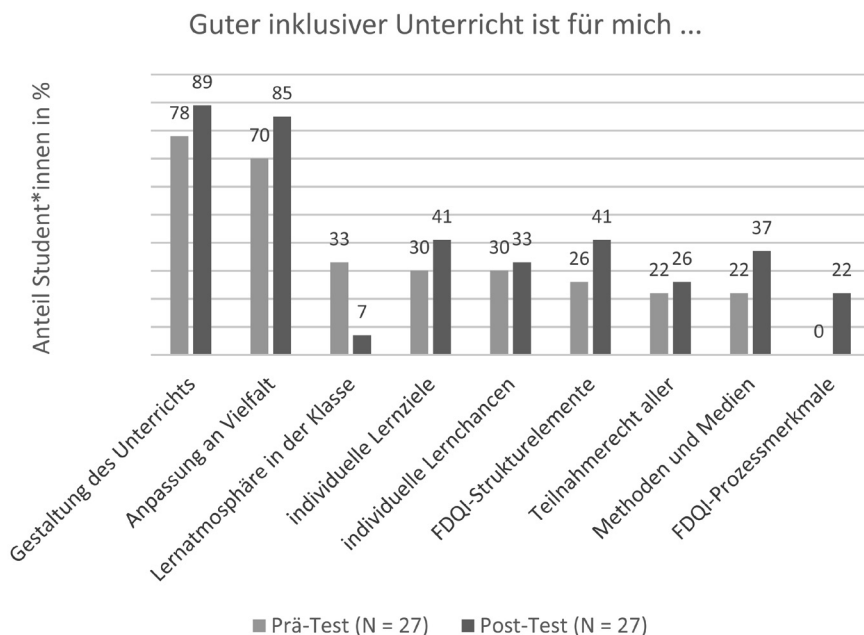


Abb. 4: Definition der Qualität von inklusivem Unterricht, häufigste Nennungen im Prä-Post-Vergleich

3.2.4 Diskussion der Ergebnisse

Nahezu alle befragten Lehramtsstudent*innen der Humboldt-Universität zu Berlin geben ein übergreifendes Verständnis von inklusivem Unterricht an, das sich auf die Teilhabe aller Schüler*innen, die Orientierung des Unterrichts an Vielfalt und die individuelle Förderung von Schüler*innen bezieht. In diese Definition von inklusivem Unterricht werden nicht ausschließlich an sonderpädagogischen Kategorien orientierte Heterogenitätslinien, sondern auch jene wie Geschlecht, sozioökonomischer und kultureller Hintergrund sowie verschiedene Neigungen und Motivation mit einbezogen. Die Studien zu Einstellungen und Überzeugungen hinsichtlich des Unterrichtens in heterogenen Lerngruppen sind so im Rahmen des vorgestellten Testinstruments um die persönlichen Definitionen von inklusivem Unterricht erweitert worden, welche wertvolle Ausgangspunkte für die weitere (fach-)didaktische Ausbildung in universitären Lehrveranstaltungen bilden können. Im Prä-Post-Vergleich der befragten Student*innen in den FDQI-HU-Seminaren zeigte sich, dass diese Definitionen von inklusivem Unterricht, analog zu den Einstellungen gegenüber inklusiven Lehr-Lern-Settings, relativ zeitstabil sind; zumindest über den Zeitraum eines Semesters und mit den Einschränkungen der bereits erwähnten kleinen Fallzahlen, die sich aus den Limitationen der Student*innenzahlen in den angebotenen Seminaren ergeben.

Befragt nach den Kriterien guten inklusiven Unterrichts wird an erster Stelle im Prä-Test die inklusionssensible Gestaltung des Unterrichts benannt, gefolgt von der Anpassung des Unterrichts an die Vielfalt der in der Klasse lernenden Kinder und Jugendlichen. Die Ergebnisse aus dem Vergleich von Prä- und Post-Testdaten zeigen, dass die Student*innen in den inklusionsorientierten fachdidaktischen Seminaren im Rahmen des Projekts FDQI-HU die inklusionsorientierte Gestaltung des Unterrichts, die Anpassung an die Vielfalt in der Lerngruppe und vornehmlich die *Strukturelemente* und *Prozessmerkmale* des DiMiLL im Post-Test häufiger in ihre Antworten zu gutem inklusiven Unterricht miteinbeziehen.

Während die Definition von inklusivem Unterricht demnach relativ zeitstabil ist, scheinen die Auffassungen der Qualität von inklusivem Unterricht durch die universitären Lehrveranstaltungen eher beeinflussbar zu sein. An dieser Stelle sollten in der nächsten Phase des Projekts und im Kontext des Einsatzes des DiMiLL in weiteren Fächern sowie über die universitären Lehrveranstaltungen hinaus begleitende Interviews etabliert werden, die neben der standardisierten Befragung die wahrgenommene Qualität von inklusivem Unterricht noch differenzierter thematisieren.

3.2.5 Zusammenfassung und Fazit für die fachdidaktischen Seminare

Ausgehend von einem omnipräsenten, multifaktoriellen und polysemantischen Konstrukt „Inklusion“, welches bisher noch nicht systematisch in die fachdidaktische Ausbildung angehender Lehrkräfte integriert ist (vgl. Pech et al., 2018), wurden in der Begleitevaluation zwei offene Fragen zum Inklusionsverständnis und zu den Qualitätskriterien von inklusivem Unterricht gestellt. Die Frage nach der persönlichen Definition von inklusivem Unterricht wurde als erste Frage im Testinstrument so positioniert, dass sie erstens als Grundlage der weiteren Befragung erkennbar und zweitens unbeeinflusst von den nachfolgenden Fragen war. Die Frage nach gutem inklusivem Unterricht folgte als zweites Item und bezog sich direkt auf die in Frage 1 verschriftlichte Definition. Ausgehend von den Antworten einer Pilotierungsstichprobe wurden aus dem Datenmaterial induktive und deduktive Kategorien abgeleitet (vgl. Früh, 2015), anhand derer die Daten der Haupttestung im Prä- und identischen Post-Test kodiert wurden.

Deutlich wurde, dass die Studierenden eine breite Perspektive auf Inklusion in ihre Definitionen integrierten und ihre Antworten keineswegs unter einem einheitlichen Verständnis von inklusivem Unterricht zu subsummieren sind. Bereits die Ableitung von insgesamt neun Oberkategorien und 44 Unterkategorien zeigt hier theorie- und studienkonform, dass Inklusion multifaktoriell und mehrdimensional (beispielsweise Grosche, 2015) verstanden wird und in der Gesamtheit der befragten Student*innen nicht auf die Verengung hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts von Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigungen reduziert wird. Mit Angaben, die sich in fast jeder Antwort auf den Kern bzw. das übergreifende Verständnis von inklusivem Unterricht als Teilhabe aller, der Ausrichtung des Unterrichts an Vielfalt und der Förderung von Schüler*innen als Individuen beziehen, ist das zugrunde liegende Verständnis von Inklusion im Projekt FDQI-HU (siehe Kapitel 1.1 in diesem Band) in der Stichprobe gut repräsentiert.

Ausgehend von den verschiedenen Definitionen inklusiven Unterrichts bietet es sich darüber hinaus an, selbige in fachdidaktischen Seminaren zu erfassen und in die Gestaltung der Lehr-Lern-Inhalte zu integrieren. Erste Schritte in diese Richtung wurden mit der Erarbeitung inklusionsorientierter Lehrbausteine unternommen, von denen der erste grundlegende Baustein die Heterogenitätssensibilität und das Verständnis von Inklusion auf Seiten der Student*innen thematisiert (vgl. Gloystein, i.V.).

Auch das Verständnis von gutem inklusivem Unterricht kann als heterogen und interindividuell verschieden in der Gruppe der Lehramtsstudent*innen charakterisiert werden. Fast zwei Drittel

der Angaben beziehen sich auf die Ausrichtung des Unterrichts an der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in der Klasse und mehr als 70 Prozent der Antworten in der Gesamtstichprobe im Prä-Test thematisieren die Bedeutung einer inklusionssensiblen Gestaltung des Unterrichts als Qualitätsmerkmal.

Im Prä-Post-Vergleich werden einerseits die zeitliche Stabilität der Inklusionsdefinitionen und andererseits die Veränderbarkeit der Einschätzungen von gutem inklusivem Unterricht ersichtlich. Die Wirksamkeit der FDQI-HU-Seminare in Hinblick auf die Vermittlung der *Strukturelemente* und *Prozessmerkmale* des DiMiLL ist aus den Anteilen von 40 bzw. 22 Prozent der Antworten in der Gruppe der Student*innen ablesbar, die ein entsprechendes Seminar besucht und diese Bestandteile des Didaktischen Modells als Qualitätskriterien benannt haben. Zukünftig könnten davon ausgehend die Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts weiterhin in die fachdidaktischen Seminare implementiert werden.

Inklusionsbezogene Einstellungen und Überzeugungen können von der jeweiligen bildungspolitischen Rahmung der Inklusionsthematik (Gebhardt, 2018) und von den individuell verfügbaren Kompetenzen zur Unterrichtung heterogener Lerngruppen beeinflusst werden. Die Verknüpfung von Inklusionsverständnissen mit unterrichtsbezogenen Herausforderungen und insbesondere die selbstreflexive Beschäftigung mit Normalitätsüberzeugungen können entsprechend Ausgangspunkte in der Ausbildung von angehenden Lehrer*innen für Inklusion und deren Kompetenzentwicklung bilden.

Die Verknüpfung von Inklusionsverständnissen mit unterrichtsbezogenen Herausforderungen und insbesondere die selbstreflexive Beschäftigung mit Normalitätsüberzeugungen können entsprechend Ausgangspunkte in der inklusionsorientierten Ausbildung angehender Lehrer*innen bilden, um zur Kompetenzentwicklung beizutragen.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London & New York: Routledge.
- Amrhein, B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 17–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Herausgegeben und adaptiert von B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte. Weinheim, Basel: Beltz.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion Online* (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>. Zugriffen 28.11.2018.
- Budde, J., Offen, S. & Heynoldt, B. (2014). Inklusion sichtbar machen? Inklusionsverständnisse von Akteurinnen und Akteuren einer kommunalen Bildungslandschaft. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 105–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(4), 639–659.
- Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion Online* (3). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51>. Zugriffen 28.11.2018.
- Frohn, J. (2017). Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Früh, W. (2015). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (8., überarbeitete Aufl.). Konstanz: UVK.

- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik* 8(1), 54–66.
- 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, Basel: Beltz.
- Geiling, U. & Simon, T. (2017). Inklusion in der Grundschule. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 102–104). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gloystein, D. (i.V.). Sensibilisierung Lehramtsstudierender für heterogene Lerngruppen. In Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Eckert, F., Liebsch, A.-C., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Bausteine für die Hochschullehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion Online* (1). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>. Zugegriffen 28.11.2018.
- Kahlert, J. & Kazianka-Schübel, E. (2016). Inklusionsorientierter Unterricht. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 37–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, A. (2012). Inclusion. In K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion-Lexikon*. http://www.inklusionlexikon.de/Inclusion_Koepfer.php. Zugegriffen 28.11.2018.
- Krämer, P., Prizbilla, B. & Grosche, M. (2016). Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. In *Heilpädagogische Forschung* 42(2), 61–73.
- Möller, R., Pithan, A., Schöll, A. & Bücker, N. (2018). *Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Pech, D. & Schomaker, C. (2013). Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 341–359). Oberhausen: Athena.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10–25). Baltmannsweiler: Schneider.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55(5), 240–244.
- Saris, W.E. & Gallhofer, I.N. (2007). *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (i.E.). *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU). Skalenhandbuch zu den Konstrukten Inklusionsverständnis, Heterogenitäts-sensibilität, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Simon, T. (2019 i.E.). INSL – Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte. Einblicke in eine quantitative Querschnittsstudie. In J. Stiller, C. Laschke, T. Nesyba & U. Salaschek (Hrsg.), *Berlin Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2019*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Simon, T. (2019). Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierendem Homogenisierungsdenken. In E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke & P. Hackstein (Hrsg.), *Lehre und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. (S. 65–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R., Arndt, A.-K. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53–96). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziemer, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lena Schmitz, Toni Simon & Hans Anand Pant

3.3 Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen

Im Fokus dieses Beitrages steht die Operationalisierung des Konstrukts *Heterogenitätssensibilität*, das in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um Heterogenität zwar begrifflich verwendet und als bedeutsamer inklusionspädagogischer Anspruch an professionelles Handeln markiert wird, bislang allerdings nicht inhaltlich konkretisiert und empirisch erforscht wurde.

3.3.1 Einleitung

Ein reflektierter Umgang mit Heterogenität von Lernvoraussetzungen gilt längst als bedeutender Auftrag und gleichsam als zentrale Herausforderung pädagogisch professionellen Handelns (vgl. Bohl et al., 2017). Insbesondere im Diskurs zu schulischer Inklusion werden Lehrkräfte mit dem Anspruch konfrontiert, Unterschiedlichkeiten innerhalb ihrer Klassen intersektional (vgl. z.B. Winker & Degele, 2009) wahrzunehmen und zu reflektieren. Als Voraussetzung hierfür gilt der inklusionspädagogische Anspruch, „alle Dimensionen von Heterogenität [...] gemeinsam zu betrachten“ (Hinz, 2008, S. 33; Herv. d. Verf.) und ihnen mit grundlegend *positivem* Blick, d.h. nicht-abwertend, zu begegnen (vgl. ebd.).

Diese Erwartungen sind von großer Aktualität und beinhalten, so verschiedene Autor*innen, zugleich spezifische Herausforderungen. Zum einen sei die menschliche Wahrnehmung prinzipiell selektiv und damit per se begrenzt (vgl. Ansorge & Leder, 2011). Zum anderen stehe die beschriebene Erwartung im Spannungsfeld zum Wesen von Heterogenität als sozial konstruiertes, relatives und relationales Konstrukt, das stets nur begrenzt und als Momentaufnahme wahrgenommen werden kann (vgl. z.B. Prengel, 2011) bzw. situativ (re-)produziert wird. So könne letztlich zwar antizipiert, aber nicht gänzlich vorhergesagt werden, welche Unterschiede zwischen Schülern*innen oder auch (Teil-)Kollektiven in konkreten Lehr-Lern-Situationen Relevanz entwickeln. Ferner existieren seit den 1960er Jahren empirisch gestützte Erkenntnisse darüber, welche Dimensionen von Heterogenität hinsichtlich der (Re-)Produktion von Ungleichheit(en) im Bildungswesen besonders wichtig sind (vgl. van Ackeren et al., 2015). Ungeachtet dieser Erkenntnisse und des normativen Anspruchs der inklusiven Pädagogik *alle* Dimensionen von Vielfalt zu beachten, zeigen sich im Kontext der Inklusionsforschung in den letzten fünfzehn Jahren deutliche Tendenzen einer Fixierung auf sonderpädagogische Differenzkategorien, die diesem Anspruch und einem reflexiven Inklusionsverständnis nicht entsprechen (vgl. Budde & Hummrich, 2013).

Das Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) zielt auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte mit Blick auf deren zukünftige Schulpraxis in inklusionsorientierten Settings. Hier knüpft das Anliegen an, einen reflexiven Umgang mit für unterrichtliches Handeln relevanten Heterogenitätsdimensionen zu fördern. Das Konstrukt *Heterogenitätssensibilität* wird theoretisch beschrieben und mithilfe eines Fallbeispiels und sowohl offener als auch geschlossener Items operationalisiert, um empirisch zu erfassen, (a) welche Heterogenitätsdimensionen angehende Lehrkräfte in Schulklassen generell *erwarten*, (b) wie sie einzelne Heterogenitätsdimensionen in Bezug auf eine konkrete Lerngruppe sowie hinsichtlich einer spezifischen Situation *wahrnehmen*, (c) wie sie diese Dimensionen nach ihrer unterrichtlichen Relevanz *gewichten* und (d) diese *bewerten*. Im Rahmen dieses Beitrages wird die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Heterogenitätssensibilität und dessen Operationalisierung zusammengefasst und mit ersten empirischen Ergebnissen verbunden.

3.3.2 Heterogenität: theoretische Grundlagen

3.3.2.1 Pädagogische Diskussionen um Heterogenität

Die *Heterogenität in Lerngruppen* wird seit einigen Jahren in Wissenschaft, Schulalltag sowie Bildungspolitik insbesondere mit Blick auf inklusive Lehr-Lern-Konzepte bzw. -Settings stark diskutiert, wobei der Heterogenitätsbegriff in „unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Konzeptionierungen verwendet“ (Budde, 2013, S. 7) wird. Budde beschreibt Heterogenität bündig als „Differenzen zwischen zwei Eigenschaften, Personen oder Artefakten im Hinblick auf ein Kriterium“ (ebd., S. 8). Im Kontext von Schule und Unterricht werden mit Heterogenität i.d.R. die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen umschrieben, anhand derer einzelne Schüler*innen sowie Lerngruppen beschrieben werden können (vgl. Scharenberg, 2013, S. 1). Mit Blick auf (schul-)pädagogische Diskurse um Heterogenität lassen sich verschiedene Stränge ausmachen. In einigen Diskussionen ist der Heterogenitätsbegriff normativ geprägt und es werden v.a. *Bewertungen* diskutiert, die mit Heterogenität bzw. einzelnen oder miteinander verschränkten Dimensionen von Heterogenität verbunden werden. So fordert beispielsweise Prenzel (2011), dass Verschiedenheiten i.S. egalitärer Differenz nicht-hierarchisierend bzw. wertfrei zu verstehen seien (vgl. auch Lang et al., 2010). Weiterhin wird darauf verwiesen, dass Heterogenität relativ ist, da mit ihr keine absoluten Eigenschaften, sondern lediglich Ergebnisse eines Vergleichsvorgangs (z.B. zwischen Individuen einer Lerngruppe) bezüglich bestimmter Kriterien bezeichnet werden. (vgl. z.B. Lang et al., 2010; Prenzel, 2011). Sie sei zudem partiell, da Menschen weder als Ganzes noch in ihrer zukünftigen Entwicklung erfasst werden könnten und die Wahrnehmung von Heterogenität aus fragmentarischen Momentaufnahmen besteht. Damit wird deutlich, dass Heterogenität kein absolut bestimmbares, sondern ein relationales und sozial konstruiertes, auf intra- und interpersonelle Unterschiede bezogenes Phänomen ist, das in sozialer Interaktion (re-)produziert wird (vgl. Budde, 2013; Prenzel, 2011).

