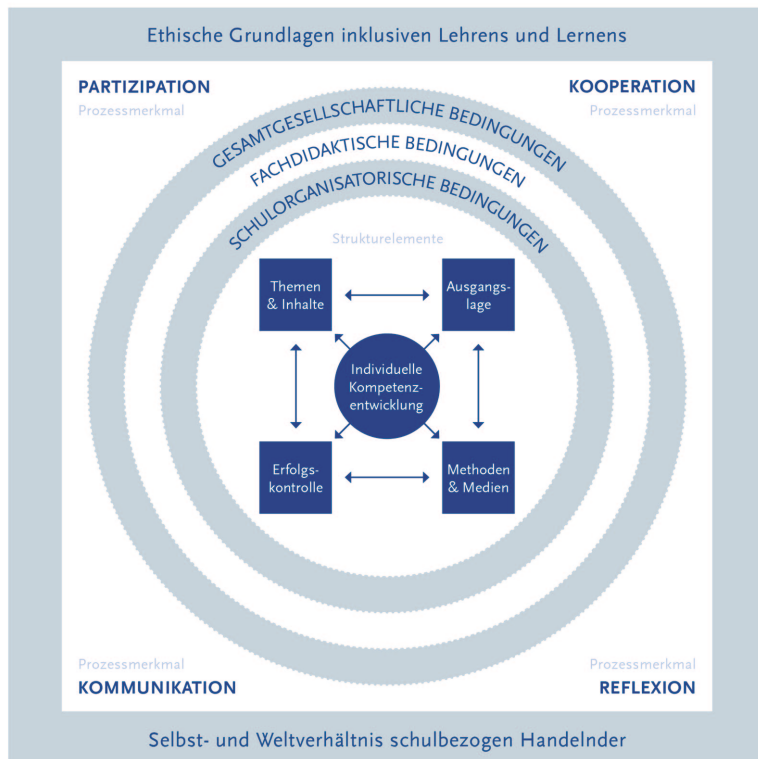


Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung



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 entgegenzutreten. 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 *inkluisiven* 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 Schmelztiegel 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 vernünftiger 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 richtungweisende 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/fdqi/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. Gleichmaßen 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>. Zugegriffen 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. Zugegriffen 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 (BiLicF) – 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. Kiefling & 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 (BiLicF). 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/fdqj/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/fdqj/glossar>.
- Simon, T. (2018). Intersektionalität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. <http://www.hu-berlin.de/fdqj/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 Behinderung, 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.