

Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]

Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 203 S. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 203 S. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190119 - DOI: 10.25656/01:19011

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190119>

<https://doi.org/10.25656/01:19011>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

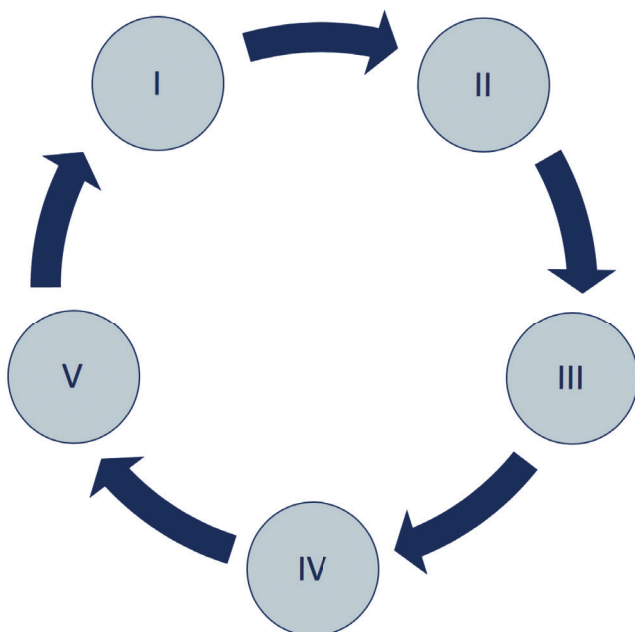
This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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



Ellen Brodesser / Julia Frohn /
Nena Welskop / Ann-Catherine Liebsch /
Vera Moser / Detlef Pech
(Hrsg.)

Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte

Brodesser / Frohn / Welskop / Liebsch / Moser / Pech

**Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine
für die Hochschullehre**

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

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

Ellen Brodesser
Julia Frohn
Nena Welskop
Ann-Catherine Liebsch
Vera Moser
Detlef Pech
(Hrsg.)

Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung
zukünftiger Lehrkräfte

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



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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

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

2020.i. © by Julius Klinkhardt.
Satz und Grafik Umschlagseite 1: Kay Fretwurst, Spreewald.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5798-7 Digital

doi.org/10.35468/5798

ISBN 978-3-7815-2361-6 Print

Inhalt

1	Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik	7
	<i>Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser und Detlef Pech</i>	
2	Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung als Ausgangspunkte für die Entwicklung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	17
2.1	Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz	19
	<i>Nena Welskop und Vera Moser</i>	
2.2	Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht	30
	<i>Julia Frohn, Lena Schmitz und Hans Anand Pant</i>	
2.3	Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht	37
	<i>Julia Frohn und Laura Rödel</i>	
3	Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine: theoretische Einbettung, didaktische Kommentierung und Einsatz in der inklusionssensiblen Hochschullehre	45
3.1	Einleitung: Entwicklung und Umsetzung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	47
	<i>Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.2	Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz	52
	<i>Dietlind Gloystein</i>	
3.3	Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion	62
	<i>Dietlind Gloystein und Julia Frohn</i>	
3.4	Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz	76
	<i>Fabian Eckert und Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.5	Der Baustein Adaptive Klassenführungscompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht	88
	<i>Ann-Catherine Liebsch und Yasmin Patzer</i>	
3.6	Der Baustein Sprachbildung: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre	99
	<i>Laura Rödel</i>	

4	Multiperspektivische Evaluation	111
4.1	Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse <i>Lena Schmitz, Toni Simon und Hans Anand Pant</i>	113
4.2	Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen <i>Lena Schmitz, Ellen Brodesser und Hans Anand Pant</i>	124
4.3	Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren <i>Ellen Brodesser, Nena Welskop und Julia Frohn</i>	137
5	Ausblick: Inklusionsorientierung in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung	149
5.1	Potenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine für die Übertragung auf verschiedene Fachdidaktiken und für die MINT-Fächer <i>Yasmin Patzer, Julia Frohn und Niels Pinkwart</i>	151
5.2	Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionspädagogischer Sicht <i>Dietlind Gloystein und Vera Moser</i>	162
5.3	Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung <i>Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders</i>	175
5.4	Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung <i>Nena Welskop, Ellen Brodesser und Caroline Körbs</i>	182
	Anhang – Verlaufspläne für die Lehr-Lern-Bausteine	193
1.	Verlaufsplan für den Baustein Heterogenitätssensibilität	194
2.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz	195
3.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive didaktische Kompetenz	197
4.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive Klassenführungscompetenz	198
5.	Verlaufsplan für den Baustein Sprachbildung	199
	Verzeichnis der Autor*innen	201

1 Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik

Guter inklusiver Unterricht braucht gut ausgebildete Lehrer*innen, die kompetent auf die vielfältigen Anforderungen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen reagieren und differenzierte pädagogische Angebote heterogenitätssensibel und adaptiv planen sowie durchführen können (vgl. KMK, 2008, i.d.F. von 2017). Für die fachbezogene universitäre Lehrkräftebildung existieren bislang jedoch nur wenige konkrete Inhalte, die in die fachdidaktische Ausbildung implementiert werden können, um angehende Lehrkräfte zielgerichtet auf inklusiven Unterricht vorzubereiten (vgl. Döbert & Weishaupt, 2013). Ausgehend von diesem Desiderat der inklusionsbezogenen Lehrkräftebildung wurden im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* nach der Entwicklung eines *Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band) fünf flexibel einsetzbare Lehr-Lern-Bausteine zu zentralen Themen inklusionssensiblen Unterrichtens für die Hochschullehre konzipiert. Diese wurden in fachdidaktischen Seminaren der Fächer Informatik, Latein, Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT), Englisch und Sachunterricht jeweils fachspezifisch adaptiert, eingesetzt und begleitend evaluiert. Die einleitenden Worte in diesem Band suchen die Entwicklung dieser Bausteine zu begründen, indem zunächst praxisbezogene Ausgangspunkte für eine solche Materialentwicklung dargestellt (1.1) und nachfolgend die theoretischen und methodischen Grundlagen der Entwicklung erläutert werden (1.2). Abschließend soll ein Überblick über die einzelnen Beiträge Aufschluss über die vielgestaltigen Inhalte dieses Bandes geben (1.3).

1.1 Praxisbezogene Ausgangspunkte für die Entwicklung neuer Lehr-Lern-Materialien

„Dringend benötigt werden fachlich fundierte hochschuldidaktische Konzepte“ (Hußmann et al., 2018, S. 34), konstatieren die Dortmunder Autor*innen in der im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) herausgegebenen Broschüre „Perspektiven für eine gelingende Inklusion“. Kerstin Merz-Atalik betont in derselben Publikation, dass die an verschiedenen Projektstandorten bereits entwickelten Materialien für den pädagogischen Umgang mit Heterogenität und Inklusion „über Publikationen oder Datenbanken etc. für eine breitere Öffentlichkeit“ (2018, S. 8) zugänglich gemacht werden sollten. Davon würden nicht nur bereits tätige oder angehende Lehrer*innen profitieren, son-

dern auch die Dozent*innen und Hochschullehrer*innen, die Studierende im Rahmen curriculärer Anforderungen an das Lehramtsstudium (z.B. LBiG, 2014; HRK & KMK, 2015) auf ihre späteren professionellen Aufgaben in inklusiven Schulen vorbereiten sollen.

Die in Folge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland beschlossene Schulreform zur Etablierung inklusiver Schulen kann – wie jegliche andere Bildungsreformen auch – als Ausdruck sozialer Veränderungen verstanden werden (vgl. Gillwald, 2000). Der Erfolg der Umsetzung von bildungsbezogenen Reformen allgemein und damit auch der Erfolg einer inklusiven Schulentwicklung (Moser & Egger, 2017) hängt zunächst grundlegend von der Bereitschaft und den Kompetenzen der schulischen Akteur*innen, zuvorderst der Schulleiter*innen und der Lehrer*innen, ab (z.B. Böse et al., 2018). Dementsprechend stellt die Umsetzung und Weiterentwicklung einer ‚Schule der Vielfalt‘ (vgl. Prengel, 1993; HRK & KMK, 2015) eine zentrale Aufgabe zukünftiger Lehrkräfte dar, die bereits innerhalb der ersten Phase der Lehrkräftebildung an den Universitäten adressiert werden muss. Nicht zuletzt scheint die bisher eher schleppende Umsetzung der UN-BRK auch darauf zurückzuführen zu sein, dass viele Lehrer*innen das Gefühl haben, die Vorbereitung auf die komplexen Anforderungen inklusiven Unterrichtens sei nicht ausreichend, was angesichts der Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu einem Gefühl der Überforderung führen kann (vgl. u.a. Trautmann & Wischer, 2011; Sturm, 2013). In diesem Sinne kommt der Lehrkräftebildung eine große und ganz unmittelbare Bedeutung für die weitere inklusive Schulentwicklung zu.

An den Universitäten werden zukünftige Lehrer*innen vorrangig theoretisch und wissenschaftsbasiert für ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld qualifiziert (vgl. Kramer, 2019). Hier konstituiert sich eine Art geschützter Raum ohne direkten Handlungsdruck, in dem die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Schwerpunktthemen Inklusion und Heterogenität eine zentrale Stellung für das spätere professionelle Handeln im eigenen (Fach-)Unterricht einnimmt. An den Universitäten sollten alle angehenden Lehrer*innen daher – quer über Studienordnungen und Module hinweg – ein umfassendes (fachdidaktisches) Grundlagenwissen zum Thema Inklusion erwerben, an dessen erster Stelle die eigene Reflexion zu professionsbezogenen Einstellungen steht. Wie eingangs erwähnt, existieren bisher jedoch wenige fachbezogene Angebote – weder zur Qualifizierung der Studierenden noch solche, die zunächst die Lehrenden an den Universitäten auf diese Aufgabe vorbereiten. Anders ausgedrückt: Wie sollen sich Hochschuldozierende in der stetig ansteigenden Zahl von Publikationen zum Thema Inklusion und Heterogenität orientieren und umsetzbares fachbezogenes Inklusionswissen aneignen, das sie den Studierenden vermitteln und mit dem sie zur Selbstreflexion anregen können?

Die in diesem Band vorgestellten Lehr-Lern-Bausteine *Heterogenitätssensibilität*, *Adaptive Diagnostische Kompetenz*, *Adaptive didaktische Kompetenz*, *Adaptive Klassenführungskompetenz* und *Sprachbildung* behandeln fünf zentrale Themen des aktuellen Inklusionsdiskurses und stellen damit ein Angebot für die niederschwellige Implementierung in fachdidaktischen Hochschulveranstaltungen bereit. Die Entwicklung der Lehr-Lern-Materialien resultiert aus der interdisziplinären Zusammenarbeit von Fachdidaktiker*innen unterschiedlicher Fächer, Rehabilitationswissenschaftler*innen und Sprachbildungswissenschaftler*innen, die diese Materialien anschließend selbst erprobt haben und zusammen mit den beteiligten Bildungsforscher*innen einem größeren Publikum zugänglich machen wollen.

1.2 Theoriebasierte und methodische Anknüpfungspunkte für die inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine

Ausgehend von den Erfordernissen inklusiver Schulentwicklung stützt sich die Projektarbeit in FDQI-HU auf die Prinzipien des Design-Based-Research-Ansatzes (DBR) (vgl. z.B. Reinmann, 2018; van den Akker et al., 1999). In einem zyklischen Entwicklungsprozess werden hier Erkenntnisse der empirischen und theoretischen Bildungsforschung mit Blick auf konkrete praxisbezogene Erfordernisse verknüpft und in einem kontinuierlichen Forschungsdesign formativ überprüft. DBR ist in diesem Sinne nicht vorrangig als Methode, sondern als Rahmen für die Forschung in FDQI-HU anzusehen (vgl. Frohn & Brodesser, 2019).

Theoretischer und empirischer Ausgangspunkt für die Entwicklung der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine war die erste Durchführung fachdidaktischer Seminare im Wintersemester 2017/18 und im Sommersemester 2018, in denen das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen* (nachfolgend DiMiLL) eingesetzt wurde. Das DiMiLL wurde unter Berücksichtigung aktueller Inklusionsdiskurse und didaktischer Modelle interdisziplinär entwickelt und bündelt die komplexen Anforderungen an inklusiven Unterricht, die modellhaft zueinander in Beziehung gesetzt werden. Ausgehend von allgemeindidaktischen inklusionsbezogenen Überlegungen sollten in den Seminaren mithilfe des DiMiLL fachliche Inhalte konkretisiert und auf das zukünftige professionelle Handeln bezogen werden. Die theoretischen Grundlagen des DiMiLL, seine fachdidaktischen Implementierungen sowie die empirische Begleitevaluation zum Einsatz des DiMiLL in universitären Lehrveranstaltungen sind im ersten Projektsammelband von FDQI-HU (Frohn et al., 2019) ausführlich beschrieben.

Schon in dieser ersten Projektphase orientierte sich die Arbeit in FDQI-HU am Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014; Franz et al., 2018; Kufner, 2014). Ziel war und ist es, angehende Lehrkräfte so zu fördern, dass sie für jedes Kind, jeden Jugendlichen in ihrem zukünftigen Unterricht „einen persönlichen Zugang zum Lernen“ (vgl. Stebler & Reusser, 2017) schaffen können. Angesichts der zunehmenden Heterogenität der individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Lernenden im gemeinsamen Unterricht benötigen Lehrkräfte hierzu insbesondere ausgeprägte Diagnose- und Differenzierungskompetenzen (vgl. Franz et al., 2018; Rey et al., 2018).

FDQI-HU konkretisiert das theoretische Konzept der adaptiven Lehrkompetenz vor allem auf Grundlage der Arbeiten von Beck und Kolleg*innen (2008). Hier wird zwischen den vier *Konstruktfacetten* adaptive Sachkompetenz, adaptive diagnostische Kompetenz, adaptive didaktische Kompetenz und adaptive Klassenführungskompetenz (ebd., S. 37, 41f.) unterschieden. Unter Sachkompetenz wird die Fähigkeit verstanden, den konkreten Fachinhalt an den Mitgliedern der jeweiligen Lerngruppe auszurichten und flexibel zu variieren. *Adaptive Diagnostik* bezieht sich auf die Fähigkeit, vorhandene Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen in der Gruppe zu erkennen, als veränderbar zu begreifen und diese adaptiv in die Unterrichtsplanung und in die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation miteinzubeziehen. *Adaptive Didaktik* fokussiert die daran anschließende Gestaltung des Lernangebots und der eingesetzten Materialien. *Adaptive Klassenführung* beinhaltet schließlich die Gestaltung der Lernumgebung mithilfe flexibler Klassenmanagementtechniken (ausführlich zu den Facetten adaptiver Lehrkompetenz vgl. auch Beitrag 2.2 in diesem Band sowie Brodesser et al., 2019; Frohn & Brodesser, 2019; Schmitz, 2017).

Die adaptive Sachkompetenz war nicht fachübergreifend zu konkretisieren, da die einzelnen Fächer Fragen zur Sachkompetenz unterschiedlich beantworten und damit individuelle Lehr-Lern-Ziele benennen. Schon im ersten Durchführungszyklus sollten jedoch die adaptive Diagnostik, Didaktik und Klassenführung gefördert und auch mithilfe des DiMiLL in den Hochschulseminaren diskutiert werden. In der begleitenden Evaluation wurden problematische Faktoren dieser ersten Intervention benannt, die sich vor allem auf die fehlende Systematisierung und Vergleichbarkeit in der Vermittlung adaptiver Lehrkompetenz bezogen. Im Rahmen des DBR wurden in der Phase des Re-Designs für den zweiten Durchführungszyklus der Hochschulseminare daraufhin einheitliche Lehr-Lern-Bausteine mit konkreten Materialien entwickelt, die explizit auf das Konstrukt und vor allem noch direkter auf die Selbstreflexion der Studierenden abzielen (siehe oben 1.1). Zusätzlich zu den drei Konstruktfacetten *Adaptive Diagnostik*, *Adaptive Didaktik* und *Adaptive Klassenführung* wurden zwei weitere Lehr-Lern-Bausteine zu *Heterogenitätssensibilität* und *Sprachbildung* konzipiert, die die Bausteine zu adaptiver Lehrkompetenz rahmen und um wichtige Parameter inklusiven Lehrens und Lernens erweitern. Die Ergebnisse der erneuten Begleitevaluation zeigen, dass diese Entwicklungsarbeit im DBR sowohl für die Studierenden als auch für die Dozierenden das Ziel der Seminare, nämlich die Förderung adaptiver Lehrkompetenz, transparenter machte und bestärkte. Es konnte anhand von Indizes nachgewiesen werden, dass die einzelnen Facetten adaptiver Lehrkompetenz, insbesondere die Klassenführungskompetenz, gesteigert wurden. In Bezug auf die Sensibilität gegenüber verschiedenen in Schulklassen existenten Heterogenitätsmerkmalen kann festgehalten werden, dass die Lehramtsstudierenden zum einen in ihrer Reflexionsbereitschaft bekräftigt wurden und sich zum anderen ihr Problembewusstsein für die Herausforderungen inklusiven Unterrichtens erhöht hat.

1.3 Vorstellung der Beiträge in diesem Band – theoretische Fundierung, inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine, Begleitevaluation und Aussichten

Die Beiträge in diesem Band sind in vier thematische Schwerpunkte zur theoretischen Fundierung (Kapitel 2), zur Beschreibung der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine (Kapitel 3), zur quantitativen und qualitativen Begleitevaluation (Kapitel 4) und zu Aussichten hinsichtlich der Weiterentwicklung und phasenübergreifenden Potenziale der Lehr-Lern-Bausteine (Kapitel 5) gegliedert. Ein Anhang enthält exemplarische Verlaufspläne zur direkten Umsetzung in der inklusionssensiblen Lehrkräftebildung.

Die theoretische Fundierung der Lehr-Lern-Bausteine beginnt mit der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Heterogenitätssensibilität. Nena Welskop und Vera Moser diskutieren in ihrem Beitrag (2.1), inwiefern ein sensibler und reflektierter Umgang von (angehenden) Lehrkräften mit den vielfältigen Heterogenitätsdimensionen von Schüler*innen als grundlegende Voraussetzung für die Gestaltung inklusiven Unterrichts gelten kann. Die Autorinnen skizzieren hier, wie die Facetten adaptiver Lehrkompetenz durch das Konstrukt Heterogenitätssensibilität ethisch-normativ fundiert und für eine inklusionssensible Lehrkräftebildung fruchtbar gemacht werden können.

In Beitrag 2.2 kontextualisieren Julia Frohn, Lena Schmitz und Hans Anand Pant das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz im Diskurs zur Lehrkräfteprofessionalisierung. Dafür skizzieren sie zunächst die Professionalisierung angehender Lehrkräfte anhand strukturtheoretischer und

kompetenzorientierter Ansätze und zeigen darauf aufbauend, dass sich das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz als Scharnier zwischen beiden Ausrichtungen der Lehrkräfteprofessionalisierung eignet. Ausgehend von den einzelnen Konstruktfacetten adaptiver Lehrkompetenz (Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungskompetenz) nehmen die Autor*innen eine weiterführende Systematisierung des Konstrukts vor, die einerseits eine Verknüpfung verschiedener professionstheoretischer Ansätze erlaubt und andererseits die Grundlage für die empirische Operationalisierung adaptiver Lehrkompetenz bildet.

Im dritten Beitrag (2.3) zur theoretischen Fundierung der Lehr-Lern-Bausteine widmen sich Julia Frohn und Laura Rödel schließlich der Bedeutung sprachbildungsbezogener Kompetenzen für professionelles Lehrkräftehandeln im inklusiven Unterricht. Ausgehend von Schnittpunkten und Unterschieden der Konzepte Sprachbildung und Inklusion werden gemeinsame Zielsetzungen sprachsensiblen und adaptiven Unterrichtens identifiziert. Die Autorinnen zeigen Anschlussstellen zwischen sprachbildnerischem und adaptivem Lehrkräftehandeln auf und erläutern, wie diese in der inklusionssensiblen Lehrkräftebildung nutzbar gemacht werden können.