In anderen Diskussionssträngen wird der *handlungspraktische und institutionelle Umgang* mit Heterogenität im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert. Hier wird u.a. der Frage nachgegangen, ob die individuelle Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen günstiger in ungeteilt heterogenen oder (vermeintlich) homogen zusammengestellten Lerngruppen verläuft. So fasst beispielsweise Scharenberg (2013) Strategien der Homogenisierung im deutschen Schulsystem zusammen – die Bildung altershomogenisierter Lerngruppen, das Konzept der Klassenwiederholung, die Überweisung auf Förderschulen, die soziale und vermeintlich leistungsbezogene Homogenisierung in der Sekundarstufe u.a. –, die in Verbindung mit einer starken vertikalen sowie horizontalen Gliederung¹ zu einer hohen Selektivität beitragen. Trotz der Bestrebung Lerngruppen zu homogenisieren, so zeigen u.a. die empirischen Ergebnisse von Scharenberg, bleiben Lerngruppen in verschiedener Hinsicht (z.B. leistungsbezogener, kultureller, sprachlicher und sozialer) stets heterogen. Ungeachtet solcher Ergebnisse wird die Frage des Vor- oder Nachteils heterogener Lerngruppen nach wie vor kontrovers diskutiert.²

3.3.2.2 Zur Differenzierung von Heterogenitätslinien

Ein dritter Diskursstrang behandelt die Frage, welche Heterogenitätslinien im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse bedeutsam sind. In einigen Diskussionen der jüngeren Vergangenheit

1 Die vertikale Gliederung meint jene nach Primarstufe, Sekundarstufe I und II und die vertikale bezieht sich auf die Differenzierung von Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule.

2 Diese Diskussionen betreffen insbesondere die Frage der Abschaffung von Förderschulen. Eine Überwindung der Mehrgliedrigkeit des deutschen Bildungswesens wird unter anderem mit dem menschenrechtlichen Anspruch inklusiver Bildung (vgl. Geiling & Simon, 2017) und mit den Chancen unterschiedlicher Lernvoraussetzungen (vgl. Stebler & Reusser, 2017) begründet.

wurden dabei überwiegend – v.a. wenn es um Fragen inklusiver Bildung geht – Beeinträchtigungen von Schüler*innen respektive sonderpädagogische Differenzkategorien in den Fokus gerückt. Dies trifft u.a. auch auf weite Teile der Inklusionsforschung zu und erfährt z.T. deutliche Kritik, da mit einer solchen Fokussierung u.a. die Gefahren verbunden sind, zum einen bestehende Kategorisierungen unreflektiert zu verfestigen und zum anderen weitere relevante Differenzkategorien zu ignorieren (vgl. z.B. Budde & Hummrich, 2013; Gasterstädt & Urban, 2016).

Da die Anzahl möglicher Heterogenitätsdimensionen, die direkte oder indirekte Virulenz im schulischen Lernkontext entfalten können, aufgrund ihres sozial-konstruierten, relativ-relationalen Charakters theoretisch immens ist, reicht sie von tradierten Kategorien wie Geschlecht, Alter, familiären Hintergründen und Migrationsstatus über funktionale Lernvoraussetzungen wie kognitiven und sprachlichen Grundlagen, Lernstrategien und -ergebnissen bis hin zu weiteren Schüler*innenmerkmalen wie Neigungen, Motivationen, soziale Kompetenzen und individuellen Erfahrungen. Hinsichtlich der Differenzierung von Heterogenitätsdimensionen bzw. -merkmalen schlagen z.B. Emmerich und Hormel (2013) vor, zwei Arten zu unterscheiden, die im Kontext der Operationalisierung des Konstrukts Heterogenitätssensibilität aufgegriffen wurden: „individuell attribuierbare Differenzierungskriterien („Begabung“, Leistung, Motivation, Sprachfertigkeit usw.)“ auf der einen und „soziale Gruppenmerkmale“ (ebd., S. 151) (Alter, Milieu, Familienform usw.) auf der anderen Seite.

3.3.3 Heterogenitätssensibilität: inhaltliche Klärung und Operationalisierung

An anderer Stelle (vgl. Schmitz & Simon, 2018) wurde bereits zusammengefasst, dass der Begriff Heterogenitätssensibilität³ zwar in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen verwendet (vgl. Emmerich & Hormel, 2013) und das damit Gemeinte zum bedeutsamen Anspruch an inklusionspädagogisches Handeln gemacht wird (vgl. Kluge et al., 2015, S. 12), dass eine dezidierte Konstruktoperationalisierung jedoch bisher nicht erfolgt ist. Aufbauend auf den bisher skizzierten Diskussionen um Heterogenität in Schule und Unterricht wird im Rahmen von FDQI-HU mit dem Konstrukt *Heterogenitätssensibilität* eine

- differenzierte (im Sinne eines maximal weiten Blicks auf verschiedenste Dimensionen) und
- reflektierte (im Sinne einer Sichtung möglicher Relevanz, Zusammenhang und Interdependenz der Dimensionen)
- Wahrnehmung und Anerkennung (der unterrichtlichen Bedeutsamkeit)
- der Heterogenität einer konkreten Lerngruppe in einer konkreten Situation

bezeichnet. Dieses Verständnis von Heterogenitätssensibilität knüpft u.a. an die „Standards für die Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz (2014, S. 9) an, wo es heißt: „Die Absolventinnen und Absolventen [...] beachten die soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe“, geht jedoch über diese hinaus.

Die hier vorgeschlagene Definition von Heterogenitätssensibilität zeigt Ähnlichkeiten zu bereits bestehenden Konzeptionen, wie z.B. der „Differenzsensibilität“ nach Eppenstein (2003), der „Heterogenitätskompetenz“ nach Spiegel und Walter (2005), der „Ungleichheitssensibilität“ nach Beierlein und Preiser (2014) und der „Habitussensibilität“ nach Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014). Auch einige bestehende Skalen aus den Kulturwissenschaften lassen eine konzeptuelle Nähe annehmen, beziehen sich jedoch nicht auf ein breites Spektrum an Hetero-

3 Mitunter wird auch der Begriff Differenzsensibilität verwendet. Zu Unterschieden aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den Begriffen Heterogenität, Differenz und Diversität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vgl. u.a. Emmerich und Hormel, 2013.

genitätsdimensionen, sondern legen den Fokus auf internationale Vergleiche, wie z.B. die Skalen „Personal and Professional Beliefs of Teachers about Diversity“ von Pohan und Aguilar (2001), „Wahrnehmungsfähigkeit von Kulturunterschieden“ von Schneider (2005) oder die „Teacher Cultural Beliefs Scale“ von Hachfeld (2013). Einige dieser Konzeptionen und Skalen gaben Impulse für die Operationalisierung des Konstrukts der Heterogenitätssensibilität im Projekt FDQI-HU (vgl. Schmitz & Simon, 2018). So wurde analog zur Ungleichheitssensibilität angenommen, dass sich auch in Bezug auf die Heterogenitätssensibilität etwaige Unterschiede feststellen lassen. Weiterhin wurde davon ausgegangen, dass analog zur Habitussensibilität die Wahrnehmung von Heterogenität mehr oder weniger differenziert sein kann und dass der Heterogenitätssensibilität, analog zur Differenzsensibilität, eine qualitative Bewertung sowie Hierarchisierung und Einordnung wahrgenommener Heterogenität implizit ist (vgl. ebd.).

3.3.3.1 Heterogenitätssensibilität: Konstruktfacetten

Das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität wurde für das FDQI-HU-Erhebungsinstrument durch vier zyklisch aufeinander aufbauende Konstruktfacetten operationalisiert (siehe Abbildung 1). Grundlage ist ein Prozess des selektiven Wahrnehmens und Verarbeitens von Informationen/äußeren Einflüssen durch das Individuum auf der Basis von Vorannahmen, die auf bisheriges Wissen und Erfahrungen zurückgehen. Das Individuum ordnet, gewichtet und bewertet letztlich das Wahrgenommene und aktualisiert hiermit wiederum seine Vorannahmen.

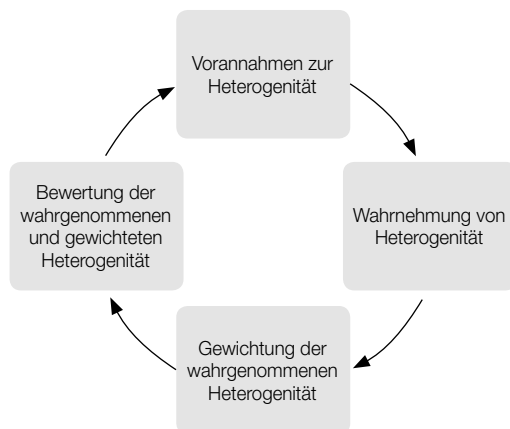


Abb. 1: Facetten des Konstrukts Heterogenitätssensibilität

Anhand dieser vier Konstruktfacetten wurde ein Erhebungsverfahren konzipiert und erprobt, das die Erfassung der Heterogenitätssensibilität von (angehenden) Lehrkräften ermöglicht.

3.3.3.2 Die Operationalisierung von Heterogenitätssensibilität im Fragebogen: Items und Fallbeispiel

Zunächst werden die Befragten im Testinstrument nach ihren *Vorannahmen* gefragt; sie werden gebeten aufzulisten, welche Unterschiedlichkeiten sie generell in einer schulischen Lerngruppe erwarten. Als Impuls zur Erfassung der *Wahrnehmung* von Heterogenität wird den Befragten als nächstes ein konkretes Fallbeispiel vorgelegt, das ein relativ breites Spektrum an Heterogenitätslinien beinhaltet. Im Rahmen des Fallbeispiels (siehe Tabelle 1) wird eine Unterrichtssequenz in der

Sekundarstufe beschrieben, in der sowohl übergeordnete Kategorien (z.B. Religiosität) als auch funktionale Lernvoraussetzungen (z.B. ein relativ schnelles Arbeitstempo) angesprochen werden. Anhand der durch das Fallbeispiel generierten Antworten lässt sich zum einen vergleichen, wie viele Heterogenitätslinien die Befragten identifizieren, d.h., wie differenziert ihre Wahrnehmung ist, und zum anderen, ob sie eher übergeordnete Kategorien oder funktionale Lernvoraussetzungen nennen. Da davon auszugehen ist, dass die Reihenfolge der Nennungen an die Chronologie der im Fallbeispiel auftretenden Heterogenitätslinien angelehnt ist und keine qualitative Rangordnung widerspiegelt, werden die Befragten durch das anschließende Item aufgefordert, aus der Gesamtheit ihrer Nennungen die drei Heterogenitätslinien auszuwählen, die sie als am relevantesten für die Gestaltung inklusiven Unterrichts erachten. Dieses reflektierte Auswählen entspricht dem *Gewichten* der wahrgenommenen Heterogenitätslinien mit Blick auf die Anforderung der Unterrichtsplanung und -durchführung.

Die *Bewertung* der Heterogenität in der Lerngruppe wird anhand geschlossener Items (siehe Tabelle 1) erfasst. Hierzu finden sich im Kontext der Einstellungsforschung bereits erprobte Skalen (vgl. exemplarisch Gebauer et al., 2013; Lang et al., 2010). Zur Erfassung der Bewertung von Heterogenität wurde hier auf die Skala von Lang et al. (2010) in der modifizierten Variante nach Simon (2019) zurückgegriffen, mit der Heterogenität als abstrakt-mehrdimensionales Konstrukt erfasst wird. Mithilfe von zwei der drei Subskalen dieser Skala (die für FDQI-HU leicht verändert wurden) wurde einerseits die Bewertung von Heterogenität als Herausforderung (belastungsbezogen-negative Einstellung) und andererseits als Bereicherung (differenzbezogen-positive Einstellung) erfasst. Herausforderung und Bereicherung wurden dabei als voneinander unabhängige Dimensionen verstanden. Die folgende Tabelle 1 gibt die Items und das Fallbeispiel zur Erfassung des Konstrukts Heterogenitätssensibilität wider.

Tab. 1: Items und Fallbeispiel zu Heterogenitätssensibilität

Konstrukt-facetten	Item/Fallbeispiel
Vorannahmen	Im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht ist oft von heterogenen Lerngruppen die Rede. Ihrer persönlichen Vorstellung nach: Welche Verschiedenheiten treten in heterogenen Lerngruppen auf? <i>[Bitte machen Sie in Stichpunkten so viele Nennungen, wie Ihren Vorstellungen entsprechen.]</i>
Wahrnehmung	Bitte lesen Sie die Unterrichtssequenz und beantworten die darunter stehenden Fragen. Bitte machen Sie so viele Nennungen, wie Ihnen einfallen und ergänzen Sie entsprechend viele Stichpunkte. Es ist nicht nötig, Gruppen oder Namen zuzuordnen. Berlin, 7. Klasse einer Integrierten Sekundarschule. Die Klasse hat den Auftrag, sich in einer Gruppenarbeit zu organisieren. [In Gruppe 1: Valentin, Mara und Linus] „Wie machen wir das denn jetzt?“, fragt Valentin. „Am besten macht ja wohl jeder ein Arbeitspaket und dann werfen wir das nachher schnell zusammen.“ Mara entgegnet, dass sie lieber gemeinsam arbeiten möchte, „deswegen heißt es ja Gruppenarbeit“. Linus, der zurückgelehnt Musik über seine Kopfhörer hört, klopft mit dem Lineal den Takt auf den Tisch. Valentin bewundert seinen nagelneuen iPod; so einen hätte er auch gerne. Nun wird Mara ungeduldig. „Geht es jetzt endlich los?“ Stillsitzen fällt ihr schwer. Linus hingegen lehnt sich zurück. „Langweilig! Ich habe eh schon alles über das Thema gelesen“.

Konstrukt- facette	Item/Fallbeispiel
Wahrnehmung	[In Gruppe 2: Tina, Sharif und Moritz] Tina fragt Moritz: „Was ist nochmal das Thema?“; sie ist schwerhörig. Moritz aber verschränkt die Arme und guckt demonstrativ aus dem Fenster. „Ich habe keine Lust auf Gruppenarbeit, ich mache nicht mit.“ Ingeheim muss er zugeben, dass er den Arbeitsauftrag nicht verstanden hat. Alle anderen hatten so schnell genickt. Sharif blickt von seiner Gebetskette auf. Er nennt Tina das Thema. Tina erinnert sich. Sie ist drei Jahre älter und hat das Thema schon mal in einer anderen Klasse behandelt. [In Gruppe 3: Jonas, Sarah und Oskar] „Ich weiß auch schon ein paar Zahlen, die wir nehmen können.“ Für Zahlen hat Sarah ein überdurchschnittlich gutes Verständnis; in Mathe war ihr die Eins immer sicher. Aber Schreiben mag sie gar nicht. Sie gibt Blatt und Stift an Oskar. „Du kannst das eh besser“. Oskar fragt den Lehrer: „Was soll ich denn jetzt aufschreiben?“ Der Lehrer antwortet, das dürfe die Gruppe selber entscheiden; am Ende solle ein Plakat entstehen. Jetzt wird Sarah nervös. „Dafür sind zwei Stunden ja wohl viel zu kurz“, findet sie. „Viel zu lang“, findet hingegen Jonas, und schlägt ihr gegen den Hinterkopf. Welche Verschiedenheiten in diesen drei Lerngruppen nehmen Sie wahr?
Gewichtung	In Bezug auf Ihre Nennungen: Welche drei Verschiedenheiten finden Sie für die Gestaltung inklusiven Unterrichtes besonders relevant? <i>[Bitte bringen Sie sie in eine Rangfolge abnehmender Relevanz.]</i>
Bewertung	Heterogenität in der Schule ist ein Thema, das oft diskutiert wird. Bitte äußern Sie im Folgenden Ihre ganz persönliche Meinung. Stellen Sie sich hierbei bitte das übliche Arbeitsumfeld einer Lehrkraft vor, die eine Vollzeitstelle hat und Unterricht alleine durchführt. Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (Antwortformat von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“) Starke Verschiedenheiten innerhalb einer Lerngruppe verlangen von der Lehrkraft ein unrealisierbar hohes Repertoire an Ideen für die Unterrichtsgestaltung. ... führen dazu, dass die Schüler*innen voneinander lernen. ... bedeuten eine wertvolle Horizonterweiterung für die Lerngruppe. ... erschweren einen reibungslosen Unterrichtsverlauf. ... inspirieren die Lehrkraft, Unterricht neuartig zu gestalten. ... führen immer dazu, dass manche Jugendliche nicht optimal gefördert werden können. ... stellen die Lehrkraft vor unvorhersehbare Herausforderungen. ... bedeuten für die Lehrkraft eine unangemessen zeitaufwändige Unterrichtsplanung. ... eröffnen neue Möglichkeiten der Förderung aller Schüler*innen. ... bilden die Basis für eine harmonische Lernatmosphäre.

