

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>. 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 (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/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 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.

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 Inclusive 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 Armut- 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 (Prengel, 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 Abschulungen).
- 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 (Prengel, 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 Abschulung auf Förderschulen, negative Leistungsentwicklungen an denselben, mehrheitliches Nicht-Erreichen eines Schulabschlusses sowie lebenslange Stigmatisierung als Förderschüler*in (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Hildes Schmidt & 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.
- Hildeschmidt, 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: Allgemein didaktische 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/fdqj/glossar>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017a). Inklusiv Pädagogik und Inklusiv Schule. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqj/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/fdqj/glossar>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017c). Inklusiv (Fach-)Didaktik. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqj/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>. Zugegriffen 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>. Zugegriffen 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>. Zugegriffen 09.09.2018.
- Wälgenbach, K. (2016). Intersektionalitätsforschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 650–655). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wöcken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In I. Demmer-Dieckmann & 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). Inklusiv 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.

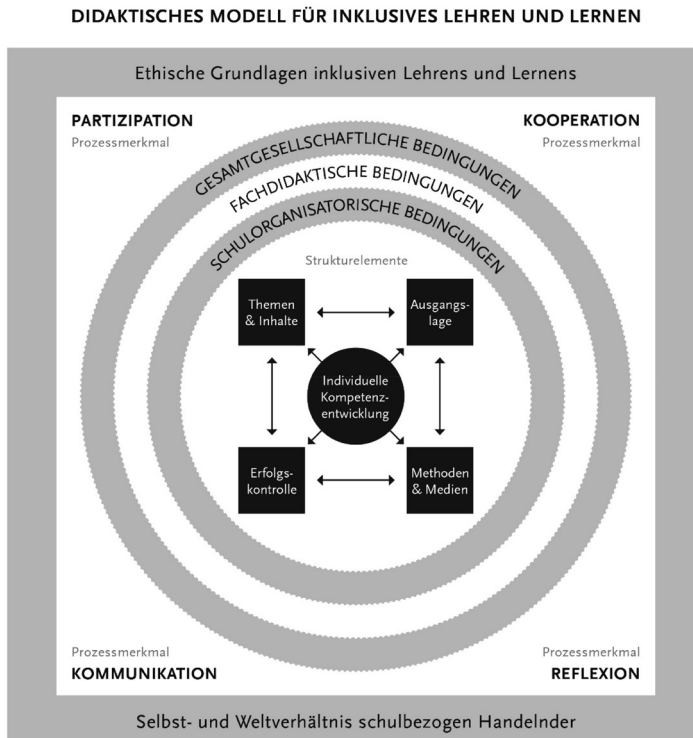


Abb. 1: Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)

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 (Prenzel, 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 geernet werden, die „subjektiv sinnvoll *und* fachlich vertretbar“ (Musenberg & 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.
- Musenberg, 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>. Zugegriffen 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 Behinderung, 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 Kurzkonzept ist aktuell unter dem Titel ‚Reckhahner Reflexionen‘ erschienen: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/reckahnerreflexionen.html>.