Das Herzstück des vorliegenden Bandes bilden die in Kapitel 3 versammelten Beiträge zu den innerhalb des Projekts FDQI-HU entwickelten Lehr-Lern-Bausteinen *Heterogenitätssensibilität*, *Adaptive diagnostische Kompetenz*, *Adaptive didaktische Kompetenz*, *Adaptive Klassenführungskompetenz* und *Sprachbildung*. Einführend stellt Ann-Catherine Liebsch in Beitrag 3.1 die Systematik des Bausteinkonzepts vor und gibt grundlegende Hinweise für den Einsatz der Bausteine in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Die nachfolgenden Beiträge zu den einzelnen Lehr-Lern-Bausteinen orientieren sich an einem kohärenten Aufbau: Zunächst werden die Inhalte und die Materialien der einzelnen Bausteine vorgestellt und didaktisch fundiert. Anschließend wird die Umsetzung der Bausteine entlang der Phasen der Durchführung erläutert und mit konkreten Beispielen aus verschiedenen fachdidaktischen Seminaren illustriert.

Diesem Aufbau folgend, stellt Dietlind Gloystein in Beitrag 3.2 den ersten Baustein *Heterogenitätssensibilität* vor. Sie begründet, weshalb der reflektierte und wertschätzende Umgang mit der Heterogenität von Schüler*innen, der im Zentrum dieses Bausteins steht, als grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung einer inklusionsorientierten adaptiven Lehrkompetenz gelten muss und erläutert, wie die in diesem Baustein durchgeführte Übung dazu beitragen kann, Studierende für die Vielfalt von Persönlichkeitsmerkmalen und Lernvoraussetzungen zu sensibilisieren.

In Beitrag 3.3 beschreiben Dietlind Gloystein und Julia Frohn anschließend den Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz*, der sich der Frage nach Merkmalen einer an Inklusion orientierten Diagnostik widmet. Auch in diesem Beitrag geben die Autorinnen einführend einen Überblick über den Aufbau und die Variationsmöglichkeiten des Bausteins, bevor sie die einzelnen Phasen detailliert erläutern und dabei die Verknüpfung von Selbsterfahrungsübungen und theoretischen Transferaufgaben didaktisch fundieren. Ausblickend wird aufgezeigt, inwiefern eine fachbezogene Diagnostik hochschuldidaktisch eingeführt werden kann.

Der Baustein *Adaptive didaktische Kompetenz* steht im Zentrum des Beitrags 3.4 von Fabian Eckert und Ann-Catherine Liebsch. Während die ersten beiden Bausteine fachübergreifend konzipiert sind, setzt dieser Baustein an der Notwendigkeit konkreter fachdidaktischer Fragestellungen zum Thema Inklusion an. Die Autor*innen zeigen, wie Studierende – ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem DiMiLL – für eine inklusive didaktische Kompetenz sensibilisiert werden können, und illustrieren fachdidaktische Adaptionsmöglichkeiten der Bausteininhalte anhand der fachspezifischen Arbeit mit sogenannten didaktischen Dreiecken.

Ann-Catherine Liebsch und Yasmin Patzer stellen in Beitrag 3.5 den Baustein *Adaptive Klassenführungskompetenz* vor. Die Autorinnen kontextualisieren das Thema Klassenführung in inklusiven Lehr-Lern-Settings und zeigen anhand des DiMiLL Verbindungslinien zwischen adaptiver (fach-)didaktischer Kompetenz und adaptiver Klassenführungskompetenz auf. Daran anschließend stellen sie die Zielsetzung und den Verlauf des Bausteins vor und geben u.a. detaillierte Hinweise für die fachspezifische Nutzung einer Videosequenz, anhand derer angehende Lehrkräfte in diesem Baustein für eine inklusionsorientierte Klassenführung sensibilisiert werden.

Der letzte Beitrag des dritten Kapitels widmet sich dem Baustein *Sprachbildung*. Laura Rödel nimmt in Beitrag 3.6 zunächst eine theoretische Fundierung des Bausteins vor und stellt heraus, weshalb sprachsensibles Unterrichten als ein immanenter Bestandteil inklusiven Unterrichtens verstanden werden muss, bevor sie entlang der einzelnen Durchführungsphasen die didaktischen Prinzipien des Bausteins erläutert. Im zweiten Teil des Beitrags diskutiert die Autorin auf Grundlage von Interviews mit Dozierenden der Humboldt-Universität zu Berlin die Frage, welchen Herausforderungen Lehrende bei der Integration von Sprachbildungsaspekten in ihre fachbezogenen Seminare begegnen und welche Unterstützung der Sprachbildungsbaustein hierbei leisten kann.

An die theoretischen und praxisorientierten Ausführungen zu den Bausteinen anschließend, werden in Kapitel 4 des vorliegenden Bandes die empirischen Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Begleitevaluation vorgestellt. Es wird analysiert, welche Veränderungen sich in Bezug auf die Heterogenitätssensibilität der Studierenden zeigen, wie sich ihre adaptive Lehrkompetenz im Seminarverlauf entwickelt hat und wie die Dozent*innen selbst den Einsatz der Bausteine einschätzen.

In Beitrag 4.1 präsentieren Lena Schmitz, Toni Simon und Hans Anand Pant die empirischen Ergebnisse aus der quantitativen Befragung der Studierenden zur Heterogenitätssensibilität. Die Autor*innen stellen eingangs das für die Evaluation entwickelte Erhebungsinstrument vor, bevor sie anschließend die Befunde der Prä- und Post-Testerhebungen vergleichend diskutieren und daraus Schlussfolgerungen bezüglich der Stärken sowie der Entwicklungspotenziale des Bausteinkonzepts ableiten.

Neben der Frage, inwieweit der Einsatz der Lehr-Lern-Bausteine in universitären Lehrveranstaltungen dazu beiträgt, die Studierenden für die facettenreiche Heterogenität von Lernenden zu sensibilisieren, fokussierte die Begleitevaluation in einem zweiten Schwerpunkt die Wirkung der Bausteine auf die adaptive Lehrkompetenz. In Beitrag 4.2 stellen Lena Schmitz, Ellen Brodessa und Hans Anand Pant die für die empirische Erhebung entwickelten Indizes adaptiver Lehrkompetenz sowie die Ergebnisse der Prä-Post-Erhebung vor. Analog zu Beitrag 4.1 werden die Befunde anschließend mit Blick auf die Weiterentwicklung der Bausteine diskutiert.

Die standardisierte Befragung der Studierenden flankierend, wurden die Dozierenden in Interviews zu ihren Einschätzungen und Reaktionen auf die Lehr-Lern-Bausteine befragt. Im Fokus der Analysen stand die Frage, inwieweit durch die Verwendung der Lehr-Lern-Bausteine die adaptive Lehrkompetenz der Studierenden gefördert werden kann. Ellen Brodessa, Nena Welsch und Julia Frohn stellen in Beitrag 4.3 die Ergebnisse dieser Interviews vor, die mithilfe der Methode der objektiven Hermeneutik qualitativ ausgewertet wurden. Die Autorinnen typologisieren anhand ausgewählter Interviewsequenzen verschiedene Reaktionen auf den Einsatz der innovativen Lehrkonzepte und diskutieren Schlussfolgerungen, die sich hieraus für die zukünftige Implementierung und Weiterentwicklung der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine ableiten lassen.

Kapitel 5 des vorliegenden Sammelbandes gibt schließlich einen Ausblick auf die Übertragbarkeit der Bausteine auf andere Fachdidaktiken sowie auf ihre Einsatzmöglichkeiten in fächer- und disziplinübergreifenden universitären Lehrveranstaltungen und in den nachfolgenden Phasen der Lehrkräftebildung.

Yasmin Patzer, Julia Frohn und Niels Pinkwart zeigen in Beitrag 5.1 auf, welche spezifischen Anforderungen eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung an die verschiedenen Fächer stellt. Anhand der universitären Lehrkräftebildung in den Fächern Latein und Informatik illustrieren die Autor*innen, wie die Bausteine flexibel an fachdidaktische Rahmenbedingungen angepasst werden können und diskutieren Adaptionenmöglichkeiten für die MINT-Fächer Biologie, Mathematik und Physik, die im Fokus der zweiten Förderphase von FDQI-HU stehen. Die Weiterentwicklung und Einordnung der Bausteine aus inklusionspädagogischer Sicht in der ersten Phase der Lehrkräftebildung erörtern Dietlind Gloystein und Vera Moser in Beitrag 5.2. Ausgehend von der bildungspolitischen Prämisse, alle angehenden Lehrkräfte für eine ‚Schule der Vielfalt‘ zu qualifizieren, zeigen die Autorinnen exemplarisch anhand der Bausteine *Heterogenitätssensibilität* und *Adaptive diagnostische Kompetenz*, dass mit dem Einsatz der Bausteine ein integrativer Ansatz zur Implementierung inklusionsbezogener Ausbildungsinhalte verknüpft ist. Daneben begründen sie am Beispiel verschiedener an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführter Seminare nicht nur die Bedeutung der interdisziplinären Kooperation von Lehrenden, sondern mit Blick auf eine anvisierte Heterogenitätskompetenz Lehramtsstudierender auch die Relevanz der Verknüpfung von Theorie- und Praxisbezügen.

Daran anschließend widmen sich Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders in Beitrag 5.3 der Frage, wie die Querschnittsthemen Inklusion, Sprachbildung und Forschendes Lernen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung miteinander verknüpft werden können. Ausgangspunkt dafür bildet der Lehr-Lern-Baustein *Sprachbildung*. Anhand der Skizzierung von zwei Seminarkonzeptionen exemplifizieren sie deren Synergieeffekte für die inklusionssensible Lehrkräftebildung, die sich aus der Entwicklungsarbeit für die Bausteine ergeben. Neben den Chancen diskutieren die Autorinnen auch die derzeitigen institutionellen Grenzen für die Etablierung interdisziplinärer Kooperationen in der Hochschullehre.

Angesichts der Forderung nach einer phasenübergreifenden Lehrkräftebildung im Kontext inklusiver Schulentwicklung erörtert der letzte Beitrag dieses Kapitels die Einsatzpotenziale der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung. Nena Welskop, Ellen Brodesser und Caroline Körbs skizzieren in Beitrag 5.4 exemplarisch strukturelle und inhaltliche Besonderheiten des Berliner Vorbereitungsdienstes sowie der sogenannten Mentoringqualifizierung im Berliner Praxissemester, bevor sie beispielhaft anhand der Bausteine *Adaptive diagnostische Kompetenz* und *Adaptive Klassenführungs-kompetenz* Ansätze entwickeln, um die Lehr-Lern-Bausteine für eine phasenübergreifende inklusionsbezogene Lehrkräftebildung fruchtbar zu machen.

Wir hoffen, dass der vorliegende Sammelband mit seinen Impulsen einen Beitrag zu einer zukunftsfähigen inklusionssensiblen Lehrkräftebildung zu leisten vermag. Für das fortwährende Engagement und die über mehr als drei Jahre hinweg nie nachlassende Motivation des FDQI-HU-Teams sowie für die produktive Zusammenarbeit mit weiteren Expert*innen der Lehrkräftebildung bei der Entstehung dieses Buches möchten wir uns herzlich bedanken.

*Die Herausgeber*innen*

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2018). Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? – Schulleiterprofile im Kontext der Implementation von Schulreformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 21: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0826-y>.
- Brodesser, E., Schmitz, L. & Pant, H.A. (2019). Messung adaptiver Lehrkompetenz bei Lehramtsstudent*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 205–218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Franz, E.-K., Wacker, A. & Heyl, V. (2018). Entwicklung von Testitems zur Erfassung Pädagogisch-psychologischer Handlungskompetenz (S. 47–73). In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-20121-0_3
- Frohn, J. & Brodesser, E. (2019). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen im „Design-Based-Research“-Verfahren. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (2), S. 435–451. <https://doi.org/10.4119/hlz-2459>.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language. Scaffolding learning*. 2nd Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gillwald, K. (2000). *Konzepte sozialer Innovation*. Berlin: WZB.
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. Zugriffen 28.09.2016.
- Hußmann, S., Schlebrowski, D., Schmidt, S. & Welzel, B. (2018). Prozesse gestalten – Inhalte ausschärfen. Perspektiven auf eine inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 33–43). Bielefeld: Bertelsmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2008 i.d.F. von 2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. Zugriffen: 21.06.2018.
- Kramer, R.-T. (2019). Historische, systematische und professionstheoretische Perspektiven der Lehrer*innenbildung. Eine Standortbestimmung für die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle: KALEI-Bilanztagung am 16. Mai 2019.
- Kufner, S. (2014). Was ist adaptives Lehren und wie lässt sich dessen Qualität empirisch erfassen? *Paradigma* (6), 55–67.
- LBiG (2014). *Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz)*. LBiG.
- Merz-Atalik, K. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion – Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend“. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 3–9). Bielefeld: Bertelsmann.
- Moser, V. (Hrsg.). (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.). (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzeption, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2018). Design-based Research. In G. Reinmann, Reader zu Design-Based Research (S. 101–111). Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf. Zugriffen 23.10.2019.
- Rey, T., Lohse-Bossenz, H., Wacker, A. & Heyl, V. (2018). Adaptive Planungskompetenz bei angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Befunde einer Pilotierungsstudie aus Baden-Württemberg. *beiEDUCATION Journal* 1 (82), S. 127–150.

- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/Inklusionsglossar/copy_of_adaptive-lehrkompetenz. Zugegriffen 05.11.2019.
- Stebler, R. & Reusser, K. (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*, Bd. 2 (S. 253–264). Münster: Waxmann.
- Sturm, T. (2013). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. (S. 275–294). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19039-6
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92893-7
- van den Akker, J., Branch, R.M., Gustafson, K., Nieveen, N. & Plomp, T. (Hrsg.). (1999). *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-011-4255-7

2 Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung als Ausgangspunkte für die Entwicklung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine

2.1 Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz

Ziel des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* ist es, ein Konzept zur Qualifizierung angehender Lehrkräfte zu entwickeln und zu erproben, das den Anforderungen inklusiven (Fach-)Unterrichts gerecht wird. Neben der theoretischen Grundlagenarbeit, im Rahmen derer das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* entwickelt wurde (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band), erfolgte die Konzeption und Erprobung inklusionssensibler Lehr-Lern-Bausteine für den Einsatz in fachdidaktischen Hochschulseminaren. Dabei wurde den Bausteinen zu adaptiver Lehrkompetenz (diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz, Klassenführungscompetenz) und Sprachbildung der Baustein *Heterogenitätssensibilität* vorgeschaltet, da der sensible und reflektierte Umgang mit der Heterogenität von Schüler*innen aus Sicht von FDQI-HU eine wichtige Voraussetzung für pädagogische Professionalität in inklusiven Settings darstellt. Das dem Projekt zugrundeliegende Verständnis von Heterogenität (vgl. Simon, 2017) und Heterogenitätssensibilität (vgl. Schmitz & Simon, 2017) bildet, ausgehend von einer Skizzierung der historischen Deutungs- und Bearbeitungsmuster im Umgang mit schulischer Heterogenität, den ersten Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags. Darauf aufbauend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Konzept der adaptiven Lehrkompetenz und den Anforderungen an inklusives Lehrkräftehandeln aufgezeigt, bevor in einem dritten Teil erläutert und diskutiert wird, wie die Facetten adaptiver Lehrkompetenz durch das Konstrukt Heterogenitätssensibilität ethisch-normativ fundiert werden können.

2.1.1 Der pädagogische Umgang mit Heterogenität im Wandel

Die Forderung, pädagogisches Handeln an den unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Lernenden auszurichten – und damit heterogenitätssensibel zu agieren –, ist keineswegs ein neues Phänomen in der Pädagogik. Ein Blick in die Erziehungs- und Bildungsdiskurse zeigt, dass Heterogenität „und ihre semantischen Vorläufer“ (Moser, 2010, S. 105) in den letzten zweihundert Jahren immer wieder verhandelt wurden. Zugleich bleibt der Begriff Heterogenität wenig konturiert, was nicht zuletzt daran liegt, dass dieser vor allem im schulischen Kontext stets auch normativ konnotiert ist (vgl. u.a. Budde, 2012; Sturm, 2013; Trautmann & Wischer, 2011). So sind pädagogische Bearbeitungsmuster von Heterogenität immer auch von spezifischen Deutungsmustern abhängig, die wiederum mit institutionellen Regeln, Spannungsfeldern und Antinomien einhergehen.

Die erste Hochphase erlebte die Forderung nach einer am Individuum orientierten Schul- und Lernkultur in der Zeit der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Ungeachtet der Tatsache, dass das Recht aller Kinder auf schulische Bildung mit der flächendeckenden Einführung der Schulpflicht im Jahr 1871 anerkannt wurde, zeigte sich das deutsche Schulsystem vorerst jedoch weiterhin von den gesellschaftlichen Ordnungs- und Hierarchievorstellungen des 19. Jahrhunderts geprägt (vgl. Moser, 2010; Terhart, 2010). Der Heterogenität von Lernenden wurde mittels eines zunehmend ausdifferenzierten Schulsystems begegnet und nicht zuletzt in der Etablierung von Hilfsschulen (ausführlicher dazu u.a. Moser, 2016) offenbarte sich die

unveränderte Orientierung an „statischen und schichtbezogenen Begabungskonzepten“ (Moser, 2010, S. 106). Diesen Homogenisierungsmechanismen setzten die Reformpädagog*innen eine ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ (vgl. u.a. Trautmann & Wischer, 2011) entgegen. Mit ihren methodisch-didaktischen Konzepten fokussierten sie u.a. individualisiertes, ganzheitliches und demokratisches Lernen. Bis heute wird im inklusiven Unterricht vor allem auf reformpädagogische Konzepte wie Projektunterricht oder Offener Unterricht zurückgegriffen, um individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden (vgl. ebd.). Mit der Einführung der Gesamtschule geriet die Heterogenität von Schüler*innen in den 1970er Jahren ein weiteres Mal in den Fokus des pädagogischen Diskurses. Auch angesichts des gestiegenen Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften wurde nunmehr vor allem das Potenzial von Heterogenität ‚entdeckt‘ und unter dem Schlagwort ‚Binnendifferenzierung‘ ein erfolgversprechender Weg diskutiert, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten von Lernenden gerecht werden zu können (vgl. ebd.; Wischer, 2013). Die Heterogenitätsdimensionen Migrationshintergrund und Behinderung blieben im Kontext der Gesamtschuldebatte jedoch weitgehend vernachlässigt; diesbezügliche Fragen schulischer Bildung wurden weiterhin in entsprechenden Spezialpädagogiken verhandelt (vgl. Moser, 2010; Sturm, 2013).

Zu einer Integration dieser zuvor weitgehend separierten pädagogischen Disziplinen (vgl. Trautmann & Wischer, 2011; Emmerich & Hormel, 2013) kommt es Anfang der 1990er Jahre. Den Wendepunkt markieren Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) und Andreas Hinz’ „Heterogenität in der Schule“ (1993). Prengel und Hinz untersuchen und vergleichen die feministische, integrative und interkulturelle Pädagogik in Bezug auf deren „neue Anforderungen an Bildung“ (Prengel, 1993, S. 171) und identifizieren dabei „wesentliche strukturelle Gemeinsamkeiten“ (ebd.). Diese fasst Prengel unter einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘ zusammen, in deren Zentrum das Prinzip der ‚egalitären Differenz‘ steht: „Denn Gleichheit ohne Offenheit für Vielfalt würde eine das Andere ausgrenzende Angleichung bedeuten und Vielfalt ohne Gleichheit eine das Andere unterordnende Hierarchisierung des Verschiedenen“ (Prengel, 2007, S. 52). Auch Hinz’ Untersuchung zielt auf die Identifikation eines „allgemeinpädagogischen Paradigmas“ (Hinz, 1993, S. 398) ab und postuliert, Schule müsse Heterogenität als Normalität, nicht als belastende Ausnahme verstehen und sich dementsprechend *allen* Heterogenitätsdimensionen wertschätzend zuwenden (vgl. Hinz, 1993). Bis heute gelten die beiden Arbeiten von Prengel und Hinz als grundlegend für ein weites Inklusionsverständnis, das auch von FDQI-HU vertreten wird (vgl. Simon, 2019).

2.1.2 Heterogenität im Kontext inklusiven Lehrens und Lernens

Während ein enges Inklusionsverständnis weitgehend sonderpädagogische Kategorien fokussiert, zielt ein weites darauf ab,

„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 [...] miteinander lernen und ihre je spezifischen Entwicklungspotenziale entfalten können“ (Feuser, 2017, S. 132).