Das Konstrukt Heterogenitätssensibilität wurde zu Beginn des Fragebogens platziert, um die Vorstellungen der Befragten zu heterogenen Lerngruppen von vorhergehenden Items nicht zu beeinflussen.

3.3.4 Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: erste empirische Ergebnisse

Das Instrument zur Erfassung von Heterogenitätssensibilität fand Anwendung im Rahmen der Befragung von Studierenden des Lehramts. Nähere Angaben zur Erhebung und Stichprobe finden sich in Kapitel 3.1 in diesem Band. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zur Heterogenitätssensibilität der Befragten dienen einer Bestandsaufnahme zum ersten Erhebungszeitpunkt von FDQI-HU. Sie beziehen sich auf den Prä-Test im April 2017.

3.3.4.1 Vorannahmen zur Heterogenität in schulischen Lerngruppen

Auf die Frage, welche Verschiedenheiten die Studierenden in Unterrichtsklassen erwarten, antworteten 137 Befragte von $N = 154$ Befragten und machten im Durchschnitt sechs Nennungen (Min. = 1, Max. = 15) (vgl. Brodesser, 2018, S. 3). Die genannten Heterogenitätsdimensionen ließen sich in 23 Merkmalskategorien zusammenfassen. Die Häufigkeiten der Nennungen sind in Abbildung 2 zu sehen.

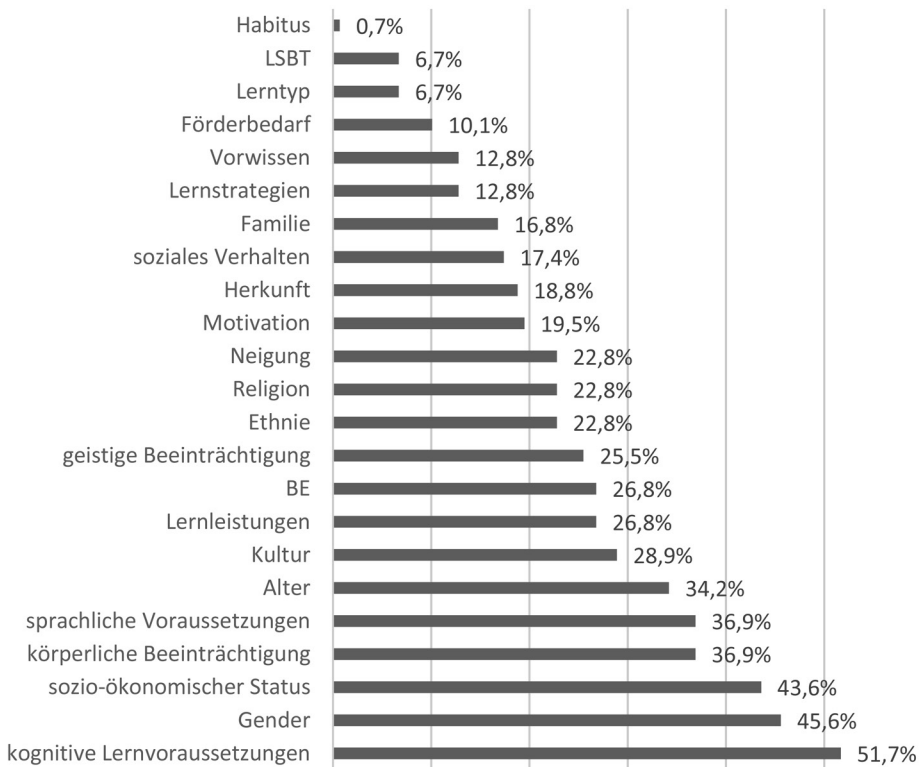


Abb. 2: Heterogenitätsvorstellungen (Vorannahmen) der Befragten, $N = 137$; Mehrfachnennungen möglich; BE = Behinderung; LSBT = Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgender (Brodesser, 2018, S. 4)

Es zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Befragten unterschiedliche kognitive Lernvoraussetzungen benennen. Diese Kategorie ist wahrscheinlich deshalb am häufigsten vertreten, weil sie relativ viele Merkmalsnennungen (z.B. Lerntempo, Auffassungsgabe, Intelligenz ...) umfasst. Diese im schulischen Kontext unmittelbar relevanten Leistungsmerkmale scheinen den Befragten besonders präsent zu sein. Doch auch Kategorien, die mittelbar Wirksamkeit entfalten können, wie z.B. der sozio-ökonomische Status des Elternhauses, werden von den Befragten mit einbezogen – und zwar häufiger als die tradierten sonderpädagogischen Kategorien der körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen. Insgesamt lassen sich viele unterschiedliche Merkmalsnennungen feststellen. Die Vorstellungen respektive Vorannahmen von Heterogenität sind demnach an sich heterogen. Unter ihnen finden sich klassische Kategorien wie zum Beispiel Alter und Geschlecht ebenso wie Merkmale der Motivation und Neigungen. Zudem werden Stichworte genannt, die mit der zum Erhebungszeitpunkt aktuellen Debatte um die Inklusion von Schüler*innen mit Flüchtlings- und Migrationshintergrund zusammenhängen: Kultur, Ethnie, Religion und Herkunft. Ein möglicher Fluchthintergrund von Schüler*innen wurde jedoch von keiner*keinem Befragten explizit genannt.

3.3.4.2 Wahrnehmung von Heterogenität in schulischen Lerngruppen

Mit Blick auf die im Fallbeispiel präsentierte Unterrichtssequenz nannten die Befragten im Durchschnitt 7,7 Heterogenitätsdimensionen (Median = 7). Die Anzahl der Nennungen variierte zwischen 1 und 20. Dies deutet darauf hin, dass sich die Differenziertheit der Wahrnehmungen interindividuell unterscheidet. Interessant erscheint ferner, dass nicht alle Heterogenitätsdimensionen, die im Kontext der Vorannahmen zur Heterogenität in schulischen Lerngruppen genannt worden sind, auch im Fallbeispiel entdeckt wurden. So wurde die im Rahmen der Vorannahmen noch am zweithäufigsten genannte Kategorie Gender im Kontext der Wahrnehmung von Heterogenität in schulischen Lerngruppen, d.h. nach Durchsicht des Fallbeispiels, in dem namentlich Jungen sowie Mädchen auftreten, deutlich weniger genannt. Demnach scheint die individuelle Wahrnehmung nicht vollumfänglich durch Vorannahmen gesteuert, sondern auch von ihr losgelöst zu erfolgen, sofern andere Unterschiedlichkeiten situativ bedeutsamer erscheinen. Dies deutet auf die situationsbezogene Wahrnehmung von Heterogenität hin und damit deren eingangs thematisierten sozialen Konstruktcharakter.

3.3.4.3 Gewichtung der wahrgenommenen Heterogenität

Die Befragten wurden gebeten, die drei ihrer Meinung nach wichtigsten Unterscheidungsmerkmale, die sie im Hinblick auf das Fallbeispiel genannt hatten, in eine Rangfolge zu bringen. Für die Unterrichtsgestaltung am wichtigsten schätzten die meisten Befragten erneut die kognitiven Lernvoraussetzungen ein. Auch die Motivation erschien ihnen entscheidend (siehe Abbildung 3). Motivationsaspekte wurden im Fallbeispiel an den Schüler*innen Linus, der vom Thema gelangweilt ist und nicht aktiv an der Gruppenarbeit teilnehmen möchte, an Tina, die das Thema, weil sie älter ist, schon einmal behandelt hat, sowie an Jonas, dem zwei Stunden für die gestellte Aufgabe deutlich zu lang erscheinen, thematisiert. Weiterhin relevant finden die Befragten die unterschiedlichen Lernstrategien, die im Fallbeispiel anhand von Valentin, der getrennt, und Mara, die gemeinsam arbeiten möchte, sowie anhand von Sarah, die mehr Zeit einplanen möchte als Jonas, als Differenzkategorien „angeboten“ werden.

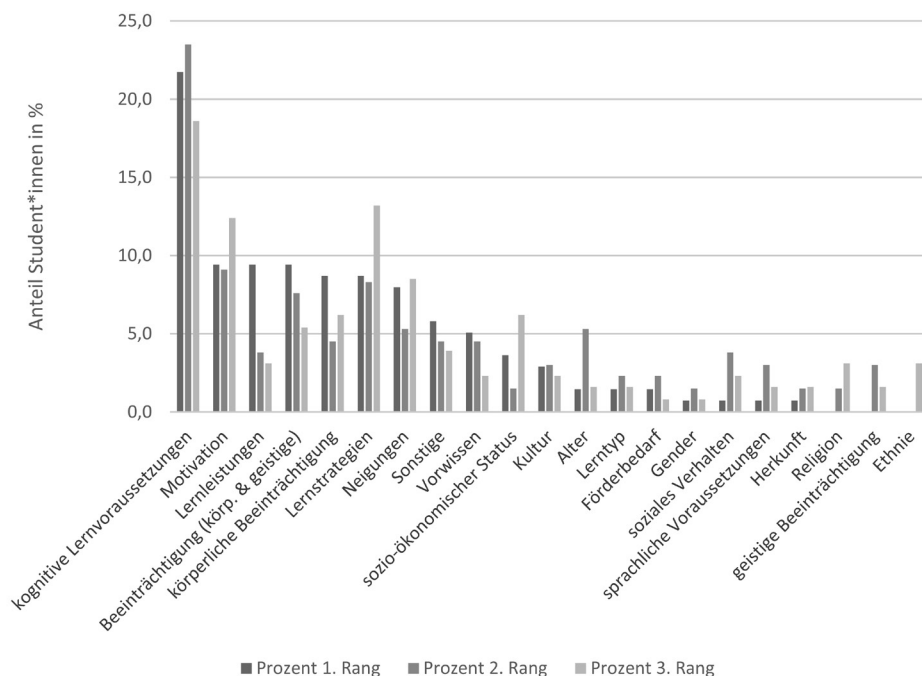


Abb. 3: Subjektive Relevanz (1.–3. Priorität) der dem Fallbeispiel entnommenen Heterogenitätsdimensionen, $N=137$ (Brodesser, 2018, S. 5)

3.3.4.4 Bewertung von Heterogenität in schulischen Lerngruppen

Die Skalen zur Erfassung der Bewertung von Heterogenität als Herausforderung bzw. als Bereicherung wurden den Befragten mit je fünf Items gemischt präsentiert. Eine explorative Faktoranalyse (PCA, Varimax) bestätigt ihre zweifaktorielle Struktur. Die Skala „Heterogenität als Herausforderung“ (Cronbachs Alpha = 0,78) weist ebenso eine gute Reliabilität auf wie die Skala „Heterogenität als Bereicherung“ (Cronbachs Alpha = 0,78). Im Mittel bewerten die meisten Befragten Heterogenität (auf der 6-stufigen Skala) sowohl als bereichernd (Median = 4,4) als auch als herausfordernd (Median = 4,2). Das heißt, die Befragten folgen offenbar einerseits dem Gebot der Inklusionspädagogik, Heterogenität aufgeschlossen und konstruktiv zu begegnen, zugleich scheinen sie sich der Komplexität der künftig an sie gestellten Aufgaben bewusst zu sein. Die Unabhängigkeit beider Dimensionen lässt sich demnach empirisch gut wiederfinden.

3.3.5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde eine inhaltliche Klärung und Operationalisierung des Konstrukts Heterogenitätssensibilität, das für ein inklusionspädagogisches respektive -didaktisches Handeln in themenbezogenen Diskursen als höchst bedeutsam angenommen wird, vorgeschlagen. Anhand empirischer Ergebnisse ließen sich Argumente finden, die die theoretische Modellie-

rung des Konstrukts Heterogenitätssensibilität stützen. Anhand dieser ersten Daten zeigte sich, dass Vorannahmen darüber, welche Differenzmerkmale sich in heterogenen Lerngruppen finden lassen, interindividuell unterschiedlich ausfallen. Weiterhin fanden sich Hinweise darauf, dass die individuelle Wahrnehmung von Heterogenität mit Blick auf einen konkreten Kontext nicht ausschließlich durch diese Vorannahmen gesteuert wird, sondern weiteren Rezeptions- und Reflexionsprozessen unterliegt. Auch hinsichtlich der Gewichtung der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen zeigten sich interindividuelle Unterschiede (vgl. dazu auch Simon 2019). Ferner scheint sich das gleichzeitige Nebeneinander bereicherungs- und belastungsbezogener Bewertungen zu bestätigen. Mithilfe der vorgeschlagenen Operationalisierung scheint es damit möglich zu sein, sich der Sensibilität von angehenden Lehrkräften gegenüber Heterogenität als ein „perspektivengebundenes, dynamisches und mehrdimensionales Konstrukt“ (Seitz, 2008, S. 193) anzunähern. Die in diesem Beitrag herangezogenen Daten deuten darauf hin, dass für die Befragten „eine Lerngruppe jeweils so heterogen [ist], wie [durch sie] dort gerade Heterogenität ‚gesehen‘ und wie sie in didaktisch strukturierten Situationen ‚verhandelt‘ wird“ (ebd.).

Anhand der Prä- und Post-Test-Daten zur Heterogenitätssensibilität sollen im weiteren Verlauf des FDQI-HU-Projekts Erkenntnisse zur quantitativen und qualitativen Wahrnehmungsdifferenzierung von Heterogenität durch angehende (Fach-)Lehrkräfte und deren mögliche Veränderung im Projektverlauf gewonnen werden. Dabei ist für das Projekt nicht nur von Interesse, wie detailliert die Wahrnehmung der Studierenden ist, sondern auch, ob sie eher askriptive Kategorien wie Geschlecht, ethnische Herkunft oder eher funktionale Lernvoraussetzungen (z.B. Lerntempo) in den Blick nehmen, wenn es um die Planung und Durchführung eines inklusionsorientierten Fachunterrichts geht.

Literatur

- Ansorge, U. & Leder, H. (2011). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beierlein, C. & Preiser, S. (2014). Ungerechtigkeitssensibilität. In F. Dorsch, M.A. Wirtz & J. Strohmmer (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18. Aufl., S. 1598). Bern: Huber.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brodesser, E. (2018). *Auswertung Heterogenitätssensibilität der Prä-Post-Erhebung*. Unveröffentlichtes Dokument. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>. Zugegriffen 28.11.2018.
- Budde, J. (Hrsg.). (2013). *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eppenstein, T. (2003). *Einfalt der Vielfalt? Interkulturelle pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik* 8(1), 54–66.
- Gebauer, M.M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In N. McElvany, M.M. Gebauer, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 17: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 191–216). Weinheim: Beltz.
- Geiling, U. & Simon, T. (2017). Inklusion in der Grundschule. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 102–104). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 33–52). Marburg: Lebenshilfe.

- Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (2015). Editorial. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 9–17). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugriffen 28.11.2018.
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 315–331). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität* (S. 177–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Pohan, K.A. & Aguilar, T.E. (2016). Measuring Educators' Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts. *American Educational Research Journal* 38(1), 159–182.
- Prenzel, A. (2011). *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik*. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf. Zugriffen 28.11.2018.
- Scharenberg, K. (2013). Heterogenität in der Schule. Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In N. McElvany, M.M. Gebauer, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 17. Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (S. 10–49). Weinheim: Juventa.
- Schmitz, L. & Simon, T. (2018). Heterogenitätssensibilität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Schneider, K. (2005). *Diagnose interkultureller Sensibilität in Abhängigkeit von den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion und Offenheit*. Diplomarbeit: Universität Koblenz-Landau.
- Seitz, S. (2008). Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht: Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten* (S. 190–197). Baltmannsweiler: Schneider.
- Simon, T. (2019). Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierendem Homogenisierungsdenken. Erscheint in E. v. Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke & P. Hackstein (Hrsg.), *Lehre und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. (S. 65–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spiegel, H. & Walter, M. (2005). Heterogenität im Mathematikunterricht der Grundschule. In K. Bräü & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance* (S. 219–238). Münster: Waxmann.
- Stebler, R. & Reusser, K. (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 253–264). Münster: Waxmann.
- van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript-Verlag.

Ellen Brodesser, Lena Schmitz & Hans Anand Pant

3.4 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen

3.4.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als ein Zielkonstrukt im Projekt FDQI-HU

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelten als wesentlicher Faktor professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Simon, 2017). Mit Blick auf das zukünftige Unterrichten heterogener Lerngruppen kommt ihrer Förderung bei Student*innen mit dem Berufswunsch Lehrer*in eine hohe Bedeutung zu. Auf Grundlage des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen (vgl. Frohn, 2017; siehe Beiträge in Kapitel 1 und 2 in diesem Band) wurden im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQ-HU)* universitäre Lehrformate entwickelt, die neben den bereits diskutierten Dimensionen des Inklusionsverständnisses und der Heterogenitätssensibilität die Selbstwirksamkeitserwartungen der Student*innen in den Fokus rücken. Der folgende Beitrag beschäftigt sich zunächst mit dem Konzept, dem Forschungsstand und -desiderat zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (3.4.2), stellt nachfolgend die Auswertungen von Prä- und Post-Test im Vergleichsgruppendedesign vor (3.4.3) und schließt mit der Diskussion der Ergebnisse im Ausblick auf die Weiterarbeit mit dem vorgestellten Konstrukt (3.4.4).

3.4.2 Konzept, Forschungsstand und -desiderat

Das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – oder, wie Jerusalem und Schwarzer (2002) es auch nennen: der „Spezialfall des Optimismus“ (ebd., S. 29) – gewinnt an Prominenz in verschiedenen Forschungskontexten. Es geht auf Bandura (1977) zurück (vgl. ebd., S. 50), der den Begriff der *perceived self-efficacy* als zentralen Aspekt seiner sozial-kognitiven Theorie geprägt hat. Dieser bezeichnet die subjektive Einschätzung, aufgrund eigener Fähigkeiten gewünschte Handlungen ausführen zu können. Jerusalem und Schwarzer (2002) erweitern diese Definition: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen seien „charakterisiert durch die Formulierung einer subjektiven Gewissheit, eine konkrete Handlung auch dann erfolgreich ausführen zu können, wenn bestimmte Barrieren auftreten“ (ebd., S. 39f.).¹

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelten als eine der zentralen motivationalen Variablen mit starker Vorhersagekraft. Ihnen wird Bedeutung in den Bereichen Gesundheit, Zufriedenheit und Handlungsfähigkeit zugesprochen. Insbesondere die Auswahl von Handlungen nach Schwierigkeitsgrad, investierter Anstrengung, Ausdauer und Handlungserfolg hängen nicht unwesentlich von ihnen ab (vgl. Köller & Möller, 2010, S. 697f.). Auch die Qualität von Unterricht, so wird angenommen, ist an die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte gebunden (vgl. Gebauer, 2013, S. 58ff.) und wirkt positiv auf die Schüler*innen zurück (Wolters & Daugherty, 2007, S. 190). Insbesondere hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften für das Unterrichten heterogener Lerngruppen in inklusiven Schulen mit fortlaufend neuen und teilweise unerwarteten Anforderungen (vgl. Hecht et al., 2016; Plate, 2017) ist zentral,

¹ Je nach Bezugsgröße unterscheiden sie zum einen die individuellen und kollektiven und zum anderen die allgemeinen, bereichs- und situationsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. ebd., S. 39ff.).

dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden Lehrkräften gefördert und entwickelt werden können (vgl. Urton, 2017, S. 8).

Hier knüpft das Forschungsdesiderat des vorliegenden Beitrags an: In Bezug auf inklusiven Unterricht sollen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angehender Lehrkräfte erstens erfasst und zweitens durch die Teilnahme an einem FDQI-HU Seminar gesteigert werden. Jerusalem und Schwarzer (2002) postulieren, wie eine Einflussnahme auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen möglich ist. Am stärksten zähle das Erleben eigener Erfolge bzw. Misserfolge, sofern sie den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zugesprochen werden. Auch stellvertretende Erfahrung durch die Beobachtung anderer, sprachliche Überzeugungen im Sinne von er- bzw. entmutigendem Zusprechen sowie die Wahrnehmung von Gefühlsregungen können sich auswirken (vgl. ebd., S. 42).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden gemeinhin durch geschlossene Skalen erfasst, deren Itemstamm nach dem Muster „ich weiß, dass ich es aus eigenen Kräften schaffe ...“ formuliert ist. Unter anderen gibt es eine erprobte Skala der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften (Schwarzer & Schmitz, 1999). Sie beinhaltet Subskalen zur allgemeinen beruflichen Leistung, zur berufsbezogenen Interaktion, zum Umgang mit Stress und Emotionen und zur spezifischen Selbstwirksamkeit in Bezug auf innovatives Handeln. Im Projekt FDQI-HU waren die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angehender Lehrkräfte *im Hinblick auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen* von besonderem Interesse; daher wurde eine Skala, die entsprechende Herausforderungen anspricht, neu formuliert.

3.4.3 Auswertungen zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Prä- und Post-Test

Insgesamt bearbeiteten $N=138$ Student*innen des Lehramts für die Primar- oder Sekundarstufe der Humboldt-Universität zu Berlin die Skala zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Prä-Erhebung zu Beginn und $N=54$ in der Post-Erhebung zum Ende des Sommersemesters 2017. Vergleichbare Daten zu beiden Testzeitpunkten konnten für $N=40$ Student*innen erhoben werden, davon $N=30$ in den FDQI-HU-Seminaren der Fachdidaktiken Englisch, Geschichte und Informatik sowie $N=10$ in den Vergleichsgruppen der Studienfächer Sachunterricht und Rehabilitationswissenschaften.

Die 30 formulierten Items beginnen mit „Ich weiß, dass ich es schaffe ...“ oder „Ich weiß, wie ich guten Unterricht in einer Lerngruppe gestalte, in der ...“ und beziehen sich damit auf das in der Vergangenheit erworbene Vertrauen, in heterogenen Lerngruppen professionell handeln zu können. Tabelle 1 enthält die eingeschätzten Schwierigkeiten von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“, geordnet nach Medianen in der Prä-Erhebung.

Insgesamt sind die befragten Student*innen überzeugt, in heterogenen Lerngruppen zukünftig erfolgreich unterrichten zu können. Denn in 23 von 30 Kategorien geben sie mehrheitlich ihre Zustimmung an (Median ≥ 4). In der erfassten Gruppe der Student*innen, die eines der entwickelten FDQI-HU-Seminare besucht haben und sowohl am Prä- als auch am Post-Test teilgenommen haben, sind die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen insgesamt gestiegen. In acht der 30 durch die Items erfragten Bereiche sind die Student*innen am Ende der Seminarzeit sicherer, den gestellten Aufgaben gewachsen zu sein. Dazu gehört der Unterricht mit Kindern, die kein Deutsch verstehen oder einen nur eingeschränkten Wortschatz haben, sowie mit denjenigen, die das Gespräch verweigern oder nicht stillsitzen oder sich nur schwer konzentrieren können. Mehr als die Hälfte der Student*innen glaubt nach dem Seminar, dass sie es nun besser schafft, individuelle Lernpläne für alle Schüler*innen zu entwickeln und dafür zu sorgen, dass sich alle Schüler*innen aktiv an Entscheidungen beteiligen.

Tab. 1: Veränderungen in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Prä- und Post-Test

Prä-Test <i>N</i> = 138 Schwierigkeit:	Frage- nr.	Inhalt Unterricht mit Schüler*innen folgender Merkmale (S)/Anforderungen an die Lehrkraft (L)	Prä-Test <i>N</i> Int. = 30	Post-Test <i>N</i> Int. = 30	V
mittel/ Tendenz schwierig Median 3,0	1	S: extrem unterschiedliche politische Anschauungen	3,5	3,0	-
	4	S: kein Deutsch verstehen	3,0	4,0	+
	7	S: Gespräch verweigern	3,0	4,0	+
	8	S: traumatische Fluchterfahrungen	3,0	3,0	0
	10	S: konsequente Unterbrechung des Unterrichts	4,0	4,0	0
	15	S: aggressives Verhalten	3,0	3,0	0
	26	L: fortlaufend individuelle Lernpläne schreiben	3,0	4,0	+
mittel/ Tendenz einfach Median 4,0	2	S: Zeichen der „Verwahrlosung“	4,0	4,0	0
	5	S: immer ohne Hausaufgaben	5,0	4,0	-
	6	S: ohne ausreichende Noten im eigenen Fach	5,0	5,0	0
	9	S: mit eingeschränktem Wortschatz	4,0	5,0	+
	12	S: langsamere Auffassungsgabe	5,0	5,0	0
	13	S: können nicht still sitzen	4,0	5,0	+
	14	S: mit körperlichen Einschränkungen (z.B. Spastik)	4,0	3,0	-
	16	S: viel langsames Arbeitstempo	4,5	5,0	+
	18	S: mit stark fehlerhafter Rechtschreibung	5,0	5,0	0
	19	S: stark unmotiviert	4,0	4,0	0
	22	S: viel niedrigeres Vorwissen zum Thema	5,0	4,0	-
	23	S: aus einem völlig anderen Kulturkreis	5,0	4,0	-
	24	S: bevorzugen unterschiedliche Sozialformen	4,0	4,0	0
	25	S: können sich schwer konzentrieren	3,5	4,0	+
	28	L: dafür sorgen, dass alle aktiv bei Entscheidungen	4,0	5,0	+
einfach Median 5,0	3	L: Wandertag organisieren, auch ohne Beiträge	5,0	5,0	0
	11	S: viel schnellere Auffassungsgabe	5,0	5,0	0
	17	S: viel schnelleres Arbeitstempo	4,5	5,0	0
	20	S: unterschiedliche Lernstrategien	5,0	5,0	0
	21	S: viel höheres Vorwissen	5,0	5,0	0
	27	L: Zusammenarbeit mit nicht-schulischen Koll.	5,0	5,0	0
	29	L: positive Lernatmosphäre herstellen	5,0	5,0	0
	30	L: individuelle Leistungsrückmeldungen geben	5,0	5,0	0

Anmerkungen: Int. = Interventionsgruppe, V = Veränderung; Skala von 1 (Ablehnung) bis 6 (volle Zustimmung)

In fünf Bereichen haben die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hingegen abgenommen: Die meisten Student*innen mit Daten im Prä- und Post-Test sind im Post-Test weniger sicher, dass sie guten Unterricht für Schüler*innen gestalten können, die extrem unterschiedliche politische Anschauungen haben, nie ihre Hausaufgaben gemacht haben, ein viel niedrigeres Vorwissen zum Thema aufweisen, aus einem anderen Kulturkreis kommen und körperliche Einschränkungen (beispielsweise in Form einer Spastik) haben. Neben diesen Veränderungen im Zeitverlauf

hat die Selbsteinschätzung der Befragten im Hinblick auf einige Items keine Änderung erfahren. Diese nur mittel bis schwierig zu bewältigenden pädagogischen Aufgaben geben im Kontext heterogener Lerngruppen Aufschluss über thematische Anknüpfungspunkte für die Seminar-gestaltung. So sehen sich Student*innen vor wie nach der Seminarteilnahme nur bedingt fähig, mit traumatischen Fluchterfahrungen und aggressivem Verhalten umzugehen.

Anschließend an diese Betrachtung der einzelnen Items wurde geprüft, ob sich zusammenfassende Skalen zu „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ für den Prä- und den Post-Test bilden lassen. Dafür wurden Faktorenanalysen berechnet, die zu beiden Messzeitpunkten einen Hauptfaktor extrahieren, der eine unidimensionale Struktur der Skalen nahelegt.¹ Die im Anschluss gebildeten Skalen wurden auf ihre Reliabilität geprüft und erweisen sich sowohl für die Prä- als auch für die Post-Testung als hoch reliabel mit Cronbachs Alpha = 0,92 (Prä-Test) und 0,90 (Post-Test). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Prä- und Post-Test korrelieren mit $r=0.61^{**}$ erwartungskonform hoch miteinander.

Tab. 2 enthält die deskriptive Zusammenfassung der Skalen im Prä- und Post-Test für diejeni-gen Student*innen, die eines der FDQI-HU-Seminare besucht und mindestens 75 % der Items bewertet haben. Es werden die Spannweiten und Maße der zentralen Tendenz, Standardabweichungen und die Angaben für Cronbachs Alpha berichtet. Die Mittelwerte sind mit $M=4,12$ im Prä-Test und $M=4,24$ im Post-Test als hoch einzustufen.

Tab. 2: Deskriptive Zusammenfassung der Skala „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ im Prä- und Post-Test

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
Prä-Test (<i>N</i> =28)	3,2	4,9	4,1	4,12	0,46	0,92
Post-Test (<i>N</i> =26)	2,8	5,7	4,2	4,24	0,63	0,90

Anmerkungen: Antwortskala von 1 „trifft nicht zu“ bis 6 „trifft voll und ganz zu“

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Student*innen ihre Selbstwirksamkeit im Post-Test um 0,12 Skaleneinheiten höher einschätzen als im Prä-Test. Dieser Unterschied in der Interventionsgruppe hat eine Effektstärke von $d=0,26$. In Anlehnung an Cohens Interpretationsvorschläge entspricht dies einem kleinen Effekt (Cohen, 1988). Nach Prüfung mit dem Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben ist der Unterschied mit $p=.06$ nicht signifikant. Außerdem hat die Streuung in den Angaben von Prä- zu Post-Test zugenommen. Resümierend kann demnach festgehalten werden, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei größerer Streuung leicht angestiegen sind.

Während die Analysen für die Student*innen der FDQI-HU-Seminare zeigen, dass diese sich nach dem Seminar sicherer fühlen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, trifft dieses Ergebnis für die Student*innen der Kontrollgruppen so nicht zu ($d=0,02$; $p=.86$, n.s. nach Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben). Ein Vergleich beider Gruppen zu den jeweiligen Messzeitpunkten zeigt zwar keinen signifikanten Unterschied zwischen den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Gruppen. Die Student*innen der Interventionsgruppe sind nach der

1 Diese unidimensionale Struktur der Skalen zu Selbstwirksamkeitserwartungen für den Unterricht in inklusiven Schulen bestätigt sich auch in anderen Studien (vgl. Bosse & Spörer, 2014, S. 291).

Teilnahme am FDQI-HU-Seminar jedoch mit größerem Abstand überzeugter von ihren Fähigkeiten als diejenigen der Vergleichsgruppe ($d = 0,39$).²

Nachfolgend wird die differenzielle Entwicklung beider Gruppen im Längsschnitt betrachtet. Abbildung 1 zeigt die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen zu beiden Messzeitpunkten (Darstellung nach Brunner et al., 2014). Es wird hier deutlich, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Interventionsgruppe stärker ansteigen als in der Vergleichsgruppe.

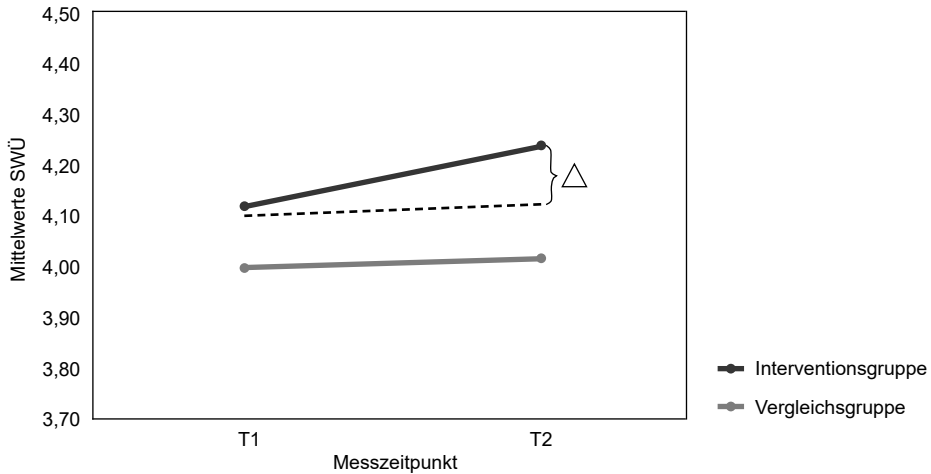


Abb. 1: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Prä- und Post-Test

Anmerkungen: Vergleich der Interventionsgruppe (Teilnahme FDQI-HU-Seminar) und Vergleichsgruppe, T1 = Prä-Test, T2 = Post-Test, Δ = Gruppenunterschied

Nach Morris und DeShon (2002) in Anlehnung an Becker (1988) wird für den Gruppenvergleich im Prä- und Post-Test die Effektstärke d als Differenz der Effektstärken für die Gruppen im Prä- und Post-Test mit folgender Formel berechnet:

$$d_{IGPP} = \frac{(M_{Post, E} - M_{Prä, E})}{SD_{Prä, E}} - \frac{(M_{Post, C} - M_{Prä, C})}{SD_{Prä, C}}$$

(vgl. Morris & DeShon, 2002, S. 108).

In der dargestellten Formel steht d_{IGPP} für die Effektstärke für den Unterschied zwischen Interventions- und Kontrollgruppe im Prä- und Post-Test, M_{Post} und $M_{Prä}$ für die Mittelwerte im Post- und Prä-Test, $SD_{Prä}$ für die Standardabweichung im Prä-Test sowie E für die Experimental- oder Interventionsgruppe und C für die Vergleichsgruppe. Die so errechnete Effektstärke für den Unterschied zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe ist mit $d = 0,20$ wiederum als kleiner Effekt im Prä-Post-Vergleich einzuschätzen.

2 Die berichteten Unterschiede sind hier im Kontext der geringen Fallzahlen im Post-Test zu interpretieren ($n = 10$ für die Vergleichsgruppen zu beiden MZP). Mit abnehmenden Fallzahlen steigt das Risiko den α -Fehler zu begehen, wenglich Gross und Kriwy (2009) überzeugend argumentieren, dass kleine Fallzahlen bei gleichzeitiger Betrachtung von relevanten Hintergrundmerkmalen (s.u.) ebenfalls zu belastbaren Ergebnissen führen.