Hieraus folgt, dass inklusiver Unterricht jegliche Formen von Marginalisierung und Diskriminierung vermeidet sowie allen Lernenden individuell optimale Bildungschancen ermöglicht. Gleichzeitig folgt inklusives Lehren und Lernen Klafkis demokratisch orientierter Bildungsauffassung sowie Schulz’ Ansatz der wechselseitigen Förderung von Kompetenz, Autonomie und

Solidarität (vgl. Frohn, 2019, S. 29). In dem von FDQI-HU entwickelten DiMiLL, das zentrale Parameter inklusiven Unterrichts systematisch zusammenfasst, fungieren diese ethisch-normativen Bildungsprinzipien als Rahmen inklusiven Lehrens und Lernens: Die *ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens* umfassen u.a. auf Grundlage der Menschenrechte und der UN-Behindertenrechtskonvention die „ethischen Referenzpunkte“ (Moser, 2019, S. 35) von Inklusion, nämlich „Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Antidiskriminierung und Anerkennung“ (ebd.). Mit dem *Selbst- und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder* wird auf ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis verwiesen und Bildung als relational-reflexiver Prozess verstanden. Angesprochen wird damit nicht zuletzt die Bereitschaft, eigene Überzeugungen und Sichtweisen stets als veränderbar zu begreifen (vgl. Frohn & Pech, 2019).

Auf Basis dieses ethisch-normativen Grundverständnisses inklusiver Bildung versteht FDQI-HU Heterogenität als die Vielfalt potenziell virulenter Heterogenitätsdimensionen in einer konkreten Lerngruppe (vgl. Simon, 2019, S. 21). Ein sensibler Umgang mit der Heterogenität von Lerngruppen, der als zentraler inklusionspädagogischer Anspruch an Lehrkräfteprofessionalität gelten kann (vgl. Schmitz et al., 2019, S. 171), beruht damit auf „differenzierter [...] und reflektierter Wahrnehmung und Anerkennung [...] der Heterogenität einer Lerngruppe in einer konkreten Situation“ (ebd., S. 173). Da die „Aufmerksamkeit für ‚Verschiedenheit‘, ‚Differenz‘ und ‚Vielfalt‘ [...] als solche [...] noch nicht [verhindert], dass Lehrkräfte ‚qualitative Differenz‘ mit negativen Wertungsoptionen und Selektionsentscheidungen verbinden“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 181), wird ein wertschätzender, ressourcenorientierter Blick auf alle Schüler*innen in ihrer Verschiedenheit als unabdingbare Voraussetzungen für Heterogenitätssensibilität postuliert (vgl. Schmitz et al., 2019, S. 171). Zudem gilt es, sich des intersektionalen Charakters von Heterogenität, also des „simultane[n] Auftreten[s] und Zusammenwirken[s] verschiedener, miteinander verbundener, ungleichheitsrelevanter Kategorien“ (Baldin, 2017, S. 145) bewusst zu sein.

Ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis und den ethisch-normativen Grundannahmen des DiMiLL wurde das Konstrukt Heterogenitätssensibilität von FDQI-HU im Kontext inklusiven Lehrens und Lernens für bedeutsam befunden und operationalisiert. Um es für die inklusionssensible Lehrkräftebildung zugänglich zu machen, werden im Folgenden die damit einhergehenden Anforderungen an Lehrkräfte weiter konkretisiert und Heterogenitätssensibilität im professionstheoretischen Kontext verortet.

2.1.3 Heterogenitätssensibles Lehrkräftehandeln

In der Bildungsforschung wird Heterogenität vor allem unter der Frage in den Blick genommen, welche individual- und gruppenbezogenen Merkmale schulische Relevanz besitzen. Dabei werden die beforschten Heterogenitätsdimensionen auf verschiedene Weise systematisiert, wobei „individuell attribuibare Differenzierungskriterien“ und „soziale Gruppenmerkmale“ häufig als Oberkategorien dienen (Emmerich & Hormel, 2013, S. 151). Neben der Erforschung individueller Dispositionsmerkmale (vgl. Trautmann & Wischer, 2011) wird im Hinblick auf inklusiven Unterricht und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in den letzten Jahren zunehmend untersucht, anhand welcher Merkmale Pädagog*innen Heterogenität konstruieren, in welche Kontexte verschiedene Differenzierungspraktiken eingebettet sind und wie diese „in der Folge für unterrichtliche Überlegungen relevant werden“ (ebd.). Letzteren Forschungsansätzen ist gemein, dass Heterogenität nicht als ontologische Tatsache, sondern als relationales, d.h. als subjektiv konstruiertes und im sozialen Kontext (re-)produziertes Phänomen verstanden wird. So wird darauf verwiesen, dass die Wahrnehmung von Heterogenität stets die Orien-

tierung entweder an einer Norm oder an einer komplementären Größe voraussetzt (vgl. Sturm, 2013, S. 15), denn erst „[d]ie Herstellung von Differenzen bzw. Distinktionen ermöglicht es, die Welt zu begreifen und in ihr handlungsfähig zu sein“ (Sturm, 2012, o.S.). Dementsprechend werden Homogenität und Heterogenität nicht als einander ausschließende Gegensätze, sondern als einander bedingende Bezugsgrößen verhandelt: Heterogenität wird nicht rezeptiv wahrgenommen, sondern ausgehend von spezifischen Homogenitätsvorstellungen oder -ansprüchen in einem produktiven Akt erst hergestellt.

Die Zusammenschau zahlreicher Forschungsergebnisse (für eine umfassende Übersicht vgl. u.a. Budde, 2013a; Bohl et al., 2017) zeigt die Komplexität des Bedingungsgefüges, das der Konstruktion von Heterogenität durch Lehrkräfte zugrunde liegt. Beispielsweise weisen verschiedene Studien darauf hin, dass vor allem behinderungsspezifische Differenzlinien, aber auch ‚stabile‘, askriptive Merkmale wie Geschlecht andere Heterogenitätsdimensionen in der Wahrnehmung von Lehrkräften überlagern und binäre Unterscheidungen in „Jungen und Mädchen, MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen, arme und reiche Kinder vor dem Hintergrund der Annahme [geschehen], dass diese Unterscheidungen pädagogische Relevanz besitzen“ (Emmerich & Hornmel, 2013, S. 12). Dass sozial-kulturelle Differenzkategorien nicht allein „die Möglichkeit der Abwertung derjenigen enthalten, die im Resultat unterschieden werden“ (ebd.), sondern tatsächlich strukturelle Benachteiligungen produzieren, belegen nicht zuletzt die PISA-Ergebnisse (vgl. ebd.; Sturm, 2013). Widmer-Wolf (2014) kommt in seiner – hier exemplarisch aufgezeigten – Studie zur „soziale[n] Praxis der *Unterscheidung* durch die Pädagoginnen und Pädagogen“ (ebd., S. 17, Herv. i.O.) hingegen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte Heterogenität vor allem entlang typischer Aktivitätsszenarien strukturieren. Das heißt, dass sie Schüler*innen unabhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten dann einen ‚besonderen Bildungsbedarf‘ attestieren, wenn sie sich im Unterricht „erwartungswidrig“ (ebd., S. 278) verhalten. Gleichzeitig können aus bestimmten Unterscheidungspraktiken keine Aussagen über Handlungsorientierungen im Unterricht abgeleitet werden. Ob Förderung eher in separaten Settings oder in der gesamten Lerngruppe organisiert werde, hänge davon ab, ob in multiprofessionellen Teams eher eine Verbindung oder eine „Differenzierung pädagogischer Domänen“ (ebd., S. 243) praktiziert wird. Nicht zuletzt zeigen empirische Rekonstruktionen der Handlungsorientierungen von Lehrkräften auch, dass der wertschätzende Umgang mit der intersektionalen Vielfalt von Lernenden ohne Hierarchisierung und Benachteiligung vor dem Hintergrund institutioneller, oftmals widersprüchlicher Anforderungen an Lehrkräfte eine enorme Herausforderung darstellt. Mit Stichworten wie „Differenzierungsantinomie“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 132) wird auf schulische Zielkonflikte (Standardorientierung vs. individuelle Förderung, Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma etc.) im Umgang mit Differenzierung und Entdifferenzierung verwiesen. Als zentrale Einflussfaktoren auf die jeweiligen Gewichtungspraktiken von Lehrkräften identifiziert beispielsweise Sturm (2013) das Verhältnis zwischen institutionellen Handlungsanforderungen an die Lehrkraft und ihrem ‚konjunktivem Erfahrungswissen‘ in Form pädagogischer Grundhaltungen. Welche Heterogenitätsdimensionen in welcher Form gewichtet und bearbeitet werden, sei Ausdruck des jeweiligen Umgangs mit Spannungsfeldern, der wiederum von (berufs-)biographischen Erfahrungen abhängt (vgl. ebd., S. 280; Trautmann & Wischer, 2011).

Für die inklusionssensible Lehrkräfteprofessionalisierung erweisen sich solche rekonstruktiven, die heterogenitätsbezogenen Deutungs- und Bearbeitungsmuster von Lehrkräften fokussierenden Forschungszugänge als gewinnbringend, weil Heterogenitätssensibilität hier nicht auf eine Frage der ‚richtigen Haltung‘ reduziert wird (vgl. Budde, 2012, S. 525; vgl. auch Budde, 2011; Trautmann & Wischer, 2011; Sturm, 2013), sondern als Ausdruck spezifischer zugrundelie-

gender Wert- und Handlungsorientierungen angenommen wird. Es zeigt sich, dass weder die Aufmerksamkeit für die Verschiedenheit von Schüler*innen noch ethisch-normative Überzeugungen allein den komplexen Charakter von Heterogenitätssensibilität beschreiben, sondern Heterogenitätssensibilität auf einer Verbindung von pädagogischem Professionswissen mit dezidiert inklusiven „motivationale[n] Orientierungen, selbstregulative[n] Fähigkeiten sowie Überzeugungen und Werthaltungen“ (Warwas et al., 2011, S. 857; vgl. auch Baumert & Kunter, 2006) beruht. Diese Mehrdimensionalität des Konstrukts Heterogenitätssensibilität spiegelt sich auch in der Konstruktoperationalisierung wider, die im Rahmen von FDQI-HU als Grundlage für die empirische Erhebung¹ der Heterogenitätssensibilität von (angehenden) Lehrkräften entwickelt wurde (ausführlicher dazu vgl. Beitrag 4.2 in diesem Band sowie Schmitz et al., 2019). Hierbei wird das Zusammenspiel von Vorannahmen, Wahrnehmung, Gewichtung und Bewertung als Grundlage von Heterogenitätssensibilität definiert. Grundlage dieser vier zyklisch aufeinander aufbauenden Konstruktfacetten ist ein „Prozess des selektiven Wahrnehmens und Verarbeitens von Informationen/äußeren Einflüssen durch das Individuum auf der Basis von Vorannahmen, die auf bisheriges Wissen und Erfahrungen zurückgehen. Das Individuum ordnet, gewichtet und bewertet letztlich das Wahrgenommene und aktualisiert hiermit wiederum seine Vorannahmen“ (Schmitz et al., 2019, S. 174).

2.1.4 Heterogenitätssensibilität und adaptive Lehrkompetenz

2.1.4.1 Das Konzept adaptiver Lehrkompetenz in der inklusionssensiblen Lehrkräftebildung

Die von FDQI-HU zur inklusionsorientierten Lehrkräfteprofessionalisierung entwickelten Lehr-Lern-Bausteine zielen auf die Erhöhung adaptiver Lehrkompetenz ab, die Lehrkräfte dazu befähigt, Unterricht so an die unterschiedlichen Schüler*innen anzupassen, „dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben“ (Beck et al., 2008, S. 47). Dabei lassen sich nach Beck et al. (2008) vier Konstruktfacetten unterscheiden: adaptive Sachkompetenz, adaptive diagnostische Kompetenz, adaptive didaktische Kompetenz sowie adaptive Klassenführungscompetenz (vgl. ebd.; siehe auch Beiträge 2.2 und 4.2 in diesem Band). Sowohl aufgrund der Orientierung an der Verschiedenheit und Individualität von Lernenden als auch aufgrund der angenommenen Prozesshaftigkeit von Unterricht (Beck et al., 2008, S. 38; Brühwiler, 2014, S. 78), der somit stets situativ und flexibel an die jeweilige Lerngruppe und -situation anzupassen ist, kann das Konzept adaptiver Lehrkompetenz als grundsätzlich inklusionssensibel verstanden werden. Zugleich deckt adaptives Lehren nicht per se alle Facetten inklusiven Lehrens und Lernens ab, da dezidiert bildungstheoretische und ethisch-normative Fragen in der Erforschung adaptiver Lehrkompetenz bisher weitgehend ausgeklammert werden. So wird beispielsweise adaptiver Unterricht im Kontext universitärer Lehrkräfteausbildung häufig einseitig auf das Agieren der Lehrkraft bezogen (vgl. Frohn & Brodesser, 2019) während das DiMiLL auf einem sozial-konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis beruht und – etwa mit den Prozessmerkmalen Partizipation und Kommunikation – Lernende als aktive Konstrukteur*innen ihres Wissens versteht (vgl. Hardy et al., 2011). Auch ist das Konzept adaptiver Lehrkompetenz nicht dezidiert mit einem ressourcenorientierten und ganzheitlichen Bildungsbegriff verknüpft. Eben diese ‚Leerstellen‘ können mit

¹ Das Testinstrument zu Heterogenitätssensibilität beinhaltet offene und geschlossene Items und ein Fallbeispiel. Es ist dokumentiert im Skalenhandbuch (Schmitz, Simon & Pant, i.E.).

dem Konstrukt Heterogenitätssensibilität gefüllt und das Konzept adaptiver Lehrkompetenz kann hiermit ethisch-normativ konkretisiert werden. Die Sensibilität (angehender) Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität wird als grundlegende und notwendige Voraussetzung für den Erwerb der Fähigkeiten und Fertigkeiten angenommen, Unterricht in heterogenen Lerngruppen entsprechend inklusiver Prinzipien zu adaptieren. Nachfolgend soll gezeigt werden, wie die einzelnen Facetten adaptiver Lehrkompetenz in Verbindung mit Heterogenitätssensibilität aus inklusiver Perspektive konkretisiert werden können.

Adaptive Sachkompetenz²

Adaptive Sachkompetenz als „[r]eichhaltiges, differenziertes und klar strukturiertes Fachwissen“ (Brühwiler, 2014, S. 79) von Lehrkräften gilt als zentrale Voraussetzung, um aus der Vielfalt von Fachinhalten geeignete Unterrichtsthemen für heterogene Lerngruppen auszuwählen. Die Fähigkeit, fachliche Gegenstände auf ihnen innewohnende Lernchancen hin zu analysieren und unter Berücksichtigung fachlich bedingter Strukturvorgaben individuell passgenau aufzubereiten, kann mit Blick auf die Prinzipien inklusiven Lehrens und Lernens weiter konkretisiert werden: Eine inklusiv ausgerichtete adaptive Sachkompetenz muss die Fähigkeit implizieren, gleichermaßen z.B. sprachliche, soziale oder ästhetisch-kreative Lernchancen eines Fachinhaltes zu identifizieren. Zudem verfügen Lehrkräfte mit inklusiv ausgerichteter Sachkompetenz über die Fähigkeit, Sachthemen auf deren Potenziale für demokratisches und solidarisches Lernen hin zu analysieren sowie zu prüfen, ob sie marginalisierende Stereotype oder gesellschaftliche Differenzkategorien (re-)produzieren, beispielsweise indem traditionelle Geschlechterrollen abgebildet oder heteronorme Lebens- und Familienformen bevorzugt dargestellt werden. Andererseits ermöglicht eine heterogenitätssensible Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach es auch, diskriminierende Fachinhalte oder -strukturen im Unterricht gezielt zu thematisieren und gemeinsam mit der Lerngruppe kritisch zu reflektieren.

Adaptive diagnostische Kompetenz

Um den Unterricht flexibel an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen, bedürfen Lehrkräfte ausgeprägter adaptiver diagnostischer Kompetenz (siehe auch Beitrag 3.3 in diesem Band). Diese umfasst neben dem Wissen um vielfältige lernrelevante Merkmale die sichere Einschätzung der individuellen Merkmalsausprägungen innerhalb der jeweiligen Lerngruppe. Adaptive Diagnostik ist damit ebenso wie inklusive Diagnostik ein formativer Prozess: Im Gegensatz zu einer einmaligen Feststellungsdiagnostik, etwa im Zuge sonderpädagogischer Feststellungsverfahren, werden Entwicklungsstände und -fortschritte kontinuierlich erhoben und dokumentiert, um „darauf aufbauend die nächsten Lernschritte zu ermöglichen“ (Prenzel, 2016, S. 51). Dennoch kann adaptive Diagnostik insbesondere dann als inklusive Diagnostik verstanden werden, wenn sie mit dezidiert inklusiven Werten und Zielen verbunden wird. Inklusiver Unterricht zielt darauf ab, alle Schüler*innen gleichermaßen in ihrer *Gesamtpersönlichkeit* zu fördern. In diesem Sinne kann Heterogenitätssensibilität als Bewusstsein für den intersektionalen Charakter von Heterogenität verstanden werden. Das Wissen um das individuelle und komplexe Zusammenspiel innerer und äußerer Lernerfolgsbedingungen gewährleistet, dass Lehrkräfte zum einen gleichermaßen individuelle kognitive, soziale und

2 In dem von FDQI-HU entwickelten Bausteinkonzept wird auf einen separaten Baustein zu adaptiver Sachkompetenz verzichtet, da die Lehr-Lern-Bausteine für den Einsatz in fachdidaktischen Hochschulseminaren entwickelt wurden und die Sachkompetenz hier durch die Fachspezifik der Seminare gefördert wird (vgl. Beitrag 3.1 in diesem Band).

personale Entwicklungsstände berücksichtigen, und zum anderen auch beispielsweise kulturelle oder sozio-ökonomische Heterogenitätsdimensionen sowie persönliche Erfahrungen und Interessen von Schüler*innen in den Blick nehmen. Die Sensibilität für die ethisch-normativen Grundsätze inklusiver Bildung gewährleistet zudem eine ressourcenorientierte Diagnostik und einen wertschätzenden Blick auf die Verschiedenheit von Schüler*innen. Mit einem Verzicht auf defizitorientierte Unterscheidungskategorien geht allerdings keineswegs eine Nivellierung oder gar Negierung von Unterschieden einher, da die Unterscheidung von Lernenden per se ein „Grundmodus im Prinzip jeder Erziehung resp. Förderung“ (Wischer, 2013, S. 118) ist. Während beispielsweise soziale Kategorien in einem inklusiven Schulsystem nicht als Grundlage für Selektions- oder Allokationsentscheidungen legitimiert werden können, kann die diagnostische Sensibilität für die mit bestimmten Heterogenitätsdimensionen verbundenen Ungleichheitsrisiken auch einen wichtigen Beitrag dazu leisten, der Benachteiligung und Diskriminierung einzelner Schüler*innen gezielt entgegenzuwirken. So müssen soziale bzw. kollektive Heterogenitätskategorien einerseits zwar als problematisch gelten, „weil sie zu beeinträchtigenden Etikettierungen und Selbstetikettierungen führen“ können; andererseits scheinen sie „unverzichtbar, weil anhand begrifflicher Kategorien Wissen über Lebenslagen [...] und angemessene pädagogische Strategien bei bestimmten [...] Beeinträchtigungen gesammelt werden kann“ (Prengel, 2016, S. 59). Letztlich kann die Paradoxie, dass individuelle Förderung ohne Benennen und Vergleichen nicht auskommt, gleichzeitig aber Heterogenität und Ungleichheit in der Schule so erst produziert werden (Budde, 2013b, S. 180), in Schule und Unterricht stets nur situativ und kritisch-reflexiv bearbeitet werden. Als umso essentieller erweist sich unter heterogenitätssensiblen Gesichtspunkten daher das Bewusstsein von Lehrkräften für den Umstand, dass jegliche diagnostische Zuordnung nur zu „Arbeitshypothesen und nicht zu eindeutig gültigem Wissen führ[en]“ kann, weil das Individuum in seiner Gesamtheit letztlich „unbestimbar ist“ (Prengel et al., 2016, S. 60).