Abschließend werden die Student*innen hinsichtlich individueller Unterschiede weiter differenziert. Mögliche Einflussfaktoren auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bilden in erster Linie bisherige Lehrerfahrungen (vgl. Bosse & Spörer, 2014), das Lebensalter und das inklusionsbezogene Vorwissen der Student*innen. Tabelle 3 enthält die regressionsanalytischen Ergebnisse zu diesen Hintergrundmerkmalen für alle Testteilnehmer*innen im Prä-Test. Außerdem werden die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Student*innen im Post-Test zusätzlich in Bezug auf die Teilnahme an einem FDQI-HU-Seminar analysiert.

Tab. 3: Regression der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf Hintergrundmerkmale der Student*innen im Prä- und Post-Test

Prädiktoren	Standardisierter Regressionskoeffizient β	
	Prä-Test ($N = 124$)	Post-Test ($N = 34$)
Lebensalter	0,12	-0,01
schulische Lehrerfahrungen	0,19*	0,10
Vorwissen zum Thema Inklusion	0,27**	0,35
Besuch des FDQI-HU-Seminars (1 = ja, 0 = nein)	---	0,20
R^2	0,17**	0,18**

Anmerkungen: * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$

Im Prä-Test zeigt sich, dass die drei Merkmale Lebensalter, schulische Lehrerfahrung und Vorwissen zum Thema Inklusion 17 Prozent der Gesamtvarianz in der Variable Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erklären. Insbesondere ein hohes Vorwissen zum Thema ($\beta = 0,27^{**}$) ist ein wichtiger Prädiktor für ein höheres Ergebnis auf der Skala zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Für den Post-Test erklären die drei Hintergrundmerkmale und der Besuch eines FDQI-HU-Seminars zusammen 18 Prozent der Gesamtvarianz. Auch hier bestätigt sich, dass das eingeschätzte Vorwissen der Student*innen in hohem Maße mit den individuell wahrgenommenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zusammenhängt ($\beta = 0,35$). Für die Wirksamkeit der FDQI-HU-Seminare spricht, dass Student*innen, die in der Interventionsgruppe waren, auch bei Kontrolle von Lebensalter, schulischer Lehrerfahrung und Vorwissen höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen ($\beta = 0,20$).

3.4.4 Diskussion und Ausblick auf die Weiterarbeit mit dem Konstrukt

Insgesamt haben sich die Überzeugungswerte der Student*innen der FDQI-HU-Seminare, guten Unterricht für heterogene Lerngruppen anbieten zu können, von Beginn zum Ende der Lehrveranstaltung erhöht. Im Vergleich zu denjenigen Student*innen, die der Vergleichsgruppe angehörten, sind die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Zeitverlauf zudem stärker angestiegen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, die Seminarentwicklung nach den Prinzipien des Design-Based-Research-Ansatzes (siehe Fazit und Ausblick in diesem Band; vgl. Reinmann, 2005; van den Akker, 1999) in Abstimmung mit den beteiligten Fachdidaktiken weiter auszubauen und zu überlegen, welche zusätzlichen inhaltlichen Schwerpunkte auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen gelegt werden können. Hierbei ist zu prüfen, ob in den Seminaren Möglichkeitsräume eigener Erfahrungen geschaffen werden können (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 2002; Urton, 2017), um die als gleichbleibend schwierig oder als schwieriger wahrgenommenen Merkmale von Schüler*innen stärker in den Blick zu nehmen und beispielsweise in

Mikroteachingsituationen Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Ausgehend von den Ergebnissen der Regressionsanalysen zu möglichen Einflussvariablen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sollten die Seminare deutlicher an das Vorwissen der Student*innen anknüpfen (siehe auch Teacher Trainings in den USA, z.B. Santagata, 2017).

Limitierend ist auf die Interpretation der Ergebnisse im Kontext der geringen Fallzahlen im Post-Test hinzuweisen (vgl. Gross & Kriwy, 2009). Die hier berichteten Ergebnisse knüpfen zwar konsistent an die neutralen bis hohen Einschätzungen zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen von Lehramtsstudent*innen in anderen Studien an (Bosse & Spörer, 2014; Kopp, 2009); die Veränderungen im Längsschnitt dagegen könnten von einer Vielzahl weiterer Hintergrundvariablen beeinflusst sein. Für die weitere Validierung der Skala wäre die Aufnahme von zusätzlichen Variablen zum inklusionsspezifischen Vorwissen und zu eigenen Erfahrungen im Kontext inklusiver Unterrichtssituationen zentral. Hinsichtlich der Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Rahmen der FDQI-HU-Seminare ist mit der vorliegenden Untersuchung positiv zu resümieren, dass es den Dozent*innen nicht nur gelungen ist, den berufsorientierten „Spezialfall des Optimismus“ (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 29) zu erhalten, sondern ihre Student*innen tendenziell in ihren Überzeugungen für die künftigen Aufgaben im inklusiven Unterricht zu stärken.

Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84(2), 191–215.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Becker, B.J. (1988). Synthesizing standardized mean-change measures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology* 41, 257–278.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* 6(4), 279–299.
- Brunner, M., Pant, H.A. & Stanat, P. (2014). Diagnostik und Evaluation. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 484–515). Weinheim: Beltz.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*, 2nd ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frohn, J. (2017). Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdq/glossar>.
- Gebauer, M.M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lebenden. Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gross, C. & Kriwy, P. (2009). Kleine Fallzahlen in der empirischen Sozialforschung. In P. Kriwy & C. Gross (Hrsg.), *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen* (S. 9–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik* 1(1), 86–102.
- Jann, B. (2009). Diagnostik von Regressionsschätzungen bei kleinen Stichproben (mit Exkurs zu logistischer Regression). In P. Kriwy & C. Gross (Hrsg.), *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen* (S. 94–125). Wiesbaden: Springer VS.
- Köller, O. & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 693–699). Weinheim: PVU.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik* 1(1), 5–25.
- Morris, S. B. & DeShon, R.P. (2002). Combining effect size estimates in meta-analysis with repeated measures and independent-groups designs. *Psychological Methods* 7(1), 105–125.
- Plate, E. (2017). Professionalisierung durch inklusive Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Schulentwicklung und Inklusion. Konzepte, Instrumente und Befunde* (S. 193–211). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 33(1), 52–69.
- Santagata, R. (2017). *Studying teacher and teacher learning through multiple disciplinary lenses. Many affordance and a few challenges*. Presentation at the BIEN conference in Berlin (28.11.2017).
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (1999). *Dokumentation der Skala Lehrer-Wirksamkeit* (WirkLehr). https://www.psycharchives.org/bitstream/20.500.12034/363/1/PT_9004398_WirkLehr_Autorenbeschreibung.pdf. Zugegriffen 08.08.2018.
- Simon, T. (2017). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SWÜ) und schulische Inklusion. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Urton, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)* 3, 1–12.
- van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Hrsg.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (S. 1–14). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Wolters, C.A. & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy. Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology* 99(1), 181–193.

Ellen Brodesser, Lena Schmitz & Hans Anand Pant

3.5 Messung adaptiver Lehrkompetenzen bei Lehramtsstudent*innen

3.5.1 Adaptive Lehrkompetenzen für den inklusiven Unterricht

Adaptive Lehrkompetenzen gelten, neben der Schaffung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas, differenzierten Lernangeboten und der Fähigkeit zur kollegialen Kooperation, als zentrale Kompetenzen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung von Lehrer*innen in inklusiven Schulen (vgl. Gräsel et al., 2017; Moser & Redlich, 2011). Auf der Grundlage eines heterogenitätssensiblen Unterrichtsmodells sollten die adaptiven Lehrkompetenzen angehender Lehrer*innen im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) thematisiert und gefördert werden. Für die Evaluation der Hochschulseminare wurde ein Erhebungsdesign konzipiert, das adaptive Lehrkompetenzen bei Student*innen des Lehramts erfasst. Nach Sichtung theoretischer und empirischer Vorarbeiten zum Zielkonstrukt (z.B. Beck et al., 2008; Franz et al., 2018; Kufner, 2014) wurde dafür eine Konstruktoperationalisierung vorgenommen, die ein Expert*innenverfahren und die „Methode des lauten Denkens“ (Cognitive Labs) mit angehenden Lehrkräften beinhaltete. Dieser Beitrag stellt zunächst Forschungsstand und -desiderate dar (3.5.2) und behandelt nachfolgend die Operationalisierung des Konstrukts adaptive Lehrkompetenzen sowie die Entwicklung des Messinstruments (3.5.3). Die Abschnitte 3.5.4 und 3.5.5 präsentieren die Konzeption, Erprobung und Überarbeitung eines Kategorienschemas zur Kodierung sowie erste Ergebnisse für das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenzen. Abschließend werden die Ergebnisse mit Blick auf die Weiterentwicklung der Seminare zur Stärkung adaptiver Lehrkompetenzen diskutiert (3.5.6).

3.5.2 Forschungsstand und -desiderate

Unter der Voraussetzung heterogener Schülerschaften ist das Ziel *adaptiven Lehrens*, „durch eine gute Abstimmung des curricular bestimmten Lernangebots auf die individuellen Nutzungsvoraussetzungen jedem Kind [beziehungsweise Jugendlichen] einen persönlichen Zugang zum Lernen zu ermöglichen“ (Stebler & Reusser, 2017, S. 253). Das Konzept des *adaptiven teachings* blickt auf eine lange Tradition zurück; es lässt sich bis in die Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung der 1970er Jahre zurückverfolgen (vgl. Brühwiler, 2006, S. 430; Martschinke, 2015, S. 17). Corno und Snow (1986) definieren es als „teaching that arranges environmental conditions to fit learners' individual differences“ (ebd., S. 621). Adaptivität wird hier also auf Seiten der Lehrkraft verortet; sie passt den Unterricht an die Bedürfnisse der Lernenden an (vgl. Brühwiler, 2014, S. 60; Bischoff et al., 2005, S. 384). Ziel ist es, im Sinne von Chancengerechtigkeit (Arnold, 2008, S. 819) Lernangebote für alle Schüler*innen optimal nutzbar zu machen (vgl. Hardy et al., 2011, S. 820) und individuell erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Kufner, 2014, S. 55). In Anlehnung an diese Zielvorgaben ergaben sich für die Konstruktoperationalisierung vier Forschungsdesiderate: a) die Konkretisierung der Umsetzung adaptiven Lehrens, b) die Ausdifferenzierung adaptiver Lehrkompetenzen, c) die Entwicklung eines Messinstruments für adaptives Lehren und d) im Kontext der Begleitevaluation die Überprüfung der Förderung adaptiver Lehrkompetenzen durch die Teilnahme an einem FDQI-HU-Seminar. Diese Forschungsdesiderate werden im Folgenden näher begründet.

Obgleich das Ziel adaptiven Lehrens deutlich ist, ist seine konkrete Umsetzung nicht einheitlich geklärt. Brühwiler (2014) identifiziert „einzig die Differenzierung und Individualisierung“

(ebd., S. 62) als zentrale Strategien. Darüber hinaus werden verschiedene Systematisierungen vorgeschlagen. „Conceptual understanding of [...] adaptive teaching varies broadly, encompassing a multitude of instructional strategies, approaches, and activities“ (Bernard et al., 2017, S. 1). So erarbeiteten Waxman et al. (1985) eine Reihe an charakteristischen Merkmalen für adaptiven Unterricht; unter anderem sollen die Schüler*innen nach ihrem eigenen Lerntempo arbeiten und ihr eigenes Lernen planen und beurteilen (vgl. ebd., zitiert nach Brühwiler 2014, S. 62). Hardy et al. (2011) strukturierten die Ausgestaltungsformen adaptiven Lehrens anhand der drei Ebenen Kognitive Strukturierung, Peer Learning und Formatives Assessment (vgl. ebd., S. 823ff.). Kufner (2014) entwickelte ein Indikatorensystem für adaptives Lehren und benennt als Indikatoren beispielsweise die Förderung meta-kognitiver Prozesse (vgl. ebd., S. 57ff.). Stebler und Reusser (2017) betonen als lernpsychologische Gütekriterien unter anderem den Einsatz von multiprofessionellen Teams und individuelle Lernunterstützung (vgl. ebd., S. 257ff.). Bernard et al. (2017) knüpfen ihre Operationalisierung adaptiven Lehrens an den *Student-Centred (SC)* (versus *Teacher-Centred (TC)*) *Approach* an (vgl. Bernard et al., 2017, S. 5). Aus dieser Vielfalt an Merkmalen adaptiven Unterrichts ergibt sich *Forschungsdesiderat a: Konkretisierung der Umsetzung adaptiven Lehrens*. Eng verbunden mit der Frage, wie adaptives Lehren im Konkreten umzusetzen ist, ist die Diskussion, welche *Kompetenzen* der Lehrkraft hierfür vonnöten sind. Beck et al. (2008) bezeichnen die adaptive Lehrkompetenz als Vermögen der Lehrperson, den Unterricht „so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen“ (ebd., S. 47). Hierbei unterscheiden sie adaptive Planungs- und Handlungskompetenz (vgl. ebd., S. 10) sowie – in Anlehnung an die durch Wang (1980) sowie Helmke und Weinert (1997) formulierten Dimensionen von Lehrerkompetenz – vier Konstruktfacetten: (a) Sachkompetenz als reichhaltiges und flexibel einsetzbares Sachwissen, (b) diagnostische Kompetenz, anhand derer die Lernvoraussetzungen und -stände der Schüler*innen zutreffend eingeschätzt werden, (c) didaktische Kompetenz, das heißt, den gezielten Einsatz methodisch-didaktischen Wissens und (d) Klassenführungskompetenz zur Sicherstellung einer aktiven und fokussierten Lernzeit (vgl. Beck et al., 2008, S. 41f.). Eine weitere Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche ist allerdings immer in dem Kontext der Anforderungen zu sehen, dass die Lehrkraft situations- und gruppenspezifisch flexibel handlungsfähig sein muss. An diese Herausforderung knüpft an *Forschungsdesiderat b: Ausdifferenzierung adaptiver Lehrkompetenzen*.

Adaptive Lehrkompetenzen werden als sowohl anspruchsvolle als auch *erlernbare* Professionalitätsfacette angesehen, so dass es als Aufgabe der Lehrkräftebildung gilt, angehende Lehrkräfte bereits im Hochschulkontext gezielt zu schulen (vgl. Kopp, 2009, S. 22). Wichtig an dieser Stelle erscheint die Evaluation von Lehrformaten, die angehende (oder bereits tätige) Lehrkräfte in der Entwicklung ihrer adaptiven Lehrkompetenzen unterstützen. Erste empirische Studien belegen, dass diese durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen gesteigert werden können (vgl. Fischer et al., 2014, S. 28; Klieme & Warwas, 2011, S. 813). Hierbei, so zeigt eine Studie aus der Schweiz, ist die adaptive Planungskompetenz einfacher zu verbessern als die adaptive Handlungskompetenz (vgl. Vogt & Rogalla, 2009, S. 1057). Grund hierfür mag sein, dass bewährte Vorgehensweisen der Unterrichtsvorbereitung und -planung vermittelbar, die situativen Handlungserfordernisse jedoch nicht immer vorhersehbar sind. Der Befund, dass adaptive Lehrkompetenzen grundsätzlich durch Lehrformate steigerungsfähig sind, führt zu der Aufgabe, sie empirisch erfassbar zu machen. Es ergibt sich *Forschungsdesiderat c: Entwicklung eines Messinstruments für adaptives Lehren*.

Ausgehend von den in Kapitel 1 in diesem Band behandelten Merkmalen des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen wurden im Projekt FDQI-HU Lehrformate entwickelt, die die Student*innen in den Fachdidaktiken Englisch, Geschichte, Latein, Informatik

und Arbeitslehre zur adaptiven Unterrichtsgestaltung in ihrem Fach anregen sollen. Durch die Wissensvermittlung und Reflexion von Unterrichtsplänen, Fallbeispielen und Selbsterfährungsübungen sollten die Student*innen in ihrer Fähigkeit zum adaptiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen gestärkt werden. Ziel war *Forschungsdesiderat d: Steigerung adaptiver Lehrkompetenzen durch Teilnahme an FDQI-HU-Seminar*.

Die beschriebenen Forschungsdesiderate bildeten die Grundlage für die Entwicklung eines Testinstruments zu adaptiven Lehrkompetenzen, das im Rahmen der FDQI-HU-Projektevaluation eingesetzt wurde.

3.5.3 Operationalisierung und Messinstrument

Ausgehend von den vier Konstruktfacetten (adaptive Sach-, didaktische, diagnostische und Klassenführungscompetenz) nach Beck et al. (2008) wurden für die Messung der adaptiven Lehrkompetenzen im Projekt FDQI-HU aufgrund konzeptioneller Überlegungen und eigener empirischer Befunde drei Sub-Konstruktfacetten ergänzt: (a) Repertoire, (b) Situationsspezifisch und (c) Kontext. Hierbei erfasst das Repertoire, welche adaptiven Handlungsmöglichkeiten eine (angehende) Lehrkraft grundsätzlich kennt und sich imstande sieht zukünftig umzusetzen. Die Situationsspezifisch meint die flexible Anwendung adaptiver Handlungen im Einklang mit den Spezifika der Lerngruppe und -situation. Der Kontext beschreibt zudem eine bestimmte Grundhaltung und Kommunikationsweise der Lehrkraft sowie eine konstruktive Lernatmosphäre. Denn in den Cognitive Labs mit Student*innen der Lehrer*innenbildung äußerten die Befragten das Bedürfnis, förderliche Ausgangsvoraussetzungen in der Unterrichtssituation und im Lehrer-Schüler-Verhältnis aufzunehmen, da diese für sie eine notwendige Rahmung und Voraussetzung zur Erfassung adaptiver Lehrkompetenzen darstellte. Diese Ergänzungen füllen die dritte Sub-Konstruktfacette Kontext. Die vierte von Beck et al. (2008) beschriebene Konstruktfacette Sachkompetenz wurde für die Operationalisierung im Projekt FDQI-HU nicht berücksichtigt. Grund dafür war die Einbindung von Studierenden mit verschiedenen Studienfächern, deren Sachinhalte stark variieren. Abbildung 1 zeigt die einbezogenen Konstrukt- und Sub-Konstruktfacetten.

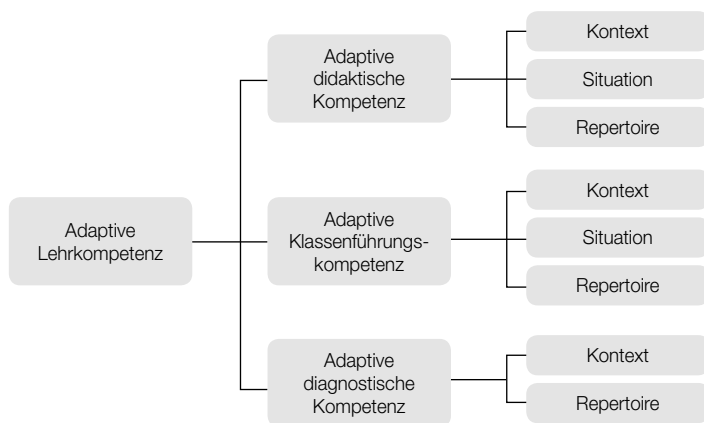


Abb. 1: Konstruktfacetten und Sub-Konstruktfacetten adaptiver Lehrkompetenz

Für die Messung wurden die methodisch unterschiedlichen Messverfahren für adaptive Lehrkompetenzen von Beck et al. (2008), Kufner (2014) und Franz (2017) für ihren Einsatz zur Seminarevaluation gesichtet. Beck et al. (2008) setzten zur Erhebung adaptiver Planungskompetenz Vignetten und zur Erfassung adaptiver Handlungskompetenz einen Videotest ein (vgl. Brühwiler, 2014, S. 11). Hier sahen die Testpersonen Videosequenzen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht und gaben an, an welchen Stellen sie anders als die Lehrperson im Video handeln würden und warum. Ihre Antworten wurden ausgewertet im Hinblick auf insgesamt 98 Indikatoren adaptiver didaktischer, diagnostischer und Klassenführungscompetenz (vgl. Bischoff et al., 2005, S. 382, 386; Brühwiler, 2006, S. 437). Kufner (2014) wiederum filmte ihre Testpersonen beim Unterrichten und leitete ein Indikatorensystem adaptiver Lehrkompetenz in Form von 14 Teilkompetenzen ab (vgl. Kufner, 2014, S. 55–58). Sie räumte ein, dass trotz der abgeleiteten Indikatoren keine konkrete Handlung der untersuchten Lehramtsanwärter*innen antizipierbar war, da durch den Filmvorgang die Bedingungen der jeweiligen Unterrichtssituation leicht verändert wurden (vgl. ebd., S. 65). Als bislang einzig bekannte Studie nutzte Franz (2017) neben Text- und Videovignetten auch geschlossene Items zur Erfassung adaptiver Lehrkompetenzen (ebd., S. 20). Die Antwortkategorien der Items waren von Expert*innen eingeschätzt worden, die diese im Übrigen anstelle von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ eher im Sinne von ‚besser‘ und ‚schlechter‘ bewerteten (vgl. Franz et al., 2018, S. 67).

Für die Evaluation im Projekt FDQI-HU wurde ein Testinstrument entwickelt, das die Vorführung von Videosequenzen für eine Gruppe aus Testteilnehmer*innen vorsieht und in eine standardisierte schriftliche Befragung integriert. Durch diese Videoimpulse sollten zum einen eine künstliche Laborstimmung vermieden sowie Unterrichtsnähe hergestellt und zum anderen durch die Standardisierung der Impulse eine Vergleichbarkeit der Antworten der Testpersonen gewährleistet werden (vgl. Bischoff et al., 2005, S. 395). Dieser Ansatz wurde mit der Methode der dyadischen Instruktion verbunden, bei der die Testperson eine andere Person anleitet Aufgaben zu lösen (vgl. ebd., S. 382). Es wurde angenommen, dass es den Student*innen leichter fiel, aus Hospitant*innensicht Eindrücke zu schildern und Lösungswege zu durchdenken. Diese Außenperspektive ist indes nicht minder aussagekräftig: „Es ist anzunehmen, dass ein hohes Wissen [...] die Voraussetzung für eine hohe adaptive Lehrkompetenz ist“ (Brühwiler, 2014, S. 94).

Nach der Sichtung verschiedener Unterrichtsvideosequenzen entschied sich das Evaluations-team für drei Videosequenzen aus dem französischen Spielfilm „Entre les Murs“, in der deutschen Fassung „Die Klasse“, von Laurent Cantet (2009). Der französische Film bietet realitätsnahe Situationen aus dem Frontalunterricht in der Sekundarstufe einer Schule in der Pariser Vorstadt, die vielfältige Ansatzpunkte für die Analyse adaptiver Lehrsituationen in einer heterogenen Lerngruppe beinhaltet. Die Testteilnehmer*innen wurden gebeten, der Lehrkraft Fragen zu beantworten und Tipps zu geben. Für die drei Konstruktfacetten adaptive didaktische, Klassenführungs- und diagnostische Kompetenz wurde jeweils eine Videosequenz eingesetzt und anschließend schriftliche offene Fragen gestellt. Diese wiederum bezogen sich auf die Sub-Konstruktfacetten Kontext, Situation und Repertoire¹. Den Student*innen wurden im Prä- und Post-Test dieselben Videosequenzen und Fragen gezeigt. Tabelle 1 enthält die Items zu adaptiven didaktischen Kompetenzen, auf die im Folgenden der Auswertungsfokus gesetzt wird.

1 Der Videoimpuls zu adaptiver diagnostischer Kompetenz bezieht sich auf ein Elterngespräch, in dem der Lehrer einer Mutter seine Einschätzung zum Leistungsniveau der Klasse und ihres Sohnes mitteilt. Hier wurde die ‚Situation‘ im Unterricht nicht gezeigt und dementsprechend als Sub-Konstruktfacette nicht kodiert.

Tab. 1: Items zu adaptiver didaktischer Kompetenz

Einführung	Stellen Sie sich bitte vor, Sie sind Hospitant*in im Unterricht von Monsieur L. in Frankreich. Sie beobachten seinen Unterricht und er bittet Sie, ihm Tipps zu geben.
Instruktion	Bitte beantworten Sie Monsieur Laurents folgende Fragen in jeweils wenigen Sätzen oder Stichpunkten.
Kategorien	Nein. Ich weiß es nicht. Ja, und zwar ...
adaptive didaktische Lehrkompetenz	
Impuls	Videoimpuls aus „Entre les Murs“ (Cantet 2007) 00:08:14 – 00:10:03
Inhalt des Impulses	Der Lehrer sammelt unbekannte Wörter eines Textes an der Tafel. Die Wissensstände der Schüler*innen sind sehr unterschiedlich und manche werden ausgelacht.
Item Kontext	Monsieur L.: Das ist die Klasse, die ich gerade unterrichte. Bevor wir zum Inhalt kommen: Finden Sie, ich hätte mich anders verhalten sollen?
Item Situationsspezifik	Monsieur L.: Sie haben hier gesehen, dass die Schüler unterschiedliche Wissens- und Lernstände haben. Mein Ziel ist es, ihre Lernprozesse individuell zu fördern. Hätten Sie diese Textarbeit methodisch-didaktisch anders gestaltet als ich?
Item Repertoire	Monsieur L.: Ich werde diese Klasse auch im nächsten Schuljahr unterrichten. Ganz allgemein für die Zukunft: Wie kann ich individuelle Lernprozesse in dieser Lerngruppe prinzipiell besser fördern? Haben Sie Ideen, was ich bei der Auswahl von Inhalten, Zielen, Unterrichts- und Sozialformen, Materialien oder Medien beachten sollte?

3.5.4 Entwicklung eines Kategorienschemas

Der Fragebogen inklusive der offenen Fragen zu adaptiven Lehrkompetenzen wurde vorgetestet. Am Vortest nahmen $N = 78$ Student*innen des Lehramts und das FDQI-HU-Projektteam teil. Die Antworten auf die Fragen zu adaptiver Lehrkompetenz wurden im Sinne der quantitativen Inhaltsanalyse nach Fröh (2017) ausgewertet. Es wurde ein aus den Antworten des Vortests abgeleitetes induktives Kategorienschema erstellt, auf dessen Basis ein Expert*innenverfahren durchgeführt wurde. Ausgewiesene Expert*innen für die Erforschung adaptiven Lehrens² ordneten zum einen den Unterkategorien Punkte von 0, 1 oder 2 zu. Je höher die Punktezahl war, desto eher entsprach die Unterkategorie ihrer Meinung nach adaptivem Lehren. Zum anderen gewichteten sie die Überkategorien nach ihrer Bedeutsamkeit.

Im Ergebnis lagen für jede (Sub-)Konstruktfacette (siehe Abbildung 1) die Punkte und Gewichtungen vor, aus denen ein erstes Kodierverfahren entwickelt wurde, das adaptive Lehrkompetenzen messbar machte. Im Probe-Kodierungsprozess wurde die Vergabe und Akkumulation der Punkte geprüft und hierbei als nicht ausreichend trennscharf eingestuft. So konnten ungenaue Antworten durch ihre Überschneidungsmöglichkeiten in mehreren Kategorien zu mehr Punkten führen als präzisere Antworten. Um die Auswertungsvalidität zu erhöhen, wurde

2 Das Evaluationsteam bedankt sich herzlich bei Christian Brühwiler (Pädagogische Hochschule St. Gallen), Eva-Kristina Franz (Pädagogische Hochschule Heidelberg) und Sabrina Kufner (Universität Passau).

daher im Evaluationsteam FDQI-HU³ und auf verschiedenen Fachtagungen nach den Design-Based-Research-Prinzipien (vgl. Plomb, 2013) eine Ausdifferenzierung des Kodierverfahrens diskutiert und von den befragten externen Diskutant*innen als gewinnversprechend eingestuft: Ausgehend von Expert*innenrankings auf Grundlage des Vortests wurden die gebildeten Unterkategorien gefiltert, die von allen drei Expert*innen übereinstimmend als „sehr wichtig“ mit zwei Punkten bewertet wurden. Für jede Konstruktfacette wurden so drei Oberkategorien gebildet. Jeder Oberkategorie wurden nachfolgend drei Subkategorien zugeordnet, die von allen Expert*innen ebenfalls als „sehr wichtig“ eingestuft worden sind. Die Auswahl dieser Subkategorien erfolgte im unabhängigen Ratingverfahren, in dem die Subkategorien zwischen zwei bis drei Rater*innen verglichen und im Konsensverfahren entschieden wurden.

Nach Abschluss der Überarbeitung konnten 96 Items für die Kodierung der offenen Antworten formuliert werden: für die Konstruktfacetten *adaptive didaktische Kompetenz* und *adaptive Klassenführungscompetenz* je drei Oberkategorien zu Kontext, Situation und Repertoire und neun dazu gehörende Unterkategorien, für die Konstruktfacette *adaptive diagnostische Kompetenz* je drei Oberkategorien zu Situation und Repertoire sowie dazu jeweils neun Unterkategorien. Jede Nennung wurde mit einem Punkt kodiert, bei Nichtbenennung wurde die Antwort mit 0 Punkten kodiert. Abbildung 2 illustriert das so entstandene Kodierschema anhand des ersten Videoimpulses zu adaptiver didaktischer Kompetenz in der Sub-Kategorie Kontext.

Monsieur L.: *Das ist die Klasse, die ich gerade unterrichte. Bevor wir zum Inhalt kommen: Finden Sie, ich hätte mich anders verhalten sollen?*

Sie: *O Nein. O Ich weiß es nicht. O Ja, und zwar:.....*

Kategorien		Punkte
1	Gestaltung Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis/Unterrichtsklima	
1.1	Anerkennung, Wertschätzung und Respekt für Schüler*innen zeigen	0/1
1.2	vertrauensvolle Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung aufbauen	0/1
1.3	für respektvollen Umgang der Schüler*innen untereinander sorgen	0/1
2	Kommunikation Lehrkräfte und Schüler*innen	
2.1	sensibler Umgang mit Äußerungen der Schüler*innen (leise sprechen ect.)	0/1
2.2	den Schüler*innen Zeit für ihre Antworten lassen	0/1
2.3	erklären, dass alle Schüler*innen das Recht haben, Fragen zu stellen	0/1
3	Auftreten und Sprache der Lehrkraft	
3.1	nicht herablassend/arrogant/allwissend auftreten	0/1
3.2	schüler*innenorientiert (versus lehrer*innenorientiert) auftreten	0/1
3.3	sachlich bleiben (im Gegensatz zu Sarkasmus und Ironie)	0/1

Abb. 2: Kodierschema zu adaptiver didaktischer Kompetenz, Subfacette Kontext

3 An dieser Stelle geht ein herzlicher Dank an Johanna Profft und Alexander Gerbsch, die als studentische Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter wertvolle Hinweise gaben.

Die Kategorien wurden für $N = 150$ Student*innen im Prä-Test für die Konstruktfacette adaptive Diagnostik und $N = 151$ für die Konstruktfacetten adaptive Klassenführung und Diagnostik sowie für $N = 63$ Student*innen im Post-Test kodiert. Insgesamt 40 Student*innen nahmen sowohl am Prä- als am Post-Test im Sommersemester 2017 teil, davon $N = 30$ in den FDQI-HU-Seminaren der Fachdidaktiken Englisch, Geschichte und Informatik sowie $N = 10$ in den Vergleichsgruppen der Studienfächer Sachunterricht und Rehabilitationswissenschaften. Die folgende Abbildung 3 fasst den Prozess der Punktevergabe zusammen.



Abb. 3: Schritte der Instrumentenanwendung

3.5.5 Empirische Ergebnisse

Als erstes Ergebnis ist festzuhalten, dass die Mehrheit der Student*innen das streng auf einen Lehrer zentrierte pädagogische Handeln im Frontalunterricht und in einem Elterngespräch als verbesserungswürdig einstufte. Tabelle 2 enthält den Vergleich für die Student*innen im Prä- und Post-Test.

Tab. 2: Antworten zu adaptiven Lehrkompetenzen im Prä-Post-Vergleich (in %)

Kategorie	Prä-Test: anderes Verhalten? (N = 150 Didaktik, N = 151 KF, D)			Post-Test: anderes Verhalten? (N = 63)		
	ja	nein	ich weiß es nicht	ja	nein	ich weiß es nicht
Didaktik K.	86,0	11,3	2,7	95,2	---	4,8
Didaktik S.	80,0	11,3	8,7	90,5	---	9,5
Didaktik R.	87,2	12,8	---	87,3	12,7	---
Klassenführung K.	86,8	12,6	0,6	93,7	1,6	4,8
Klassenführung S.	86,8	11,2	2,0	95,2	1,6	3,2
Klassenführung R.	86,8	13,2	---	93,7	6,3	---
Diagnostik K.	51,0	31,1	17,9	58,7	27,0	14,3
Diagnostik R.	79,2	20,8	---	92,1	7,9	---

Anmerkungen: geschlossene Fragen als Stimuli: „Finden Sie, ich hätte mich anders verhalten sollen?“, KF = Klassenführung, D = Diagnostik, K = Kontext, S = Situation, R = Repertoire, * Angabe „ich weiß nicht“ nicht möglich bei Repertoire

Bei den einleitenden Fragen zu sieben der acht Sub-Konstruktfacetten gaben im Mittel 127 von 150 bzw. 151 im Prä-Test erfassten Student*innen (84,7 %) an, dass sich der Lehrer anders verhalten, andere situationsspezifische Methoden einsetzen oder auf ein von ihnen benanntes Repertoire zurückgreifen sollte. Beim Videoimpuls zur adaptiven diagnostischen Kompetenz, der das Gespräch des Lehrers mit einer Mutter zum Leistungsniveau der Klasse und ihres Sohnes zeigte, gaben dagegen nur 77 der 151 Student*innen (51,0 %) im Prä-Test an, in diesem Kontext anders zu handeln. Die Student*innen im Post-Test sahen hier einen noch höheren Veränderungsbedarf. In sieben der acht Sub-Konstruktfacetten gaben im Mittel 58 von 63 Student*innen (92,5 %) mindestens eine oder mehrere Anregungen für die Verbesserung der gezeigten Unterrichtssituation oder in Hinblick auf den Einsatz von Handlungsalternativen. Auch in dieser Gruppe fiel nur etwas mehr als der Hälfte der Student*innen (58,7 %) eine Verhaltensalternative für das Elterngespräch ein.