Adaptive didaktische Kompetenz

Als adaptive didaktische Kompetenz (siehe auch Beitrag 3.4 in diesem Band) wird die Fähigkeit von Lehrkräften beschrieben, didaktisch-methodische Entscheidungen flexibel auf die unterschiedlichen Lernstände und Lernziele in heterogenen Lerngruppen abzustimmen. Obgleich „Lehrpersonen, die über ein reichhaltiges Repertoire an didaktischen Gestaltungsformen zur Unterstützung angeleiteten und eigenständigen Lernens verfügen, [...] bessere Möglichkeiten [haben,] ihren Unterricht adaptiv zu gestalten“ (Brühwiler, 2014, S. 85), muss die Ausprägung adaptiver didaktischer Kompetenz aus inklusiver Perspektive vor allem daran gemessen werden, wie heterogenitätssensibel didaktisch-methodische Arrangements gestaltet sind. So warnen beispielsweise Budde (2013b) und Seitz (2008) davor, dass mit vorrangig quantitativen Differenzierungsformen der Grundgedanke von Individualisierung, nämlich der Ausgleich von Bildungsnachteilen, in sein Gegenteil verkehrt zu werden droht und zu einer „unangemessene[n] Reduzierung von Bildungschancen“ (Seitz, 2008, S. 227) für (vermeintlich) lernschwächere Schüler*innen führen kann. Auch der Individualisierung entlang der Arbeitstempi von Schüler*innen oder der Unterscheidung vermeintlich jungen- bzw. Mädchenspezifischer Lernangebote (vgl. Sturm, 2013, S. 85) liegt das als ‚doing difference‘ bezeichnete Risiko zugrunde, Leistungsunterschiede und soziale Ungleichheiten im Unterricht noch zu verstärken. Aus inklusivem Blickwinkel muss adaptive didaktische Kompetenz dementsprechend die Fähigkeit beschreiben, Unterricht zu differenzieren, ohne dass „die reale Heterogenität der Schüler_innen wiederum ein[ge]schränk[t]“ (Budde, 2011, S. 113) wird. Von Interesse ist auch, ob im Unterricht vorwiegend eine „Individualisierung von Lernwegen“ oder ein „direkter Einbezug von

Heterogenität“ (Warwas et al., 2011, S. 856) stattfindet. Während ersterer didaktischer Zugang auch mit einem defizitorientierten Blick auf bestimmte Schüler*innen einhergehen kann, setzt letzterer zweifellos einen wertschätzenden und reflektierten Umgang mit der Heterogenität von Lerngruppen voraus und kann damit als Indikator adaptiver Lehrkompetenz in inklusiven Settings verstanden werden. Angesichts der zahlreichen empirischen Hinweise auf die positiven Effekte ko-konstruktiven Lernens – die je nach methodischem Arrangement für die Entwicklung kognitiver, sozialer oder personaler Kompetenzen geltend gemacht werden (vgl. u.a. Hardy et al., 2011; Thäle, 2019; Warwas et al., 2011), gilt es im inklusiven Unterricht, Unterschiede zwischen den Lernenden gezielt zu nutzen, um Lernprozesse zu optimieren und allen Schüler*innen anschlussfähiges Lernen unter Berücksichtigung vielfältiger Kompetenzdimensionen zu ermöglichen.

Adaptive Klassenführungscompetenz

Der Unterricht in heterogenen Lerngruppen erfordert von Lehrkräften ein hohes Maß adaptiver Klassenführungscompetenz (siehe auch Beitrag 3.4 in diesem Band). Diese umfasst u.a. die Fähigkeit, durch den konsequenten Einsatz von Regeln sowie strukturierenden und verlässlichen Routinen einen störungsarmen Unterrichtsverlauf mit einem hohen Anteil effektiver Lernzeit zu gewährleisten. Für die inklusionssensible Lehrkräftebildung lassen sich diese Kompetenzen u.a. mithilfe des Begriffs ‚Regulation‘ konkretisieren. Regulation, die Hardy et al. (2011) als eine von vier Komponenten adaptiv gestalteter Lerngelegenheiten identifizieren, „bezieht sich auf Prozesse, die mit der Aktivierung, Steuerung und Anpassung von Lernprozessen zusammenhängen“ (ebd., S. 821). Das Ausmaß der Regulation von Unterrichtsaktivitäten seitens der Lehrkraft – vor allem im Rahmen offener Unterrichtsformen oder Gruppenarbeiten – ist dabei von den jeweiligen selbstregulativen Kompetenzen der Lernenden abhängig. Adaptive Klassenführungscompetenz steht hier in enger Verbindung zur adaptiven didaktischen Kompetenz, wenn beispielsweise „[d]urch gezielte Vorgaben beim kooperativen Lernen [...] soziale Aushandlungsprozesse von Schülern so unterstützt [werden], dass ein für beide Partner erfolgreiches Lernen entsteht“ (ebd.). Eine ausgeprägte Sensibilität für die entsprechenden, unter Umständen interindividuell stark heterogenen Kompetenzen der Lernenden, erweist sich hier als grundlegend für die Fähigkeit, die Potenziale adaptiver Klassenführung für die fachliche und schulleistungsbezogene Kompetenzentwicklung auszuschöpfen. Ein weiterer, speziell aus inklusionsorientierter Sicht zentraler Indikator adaptiver Klassenführungscompetenz ist zudem die Schaffung einer positiven Lernatmosphäre, in der alle Schüler*innen konzentriert und motiviert arbeiten können. Inklusives Lehren und Lernen betont dabei die aktive Rolle der Lernenden, sodass sich adaptive Lehrkompetenz hier in der konsequenten Berücksichtigung der inklusiven Prozessmerkmale *Partizipation*, *Kommunikation*, *Kooperation* und *Reflexion* auch auf Ebene der Klassenführung ausdrückt. Die Achtung der Autonomie der Lernenden und ihres Rechts auf die aktive Mitgestaltung von Unterricht ist nicht nur eine Voraussetzung für die Etablierung einer wertschätzenden Feedbackkultur, sondern auch für den produktiven Umgang mit heterogenitätsbedingten Herausforderungen von Klassenführung: So darf erfolgreiche Klassenführung zwar keinesfalls mit der Herstellung sozialer Konformität gleichgesetzt werden; jedoch sind „in allgemeingültigen Verhaltenserwartungen“, beispielsweise in Form von Klassenregeln, unumgänglich immer auch „homogenisierende Erwartungen eingelassen“ (Budde, 2012, S. 524). Um einheitliche und individualisierte Verhaltenserwartungen und -forderungen hier erfolgreich ausbalancieren – und damit die Frage nach Gerechtigkeit beantworten – zu können, bedürfen Lehrkräfte einer ausgeprägten Sensibilität für das soziale Gefüge in heterogenen Lerngruppen

sowie für die individuellen Kompetenzen und Bedürfnisse der Lernenden. Daneben umfasst Heterogenitätssensibilität hier das Bewusstsein, dass im Sinne eines demokratischen und emanzipatorischen Bildungsverständnisses die Schüler*innen selbst stets aktiv in die Konfliktlösung miteinzubeziehen sind.

2.1.5 Diskussion und Fazit

Es konnte gezeigt werden, dass adaptives Lehren und inklusives Lehren und Lernen zahlreiche Parallelen aufweisen. Um (angehende) Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu qualifizieren, erweist sich das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz somit als geeignet. Weiterhin konnte belegt werden, dass adaptive Lehrkompetenz einer ethisch-normativen Fundierung bedarf, um als Professionalisierungskonzept für inklusives Lehren und Lernen fruchtbar gemacht zu werden. In dem vorliegenden Beitrag wurde mit dem Konstrukt Heterogenitätssensibilität ein Ansatz vorgestellt, der es erlaubt, das Konzept adaptiver Lehrkompetenz anhand bildungstheoretischer Prinzipien inklusiven Lehrens und Lernens näher zu beschreiben. Entlang der einzelnen Facetten adaptiver Lehrkompetenz bzw. anhand exemplarischer Dimensionen inklusiven Unterrichts wurden konkrete Zusammenhänge zwischen der Heterogenitätssensibilität von Lehrkräften und adaptiver Unterrichtsgestaltung aufgezeigt. Somit konnte Heterogenitätssensibilität als wichtige Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz begründet werden. Neben der Orientierung an inklusiven Bildungs- und Unterrichtsmaximen wurde dabei vor allem die Fähigkeit und Bereitschaft von Lehrkräften zu einem *reflexiven* Umgang mit Heterogenität herausgearbeitet. Unter dem Blickwinkel eines professionstheoretischen Erkenntnisinteresses wird mit der Forderung nach Heterogenitätssensibilität damit weniger ein Anspruch auf eine spezifische normative Haltung formuliert, sondern vielmehr auf ein reflexives Bewusstsein von Lehrkräften für den Konstruktcharakter von Heterogenität und die mit Differenzierungspraktiken potenziell einhergehenden Benachteiligungen abgezielt. Erst dieses Bewusstsein ermöglicht es Lehrkräften, Unterricht inklusionssensibel zu adaptieren und pädagogische Antinomien unter Wahrung von Bildungsgerechtigkeit und Wertschätzung aller Lernenden erfolgreich zu bearbeiten.

Literatur

- Baldin, D. (2017). Intersektionalität. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 145–137). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi: 10.13109/9783666701870
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 9(4), S. 469–520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.) (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 111–127). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92674-2_7
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(4), S. 522–540.
- Budde, J. (Hrsg.). (2013a). *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19039-6

- Budde, J. (2013b). Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 169–185). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19039-6_8
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-94209-4
- Feuser, G. (2017). Inklusive Pädagogik. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 132–134). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi: 10.13109/9783666701870
- Frohn, J. (2019). Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interpendenzen und Akteur*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Brodesser, E. (2019). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen im „Design-Based-Research“-Verfahren. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (2), S. 435–451. <https://doi.org/10.4119/hlz-2459>
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Pech, D. (2019). Selbst- und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 38–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), S. 819–833.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration — Interkulturelle Erziehung — Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Moser, V. (2010). Heterogenität als bildungspolitische Orientierung sonderpädagogischer Professionsentwicklung: Historische Hypothesen und aktuelle Ambivalenzen. In S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung* (S. 105–115). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (2016). Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 255–276). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-10003-2_12
- Moser, V. (2019). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 34–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-663-14850-0
- Prenzel, Annedore (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 49–68). Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein & K. Ziemer (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59 (6), S. 226–233.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (2019, i.E.). *Inklusionsverständnis, Heterogenitätssensibilität. Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz (IHSa). Skalenhandbuch zur Dokumentation des Erhebungsinstruments im Projekt FDQI-HU*. Münster: Waxmann.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 171–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2017). Heterogenität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/Inklusionsglossar/copy_of_heterogenitaet. Zugriffen 05.11.2019.
- Simon, T. (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 21–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L. & Simon, T. (2018). Heterogenitätssensibilität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/Inklusionsglossar/copy_of_heterogenitaetssensibilitaet. Zugriffen 05.11.2019.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65>. Zugriffen 14.05.2019.

- Sturm, T. (2013). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. (S. 275–294). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19039-6_13
- Terhart, E. (2010). Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung* (S. 89–102). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thäle, A. (2019). Kooperation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 50–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92893-7
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A.S. (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(6), S. 854–867.
- Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. doi: 10.2307/j.ctvbkk3ct
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99–126). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19039-6_5

2.2 Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht

Die Frage, wie Lehrkräfte Unterricht erfolgreich planen und umsetzen können, wird gemeinhin unter dem Stichwort der Lehrkräfteprofessionalität zusammengefasst. Theorien, Konzepte und Forschungsansätze hierzu sind seit jeher fester Bestandteil erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Diskurse. Dabei werden häufig struktur- oder kompetenztheoretische Ansätze gewählt, um der Kernfrage nach der *guten Lehrkraft* nachzugehen. Im folgenden Beitrag werden beide Ansätze zunächst erläutert, um sie im Hinblick auf inklusive Lehr-Lern-Situationen zu prüfen und um das Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz als mögliche Verbindungslinie zwischen ihnen auszuweisen. Auf eine Darstellung der Entwicklung dieses Konstrukts im internationalen Diskurs folgt eine Skizzierung seiner Facetten (Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungscompetenz). Auf dieser Basis erfolgt eine weiterführende Systematisierung adaptiver Lehrkompetenz, die nicht nur zu ihrer empirischen Operationalisierung beitragen soll, sondern auch eine Verknüpfung der eingangs beschriebenen Professionalisierungsansätze zulässt. Das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz erscheint somit besonders geeignet, einen Beitrag zur Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrkräften zu leisten.

2.2.1 Lehrkräfteprofessionalisierung: Diskursaufriss und Kontextualisierung adaptiver Lehrkompetenz

Das Thema der Professionalisierung bzw. der Professionalität von Lehrkräften ist „so alt wie der Beruf des Lehrers selbst“ (Terhart, 2016, S. 448), wobei sich die Vorstellungen einer entsprechenden Professionalität z.T. grundlegend gewandelt haben. Inzwischen wird gar die „Adaption des Professionsbegriffs für die Felder pädagogischen Handelns kritisch eingeschätzt und mehr oder weniger deutlich für einen Abschied vom Professionsbegriff plädiert“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 269f.) – zum einen, da er die Oberflächlichkeit eines Allerweltsbegriffs berge, zum anderen, weil pädagogische Berufe nicht mit klassischen Professionsmodellen zu verbinden seien (vgl. ebd.). Um allerdings (zukünftige) Lehrkräfte auf das alltägliche Unterrichtshandeln vorzubereiten, erscheint die Sammelbezeichnung der Professionalisierung weiterhin nützlich, da sie die unterschiedlichen Anforderungen an Lehrpersonen zu bündeln verspricht. Geht man in diesem Sinne von pädagogischer Professionalisierung als erfolgreiche Ermöglichung einer umfassenden, individuellen Kompetenzentwicklung der Lernenden aus, muss eine konzeptionelle Klärung erfolgen, die den zeitgenössischen Bedingungen und Herausforderungen des Lehrkräftehandelns gerecht werden kann.

Es gibt vielfältige Ansätze zum professionellen Lehrkräftehandeln. So existieren etwa Theorien zum Persönlichkeitsparadigma, die den Erfolg der Lehrkraft an stabilen Persönlichkeitsmerkmalen festmachen (Bromme, 1997) oder zum Expertenparadigma, das „Qualitäten des Lehrerhandelns als Ergebnis der Anwendung von Expertenwissen“ beschreibt (ebd., S. 188). Jüngere Konzepte zielen wiederum z.B. auf berufsbiografische Perspektiven, die u.a. „die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit [oder] die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere“ (Terhart, 2011, S. 208) zum Inhalt haben.

Als bedeutendste Konzepte gelten *strukturtheoretische* und *kompetenztheoretische* Ansätze zur Lehrkräfteprofessionalität, die im Folgenden im Mittelpunkt stehen.

Die *strukturtheoretische* Herangehensweise (zum Überblick siehe Helsper, 2011) analysiert die Strukturen des Lehrens und Lernens vor allem im Hinblick auf die „Unmöglichkeit, einer Programmatik zu folgen oder auf eine Anwendungswissenschaft zu rekurrieren“ (Schrittesser, 2011, S. 105). So besteht zwar ein Anliegen darin, „den Strukturkern professionellen Handelns zu bestimmen und dessen Idealtypus zu rekonstruieren“ (Helsper, 2011, S. 216), doch wird dabei kein starres Idealbild fixiert, sondern eine Reflexion der Strukturen und Dynamiken des Handelns ermöglicht. Die wohl prominenteste Spielart strukturtheoretischer Überlegungen zum Lehrkräftehandeln betrifft die *Antinomien des Lehrkräftehandelns* – z.B. zwischen Nähe vs. Distanz, Einheit vs. Differenz, Organisation vs. Interaktion oder Autonomie vs. Heteronomie (vgl. Helsper, 2006; 2016). Demnach sind „[i]n den komplexen, in der Regel in Face-to-Face-Interaktionen stattfindenden Vollzügen [...] Professionelle dabei in konstitutive Handlungsdilemmata involviert, die nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können“ (Helsper, 2016, S. 528). Dieser Ansatz zielt damit auf die Situationsspezifität von Lehr-Lern-Prozessen und die Notwendigkeit, die Ziele des Unterrichts und entsprechende Handlungslogiken – auch *ad hoc* – zu analysieren und anzupassen. Damit birgt er ein hohes reflexionsbezogenes Potenzial, das zur Entwicklung einer pädagogischen Professionalität beitragen kann. Zugleich ist dieser rekonstruktive und theoretisch anspruchsvolle Ansatz mit Herausforderungen verbunden: So lässt er sich zum einen kaum anhand quantitativer Untersuchungen überprüfen, zum anderen lassen sich praktische Handlungsansätze, die generalisierbar wären, nur schwerlich konkretisieren. Der strukturtheoretische Ansatz erscheint damit oft zu vage für eine handlungs- und kompetenzorientierte Lehrkräftebildung.

Hier setzt der *kompetenzorientierte* Ansatz an: „Ausgehend von einer möglichst genauen Aufgabenbeschreibung für den Lehrerberuf [...] werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die für die Bewältigung dieser Aufgaben wichtig bzw. notwendig sind“ (Terhart, 2011, S. 207). Durch die konkrete Definition von Kompetenz- und Wissensbereichen wird ein Forschungsraum eröffnet, der eine entsprechende Kompetenzmessung ermöglicht und den Professionalisierungsgrad damit messbar zu machen verspricht. In diesem Sinne wurde z.B. in der COACTIV³-Studie (Kunter et al., 2011) ein Forschungsdesign entwickelt, das an die von Shulman (z.B. 1987) konzipierte Wissenstrias von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen anschließt, „die dort ermittelten Erkenntnisse aber in die Literatur zur professionellen Kompetenz und Kompetenzdiagnostik (z.B. Weinert, 2001a, 2001b) einbettet“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 31). Auf dieser Basis entwirft die COACTIV-Studie – unter Fokussierung des Faches Mathematik – „eine durch Bildungsforschung gestützte Funktionsbestimmung des unterrichtlichen Kerns der Lehrertätigkeit, deren Überzeugungskraft sich in der Theorie und Forschung zur Lehrerprofessionalität wohl kaum jemand auf Dauer wird entziehen können“ (Combe & Paseka, 2012, S. 104). Auch wenn in der Studie vornehmlich *Wissensdimensionen* untersucht werden, spielt der Kompetenzbegriff eine maßgebliche konzeptuelle Rolle: So wird etwa der von Klieme und Leutner (2006) aufgeworfene Kompetenzbegriff bedient, der Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ (ebd., S. 879) beschreibt. Gleichzeitig werden Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation von Lehrkräften im COACTIV-Modell verortet, was einem breiten Kompetenzverständnis

3 Ausführlich lautete der Name der Studie „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz (COACTIV)“ – womit schon im Titel die *Wissensdimensionen* professionellen Lehrkräftehandelns thematisiert werden.

entspricht. Fundamental ist hier die Annahme, dass es sich bei Kompetenzen „um grundsätzlich erlern- und veränderbare Merkmale handelt – eine Annahme, die in den meisten Professionsmodellen für Lehrkräfte so nicht explizit gemacht wird“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 33). Dennoch weist auch dieser Ansatz Hindernisse auf: Obschon z.B. im Design zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterschieden wird, bilden vor allem kognitiv herausfordernde Aufgaben die Grundlage des Untersuchungsansatzes – was wiederum interaktive, dynamische Unterrichtsprozesse weitgehend ausklammert.⁴ Gleichmaßen liegt der Fokus auf der kognitiven Aktivierung von Schüler*innen, womit zwar ein elementares Kriterium erfolgreichen Lehrkräftehandelns im Mittelpunkt steht, jedoch andere Kompetenzfacetten durch die „Verkürzung des Kompetenzbegriffs auf die Leistungsdimension“ (Frohn & Heinrich, 2018, S. 67) weitgehend unberücksichtigt bleiben. Darüber hinaus kommt es durch die Fokussierung des Lehrkräftehandelns zu einer „stark ‚lehrseitigen‘ Betonung von Unterricht“ (Schratz, 2011, S. 59), was die Gefahr birgt, die Interaktionsspezifität von Lehren und Lernen zu vernachlässigen.

Fasst man diese Professionalisierungsansätze zusammen, so erscheint eine konzeptuelle Verbindung beider Diskurse naheliegend: Um (zukünftige) Lehrkräfte auf die Komplexität von Unterricht vorzubereiten, sind sowohl Grundprinzipien des strukturtheoretischen als auch des kompetenzorientierten Ansatzes zu beachten. Das gilt umso mehr, wenn es sich um eine Professionalisierung für *inklusive* Lehr-Lern-Settings handelt, in denen die individuelle Kompetenzentwicklung in allen Kompetenzdimensionen (Frohn, 2019) im Zentrum unterrichtlichen Handelns steht. Demnach braucht es einen Professionalisierungsansatz, der die Situationsspezifität und Komplexität unterrichtlichen Handelns berücksichtigt und gleichzeitig eine Konkretisierung der Lehrkräftekompetenzen und entsprechende empirische Untersuchungsansätze verspricht.