Nachfolgend wurde ausgewertet, welche Vorschläge die Student*innen dem Lehrer aus der Sicht der Hospitant*innen gaben. Die erste Facette der adaptiven Lehrkompetenz bezieht sich auf die adaptive didaktische Kompetenz in Lehr-Lern-Situationen. Hier benannten die Student*innen im Mittel 6,2 der 27 gebildeten Kategorien im Prä- und 6,1 Kategorien im Post-Test. Abbildung 4 zeigt die Antworten im Prä- und Post-Test am Beispiel der Sub-Kategorie Kontext.

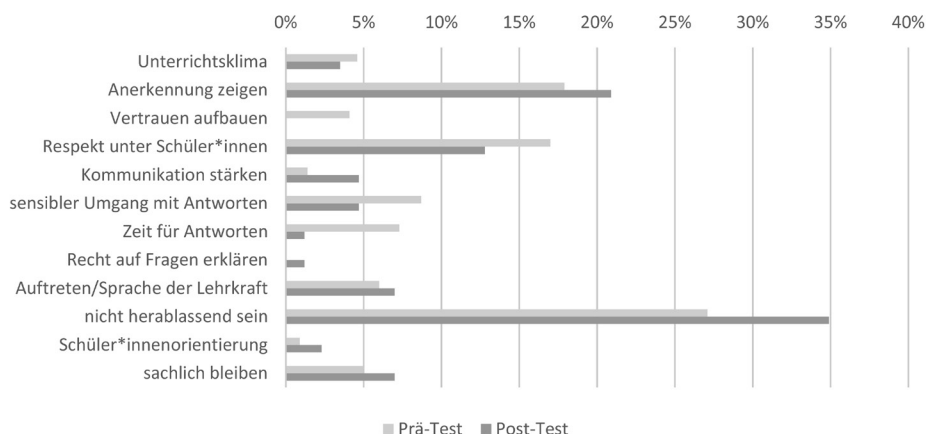


Abb. 4: Adaptive Lehrkompetenz Konstruktfacette Didaktik Kontext: Anzahl der Nennungen in Prozent, Prä- und Post-Test

Die Analyse der ersten 12 Antwortsets zeigt, dass die Kategorien von den Student*innen unterschiedlich häufig benannt wurden. Insgesamt beantworteten $N = 119$ (79,3 %) Student*innen im Prä-Test und $N = 54$ (85,7 %) im Post-Test die Frage zur Veränderung des im Video gezeigten Lehrerverhaltens mit einer der von den Expert*innen als „sehr wichtig“ eingestuft Kategorien. Das Item „Erklären, dass alle Schüler*innen das Recht haben, Fragen zu stellen“ wurde von keiner Person im Prä-Test, das Item „eine vertrauensvolle Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung aufbauen“ von keiner Person im Post-Test benannt. Wenngleich an diesem Beispiel deutlich wird, dass sich die Antworten recht heterogen auf die Kategorien verteilen, sind drei Kategorien sowohl im Prä- als auch im Post-Test prominent vertreten. Übereinstimmend zentral

erschien den Student*innen, dass der Lehrer in der gezeigten Unterrichtssituation nicht herablassend, arrogant oder allwissend auftreten, Anerkennung, Respekt und Wertschätzung für seine Schüler*innen zeigen und für den respektvollen Umgang der Schüler*innen untereinander sorgen sollte.

Auch für die übrigen Sub-Konstruktfacetten Situation und Repertoire bestätigten sich jeweils drei Kategorien, die die Mehrheit der Student*innen als besonders bedeutend in der dyadischen Instruktion für das Lehrerverhalten ansahen. Abbildung 5 enthält die je drei mehrheitlich genannten Kategorien für alle drei Sub-Konstruktfacetten adaptiver Didaktik. Es wird deutlich, dass die Student*innen des Lehramts ausgehend von einem wertschätzenden Unterrichtsklima (Kontext) weiterführend aktivierende didaktische Mittel benennen (Situation) und auf ein differenzierendes Repertoire verweisen, das auf individuelle Nutzungsmöglichkeiten von Lernangeboten verweist (siehe Brühwiler, 2014; Stebler & Reusser, 2017). Diese Antwortmuster treten im Post-Test noch stärker hervor.

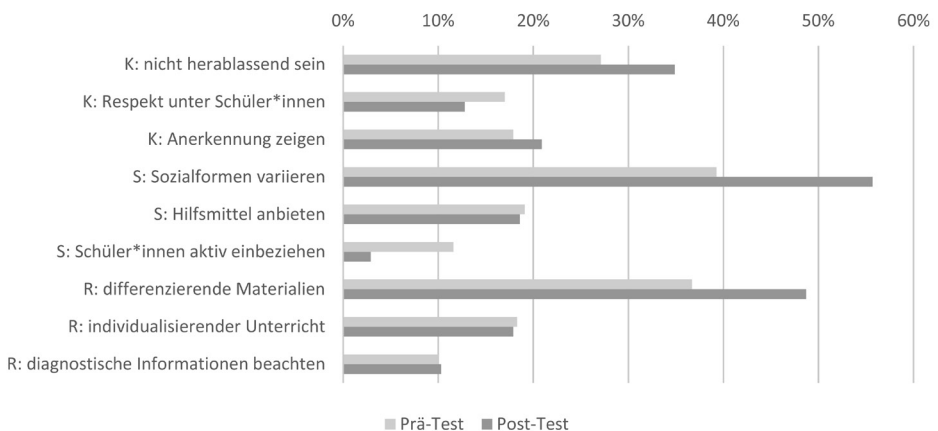


Abb. 5: Adaptive Lehrkompetenz Konstruktfacette Didaktik: drei häufigste Nennungen pro Sub-Konstrukt-facette in Prozent, Prä- und Post-Test (K = Kontext, S = Situation, R = Repertoire)

Ausgehend von den gebildeten und kodierten Kategorien wurde anschließend geprüft, ob sich zusammenfassende Skalen bilden lassen. Für den Prä-Test konnten für die Skalen adaptive didaktische Kompetenz mit Cronbachs $\alpha = 0,56$ ($N = 150$) und für die adaptive Klassenführung mit $\alpha = 0,63$ ($N = 151$) für das neu entwickelte Testinstrument noch befriedigende Reliabilitäten (vgl. Beck et al., 2008) berechnet werden. Die Items zur adaptiven diagnostischen Kompetenz indes wiesen mit $\alpha = 0,45$ ($N = 151$) eine nur geringe interne Konsistenz auf. Für die geringere Fallzahl im Post-Test wurden diese Reliabilitätswerte nochmals unterschritten.

Für den Prä-Post-Vergleich wurden daher Items inhaltlich ausgewählt und eine zusammenfassende Skala aus 24 Items aus jeweils drei Kategorien für jede Sub-Konstruktfacette mit moderater Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0,61$) für alle Teilnehmer*innen am Prä-Test zur adaptiven Lehrkompetenz berechnet. Neben den Kategorien für die adaptive didaktische Kompetenz waren dies die folgenden Antworten:

Adaptive Klassenführungscompetenz

- Kontext: Zusammenhalt der Lerngruppe fördern, den Schüler*innen auf Augenhöhe begegnen und Schüler*innen nicht bloßstellen
- Situation: Lösungsorientierung, nach Gründen für fehlende Hausaufgaben fragen und abwechslungsreiche Arbeitsformen nutzen
- Repertoire: partizipative Methoden wählen, Lebensweltbezug herstellen und Regeln zum friedlichen Umgang stärken

Adaptive diagnostische Kompetenz

- Kontext: Nachfragen, welche Probleme die Mutter wahrnimmt, auf die Sorgen der Mutter antworten und sachliche Argumente professionell kommunizieren
- Repertoire: Leistungsstände, Lernprozesse und Motivation erheben, Zwischenergebnisse und Fortschritte dokumentieren sowie Lernstände individuell sichtbar machen.

Der Vergleich der Skalenkennwerte für die Interventionsgruppe führte zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Student*innen zu beiden Messzeitpunkten gleich viele der ausgewählten Kategorien benannte (siehe Medianvergleich Tabelle 3).

Tab. 3: Kennwerte der Skala „adaptive Lehrkompetenzen“ im Prä- und Post-Test für die Interventionsgruppe (24 Items, je drei für jede Sub-Konstruktfacetten)

	<i>Cronbachs α</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Prä-Test (<i>N</i> = 30)	.49	.20	.21	.11	0	.42
Post-Test (<i>N</i> = 30)	.51	.18	.21	.10	0	.38

Anmerkungen: dichotome Items, kodiert mit 1 für „Nennung“ und 0 für „keine Nennung“.

In diesem Sinne waren die Student*innen in der Lage, wesentliche Merkmale adaptiver Lehrkompetenzen zu benennen und Handlungsalternativen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen aufzuzeigen. Der Vergleich zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe zeigte keine deutlichen Unterschiede.

3.5.6 Diskussion und Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Lehrformate

Ziel der Teilstudie war die theoretische Dimensionierung und Operationalisierung des Konstrukts adaptiver Lehrkompetenzen zur Messung möglicher Veränderungen im Zusammenhang mit der Teilnahme an bestimmten hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung. Ausgehend von der Zielvorgabe, möglichst jedem Kind bzw. Jugendlichen optimale Lernvoraussetzungen im inklusiven Unterricht zu ermöglichen (vgl. Brühwiler, 2014; Kufner, 2014; Stebler & Reusser, 2017), wurden vier Forschungsdesiderate beschrieben, die sich (a) auf die Konkretisierung der Umsetzung adaptiven Lehrens, (b) die Ausdifferenzierung, (c) Messbarkeit und (d) Förderung adaptiver Lehrkompetenzen bezogen. Die Konkretisierung der Umsetzung adaptiven Lehrens (a) war inhaltlicher Bestandteil der Seminarentwicklung im Projekt FDQI-HU. Nach der Prüfung verschiedener Zugänge zur Messung des Konstrukts (vgl. Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014; Franz, 2017; Kufner, 2014) wurden (b) mit der Auswahl von Videosequenzen aus dem französischen Film „Entre les Murs“ („Die

Klasse“) Beispiele gefunden, die als Inbegriffsszenen für die Konstruktfacetten adaptive didaktische, diagnostische und Klassenführungscompetenz eingestuft wurden. Für diese wurden für die drei Subkategorien Kontext, Situation und Repertoire auf Grundlage induktiver Kategorien eines Vortests mit Hilfe von Expert*innen und Cognitive Labs 96 Kategorien gebildet, die (c) für die Student*innen im Prä- und Post-Test ausgewertet wurden.

Die empirischen Auswertungen zeigten, dass sich sieben der acht offenen Fragen zu den ausgewählten Videoimpulsen als Stimuli für die Einschätzung adaptiver Lehrkompetenzen sehr gut eigneten und die Student*innen anregten, in dyadischen Instruktionsanleitungen der Lehrkraft aus Hospitant*innensicht Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten.

Am Beispiel der adaptiven didaktischen Kompetenz wurde deutlich, dass die Student*innen (d) sowohl im Prä- als auch im Post-Test wesentliche Merkmale zur Verbesserung des Unterrichts benannten. Reliabilitätsanalysen bestätigten gerade noch befriedigende interne Konsistenzen für die adaptive didaktische Kompetenz und adaptive Klassenführungscompetenz, nicht jedoch für die adaptive diagnostische Kompetenz im Prä-Test und für alle drei Konstruktfacetten im Post-Test. Nach Bildung einer Gesamtskala mit einer inhaltlichen Auswahl von 24 Items zeigte sich für den Prä-Post-Vergleich der Medianwerte in der Interventionsgruppe keine Veränderung im Zeitverlauf eines Seminars.

Wie eingangs beschrieben, wurde eine Thematisierung und Förderung der adaptiven Lehrkompetenzen in den Seminaren durch die Wissensvermittlung und Reflexion zum Unterrichten in heterogenen Lerngruppen angenommen. Die Einschätzungen der Dozent*innen zum Zielkonstrukt adaptiver Lehrkompetenzen wurden daher flankierend in leitfadengestützten Interviews untersucht. Eine zentrale Übereinstimmung unter den Dozent*innen ergab sich in Bezug auf die noch nicht deutlich genug umgesetzten Seminarinhalte zu adaptiven Lehrkompetenzen, die Betonung der Reflexion als Voraussetzung für die Entwicklung adaptiver Lehrkompetenzen in universitären Lehrveranstaltungen und die Einbeziehung des zukünftigen schulischen Kontexts:

„[...] was von Studierenden auch eher kam, sind sozusagen eher die Fragen nach Diagnostik und didaktischer Adaption gewesen, weil immer die Frage ist, jetzt spreche ich von der [...] -didaktik, wir operieren mit hochtheoretischen Konstrukten, wo aber eigentlich jede Studierende, jeder Didaktiker weiß, die kann man eigentlich gar nicht so anwenden auf den Schulkontext.“⁴

Der Fokus der Seminare wurde hier zunächst auf eine Sensibilisierung für heterogene Lerngruppen und einer Verknüpfung von fachdidaktischen Inhalten mit Anforderungen der inklusiven Unterrichtsgestaltung gerichtet.

Ausgehend von diesen Ergebnissen wurden im Kontext des Design-Based-Research-Ansatzes (vgl. van den Akker, 1999) die fachdidaktischen Seminare auf Basis der konstruktrelevanten Bausteine überarbeitet. Im Team aus mehreren Fachdidaktiker*innen und mit Unterstützung von Expert*innen aus den Fachgebieten Rehabilitationswissenschaften und Sprachbildung wurde jeweils ein thematischer Baustein zu den Konstruktfacetten adaptive didaktische, Klassenführungs- und diagnostische Kompetenz erarbeitet, der neben weiteren in allen fachdidaktischen Seminaren implementiert wurde. Für die Begleitevaluation der Seminare wurde ausgehend von der deutlich niedrigeren Nennung von Handlungsalternativen zum gezeigten Elterngespräch ein neuer Videoimpuls für die adaptive diagnostische Kompetenz eingesetzt, der sich auf das adaptive diagnostische Handeln in einer Stunde zum Grammatikunterricht bezieht.

4 Interviewausschnitt aus den im Rahmen des FDQI-HU-Projekts erhobenen Leitfadeninterviews mit Dozent*innen der fachdidaktischen Seminare.

In Anlehnung an Kufner (2014, S. 60ff.) wird für den zweiten Interventionszyklus geprüft, ob die so erhobenen adaptiven Lehrkompetenzen noch deutlicher in Niveaustufen auf Grundlage von *conceptual items* als inhaltlichen Kern adaptiver Lehrkompetenzen und *procedural items* als zusätzlich nötige Bedingungen unterscheidbar sind.

Literatur

- Arnold, K.-H. (2008). Chancengleichheit herstellen – neue Aufgaben für die Forschung, neue Perspektiven für die Praxis. In J. Ramsberger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 65–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.) (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmid, R.F., Waddington, D.I. & Pickup, D. (2017). *Operationalized Adaptive Teaching and Individualized Learning for Improving Achievement with K-12 Students in Classroom Settings: A Systematic Review. The Campbell Collaboration*. doi: file:///Users/jasumi/Downloads/Bernard_Operationalized_Adaptive_Teaching_Title%20(2).pdf.
- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung adaptiver Lehrkompetenz. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23(3), 382–397.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Brühwiler, C. (2006). Die Bedeutung schulischer Kontexteffekte und adaptiver Lehrkompetenz für das selbstregulierte Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28(3), 425–451.
- Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 605–629). New York: Macmillan Pub. Co.
- Fischer, C. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Bd. 4: Didaktik der inklusiven Schule* (S. 16–34), Universität Tübingen.
- Franz, E.-K., Wacker, A. & Heyl, V. (2018). Entwicklung von Testitems zur Erfassung Pädagogisch-psychologischer Handlungskompetenz (S. 47–73). In J. Rutsch et al. (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Franz, E.-K. (2017). *Mit Heterogenität in der Schule kompetent umgehen – Impulse für die Lehrerbildung*. Vortrag auf dem PLACE Bildungskongress am 26.01.2017, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (9. Aufl.). Konstanz, München: utb.
- Gräsel, C., Decristan, J. & König, J. (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 2017(4), 195–207.
- Hardy, I. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(6), 819–833.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(6), 805–818.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik* 1(1), 5–25.
- Kufner, S. (2014). Was ist adaptives Lehren und wie lässt sich dessen Qualität empirisch erfassen? *Paradigma* (6), 55–67.
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge, Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 19* (S. 15–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, V. & Redlich, H. (2011). Qualitätsmaßstäbe für inklusive Schulen. Zur Notwendigkeit von Qualitätsmaßstäben für inklusive Schulentwicklungen. In *Lernende Schule* 14, 9–12.
- Plomb, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomb & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research*. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Stebler, R. & Reusser, K. (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In Birgit Lütje-Klose et al. (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen; Empirische Befunde; Praxisbeispiele* (S. 253–264). Münster: Waxman.
- van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomb (Hrsg.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (S. 1–14). Dordrecht: Springer Netherlands.

Fazit und Ausblick

In diesem Band wurden erste Forschungsergebnisse des Projekts FDQI-HU präsentiert, die in interdisziplinärer Kooperation von sechs Fachdidaktiken und den Bereichen allgemeine Didaktik, Sprachbildung und Rehabilitationswissenschaften erarbeitet wurden. Gemein ist den hier dargestellten Themenschwerpunkten, dass sie in der Entwicklung methodisch dem Ansatz von Design-Based Resarch (DBR) folgen, dessen Ziel es ist, „sowohl einen bildungspraktischen Nutzen zu stiften als auch theoretische Erkenntnisse zu gewinnen“ (Reinmann, 2018, S. 101). In der DBR-Forschung existieren verschiedene Modelle (Euler, 2014; Plomp, 2013), die jedoch alle eine kumulative Phasenabfolge vorsehen und in der Summe der Phasen einen Zyklus bilden, der vielfach modifiziert und wiederholt werden kann. Diese zyklische Vorgehensweise ermöglicht es, bestehende Probleme schrittweise zu bearbeiten und dabei einzelne Schritte immer wieder an die gegebenen Herausforderungen und Bedingungen anzupassen. Den Unterschieden einzelner Phasen oder Bezeichnungen zum Trotz, werden DBR-Modelle häufig auf die folgenden Phasen eingegrenzt: 1. Identifikation eines Problems, 2. Analyse, 3. Designentwicklung & Erprobung, 4. Evaluation und 5. Re-Design (vgl. z.B. Plomp, 2013, S. 17; Reinmann, 2018, S. 103).

Das Problem (1), das der Forschungs- und Entwicklungsarbeit von FDQI-HU zugrunde lag, kann anhand der vielfältigen Herausforderungen an inklusives Lehren und Lernen und deren unterschiedliche Implikationen charakterisiert werden. So bedurfte es für die weiterführende Problemanalyse und darauffolgende Designentwicklung zunächst eines (bildungs-)theoretisch fundierten Begriffsverständnisses von „Inklusion“ im Kontext von Schule und Unterricht, das gemeinsam im Projekt erarbeitet wurde. Darüber hinaus hat die Analyse (2) gezeigt, dass in der Lehrkräftebildung und im Schulunterricht ein paralleles Defizit vorherrscht: Sowohl in der Hochschullehre als auch in schulischen Lehr-Lern-Umgebungen fehlte es an einem Modell, das inklusives Lehren und Lernen anhand zentraler, heterogenitätssensibler Parameter illustriert und diese zueinander in Beziehung setzt. Daher wurde im interdisziplinären Team und in Kooperation mit abgeordneten Lehrkräften eine breite Theorierecherche zu Begriffen und Konzepten inklusiven Unterrichts durchgeführt, um der Verkürzung vorzubeugen, dass bei der didaktischen Modellierung „den in das Modell aufgenommenen Merkmalen von Unterricht [...] oft eine theoriegeleitete Begründung“ fehlt (Arnold, 2009, S. 28). Insbesondere im Hinblick auf eine inklusive „Bildung für alle“ im Sinne Wolfgang Klafkis ist dabei „eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür [...] unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen“ (Klafki, 2007, S. 252). Auf Basis eines an Klafki angelehnten Bildungsbegriffs (erweitert um transformatorische Bildungstheorien, vgl. u.a. Koller, 2012) haben im Projekt FDQI-HU die genannten Disziplinen zusammengearbeitet, um gemeinsam Elemente eines didaktischen Modells zu identifizieren, das auf inklusive Lehr-Lern-Settings ausgerichtet ist. Die Kooperation hat gezeigt, dass einerseits allgemeindidaktische Prinzipien existieren, dass jedoch andererseits die Fächer Englisch, Geschichte, Informatik, Latein und Sachunterricht unterschiedliche fachbezogene Besonderheiten für den inklusiven Unterricht

aufweisen. Die Querlagen Rehabilitationswissenschaften und Sprachbildung bergen darüber hinaus sowohl tradierte als auch neue Ansätze für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die auch für konkrete Fächer geltend gemacht werden können. Die unterschiedlichen Perspektiven sind in diesem Band auf Basis des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) abgebildet.

Für die weiterführende Arbeit teilt sich der Design-Based-Research-Blick in zwei unterschiedliche Forschungsstränge: Zum einen war die hier dargestellte theoretische Fundierung für die heterogenitätssensible Lehrkräftebildung nutzbar zu machen – hierfür wurden an der Humboldt-Universität zu Berlin Seminare in den genannten Fachdidaktiken sowie zu fachübergreifenden Themen herausgebracht (3), die mit dem DiMiLL und den unterschiedlichen Operationalisierungsformen arbeiten. Ziel der FDQI-HU-Seminare war es, den Student*innen ein breites Inklusionsverständnis sowie die nötige Sensibilität für Heterogenität zu vermitteln. Nach der Design-Entwicklung und ersten Durchführung der Fachseminare im Sommersemester 2017 führte die Evaluation (4) der Intervention zum Re-Design (5) und damit zu einer Neukonzeption der Lehrveranstaltungen. So wurden einzelne Lehr-Lern-Bausteine entwickelt, die die anvisierten Konstrukte zu steigern versprechen und, angelehnt an die Subfacetten der adaptiven Lehrkompetenz nach Beck et al. (2008), die Felder „Didaktische Kompetenz“, „Diagnostische Kompetenz“ und „Klassenführungskompetenz“ umfassen. Aufbauend auf den im Projekt vorhandenen inklusionsspezifischen Kompetenzen wurden zudem Bausteine zur „Heterogenitätssensibilität“ sowie zur „Sprachbildung“ von den betreffenden Expert*innen entworfen. Der nächste Projektband von FDQI-HU (Brodesser et al., i.V.) widmet sich der theoretischen Fundierung, Darstellung und Diskussion dieser Bausteine. Zudem werden in der zweiten Förderphase von FDQI-HU im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung die Fächer Physik, Mathematik und Biologie im Zentrum der Entwicklungsarbeit stehen: Auf Basis der erweiterten Bausteinstrukturen soll hier vor allem das methodisch-didaktische Potenzial von Lehr-Lern-Laboren für einen praxisnahen Kompetenzaufbau – auch unter Einbezug der neuen Querlage ‚Medienbildung‘ – genutzt werden. Hier schließt sich ein weiterer Zyklus im DBR-Vorgehen an, der auf denselben Prinzipien basiert.

Diese Schritte – Designentwicklung und Erprobung, Evaluation und Re-Design – gilt es nun zum anderen auch im Feld der Unterrichtsforschung zu unternehmen: So ist das DiMiLL durch geeignete Interventionen auf seine Wirksamkeit im alltäglichen inklusionssensiblen Schulunterricht zu überprüfen, nicht zuletzt, um einen Beitrag dazu zu leisten, die „[a]llgemeine Didaktik [...] von einer primär modellierenden zu einer forschenden Teildisziplin fort[zu]entwickeln“ (Gruschka, 2009, S. 94). Hierfür können entsprechend modifizierte Unterrichtsentwürfe oder Unterrichtsbeobachtungen ebenso aufschlussreich sein wie die Befragung von Lernenden und Lehrenden zu ihrer individuellen Kompetenzentwicklung anhand der unterschiedlichen Dimensionen, die dem Kompetenzbegriff innewohnen. Eine andere mögliche Forschungsperspektive liegt in der Formulierung und Erprobung heterogenitätssensibler Aufgaben. Schließlich ist die Aufgabenentwicklung, die Sigrid Blömeke (2009) zufolge die „vornehmste Aufgabe der allgemeinen Didaktik“ (ebd., S. 20) darstellt, ebenso auf das Feld des inklusiven Lehrens und Lernens auszuweiten. In der Aufgabenentwicklung wäre z.B. den verschiedenen Elementen des DiMiLL aus unterschiedlicher Fächersicht Rechnung zu tragen, um anschließend die Wirksamkeit der Aufgaben im Sinne einer umfassenden, individuellen Kompetenzentwicklung zu evaluieren. Diese Maßnahmen sollen ebenso wie die in diesem Band vorgestellten Ansätze dazu beitragen, Lehrkräfte für einen inklusiven Fachunterricht zu qualifizieren und damit die Ziele von FDQI-HU weiter voranzutreiben.

Literatur

- Arnold, K.-H. (2009). Lehr-Lernforschung ohne Allgemeine Didaktik? Über die Notwendigkeit einer integrierten Wissenschaft vom Unterricht. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 27–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? – Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Eckert, F., Liebsch, A.-C., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Bausteine für die Hochschullehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Euler, D. (2014). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-based research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27, S. 97–112). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Gruschka, A. (2009). Die Zukunft Allgemeiner Didaktik vor der Gegenwärtigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 93–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research* (S. 10–52). Enschede: Slo.
- Reinmann, G. (2018). Design-based Research. In G. Reinmann (Hrsg.), *Reader zu Design-Based Research* (S. 101–111). Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf. Zugriffen 09.11.2018.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Stephan Breidbach

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Fachdidaktik Englisch. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bilingualer Unterricht (CLIL), Dramapädagogik und CLIL, Schul- und Unterrichtsentwicklung in Mehrsprachigkeitskontexten, Lehrer- und Lerneridentitäten, bildungstheoretische Fremdsprachendidaktik.

Kontakt: stephan.breidbach@staff.hu-berlin.de

Dr. Ellen Brodesser

Humboldt-Universität zu Berlin, Zentralinstitut Professional School of Education, Qualitätsoffensive Lehrerbildung (FDQI-HU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluation von Schulentwicklung, Begleitforschung zu Inklusionsprozessen, Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund, Kompetenzentwicklung in der Lehrer*innenbildung.

Kontakt: ellen.brodesser@hu-berlin.de

Janna Buck

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Fachdidaktik Englisch, Qualitätsoffensive Lehrerbildung (FDQI-HU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Englisch und Inklusion, Dramapädagogik.

Kontakt: Janna.Buck@hu-berlin.de

Laura Capellmann

Fachdidaktik Arbeitslehre. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive Fachdidaktik, Inklusion in der Sekundarschule.

Fabian Eckert

Humboldt-Universität zu Berlin, Zentralinstitut Professional School of Education, Qualitätsoffensive Lehrerbildung (FDQI-HU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusives historisches Lernen, Kompetenzen historischen Lernens, Historisches Lernen mit digitalen Angeboten, inklusiver Geschichtsunterricht, Sound Studies.

Kontakt: eckertfx@hu-berlin.de

Dr. Julia Frohn

Humboldt-Universität zu Berlin, Zentralinstitut Professional School of Education, Qualitätsoffensive Lehrerbildung (FDQI-HU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in Schule und Unterricht, inklusive Didaktik, kompetenzorientierter Unterricht, Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte.

Kontakt: julia.frohn@hu-berlin.de

Dietlind Gloystein

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Lehrstuhl „Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens/Allgemeine Rehabilitationspädagogik“, Qualitätsoffensive Lehrerbildung (FDQI-HU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: an Inklusion orientierte Veränderungsprozesse in den Bereichen Diagnostik, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lehrer*innenbildung und -professionalisierung.

Kontakt: dietlind.gloystein@hu-berlin.de

Ann-Catherine Liebsch

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie, Fachgebiet Didaktik, Qualitätsoffensive Lehrerbildung (FDQI-HU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Latein und Inklusion, Geschichte des Altsprachlichen Unterrichts, Deutsch-Latein im Schulunterricht, Aufgabenentwicklung.

Kontakt: ann-catherine.liebsch@hu-berlin.de

Prof. Dr. Beate Lütke

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Lehrstuhl „Didaktik der deutschen Sprache/Deutsch als Zweitsprache“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachdidaktik (Sprachreflexion im Deutschunterricht, Deutsch als Zweitsprache, sprachbildender Fachunterricht), Selbstkorrekturen von DaZ-Lerner*innen, mündliches und schriftliches Erzählen, Sprachbildungskompetenzen in der Lehrer*innenbildung.

Kontakt: beate.luetke@staff.hu-berlin.de

Prof. Dr. Vera Moser

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Lehrstuhl „Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens/Allgemeine Rehabilitationspädagogik“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Entwicklung der Rehabilitationspädagogik, Theoriebildung der Rehabilitationspädagogik, Professionsforschung: Pädagogisches Handeln in inklusiven Settings, Organisationsentwicklung „Inklusion“, Geschlechterforschung.

Kontakt: vera.moser@hu-berlin.de

Prof. Dr. Hans Anand Pant

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl „Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Validität von Kompetenzmessung im Schul- und Hochschulbereich, Implementationsforschung, Transfer von Innovationen im Bildungsbereich, Metaanalysen, Standard-Setting-Verfahren.

Kontakt: hansanand.pant@hu-berlin.de

Yasmin Patzer

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Informatik, Lehrstuhl „Didaktik der Informatik/Informatik und Gesellschaft“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusives e-Learning, Inklusion in der Informatik Fachdidaktik, Assistive Technology.

Kontakt: patzer@informatik.hu-berlin.de

Prof. Dr. Detlef Pech

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl „Grundschulpädagogik mit Schwerpunkt Lernbereich Sachunterricht“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politisch-historische Bildung mit/von Kindern, Bildung und Kinder, Geschlechtsspezifische Aspekte: Männlichkeiten, Lebenswelten von Kindern: Kinderkummer, Qualitative Sozialforschung.

Kontakt: detlef.pech@hu-berlin.de

Prof. Dr. Niels Pinkwart

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Informatik, Lehrstuhl „Didaktik der Informatik/Informatik und Gesellschaft“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Technologiegestütztes Lernen und Lehren, Didaktik der Informatik, Soziotechnische Systeme.

Kontakt: pinkwart@hu-berlin.de

Dr. Laura Rödel

Humboldt-Universität zu Berlin, Zentralinstitut Professional School of Education, Qualitätsoffensive Lehrerbildung (FDQI-HU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache, Inklusion, Grammatikdidaktik, Lehr-Lern-Medien unter besonderer Berücksichtigung von Visualisierungen.

Kontakt: laura.roedel@hu-berlin.de

Dr. Lena Schmitz

Humboldt-Universität zu Berlin, Zentralinstitut Professional School of Education, Qualitätsoffensive Lehrerbildung (FDQI-HU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluationsforschung, internationale Vergleichsmethodik, empirische Kulturwissenschaft, interkulturelle Verständigung, Diversity, Inklusion.

Kontakt: lena.schmitz@hu-berlin.de

Dr. Toni Simon

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik, inklusive Didaktik und Diagnostik, Partizipation, Einstellungen zur schulischen Inklusion im Professionalisierungsprozess, qualitative (v.a. teilnehmende Beobachtung, Text- und Gesprächsanalyse) und quantitative Sozialforschungsmethoden (Design, deskriptive und multivariate Analysen).

Kontakt: toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Angelika Thäle

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Lehrstuhl „Pädagogik bei geistiger Behinderung“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Deutschdidaktik, Didaktik des inklusiven Fachunterrichts, Bildungsangebote für Menschen mit schwerer Behinderung.

Kontakt: angelika.thaele@hu-berlin.de

Dr. Nena Welskop

Humboldt-Universität zu Berlin, Zentralinstitut Professional School of Education, Qualitätsoffensive Lehrerbildung (FDQI-HU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in der Lehrkräftebildung, phasenübergreifende Kooperations- und Vernetzungsstrukturen in der Lehrkräftebildung, Sonderpädagogisches Handeln in multiprofessionellen Settings.

Kontakt: nena.welskop@hu-berlin.de

Inklusives Lehren und Lernen zielt auf eine umfassende Bildung für alle, die Barrieren abzubauen hilft und die Entwicklung individueller Kompetenzen begünstigt. Dafür bedarf es sowohl einer inklusiven Didaktik als auch einer Inklusionssensiblen Lehrkräftebildung. Im vorliegenden Band werden Konzepte vorgestellt, die auf dem „Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen“ beruhen, das forschungsbasiert im interdisziplinären Austausch im Projekt FDQI-HU an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin entwickelt wurde und Grundprinzipien für das Unterrichten heterogener Lerngruppen beinhaltet. Ausgehend von Erläuterungen zu den einzelnen Modellinhalten werden in sieben fachspezifischen Beiträgen (Englisch, Geschichte, Informatik, Latein und Sachunterricht sowie Sonderpädagogik und Sprachbildung) Möglichkeiten der Umsetzung des didaktischen Modells erörtert. Den Abschluss des Bandes bilden empirische Untersuchungen zum Inklusionsverständnis Studierender sowie zu den Konzepten der Heterogenitätssensibilität, adaptiven Lehrkompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Hinblick auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen. Dieses Buch richtet sich an Forschende, Dozierende und Studierende in der Lehrkräftebildung und an alle, die sich für die Gestaltung und Umsetzung inklusiven Lehrens und Lernens interessieren und einsetzen.

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Julia Frohn, Dr., Jahrgang 1984, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin; Wissenschaftliche Koordinatorin des Projekts FDQI-HU.

Ellen Brodesser, Dr., Jahrgang 1977, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin; Evaluation des Projekts FDQI-HU.

Vera Moser, Prof. Dr., Jahrgang 1962, ist Professorin für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin; Wissenschaftliche Projektleiterin des Projekts FDQI-HU.

Detlef Pech, Prof. Dr., Jahrgang 1970, ist Professor für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin; Wissenschaftlicher Projektleiter des Projekts FDQI-HU.

978-3-7815-2289-3



9 783781 522893