2.2.2 Zum Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz

Das Konzept *adaptive teaching* lässt sich bis auf die Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung der 1970er Jahre zurückführen (vgl. Brühwiler, 2006, S. 430; Martschinke, 2015, S. 17). Corno und Snow (1986) beschrieben es als „teaching that arranges environmental conditions to fit learners’ individual differences“ (ebd., S. 621). Das adaptive Lehren bezeichne eine Anpassung der Unterrichtsgestaltung an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden durch die Lehrkraft (vgl. Bohl, 2012, S. 35; Brühwiler, 2014, S. 60; Bischoff et al., 2005, S. 384). Ziel hierbei ist es, jedem Kind bzw. Jugendlichen „einen persönlichen Zugang zum Lernen zu ermöglichen“ (Stebler & Reusser, 2017, S. 253).⁵

Die Anpassungsleistung ist auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Auf Makro-Ebene werden Inhalte, Methoden, Medien, Materialien, Sozialformen und Lernzeiten adaptiert; auf Mikro-Ebene werden Schüler-Lehrer-Interaktionen entsprechend gestaltet (vgl. Warwas et al., 2011, S. 855). Weiterhin werden eine Planungs- und eine Handlungsebene differenziert (vgl. Beck et al., 2008, S. 10): Insbesondere Letztere verlangt eine spontane Reaktionsfähigkeit der Lehrkraft (vgl. Brühwiler, 2014, S. 68). Zudem unterscheiden Beck et al. (2008) – in Anlehnung an die durch Wang (1980) und Helmke und Weinert (1997) formulierten Dimensionen von Lehrkompetenz – vier Konstruktfacetten: (a) adaptive Sachkompetenz als reichhaltiges und flexibel einsetzbares

⁴ Auch Baumert und Kunter (2011) gehen davon aus, dass professionelles Lehrkräftehandeln von „fehlende[r] Standardisierung und Erfolgsunsicherheit“ geprägt ist – stellen sich aber gegen die Annahmen, „dass die persönlichen Voraussetzungen, die notwendig sind, um in dieser Situation erfolgreich zu handeln, nicht beschrieben werden können“ und „dass diese Voraussetzungen grundsätzlich nicht erlernbar oder vermittelbar seien“ (ebd., S. 30).

⁵ Die folgenden Klärungen der Konzepte adaptives Lehren und adaptive Lehrkompetenz basieren auf Brodesser, Schmitz und Pant (2019). Weitere Ausführungen finden sich in Schmitz (2017).

Sachwissen, (b) adaptive diagnostische Kompetenz, anhand derer die Lernvoraussetzungen und -stände der Schüler*innen zutreffend eingeschätzt werden, (c) adaptive didaktische Kompetenz für den gezielten Einsatz methodisch-didaktischen Wissens und (d) adaptive Klassenführungs-kompetenz zur Sicherstellung einer aktiven und fokussierten Lernzeit (vgl. ebd., S. 41f.).

Die adaptive *Sachkompetenz* zielt auf die fachliche Perspektive und meint die Aufbereitung inhaltlichen Wissens in Passung zu den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen. Die *diagnostische* Dimension betrifft das Erfassen einer Vielfalt lernrelevanter Merkmale der einzelnen Schüler*innen: Wissen, Fähigkeiten, Lernstände, Präferenzen für bestimmte Lernmethoden, aber auch Lernschwierigkeiten und deren Hintergründe. Die Verfahren zur Erfassung der Ausgangslage von Schüler*innen sind lerngruppenspezifisch anzupassen und dienen der Dokumentation der *Baseline* individueller Kompetenzentwicklungen der Lernenden. Hieraus werden Fördermaßnahmen auf *didaktischer* Ebene abgeleitet. Es werden Unterrichtsinhalte und -ziele, Unterrichts- und Sozialformen, Methoden und Medien in Anpassung an die Lernvoraussetzungen der Lerngruppe ausgewählt und eingesetzt. Zudem zeichnen sich Unterrichtsplanung und -gestaltung durch Transparenz, Partizipation und Lebensweltbezug aus. Zuletzt soll die Dimension der *Klassenführung* eine konstruktive und störungsarme Durchführung des Unterrichts gewährleisten. Möglichst alle Schüler*innen sollen sich in der Lernatmosphäre wohl und angesprochen fühlen und zu einer konzentrierten Mitarbeit motiviert werden. Der Ansatz, alle Schüler*innen als Individuen anzusprechen und einzubeziehen, bestimmt folglich alle vier Dimensionen. Es ist dieses Prinzip, das die adaptive Lehrkompetenz mit dem Konzept heterogener Lerngruppen und damit auch mit den Grundsätzen inklusiven Lehrens und Lernens verbindet. So gilt

„adaptiver Unterricht als das gegenwärtig wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste unterrichtliche Konzept, um auf die großen und stabilen interindividuellen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler in didaktisch angemessener Form zu reagieren (vgl. Helmke & Weinert 1997, 137)“ (Häcker, 2017, S. 280).

Wie die Umsetzung adaptiver Lehrkompetenz im Konkreten auszusehen hat, ist nicht einheitlich geklärt und es finden sich vielfältige Systematisierungsvorschläge. So verband beispielsweise Wang (1980) mit adaptivem Lehren das Vermitteln von Selbst-Management-Fähigkeiten oder den Einbezug der Familien der Schüler*innen (vgl. ebd., zitiert nach: Beck, 2008, S. 30ff.). Hardy et al. (2011) differenzieren adaptives Lehren in Lehrer-Schüler-Interaktionen, Schüler-Schüler-Interaktionen und der individuellen Lernzielerreichung (vgl. ebd., S. 823ff.). Kufner (2014) erstellte ein Indikatorensystem für adaptives Lehren, das unter anderem individuelle Lernbegleitung und individuelles Lernfeedback beinhaltet (vgl. ebd., S. 53). Stebler und Reusser (2017) schreiben dem Einsatz von multiprofessionellen Teams besondere Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 257ff.). Mit adaptivem Lehren, so schlussfolgert Martschinke (2015), sei ein „ungeschliffener Diamant“ (ebd., S. 27) gefunden und analog hierzu ist auch die entsprechende Kompetenz nicht einheitlich ausdifferenziert.

2.2.3 Eine weiterführende Systematisierung adaptiver Lehrkompetenz

Im Folgenden wird eine weiterführende Systematisierung adaptiver Lehrkompetenz vorgeschlagen. Sie versucht zentralen Charakteristika des Konstrukts gerecht zu werden und auf theoretisch-konzeptioneller sowie empirischer Ebene zur Strukturierung der komplexen Anforderungen, die adaptive Lehrkompetenz an (angehende) Lehrkräfte stellt, beizutragen. Die vier Konstruktfacetten nach Beck et al. (2008) (adaptive Sach-, didaktische, diagnostische und

Klassenführungscompetenz)⁶ werden um jeweils drei Sub-Konstruktfacetten ergänzt: (a) Kontextbewusstsein, (b) Handlungsflexibilität und (c) Repertoire.

Zunächst hat sich in empirischen Vortests eines Messinstruments zu adaptiver Lehrkompetenz (siehe Beitrag 4.2 in diesem Band) die Einführung der Konstrukt-Subfacette *Kontextbewusstsein* als dienlich erwiesen. In *Cognitive Labs* äußerten die Befragten das Bedürfnis, notwendige Ausgangsvoraussetzungen in der Unterrichtssituation und im Lehrer-Schüler-Verhältnis zu klären, bevor sie sich der eigentlichen Umsetzung adaptiven Lehrens zuwenden. Hier stellten sie Anforderungen an die Grundhaltung und das Auftreten der Lehrkraft, an Sprache und Kommunikationskultur in der Lehrer-Schüler-Interaktion, sowie an das Miteinander und die Atmosphäre in der gesamten Lerngruppe.

Die *Handlungsflexibilität* ist als Anwendung interaktionsbezogenen Wissens zu lesen. Sie meint die Umsetzung adaptiver Handlungen im Einklang mit den Spezifika der Lerngruppe und -situation. Beide zeichnen sich zweifelsohne durch Komplexität aus. Hier ist neben einer differenzierten Wahrnehmungsgabe (siehe dazu auch Beiträge 2.1 sowie 4.1. in diesem Band) insbesondere auf Mikro-Ebene in der direkten Schüler-Lehrer-Interaktion eine Flexibilität gefordert: Von den Lehrkräften wird verlangt, auf Unvorhergesehenes spontan zu reagieren und ihre Planungen anzupassen (vgl. Brühwiler, 2014, S. 61ff.). Zudem sind die vier Kompetenzbereiche (Sach-, didaktische, diagnostische und Klassenführungscompetenz) zu koordinieren, denn analog dazu, dass keine einzelne Maßnahme oder Sozialform per se als adaptiv bezeichnet werden kann (vgl. ebd., S. 94), können auch die vier Kompetenzbereiche nicht voneinander getrennt zur Anwendung kommen, sondern sind situationsspezifisch aufeinander abzustimmen. „Erst durch ihre dynamische, metakognitiv gesteuerte Orchestrierung im konkreten Fall der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“ (Klieme & Warwas, 2011, S. 384) wird eine Lehrkompetenz zur adaptiven. Insbesondere die adaptive didaktische und diagnostische Kompetenz sind eng miteinander verzahnt (vgl. Brühwiler, 2014, S. 11, 84).

Zuletzt spiegelt das *Repertoire* das curriculare, planungsbezogene Wissen wider und erfasst, welche adaptiven Handlungsmöglichkeiten eine (angehende) Lehrkraft grundsätzlich kennt und sich imstande sieht zukünftig anzuwenden. Es entspricht der Planungskompetenz und umfasst den oben dargestellten Facettenreichtum adaptiven Lehrens. Zum Repertoire gehören die Kenntnisse zu adaptivem Lehren, die die (angehende) Lehrkraft sich zur Vorbereitung und Durchführung von Unterricht aneignet. Bestandteile des Repertoires können beispielsweise sein, eine partizipative Methode zu wählen, den Lebensweltbezug zu den Lernenden herzustellen oder die Fähigkeit einzusetzen, „Leistungsstände, Lernprozesse und Motivation [zu] erheben, Zwischenergebnisse und Fortschritte [zu] dokumentieren sowie Lernstände individuell sichtbar [zu] machen“ (Brodeser et al., 2019, S. 190).

Die drei Sub-Konstruktfacetten Kontextbewusstsein, Handlungsflexibilität und Repertoire bilden eine strukturierende Grundlage für die empirische Operationalisierung und die Entwicklung der Indizes zur Erfassung adaptiver Lehrkompetenz (siehe Beitrag 4.2 in diesem Band).

2.2.4 Fazit

Ansätze zur Lehrkräfteprofessionalität, insbesondere der struktur- und der kompetenztheoretische Ansatz, bieten unterschiedliche Zugänge zur erfolgreichen Initiierung und Aufrechterhaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Dennoch weisen diese beiden Strömungen auch ‚Leerstellen‘ auf, deren Reflexion und Bearbeitung zu einer stärkeren Kompatibilität der Ansätze führen

6 Die Sachkompetenz wurde im Projekt FDQI-HU nicht erhoben, da verschiedene Fachdidaktiken beteiligt waren.

kann. Es erscheint inhaltlich sinnvoll, das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz als Scharnier zwischen dem struktur- und dem kompetenztheoretischen Professionalisierungsideal zu betrachten. Zum einen trägt es den widersprüchlichen komplexen Aufgaben im alltäglichen Unterrichtshandeln Rechnung, zum anderen kann es anhand von Kompetenzbereichen und Subkonstruktfacetten eingegrenzt werden und damit sowohl eine Vermittlung im Rahmen der Lehrkräftebildung als auch eine empirische Unterrichtsforschung im Professionalitätsdiskurs ermöglichen. Insbesondere die drei Subkonstruktfacetten *Kontextbewusstsein*, *Handlungsflexibilität* und *Repertoire* zeugen vom Brückenschlag zwischen Struktur- und Kompetenztheorie: Während das *Repertoire* konkrete Kompetenzen zu beschreiben verspricht, die sich in adaptive Handlungsempfehlungen überführen lassen, lassen *Kontextbewusstsein* und *Handlungsflexibilität* Raum für die grundsätzliche Undeterminiertheit des Unterrichtsgeschehens.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann. doi: 10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. *Beiträge zur Lehrerbildung* 3 (23), S. 382–397.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., Shavelson, R.J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223, S. 3–13. doi: 10.1027/2151-2604/a000194
- Brodesser, E., Schmitz, L. & Pant, H.A. (2019). Messung adaptiver Lehrkompetenz bei Lehramtsstudent*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 190–201). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie* (Serie I, Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Brühwiler, C. (2006). Die Bedeutung schulischer Kontexteffekte und adaptiver Lehrkompetenz für das selbstregulierte Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (3), S. 425–451.
- Combe, A. & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2), S. 91–107. doi: 10.1007/s35834-012-0033-5
- Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 605–629). New York: Macmillan Pub. Co.
- Frohn, J. (2019). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 75–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. doi: 10.31244/ddS/2018.01.05
- 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.
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), S. 819–833.
- Helsper, W. (2006). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (7., durchgesehene und aktualisierte Aufl., S. 15–34). Opladen: Budrich. doi: 10.1007/978-3-663-05653-9_2
- Helsper, W. (2011). Lehrberufprofessionalität – der strukturalistische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.

- Helsper, W. (2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe und W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (8. Aufl., S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 268–288). *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57. Weinheim u.a.: Beltz.
- Hertel, S. (2014). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock & G. Ranger (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft, Jahrbuch Grundschulforschung 17* (S. 19–34). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-04479-4_2
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), S. 876–903.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), S. 805–818.
- Kufner, S. (2014). Was ist adaptives Lehren und wie lässt sich dessen Qualität empirisch erfassen? *Paradigma* (6), S. 55–67.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge, Jahrbuch Grundschulforschung 19* (S. 15–32). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-11346-9_2
- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdq-hu/Inklusionsglossar/copy_of_adaptive-lehrkompetenz. Zugriffen 05.11.2019.
- Schratz, M. (2011). Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in internationaler Perspektive. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittemser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 46–94). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Schrittemser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: systematische und empirische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittemser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 95–122). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), S. 1–22. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Stebler, R. & Reusser, K. (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen; Empirische Befunde; Praxisbeispiele* (S. 253–264). Münster: Waxman.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper und R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57. Weinheim u.a.: Beltz.
- Terhart, E. (2016). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (8. Aufl., S. 448–471). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education* 25, S. 1051–1060. doi: 10.1016/j.tate.2009.04.002
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A.S. (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), S. 854–867.

2.3 Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht

Die aktuelle Lehrkräftebildung ist von verschiedenen Querschnittsthemen geprägt. Diese bilden sich – je nach Bundesland mit zum Teil unterschiedlichen Bezeichnungen – in unterschiedlich starkem Ausmaß in den Curricula der verschiedenen Phasen ab und/oder sind Gegenstand von Forschungsarbeiten. An der Humboldt-Universität zu Berlin werden zurzeit die Themen Sprachbildung, Inklusion, Medienbildung und Forschendes Lernen fokussiert (vgl. Professional School of Education, 2019). Dabei sind die Bereiche nicht trennscharf voneinander abzugrenzen und weisen mitunter deutliche Synergien auf. Im Rahmen des Projekts *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* werden die beiden Querschnittsthemen Sprachbildung und Inklusion in ihrem Verhältnis zueinander untersucht und bearbeitet, wobei das Ziel der individuellen Kompetenzentwicklung⁷ im Fokus der Entwicklungsarbeit steht. Dieses Ziel kann insbesondere durch adaptives Unterrichten erreicht werden (vgl. Einleitung in diesem Band), weshalb auch das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz (Beck et al., 2008) im Projekt FDQI-HU beforscht und in Lehrveranstaltungen gefördert wird. Im Folgenden werden zunächst die Konzepte Inklusion und Sprachbildung anhand ihrer Schnittpunkte und Unterschiede in den Fokus gerückt. Anschließend werden Ziele der Sprachbildung mit denen des adaptiven Lehrens – beruhend auf dem Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz – systematisch zusammengebracht: Obwohl nämlich beide Ansätze zentral für die Lehrkräftebildung im Projekt FDQI-HU sind, wurden sie bisher noch nicht zueinander in Beziehung gesetzt. Dieser Beitrag geht daher möglichen Anschlussstellen zwischen den Konzepten nach, um diese für die inklusionssensible Lehrkräftebildung nutzbar zu machen.

2.3.1 Sprachbildung und Inklusion: zwei getrennte Diskurse?

„Aus Deutsch für Ausländer wird Deutsch als Fremdsprache wird Deutsch als Zweitsprache wird Durchgängige Sprachbildung ... wird Inklusion?“ (Settinieri, 2017, S. 306)

Dieser Titel eines Aufsatzes von Julia Settinieri legt nahe, dass sich Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung in einem stetigen Prozess der Weiterentwicklung befinden. Den von Settinieri genannten Arbeitsbereichen ist gemein, dass sie auf einen Umgang mit der (sprachlichen) Heterogenität von Lerner*innengruppen zielen. Allerdings liegen ihnen – auf gesellschaftliche und politische Entwicklungen reagierend (vgl. Baumann, 2017) – jeweils unterschiedliche Konzepte zugrunde, was entsprechend mit einer „Verschiebung der Begrifflichkeiten und Erweiterung der Zielgruppe“ (ebd., S. 10) einhergeht. Indem Settinieri den Begriff Inklusion an den Schluss ihrer Frage stellt, verdeutlicht sie, dass die Diskurse um die Querschnittsthemen Inklusion und Sprachbildung seit einiger Zeit nicht mehr (nur) getrennt voneinander geführt werden. Mit der Setzung eines Fragezeichens macht sie indes darauf aufmerksam, dass diese Entwicklung noch keinesfalls als selbstverständlich gelten und hinterfragt werden kann. Es bleibt also zu erörtern, in welchem Verhältnis Inklusion und Sprachbildung stehen und was die beiden Querschnittsthemen (potentiell) verbindet.

⁷ Die Kompetenzentwicklung bezieht sich dabei nicht ausschließlich auf den Bereich der kognitiven Entwicklung, sondern betrifft auch die motivationale, soziale, ethisch-normative sowie die performative Dimension des Kompetenzbegriffs (vgl. Frohn, 2019).

Um diese Fragen beantworten zu können, ist zunächst das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Sprachbildung und Inklusion zu klären. Ein *weites* Verständnis von Inklusion im Kontext Schule, wie es auch vom Projekt FDQI-HU vertreten wird, bezieht sich auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen und nimmt diese reflexiv und unter Wahrung einer intersektionalen Perspektive in den Blick (vgl. ausführlicher Simon, 2019). Schulische Inklusion zielt diesem Verständnis nach auf die Partizipation aller Schüler*innen, also auf „effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017, S. 179). Partizipation wird „über die gestaltende Teilhabe aller Lernenden in Schule und Unterricht ohne Ausschluss, [...] über Aspekte demokratischer Bildung und des Demokratie-Lernens, [...] über die Aktivierung der Schüler*innen und [...] über die Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse“ (Simon & Pech, 2019, S. 40) beschrieben. Das Konzept Sprachbildung wiederum wird im Kontext von FDQI-HU ebenfalls zielgruppenübergreifend verstanden. Es zielt auf eine positive gesellschaftliche Partizipation aller Lernenden und eine höhere Bildungsgerechtigkeit insgesamt. Diese Ziele sollen zum einen mit einem sprachsensiblen Fachunterricht, der alle Schüler*innen mit einbezieht, verfolgt werden; zum anderen mit einer gesamtsprachlichen Bildung, die die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigt, indem Erst- und Zweitsprachen, (schulische) Fremdsprachen und vorhandene Registerkompetenzen der Schüler*innen miteinbezogen werden (vgl. ausführlich Lütke, 2019; Rödel & Lütke, 2019).

Dass Inklusion und Sprachbildung in einem besonderen Verhältnis zueinander stehen, wird mit Blick auf Publikationen der letzten Jahre sowohl aus dem Sprachbildungs- als auch aus dem Inklusionsdiskurs deutlich (vgl. exemplarisch Becker-Mrotzek, 2016; Chilla, 2017; Dirim & Mecheril, 2018; König & Friederich, 2015; Riemer, 2017). Auch in Forschungsprojekten werden die beiden Themen miteinander verbunden (neben FDQI-HU z.B. im Potsdamer Qualitätsoffensive-Projekt *Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion*, Arbeitsbereich „Inklusion und Heterogenität“⁸). Dabei variiert jedoch das je zugrunde liegende Verständnis von Inklusion und Sprachbildung, mitunter wird auch die zielgruppenspezifische Perspektive Deutsch als Zweitsprache (DaZ) eingenommen (vgl. z.B. Berkemeier & Kaltenbacher, 2014; Riemer, 2017). Zudem unterscheiden sich die Publikationen und Forschungsprojekte in der Intensität, in der sie das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung beleuchten (vgl. im Folgenden Rödel & Simon, 2018; 2019). Das Spektrum reicht von der einfachen (aber wichtigen) Platzierung des Themas Sprachbildung im Gesamtdiskurs Inklusion (vgl. z.B. Daveri & Weilbrenner, 2013) bis hin zu einer expliziten Auseinandersetzung mit gemeinsamen oder sich unterscheidenden Konzepten (vgl. z.B. Lütke, 2019; Tschernig & Vo Thi, 2017).

Bezogen auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche mit DaZ wird im Rahmen der Diskussion um Inklusion und Sprachbildung darauf hingewiesen, dass diese Lernenden von einer konsequent inklusiven Schule insofern profitieren, als sie hier in der Regelschule zu einem Abschluss geführt werden (vgl. Bergemann, 2015). Dieses Argument für das Zusammendenken der beiden Querschnittsaufgaben der Lehrkräftebildung ist zunächst ein pragmatisches, impliziert jedoch zugleich

„die Forderung nach einer konsequenten De-Segregation und Nicht-Diskriminierung bzw. -Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweit-/Zielsprache bzw. Migrationshintergrund (vgl. [...] Riemer, 2017, S. 174ff.): So zeigt sich, dass diese an Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert, in Begabungsförderungsprogrammen z. B. jedoch unterrepräsentiert sind und damit – weitgehend unabhängig von ihren Fähigkeiten – doppelt benachteiligt werden (vgl. z. B. Seitz & Simon, 2018)“ (Rödel & Simon, 2019, S. 28).

8 <https://www.uni-potsdam.de/de/qlb/das-projekt/sp-3-inklusion-und-heterogenitaet.html>, zugegriffen 28.10.2019.

Eine Parallele zwischen dem Sprachbildungs- und dem Inklusionsdiskurs zeigt sich demnach im Argument der Bildungsgerechtigkeit, das in beiden Diskursen als Ziel vorgebracht wird. So schreibt etwa Lütke (2019), dass ein sprachsensibler Fachunterricht eine Komponente darstelle, die für Kinder und Jugendliche „eine umfassende positive Partizipation im gesellschaftlichen Leben“ und damit insgesamt auch „eine[] größere[] Bildungsgerechtigkeit“ (Rödel & Lütke, 2019, S. 38) zu schaffen sucht (vgl. auch Becker-Mrotzek, 2016; Dirim & Mecheril, 2018; Morek & Heller, 2012). Zumeist wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass für ‚Schulerfolg‘ die Beherrschung eines bestimmten Registers – oft ‚Bildungssprache‘ genannt – vonnöten ist. Von Seiten der Schule wird jedoch häufig vorausgesetzt, dass Schüler*innen dieses Register bereits mitbringen bzw. im Laufe der Schullaufbahn ohne zusätzliche Förderung erwerben; der Registererwerb wird im Unterricht nicht systematisch unterstützt. Dadurch werden diejenigen Lernenden systematisch benachteiligt, die – z.B. aufgrund einer anderen Familiensprache und/oder eines niedrigen sozioökonomischen Status – auf schulische Unterstützung im Registererwerb im höheren Maße als andere Lernenden angewiesen sind. Sprachbildung bzw. „[s]prachbezogene Inklusion“ (Lütke, 2019, S. 43) sollte daher Bedingungen schaffen, in denen „benachteiligten Kindern und Jugendlichen ein[] gleichberechtigte[r] Zugang zu einem breiten sprachlichen und inhaltlichen Erfahrungsspektrum“ (ebd.) geboten wird. Damit sollen zugleich „Erfahrungsräume im sprachlichen Handeln [...] eröffne[t] und [...] erweiter[t]“ werden (ebd.). Anhand der dargelegten Ausführungen zu den Konzepten Sprachbildung und Inklusion zeigt sich, dass sie keineswegs voneinander getrennt sind, sondern – v.a. in Hinblick auf Zielsetzungen – zentrale Überschneidungen aufweisen. Neben diesen konzeptuellen gilt es jedoch auch handlungspraktische Schnittstellen zu ergründen, die das Unterrichten heterogener Lerngruppen betreffen und sowohl inklusive als auch sprachbildende Maßnahmen beinhalten.

2.3.2 Sprachsensibel unterrichten = adaptiv unterrichten?

„In den Schulklassen haben wir es mit einer großen sprachlichen und kulturellen Heterogenität zu tun. Diese sprachliche Heterogenität [...] stellt für die Lehrerinnen und Lehrer eine große Herausforderung dar. Denn wenn ein erheblicher Teil ihrer Schüler [...] die für den Unterricht erforderlichen bildungssprachlichen Fähigkeiten nicht mitbringt, dann erfordert das einen anderen Unterricht“ (Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 2).

Auf der Suche nach Unterrichtsformen, die den komplexen Anforderungen an inklusives Lehren und Lernen gerecht werden können, stößt man im gegenwärtigen Diskurs schnell auf adaptives Lehren als ein – wenn auch unterschiedlich konnotiertes – vielversprechendes Konzept im Umgang mit Heterogenität (vgl. z.B. Häcker, 2017; Helmke & Weinert, 1997; Martschinke, 2015). Dabei ist mit dem Konstrukt adaptiven Unterrichtens ein „noch recht ‚ungeschliffener Diamant‘ gefunden“ (Martschinke, 2015, S. 27), den es weiter zu bearbeiten gilt. In der inklusionsorientierten Forschung hat sich vor allem das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014) als förderlich für adaptives Unterrichten herausgestellt: Es erscheint daher sinnvoll, das Konstrukt mit anderen Konzepten inklusiven Lehrens und Lernens zu vergleichen, weshalb im Folgenden Zusammenhänge zwischen adaptivem und sprachbildnerischem Lehrkräftehandeln erarbeitet werden.

Bereits in den Zielsetzungen von adaptiver Lehrkompetenz und Sprachbildung zeigen sich Parallelen: So wird auch der Begriff der Adaptivität „häufig im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern verwendet, die besonderer pädagogischer Unterstützung bedürfen, aber in normalen Jahrgangsklassen unterrichtet werden“ (Beck et al., 2018, S. 33). Das damit einher-

gehende Ziel der Bildungsgerechtigkeit steht in engem Zusammenhang mit der sprachbildnerischen Erkenntnis, dass viele Lernende beim Registerausbau gezielte Unterstützung benötigen. Beide Ansätze sind dabei auf die Bereitstellung vielseitiger Lehr-Lern-Angebote ausgerichtet, die ungeachtet möglicher Heterogenitätsdimensionen individuelle Anschlussmöglichkeiten eröffnen. So zielen sowohl Sprachbildung als auch „adaptive Lehrkompetenz [auf, d.V.] die Fähigkeit einer Lehrperson [...] ihren Unterricht so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben“ (Beck et al., 2008, S. 47).

Mit Blick auf die Konstruktfacetten der adaptiven Lehrkompetenz (siehe auch Beitrag 2.2 in diesem Band) – Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz, Klassenführungskompetenz – eröffnet sich zudem ein Schematisierungsraum, der auch auf Ebenen sprachbildnerischen Handelns übertragen werden kann:

Erstens bedarf es für die sprachensible Aufbereitung von Fachinhalten einer dezidierten adaptiven Sachkompetenz, die es erlaubt, sprachliche Besonderheiten des Faches zu erkennen und für den Unterricht heterogenitätssensibel aufzubereiten. Im Adaptivitätsdiskurs bildet „[r]eichhaltiges, differenziertes und klar strukturiertes Fachwissen [...] eine wesentliche Voraussetzung, damit Lehrpersonen adaptiv auf Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern reagieren können“ (Brühwiler, 2014, S. 79). Auch für sprachsensibles Unterrichten gilt, dass sich Unterricht grundsätzlich aus einem Zusammenwirken von sprachlichen und fachlichen Anforderungen zusammensetzt – angefangen bei Fachvokabular bis hin zu fachspezifischen Operatoren. Demnach ist im Sinne adaptiven, inklusionssensiblen Unterrichts die Facette des Sachwissens um Fragen zu sprachlichen Anforderungen des Faches zu erweitern, um eine produktive Verknüpfung von (Fach-)Sprache und (Fach-)Unterricht herzustellen.

Zweitens ermöglicht eine ausgeprägte *adaptive diagnostische Kompetenz* nicht nur die Feststellung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, sondern auch eine detailliertere Sprachstandsfeststellung. Aus Perspektive der Forschung zur adaptiven Lehrkompetenz kann nur flexibel und individuell auf die Bedürfnisse der Lernenden reagiert werden, wenn eine Lehrperson in der Lage ist, „die Lernvoraussetzungen seitens der Schüler (Vorwissen, allgemeine kognitive Fähigkeiten, fachspezifische Fähigkeiten) zu ermitteln. Je zutreffender die Diagnose ist, desto adaptiver kann das anschließende unterrichtliche Angebot gestaltet und desto angepasster kann das Lernen begleitet und unterstützt werden“ (Beck et al., 2008, S. 42). Diese Erhebung von Voraussetzungen ist um Attribute zu ergänzen, die nicht allein die kognitive Entwicklung betreffen: Auch Interessen, Neigungen, individuelle Hintergründe oder „kulturelle[] und motivationale[] Individualmerkmale“ (Gloystein & Moser, 2018) sind diagnostisch zu bestimmen. Parallel dazu gilt es, den Sprachstand der Lernenden zu ermitteln, wobei es „keine einfachen Verfahren gibt, mit denen schnelle und allgemein gültige Aussagen zum Sprachstand eines einzelnen Schülers gemacht werden können“ (Beese et al., 2014, S. 35). „Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen und Tests“ (Siems, 2013, S. 2) finden als übliche Methoden zur Sprachstandsfeststellung Anwendung. Ähnlich vielseitig sind die Formen didaktischer Diagnostik (Prenzel, 2016), die auch der adaptiven diagnostischen Kompetenz sensu Beck und Kolleg*innen entsprechen und „im Bereich des formativen Assessment angesiedelt“ sind (ebd., S. 51): Hierzu zählen z.B. Unterrichtsbeobachtungen, spontane Äußerungen der Lernenden oder „die mündlichen, schriftlichen, ästhetischen oder enaktiven Mitteilungen und Produkte, die die Kinder in Schulfächern, Lernbereichen und fächerübergreifenden Vorhaben hervorbringen“ (ebd., S. 54).

Drittens ist die für adaptives Unterrichten relevante Facette der *adaptiven didaktischen Kompetenz* ebenfalls in sprachbildnerischen Konzepten angelegt. Hier hat vor allem das vorweg bestimmte Material sowie die damit verbundene Methodenwahl Einfluss auf fachdidaktische Zielsetzungen (vgl. z.B. Lütke, 2019). So erscheint es zielführend, dass „einzelne Elemente der Sprach- und Kommunikationsförderung aus dem Lerngegenstand entwickelt und umgesetzt“ (Stitzinger, 2019, S. 97) und im Sinne größtmöglicher Barrierefreiheit didaktisiert werden. Die hierfür benötigte Kompetenz umfasst – wie alle Konstruktfacetten adaptiver Lehrkompetenz – zum einen adaptive Planungs- und Handlungskompetenzen, die die Unvorhersehbarkeit unterrichtlicher Situationen betreffen; zum anderen sind sprachdidaktische Kompetenzen vonnöten, die sich sowohl auf die Planung als auch die Umsetzung sprachbildender didaktischer Maßnahmen beziehen (vgl. ebd., S. 98). Dabei ist ein geeignetes Maß an kooperativen Lehr-Lern-Formen anzustreben, die für den inklusiven Unterricht als unverzichtbar gelten (vgl. z.B. Thäle, 2019). „Adaptive Lehrpersonen [...] zeichnen sich [...] nicht einfach dadurch aus, möglichst oft individualisierende Unterrichtsmethoden einzusetzen. Jede Unterrichtsmethode kann einen unterschiedlichen Grad an Adaptivität aufweisen“ (Brühwiler, 2014, S. 85) – gleiches gilt für sprachbildende Konzepte, die zwischen Individualisierung und Kooperation changieren, um unterschiedliche Anschlussstellen zu schaffen und verschiedene Lernwege zu eröffnen.

Die vierte Facette adaptiver Lehrkompetenz betrifft den Bereich der *adaptiven Klassenführungs-kompetenz*. Hier sind weniger deutliche Parallelen zum Bereich der Sprachbildung zu ziehen; vielmehr ist adaptive Klassenführungs-kompetenz als *Bedingung* für sprachbildendes unterrichtliches Handeln geltend zu machen: „Mit der Kompetenz, eine Klasse zu führen, schafft eine Lehrperson die Grundvoraussetzungen und setzt die Rahmenbedingungen, damit systematisches Lernen im Unterricht überhaupt möglich ist“ (Beck et al., 2008, S. 46). Dabei sind Klarheit – auch in der Sprache – im Hinblick auf die geplante Unterrichtseinheit, die Gewährleistung eines reibungslosen Ablaufs und ein schüler*innenaktivierender Unterricht genauso relevant wie die Einhaltung von Regeln und Routinen, produktives Feedback, Motivierung sowie eine grundsätzlich wertschätzende Unterrichtskultur (vgl. z.B. Haag, 2018). Ein Blick beispielsweise in die Transkription von Unterrichtsdialogen im Rahmen des Sprachbildungsprojektes FörMig (Quehl & Trapp, 2013) bestätigt diesen Ansatz auch aus sprachbildnerischer Perspektive: Die dort handelnde Lehrkraft adressiert die Schüler*innen mit der notwendigen Deutlichkeit und Klarheit in sowohl Sprache als auch Zielvorgabe und gibt dabei aktivierende, wertschätzende Rückmeldungen (vgl. ebd., S. 64–76).

Die dargestellten Konstruktfacetten adaptiver Lehrkompetenz betreffen sowohl die Vorbereitungs- als auch die Handlungsebene bzw. die Makro- und die Mikroebene des Unterrichtshandelns. Während im Rahmen adaptiver Lehrkompetenz die Makroebene vor allem die Planung und Vorbereitung hinsichtlich der „Inhalte, Methoden, Medien, Materialien, Sozialformen und Lernzeiten“ (Schmitz, 2017) betrifft, wird die Mikroebene anhand der „direkten und individuellen Lehrer-Schüler-Interaktion“ definiert, wobei das „Hauptaugenmerk [...] auf individueller Unterstützung und Rückmeldung (im Sinne eines Feedbacks)“ liegt (Martschinke, 2015, S. 24). Eine analoge Unterteilung in Makro- und Mikroebene wird im Bereich der Sprachbildung z.B. im Scaffolding-Konzept vorgenommen: Auf der Makroebene werden das Vorwissen, die Materialauswahl, eine Sequenzierung der Lernaufgaben und die Bestimmung von Lern- und Arbeitsformen sowie Medien in der Planung berücksichtigt. Hierfür spielen sowohl vermittelnde Brückentexte, die den Zugang zu komplexeren Sprachstrukturen schaffen, als auch Texte, die als Lernanreiz unmittelbar über dem sprachlichen Kompetenzniveau der Lernenden liegen, eine maßgebliche Rolle. Im Micro-Scaffolding werden unterstützende Sprachhandlungen in der

Interaktion vollzogen – etwa durch Reduzierung des Tempos, Gewährung unterschiedlicher Zeitressourcen oder einer Variation der Interaktionsformen und -muster (vgl. Kniffka, 2010). Der Vergleich der Konzepte Sprachbildung und adaptives Unterrichten zeigt, dass die einzelnen Facetten des Konstrukts adaptive Lehrkompetenz zahlreiche Bezüge zu sprachbildenden Ansätzen aufweisen. Werden diese synergetisch betrachtet, bilden sich neue Perspektiven und Handlungsformen für die inklusionssensible Unterrichtsgestaltung heraus: sowohl kontext- und situationsspezifisch im Sinne adaptiven Agierens, als auch orientiert an den Kompetenzen der Schüler*innen, etwa bezogen auf die Heterogenitätsdimension Sprache.

2.3.3 Fazit

Neue Herausforderungen im Lehrkräftehandeln erfordern neue Maßnahmen für die Lehrkräftebildung. Besonders für das Unterrichten heterogener Lerngruppen können verschiedene Querschnittsdisziplinen und -konzepte ausgemacht werden, die zwar unterschiedliche Schwerpunkte setzen, jedoch in direktem Zusammenhang zueinander stehen. Deshalb sollten diese Ansätze nicht unabhängig voneinander, sondern in produktiver Wechselwirkung miteinander untersucht und sowohl für den Schulunterricht als auch für die universitäre Lehrkräftebildung aufbereitet werden. Als übergeordneter Themenbereich ist zunächst das Thema Inklusion herauszustellen, das andere (für heterogenitätssensible Formate relevante) Bereiche, etwa den der Sprachbildung, mit einschließen kann. Ziel von sowohl Inklusion als auch Sprachbildung ist die Überwindung von Barrieren und die Herstellung umfassender Partizipation und Bildungsgerechtigkeit, sodass *allen* Schüler*innen die Entwicklung individueller Kompetenzen gewährt wird. Als aussichtsreiches Konzept für die Erreichung dieses Ziels gilt das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz, das in den Konstruktfacetten adaptive Sach-, diagnostische, didaktische und Klassenführungskompetenz vielversprechende Überschneidungspunkte mit sprachbildnerischen Ansätzen aufweist. Neben hier zu knüpfenden Synergien, die auf einen produktiven, wertschätzenden Umgang mit Heterogenität abzielen und inklusionsorientierte Handlungsspielräume für (zukünftige) Lehrkräfte eröffnen, verspricht die Verbindung beider Konzepte auch neue theoretische Ansätze auf Forschungsebene: So zeigt dieser erste explorative Vergleich, dass Sprachbildung und adaptive Lehrkompetenz Ähnlichkeiten auf der systemischen Ebene aufweisen, deren *gemeinsame* Behandlung fruchtbar für Forschung und Lehre erscheint – etwa im Rahmen von Untersuchungen zu Fragen inklusionssensiblen Unterrichtens auf sowohl der Makro- als auch der Mikroebene. Die hier vorgestellte Systematisierung soll als erster Versuch zur Bestimmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden einzelner Ansätze gelten, um neue theoretische und praktische Entwicklungsfelder zu eröffnen, die sich aus der Verschränkung unterschiedlicher Diskurse mit ähnlichen Zielsetzungen ergeben.

Literatur

- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 2, S. 9–26). Münster: Waxmann.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. (2016). Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In D. Gebele & A. L. Zepter (Hrsg.), *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis* (S. 47–56). Duisburg: Gilles & Francke Verlag. http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/KoeBes_16_Gebele_Zepter.pdf. Zugriffen 01.08.2019.

- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern, durchgeführt von IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercatorinstituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Köln: Universität zu Köln. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf. Zugegriffen 05.08.2019.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Bergemann, W. (2015). *Von der inklusiven Schule würden mehrsprachige Kinder profitieren. Interview mit Prof. Dr. Claudia Riemer, Mercatorinstitut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/von-der-inkluisiven-schule-wuerden-mehrsprachige-kinder-profitieren/>. Zugegriffen 05.08.2019.
- Berkemeier, A. & Kaltenbacher, E. (2014). Zum Verhältnis von Zweitsprachförderung und (Deutsch-)Unterricht. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 292–307). Weinheim: Beltz.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Chilla, S. (2017). Sprachliche Bildung und Schulerfolg. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 123–136). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-17084-4_8
- Daveri, L. & Weillbrenner, M. (2013). Praxisportrait: Inklusion durch sprachliche Bildung und Elternbildung am Beispiel des Programms *Griffbereit*. In W. Stange (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 127–132). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-94295-7_12
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemien (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi: 10.13109/9783666701870
- Frohn, J. (2019). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 75–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Psychologie der Schule und des Unterrichts* (Bd. 3, S. 71–76). Göttingen: Hogrefe.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. In Kompetenzzentrum ProDaZ. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>. Zugegriffen 05.08.2019.
- König, A. & Friederich, T. (Hrsg.). (2015). *Inklusion durch sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem*. Weinheim: Beltz.
- Lütke, B. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht im Spiegel von Sprachbildung und Inklusion. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 38–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 15–32). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-11346-9_2
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57(1), S. 67–101. doi:10.1515/zfal-2012-0011
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit. „formatives Assessment im inklusiven Unterricht“. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Professional School of Education. (2019). Professional School of Education (PSE). <https://pse.hu-berlin.de/de/aktuelles/standardseite>. Zugegriffen 23.08.2019.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig-Material, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Riemer, C. (2017). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 2, S. 171–186). Münster: Waxmann.

- Rödel, L. & Lütke, B. (2019). Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 81–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484>. Zugegriffen 11.08.2019.
- Rödel, L. & Simon, T. (2019). Inklusive Sprachbildung – Eine Einladung zum transdisziplinären Dialog. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 24–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdq-hu/Inklusionsglossar/copy_of_adaptive-lehrkompetenz. Zugegriffen 05.11.2019.
- Settinieri, J. (2017). Aus Deutsch für Ausländer wird Deutsch als Fremdsprache wird Deutsch als Zweitsprache wird Durchgängige Sprachbildung... wird Inklusion? In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 306–313). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Siems, M. (2013). *Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach-stands-feststellungsverfahren_siems.pdf. Zugegriffen 29.07.2019.
- Simon, T. (2019). Zum Inklusionsverständnis in FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 21–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. & Pech, D. (2019). Partizipation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 40–41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stitzinger, U. (2019). Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Sprachtherapie inklusiv verortet. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 87–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thäle, A. (2019). Kooperation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 50–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tschernig, K. & Vo Thi, M.H. (2017). Die Diversitätsdimension Sprache als Schlüsselqualifikation im Fachunterricht: diskursbestimmende Konzepte und inklusionsspezifische Paradigmen. *Zeitschrift für Inklusion* (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/449/333>. Zugegriffen 01.08.2019.

3 Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine: theoretische Einbettung, didaktische Kommentierung und Einsatz in der inklusionssensiblen Hochschullehre

3.1 Einleitung: Entwicklung und Umsetzung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine

Schulische Inklusion bringt in Bezug auf die unterrichtliche Umsetzung hohe Anforderungen für alle an Schule Beteiligten mit sich. So müssen (angehende) Lehrkräfte u.a. in der Lage sein, im inklusiven Fachunterricht angemessen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse von Schüler*innen zu reagieren. Allerdings sind für die fachbezogene Qualifizierung zum Thema Inklusion in der ersten Phase der Lehramtsausbildung bisher nur wenige mit der fachdidaktischen Lehre verknüpfbare Inhalte entwickelt worden (siehe auch Beitrag 5.1 in diesem Band).

Dieses Desiderat veranlasste im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* nach der ersten Durchführung heterogenitätssensibler Lehrveranstaltungen in verschiedenen Fachdidaktiken (vgl. Schmitz et al., 2019) die Entwicklung von fünf vergleichbaren, flexibel einsetzbaren Bausteinen. Inhalt dieser Lehr-Lern-Einheiten für den Einsatz in der universitären Lehramtsausbildung sind zentrale Themen eines an Inklusion orientierten Unterrichts. Abbildung 1 zeigt die Bausteine und ihre Schwerpunkte in der Übersicht:

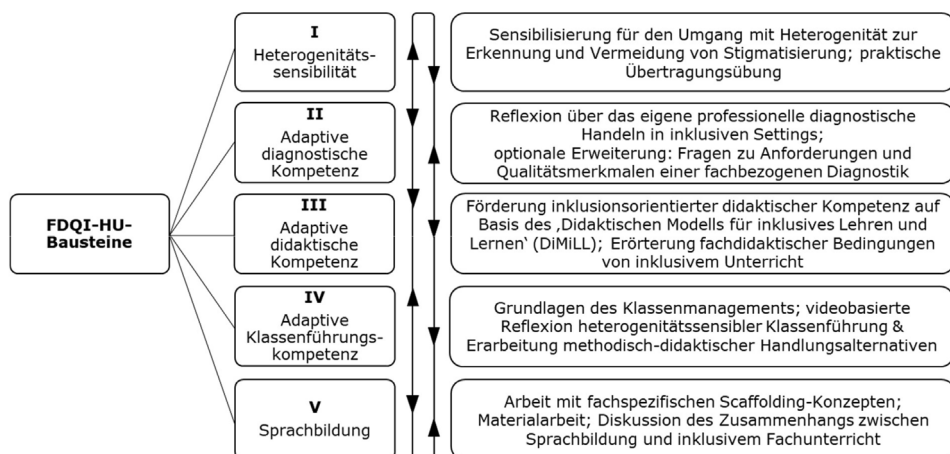


Abb. 1: Fünf inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre in den Fachdidaktiken

Grundlegend für alle auf Inklusion bezogenen Fragestellungen ist das von FDQI-HU vertretene weite Inklusionsverständnis (vgl. Simon, 2019, S. 21f.), das über die Heterogenitätsdimension Behinderung und sonderpädagogischen Förderbedarf hinaus weitere Aspekte wie Sprache, Geschlecht, Zuwanderungshintergrund etc. in den Blick nimmt (vgl. Löser & Werning, 2015, S. 17).

Ein Baustein (I) thematisiert Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung für professionelles Handeln im inklusiven Unterricht (siehe auch Beitrag 2.1 in diesem Band). Drei der fünf Bausteine (II bis IV) orientieren sich am Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz nach Beck et al. (2008), das die Anpassung der Unterrichtsgestaltung an die individuellen (Lern-)Bedürfnisse von Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen vorsieht und so für die Professionalisierung von Lehrkräften von Bedeutung ist (siehe Beitrag 2.2 in diesem Band). Die Bausteine beziehen sich auf drei seiner vier Facetten: *adaptive diagnostische Kompetenz*, *adaptive didaktische Kompetenz* und *adaptive Klassenführungs-kompetenz*. Die vierte Facette, *adaptive Sachkompetenz*, wird durch unterschiedliche fachdidaktische Inhalte konkretisiert und ist daher nicht als separater Baustein abgebildet. Der fünfte Baustein (V) befasst sich mit dem Thema Sprachbildung, die von FDQI-HU als immanenter Bestandteil von Inklusion verstanden wird (siehe auch Beitrag 2.3 in diesem Band).

Es wird empfohlen, die Bausteine nicht getrennt voneinander zu behandeln, sondern sie aufeinander zu beziehen und mit den fachdidaktischen Themen der Lehrveranstaltung zu verknüpfen. Dies impliziert auch, dass die Bausteine nicht als starre Elemente eingesetzt werden können, sondern an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Studierendengruppe sowie die fachdidaktischen Bedingungen angepasst werden müssen.

Die Bausteine sind als flexible Lehr-Lern-Formate angelegt. Sie bieten zumeist einen *theoretischen* und einen *praktischen Anteil*. Darüber hinaus wurden bei der Entwicklung der Aspekt der *Selbsterfahrung* bzw. *Perspektivübernahme* durch die Student*innen, die Anforderungen an das *Vorwissen der Dozent*innen*, die Möglichkeit zur Anpassung an die Seminargruppe (*Adaptivität*), ein herzustellender *Fachbezug* und der *Zeitbedarf* von zwei Semesterwochenstunden berücksichtigt. Tabelle 1 zeigt, welcher Baustein welchen Kategorien Rechnung trägt.

Tab. 1: Die Bausteine nach Kategorien

Kategorien	BS I	BS II	BS III	BS IV	BS V
Theoretischer Anteil	+	++	++	++	++
Praktischer Anteil	++	+	-	++	++
Selbsterfahrung/Perspektivübernahme	++	++	-	-	++
Vorwissen der Dozent*innen	+	++	++	+	++
Adaptivität	+	+	++	+	++
Fachbezug	-	+	++	+	++
Zeitbedarf: 2 SWS	+	+	++	+	++

Anmerkungen: BS = Bausteine, ++ = in besonderem Maße vorhanden/erforderlich, + = vorhanden/erforderlich, - = nicht vorhanden/erforderlich.

Eine wichtige theoretische Grundlage für die Bausteine bildet das von FDQI-HU entwickelte *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)*, Abbildung 2). Es wird vorgeschlagen, das DiMiLL in einer separaten Sitzungs- , sozusagen als Grundstein für die weiteren Bausteine, einzuführen und eingehend mit den Studierenden zu diskutieren.

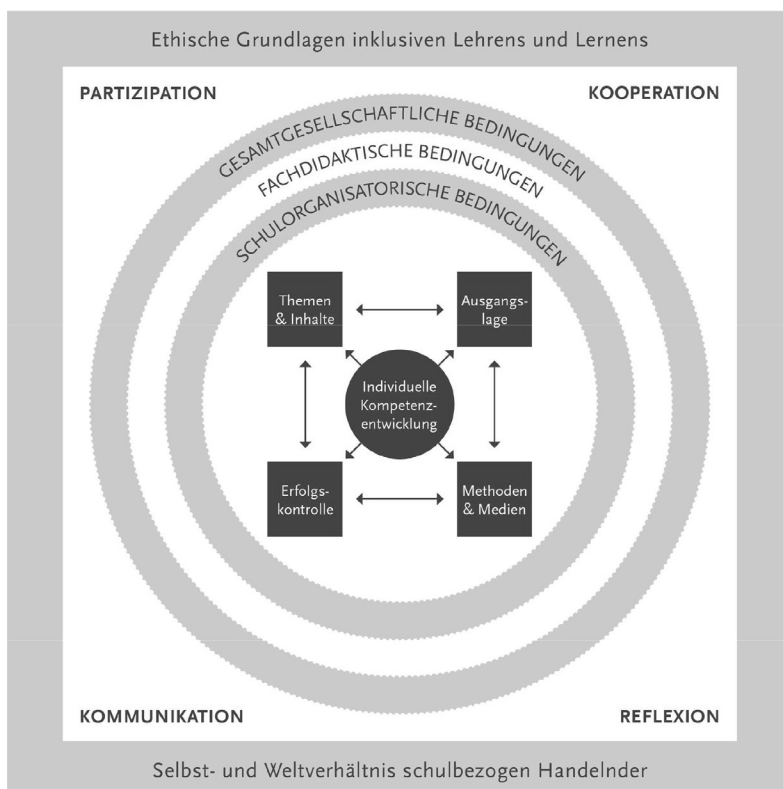


Abb. 2: Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)

Eine ausführliche Darstellung des DiMiLL kann im Sammelband „Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen“ (Frohn et al., 2019a) nachgelesen werden.⁹ An dieser Stelle soll eine grundlegende Verknüpfung zwischen dem DiMiLL und dem Konzept adaptiver Lehrkompetenz im Hinblick auf die an Inklusion orientierten Bausteine für die fachdidaktische Lehre hergestellt werden, die in den folgenden Beiträgen 3.2 bis 3.6 vertieft wird.

3.1.1 Adaptive Lehrkompetenz im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

Das DiMiLL soll alle schulbezogen handelnden Akteur*innengruppen „für die Potenziale und Herausforderungen inklusiven Unterrichtens sensibilisieren“ (Frohn et al., 2019b, S. 8), indem es zentrale Komponenten inklusiver Lehr-Lern-Settings in ihrem Zusammenhang darstellt und so die vielfältigen Ansprüche dieser Aufgabe verdeutlicht.

Ziel jeder inklusiven Lehr-Lern-Prozessgestaltung und damit Zentrum des DiMiLL ist die *individuelle Kompetenzentwicklung*, die nicht ausschließlich die kognitive Dimension fokussiert, sondern u.a. auch soziale und motivationale Aspekte von Kompetenz in den Blick nimmt

⁹ Des Weiteren ist online (unter www.hu-berlin.de/fdqi/glossar) ein Glossar zu allen Elementen des DiMiLL verfügbar, das auch andere inklusionsrelevante Begriffe (z.B. Heterogenität, Sprachbildung etc.) beinhaltet.

(vgl. Frohn, 2019b, S. 75f.). In diesem Zusammenhang gilt adaptiver Unterricht aktuell als die wissenschaftlich belegbarste und didaktisch erfolgversprechendste Art und Weise, auf die unterschiedlichen Herausforderung in heterogenen Lerngruppen zu reagieren und ganzheitliches Lernen für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen (vgl. Häcker, 2017, S. 280). Es besteht Konsens darüber, dass in einem adaptiven Unterricht durch (Binnen-)Differenzierung und Individualisierung „im Grunde [...] eine möglichst optimale Passung zwischen dem zur Verfügung gestellten Lernangebot und den Nutzungsmöglichkeiten des bzw. der Lernenden“ (Brühwiler, 2014, S. 62) sichergestellt wird. Die Fähigkeiten von Lehrkräften, Schüler*innen in ihrer Individualität wahrzunehmen und den Unterricht dann entsprechend an deren unterschiedliche Bedürfnisse anzupassen, werden als adaptive Lehrkompetenzen zusammengefasst und „als zentrale Kompetenzen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung von Lehrer*innen in inklusiven Schulen“ (Brodesser et al., 2019, S. 190) betrachtet.

Mit Blick auf die Ermöglichung einer *individuellen Kompetenzentwicklung* für alle Schüler*innen sind zunächst zwei der drei Ebenen des DiMiLL im Zusammenhang mit adaptiver Lehrkompetenz relevant: die Ebene der Prozessmerkmale und die der Strukturelemente.¹⁰ Die Prozessmerkmale *Partizipation, Kommunikation, Kooperation* und *Reflexion* konstituieren einen inklusiven (Fach-)Unterricht, indem sie „als übergreifende Parameter des Modells die Grundprinzipien inklusiven Unterrichts“ (Frohn & Moser, 2018, S. 64) beschreiben. Den Unterricht entlang dieser Prinzipien zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, ist zentrale Aufgabe von Lehr*innen in heterogenen Lerngruppen. Die bewährten Konstanten der Unterrichtsplanung und -durchführung, angelehnt an das ‚Hamburger Modell‘ von Wolfgang Schulz (1981), werden dabei durch die Strukturelemente *Ausgangslage, Themen und Inhalte, Erfolgskontrolle* sowie *Methoden und Medien* dargestellt, die ebenfalls „als dynamische, prozesshafte Größen aufzufassen sind“ (Frohn, 2019a, S. 30). Das Modell ist also insofern mit dem Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz zu verknüpfen, als es vor allem die Strukturelemente sind, die adaptiv an die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen und vor dem Hintergrund der Prozessmerkmale und der Rahmenbedingungen kritisch zu reflektieren sind: Lehr-Lern-Settings müssen so gestaltet werden, dass allen Schüler*innen partizipatives, kommunikatives, kooperatives und reflexives Lernen ermöglicht wird. Darüber hinaus sind auch die gesamtgesellschaftlichen, fachdidaktischen und schulorganisatorischen Bedingungen für eine adaptive Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen und in Handlungs- und Planungsentscheidungen einzubeziehen (vgl. Frohn & Brodesser, 2019).

Die Bausteine wurden im Rahmen von FDQI-HU im Sommersemester 2018 in verschiedenen Lehrveranstaltungen der Fächer Englisch, Informatik, Latein und Wirtschaft-Arbeit-Technik sowie Sachunterricht durchgeführt und evaluiert (siehe auch Beiträge 4.1 bis 4.3 in diesem Band). Diese Erfahrungen fließen in den folgenden Kapiteln auch in die Beschreibung der Bausteine ein. Der Darstellung jedes Bausteins geht eine theoretische Einbettung voraus, die den Dozierenden aus den Fachdidaktiken einen Einstieg in das jeweilige Themenfeld ermöglichen soll. Ziel aller Bausteine ist die Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf die vielfältigen Anforderungen eines inklusiven Fachunterrichts.

¹⁰ Die drei Ebenen des DiMiLL bilden von innen nach außen erstens die Strukturmerkmale, zweitens die grundsätzlichen Rahmenbedingungen, unter denen inklusives Lehren und Lernen stattfindet, und drittens die Prozessmerkmale (vgl. Frohn & Moser, S. 64). Das Fundament stellen ethische Grundlagen und ein Bildungsbegriff, der durch das sich ändernde Verhältnis von Selbst und Welt definiert wird. Das pädagogische Handeln von Lehrkräften wird zwar von *schulorganisatorischen* und *gesamtgesellschaftlichen Bedingungen* gerahmt, allerdings sind die Gestaltungsspielräume in Hinblick auf die *individuelle Kompetenzentwicklung* der Schüler*innen durch die Planung und Steuerung von unterrichtsbezogenen Prozessmerkmalen und Strukturelementen direkter beeinflussbar.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S. & Brühwiler, C. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Brodesser, E., Schmitz, L. & Pant, H.A. (2019). Messung adaptiver Lehrkompetenzen bei Lehramtsstudent*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 190–201). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Frohn, J. (2019a). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2019b). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 75–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Brodesser, E. (2019). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen im „Design-Based-Research“-Verfahren. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (2), S. 435–451. <https://doi.org/10.4119/hlz-2459>
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (S. 61–73). Bielefeld: Bertelsmann.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019a). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (2019b). Einführung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 7–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Löser, J. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft* 26, S. 17–24. <https://doi.org/10.3224/ezwv26i2.21066>
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (2019). Evaluationsdesign des Projekts FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 149–157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 21–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

3.2 Der Baustein *Heterogenitätssensibilität*: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz

Der produktive Umgang mit der Heterogenität schulischer Lernausgangslagen ist zu einer Schlüsselqualifikation für Lehrkräfte und Institutionen geworden (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 11). Demnach wird von Lehrpersonen erwartet, dass sie die Individualität von Schüler*innen zum Ausgangspunkt pädagogischer Prozesse erklären, was zunächst eine Sensibilisierung für die Heterogenität der Schüler*innenschaft erfordert.

Obschon der Begriff der Heterogenität als ein Leitmotiv für zeitgenössisches Unterrichtshandeln ausgewiesen wird, hat er keine einheitliche und präzise Definierung im pädagogischen Diskurs erfahren, was seine Verwendung im Feld erschwert (vgl. Simon, 2017, o.S.). Unter der Bezeichnung Heterogenität werden nach Heinzl und Prengel (2012, o.S.) „Verhältnisse zwischen Verschiedenen, die einander nicht untergeordnet sind, gefasst“. Verschiedenheit bezieht sich in der einschlägigen Literatur hauptsächlich auf soziale oder kulturelle Unterschiede sowie auf divergente – überwiegend leistungsbezogene – Individualmerkmale (vgl. Gröhlich et al., 2009, S. 86; Gloystein & Barth, i.E.; siehe auch Beitrag 2.1 in diesem Band).

Diese Vielfalt als Chance statt als zusätzliche Belastung zu begreifen, ist von wesentlicher Bedeutung für eine inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Neben einer vorbehaltlosen Anerkennung – alle sind verschieden, haben aber dabei die gleichen Rechte (vgl. Prengel, 1993, S. 185f.) – ist die bestmögliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen ein weiteres Ziel von Inklusion. Für den inklusiven Fachunterricht bedeutet dies, dass für alle Schüler*innen ein umfassender Zugang zum fachlichen Gegenstand gewährleistet sein muss (vgl. Piezunka et al., 2018, o.S.). Dies erfordert, eine Passung zwischen Unterricht und individuellen Lernvoraussetzungen herzustellen, um die persönliche und fachliche Förderung von Schüler*innen möglichst optimal anzuregen. Sensibilisierung und Reflexion des lernförderlichen Umgangs mit zunehmend heterogenen Lerngruppen muss deshalb Ziel der Professionalisierung angehender Lehrkräfte innerhalb der systematischen universitären Ausbildung sein.

Unter den im Rahmen des Forschungsprojektes *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* konzipierten Lehr-Lern-Bausteinen fungiert der Baustein *Heterogenitätssensibilität* daher als sogenannter ‚Gatekeeper‘. Heterogenitätssensibilität wird hier als grundlegendes Konstrukt (siehe Beitrag 2.1 in diesem Band) für die auf adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung ausgerichteten (nachfolgenden) Lehr-Lern-Bausteine verstanden. Schließlich gilt es, dem formulierten Anspruch der „situations- und kontextsensitiven Orchestrierung“ (Beck et al., 2008, S. 47) adaptiver Lehrkompetenz immer auch unter der Prämisse der Heterogenitätssensibilität nachzukommen, liegt doch „dem Konstrukt der Heterogenitätssensibilität [...] die Annahme zugrunde, dass ein inklusiver (Fach-)Unterricht heterogenitätssensibel gestaltet werden muss, um Lernprozesse für alle Schüler*innen erfolgreich und diskriminierungsfrei zu gestalten“ (Schmitz & Simon, 2017, o.S.). Wenn also adaptive Lehrkompetenz als zweckmäßiges Konstrukt für die Planung und Durchführung inklusiven (Fach-)Unterrichts herausgestellt wird, kann Heterogenitätssensibilität als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer inklusionsorientierten adaptiven Lehrkompetenz gelten.

Die Durchführung des Bausteins ist für eine Seminarsitzung à 90 Minuten geplant, kann bei Bedarf jedoch auch auf 40 bis 60 Minuten gekürzt werden. Folgende Phasen sind vorgesehen:

- problematisierender Einstieg anhand der ‚Zitronen-Übung‘,
- Erarbeitung von Definition, Aufgabe und Funktion von stereotypischen Kategorien und Vorurteilen,
- Transferphase, in der konkrete Aspekte und Dimensionen von Homogenität und Heterogenität in Unterricht und Schule diskutiert werden.

Die Ausführungen zum Baustein werden zunächst durch theoretische Grundannahmen hinsichtlich des Verständnisses von Heterogenität und inklusiver Pädagogik eingeführt. Davon ausgehend werden die Ziele des Bausteins, die Anforderungen an die Lehrenden und die Phasen beschrieben. Der Beitrag endet mit einem Fazit, in dem die Bedeutung der vorgestellten Inhalte für die professionelle Lehrkräftebildung in Vorbereitung auf die zukünftige Arbeit in heterogenen Lerngruppen herausgestellt wird.

3.2.1 Heterogenität und individuelles Lernen – theoretische Orientierungen und Perspektiven für die Lehrkräftebildung

Die inklusive Pädagogik ist Teil von Reformen, die einem „Paradigmenwechsel im deutschen Schulsystem“ (Werning & Urban, 2014, S. 11) gleichkommen. Der deutsche Bildungsbericht (2014, S. 9) erklärt „Heterogenität und Individualität zum leitenden Handlungsprinzip“ für ein inklusives Bildungssystem. Dieser Wandel ist grundlegend in dem Sinne, dass alle an Bildungsprozessen Beteiligten wertschätzend und diskriminierungsfrei die Unterschiedlichkeit von Individuen anerkennen. Darüber hinaus sind Bildungsinstitutionen dazu aufgefordert, Vorkehrungen zu treffen, die allen Schüler*innen Chancengleichheit und die Berücksichtigung ihrer individuellen Lebenslagen bei der Gestaltung von Schule und Unterricht sichern (vgl. Reich, 2012, S. 7).

Fast 30 Jahre nach dem Erscheinen von Prenkels „Pädagogik der Vielfalt“ (1993), das bis heute als wegweisend für den Inklusionsdiskurs gilt, ist die deutsche Gesellschaft so vielfältig wie nie zuvor: Im Zuge von Einwanderung und Integration, Globalisierung, gesteigerter Mobilität, demographischem Wandel, Individualisierung sowie Werte- und Lebenswandel hat die Vielfalt der Kulturen und der Lebensformen deutlich zugenommen (vgl. Kühn, 2017, o.S.). Demnach prägt Vielfalt die moderne Gesellschaft und damit die Klassenzimmer, in denen diese Vielfalt aufgrund der allgemeinen Schul- und Anwesenheitspflicht besonders deutlich wird.

Aus dieser zunehmenden Heterogenität ergibt sich umso nachdrücklicher die Notwendigkeit diskriminierungsvermeidender Haltungen und Handlungen von Lehrpersonen. „Mädchen und Jungen, behinderte und nichtbehinderte Menschen, Angehörige verschiedener Kulturen, Subkulturen und Gesellschaftsschichten: Ihnen allen steht Bildung zu“ (Prenkel, 1993, S. 11) – mit diesem klaren Anspruch greift Prenkel das Menschenrecht auf Bildung auf und macht gleichzeitig den Auftrag inklusiver Pädagogik deutlich. Niemand darf aufgrund von Hautfarbe, Geschlecht, einer Behinderung oder anderen Merkmalen der Persönlichkeit (vgl. Niendorf & Reitz, 2016, S. 7) ausgeschlossen werden. Um Diskriminierungen abzubauen, zu vermeiden sowie bestmögliche Bedingungen für eine individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden zu gewährleisten, müssen Lehrkräfte „durch Bewusstseinsbildung, Reflexion sowie Förderung von Dialog“ (ebd., S. 62) einen sensiblen Bezug zur Vielfalt entwickeln.

Insbesondere Heterogenitätsdimensionen wie Behinderung, Migration oder Armut werden in der Fachwelt zunehmend negativ konnotiert; da sie durch Bewertungen und Zuschreibungen

wie „unfähig“ oder „defekt“ stigmatisierend und diskriminierend wirken (vgl. Felkendorff & Luder, 2014, S. 23ff.; Ziemer, 2018, S. 16). Hier bedarf es bei Lehrkräften der kontinuierlichen kritischen Reflexion ihrer eigenen Vorannahmen und des eigenen pädagogischen Umgangs mit Schüler*innenmerkmalen.

Heterogenitätssensibilität und Reflexion als Fundament inklusionssensibler Lehrkräfteprofessionalisierung

Die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem stellt spezifische Anforderungen an die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften (vgl. Greiten et al., 2017). Als bedeutsame Faktoren für das Gelingen inklusiver Bildung gelten neben fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen auch die Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen von Lehrkräften. Empirische Befunde wie diejenigen der COACTIV-Studie haben gezeigt, dass die lerntheoretischen Überzeugungen von Lehrkräften u.a. einen bedeutsamen Einfluss auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler*innen haben (vgl. Kunter et al., 2011). In diesem Rahmen gilt es demnach auch, die Wahrnehmung eigener Überzeugungen und die Sensibilisierung gegenüber verschiedenen Facetten von Heterogenität schon in der ersten Phase der Lehrkräftebildung anzubahnen sowie systematisch und kontinuierlich aufzubauen. Sensibilisierung für Heterogenität wird damit zunehmend als eine verbindliche universitäre Aufgabe verstanden, betrifft aber auch Fort- und Weiterbildungen (vgl. Jantowski & Bethge, 2017, S. 33; Prammer-Semmler, 2014, S. 27).

Im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit den persönlichen Denkmustern spielt auch die Reflexion des eigenen planerischen und unterrichtlichen Handelns eine Rolle: Innerhalb von Pädagogik und Bildungswissenschaft ist prüfendes und vertiefendes Nachdenken und Selbstbeobachtung ein genereller Anspruch (vgl. Capellmann & Gloystein, 2019, S. 46; Ziemer, 2013, S. 126f.). Dementsprechend ist auch in der Lehrkräftebildung dem kritischen Nachdenken über die eigenen „Haltungen und Denkkonstruktionen als Basis fachlicher, kooperativer und systemischer Kompetenzen“ (ebd., S. 47) durch „vermehrte Phasen der Reflexion, Super- und Intervention“ (Feyerer & Langner, 2014, S. 177) genügend Raum zu gewähren. Dafür können zunächst vertrauensvolle und bewertungsfreie Kontexte wie Übungen und Erprobungen in Seminaren sehr gut geeignet sein. Später werden Reflexionen sukzessive in die Bewertungen pädagogischer Hausarbeiten und Vorträge einbezogen (vgl. Bade et al., 2018, S. 38).

Stereotype und Vorurteile als Einflussfaktoren auf pädagogisches Handeln

In diesem Kontext ist es zentral, die eigenen Wahrnehmungen in Form von Stereotypen und Vorurteilen sowie Verallgemeinerungen in den Blick zu nehmen. Inwieweit die Fähigkeit, die eigenen Stereotypen und Vorurteile zu reflektieren, einen unmittelbaren Einfluss auf das pädagogische Handeln im schulischen Alltag und explizit auf die Leistungsbeurteilung und Bildungsbiografie von Schüler*innen nehmen kann, belegen aktuelle Forschungsergebnisse: So zeigen Bonefeld & Dickhäuser (2018), dass Lehramtsstudierende die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund als schwächer bewerten als von Kindern ohne Migrationshintergrund. Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) kommt in seiner Studie „Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistungen fördern können“ zu dem Schluss, dass Lehrkräfte in ihren Überzeugungen kulturelle Vorbehalte zeigen, die sich in einer eingeschränkten Erwartungshaltung hinsichtlich der Leistungseinschätzung und -entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund widerspiegeln (vgl. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017,

S. 18ff.). Auch geschlechtsbezogene Vorurteile beeinflussen die Bildungsergebnisse von Jungen und Mädchen (vgl. OECD, 2010). Zudem werden Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen ebenso wie Kinder mit Beeinträchtigungen oft als homogene Gruppe (vgl. Felkendorff & Luder, 2014; Fetz, 2018) wahrgenommen.

Die Annahme, dass es sich bei Menschen mit gleichen Merkmalen um eine homogene Gruppe handle, wird u.a. durch „soziale[...] Kategorisierungen“ (Fetz, 2018, S. 1) erklärt, die schon im Kindesalter (oft unbewusst) beginnen. Durch das Klassifizieren von Personen nach Gruppen und die Bildung von sozialen Kategorien entwickeln Kinder „mentale Modelle“ (Berger, 2014, S. 52), die ihnen „bei der gewaltigen Aufgabe helfen, die Erfahrungen in ihrem Umfeld zu kategorisieren und sie in die richtige Schublade des Gehirns zu stecken“ (ebd.). Eng damit verbunden ist der Aufbau von Stereotypen und Vorurteilen. Laut Definition handelt es sich bei Stereotypen um „verallgemeinerte, vereinfachte und klischeehafte Vorstellungen“ (vgl. Friesenhahn, 2014, S. 2) über die Mitglieder einer sozialen Gruppe. Als solche prägen Stereotype beispielsweise den Umgang von Lehrenden mit Lernenden, denn haben sich diese „erst einmal gebildet, beeinflussen sie die Informationsverarbeitung, indem sie Einfluss auf Prozesse der Aufmerksamkeit, der Interpretation von Informationen, auf das Gedächtnis sowie auf Schlussfolgerungsprozesse nehmen“ (Petersen & Six, 2008, S. 22).

Im Gegensatz zu der eher komplexitätsreduzierenden Vorgehensweise der Stereotypisierung versteht man unter Vorurteilen in der sozialpsychologischen Literatur positive oder negative Haltungen „gegenüber Personen, Gruppen, Objekten oder Sachverhalten, die weniger auf direkter Erfahrung als vielmehr auf Generalisierung beruh[en]“ (Six & Six-Materna, 2000, o.S.) und die vor allem „nur schwer veränderbar sind“ (ebd.). Eine Person wird demzufolge nicht aufgrund von beobachteten Verhaltensweisen oder Eigenschaften reflektiert wahrgenommen, sondern entsprechend seiner (vermuteten) Gruppenzugehörigkeit beurteilt, bewertet und kategorisiert. Durch die Reduktion von Informationen ermöglichen Stereotype und Vorurteile eine schnelle Orientierung in einer komplexen Welt. Sie haben eine Entlastungsfunktion, ermöglichen routiniertes Handeln und eine schnelle Anpassung an die jeweiligen Lebens- und Arbeitsbedingungen (vgl. Ludwig, 2019). Stereotypen und Vorurteile gelten als ausgesprochen resistent gegenüber Veränderungen, da sie oft unbewusst und in der Persönlichkeitsstruktur verankert sind sowie von starken Gefühlen begleitet werden (vgl. Friesenhahn, 2014, S. 1). Ihnen professionell entgegenzuwirken bzw. Perspektivwechsel zu ermöglichen, erfordert die Entwicklung differenzierter Wahrnehmungsmuster für bewusstes Verhalten sowie die eigenen Denkweisen und sollte durch das Angebot gezielt angeleiteter reflexiver Prozesse ein selbstverständlicher Bestandteil der universitären Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften sein.

Um den hier vorgestellten Notwendigkeiten einer inklusionssensiblen Lehrkräftebildung nachzukommen, die sowohl die differenzierte Wahrnehmung von Heterogenität sowie Reflexionsprozesse – vor allem im Hinblick auf Stereotypen, Vorurteile und den Abbau von Diskriminierung – fördert, finden diese in der Konzeption des Bausteins explizit Berücksichtigung.

3.2.2 Der Baustein *Heterogenitätssensibilität*

Der Baustein unterstützt Lehrende darin, Denkweisen von Studierenden in Bezug auf inklusive Bildung und heterogene Lerngruppen zu dekonstruieren und rekonstruieren. Für Studierende bietet die nachfolgende Übung eine Gelegenheit der Selbstreflexion hinsichtlich eigener „Einstellungen, Wissensbereiche und Fähigkeiten“ sowie für „die kritische Reflexion im Umgang mit Stereotypen“ (Watkins, 2012, S. 23).

Mit Hilfe der sogenannten „Zitronen-Übung“, die originär von der Anti-Biased-Werkstatt (2007) stammt und die den Kern des Bausteins darstellt, wird eine grundlegende Einstimmung auf Diversität erwirkt und über den Prozess des ‚Kennenlernens‘ der Blick auf die Einzigartigkeit und das Potential jedes Einzelnen – als Voraussetzung individueller und personalisierter (vgl. Schratz & Westfall-Greiter, 2010) Kompetenzentwicklung – gelenkt. Die Stärke dieser Übung liegt in ihrer Anschaulichkeit. Diese kann, wie beobachtet wurde, bei Teilnehmer*innen zu einem Aha-Effekt bzw. Perspektivwechsel führen. Die Übung spricht mehrere Sinne an, hat anschaulichen Charakter und besitzt – laut Rückmeldungen nach den Seminarsitzungen – für viele Teilnehmer*innen einen hohen Erinnerungswert.

Um die Abfolge der Übung sowie die damit verbundenen Zielsetzungen im Detail zu erläutern, folgt die Darstellung des Bausteins den klassischen Phasen der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings (Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung, Transfer). Dabei wird auch aufgezeigt, welche Eindrücke und Erfahrungen bisher im Umsetzen der Übung gesammelt werden konnten.

Zielsetzung des Bausteins

Obwohl die Förderung der Reflexionsfähigkeit zu einem wichtigen Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften zählt, wird der Selbstreflexivität innerhalb der Ausbildung und auch in der schulischen Praxis bisher oft nicht genug Aufmerksamkeit zugestanden (vgl. Kohlmeier, 2016, S. 1; Ziemer, 2018, S. 109).

Der im Rahmen von FDQI-HU entwickelte Baustein sucht über die Themen Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit einen günstigen Ausgangspunkt für inklusionsorientierte Fragestellungen zu schaffen. Selbsterfahrung, definiert als „ein Erleben mit sich selbst zu teilen und zu reflektieren“ (Römer, 2018, S. 224), kann emotionale Betroffenheit oder Irritationen auslösen und beispielsweise zu einer „Reflexionsfläche der Studieninhalte Diagnostik (aber auch anderen Inhalten wie Didaktik) und Inklusion“ (ebd.) werden.

Neben der Selbstreflexion dient die Übung der Sensibilisierung für unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität der kritischen Auseinandersetzung mit (Gruppen-)Zuschreibungen im Zusammenhang mit Stereotypen und Vorurteilen, mit der Bildung von Kategorien sowie der Bewusstmachung des grundsätzlichen Konstruktcharakters von Heterogenität. Ein weiteres Ziel besteht darin, an Inklusion orientiertes und heterogenitätsbewusstes Denken erfahrbar zu machen und damit die Grundlage für inklusives und heterogenitätsbewusstes Handeln zu schaffen.

Anforderungen an die Lehrenden

Als Ausgangspunkt für die Implementation des Bausteins in die eigene inklusionssensible Lehre wird Lehrenden angeraten, sich mit der Entstehung und Bedeutung von (inklusionen) Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen bei (angehenden) Lehrkräften sowie der Einführung in das Konstrukt der Heterogenitätssensibilität auseinanderzusetzen (siehe auch Beitrag 2.1 in diesem Band).

Im Sinne eines „didaktischen Doppeldeckers“ (vgl. Universität Zürich, 2019) nehmen sich Lehrende in der Rolle wahr, die vielfältigen Ausgangslagen und Interessen der Studierenden reflektierend wahrzunehmen und diese entsprechend in der Seminarplanungs-, Durchführungs- und Reflexionsphase zu berücksichtigen. Als grundlegend gilt bei der reflexiven Selbstwahrnehmungsübung, so wenig wie möglich Vorgaben und Anweisungen zu geben, sich nicht in den Verlauf der Übung einzumischen und auf die aktive Teilhabe, Kreativität und Fantasie der Studierenden zu bauen.

Darstellung des Bausteins nach Phasen

Als **Einstieg**¹¹ wurde die sogenannte „Zitronen-Übung“ ausgewählt. Sie regt zur Öffnung für das Thema Vielfalt sowie zum bewussten und reflektierten Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen an und soll für eigene Stereotype sensibilisieren. Die „Zitronen-Übung“ wird verstärkt im Bereich der interkulturellen Pädagogik eingesetzt (vgl. Anti-Bias-Werkstatt, 2007). Im Rahmen des Bausteinkonzepts findet sie – als Einstieg in den ersten der fünf Bausteine – ihren Einsatz als „anstoßender Denkprozess“ mit dem Ziel, „selbstreflexiv differenzierte Wahrnehmungsmuster für eigenes Verhalten und eigene Denkweisen zu entwickeln“ (Kohlmeyer, 2016, S. 1). Zunächst werden allgemeine Vorstellungen und Eigenschaften von Zitronen gesammelt. Dafür zeigt die Seminarleitung den Studierenden zunächst eine Zitrone und bittet darum, Eigenschaften der Frucht zu benennen – der alltäglichen Verallgemeinerung von Merkmalen im Sinne einer Komplexitätsreduktion folgend, werden hier Antworten wie „gelb“ oder „sauer“ erwartet und für alle sichtbar – etwa auf einem Plakat oder einer Tafel – gesammelt.

Die anschließende Erarbeitung sieht vor, dass jede*r Teilnehmer*in eine Zitrone mit der Aufforderung erhält, diese so differenziert wie möglich mit dem Ziel der Wahrnehmung von Einzigartigkeit und Individualität zu erfassen. Bei der Beobachtung der Übung durch die Seminarleitung fiel hier z.B. auf, dass die Studierenden neben der Vielfalt der Eigenschaften einer Zitrone auch wahrnehmen, wie vielschichtig und unterschiedlich das „Kennenlernen“ einer Zitrone sein kann. Mit allen Sinnen wurden die Zitrusfrüchte befühlt, gedreht, beschaut, gedrückt, gerochen, gerieben, besprochen etc. Selten wurden sie achtlos zur Seite gelegt. Einige beobachteten, wie andere den Kontakt zu ihrer Zitrone aufnahmen. Nach der Wahrnehmung erster Sinnesindrücke werden die Seminarteilnehmer*innen eingeladen, ihre jeweilige Frucht zur Protagonistin einer individuellen Geschichte zu erheben – sie werden aufgefordert, eine narrative Form zu wählen, in der die Wahrnehmung der Zitrone zum Tragen kommt. Das Schreiben stellt in diesem Zusammenhang eine Kreativitätstechnik dar (vgl. Rosenberger, 2014, S. 236). Vor allem in schulischen bzw. akademischen Kontexten kann es dazu beitragen, „das eigene Wissen, die eigenen Gefühle oder Meinungen zu objektivieren, um sich damit auseinanderzusetzen“ (ebd.). So entstehen Reflexionstexte der Studierenden, verstanden als Denk- und Lernwerkzeug auf dem Weg zum „reflective practitioner“ (ebd.; vgl. auch Schön, 1983). Während der Verschriftlichung der Geschichten (ca. 10 bis 20 Minuten) sammelt die Seminarleitung die Zitronen wieder ein.

In der Präsentationsphase, der **Ergebnissicherung**, werden die erstellten (biografischen) Geschichten, Märchen, Gedichte, Comics, Lieder etc. vorgestellt. Je nach Gruppengröße können bis zu fünf Zitronen-Geschichten präsentiert werden. In der Erprobungsphase hat hier z.B. die Vielfalt und Kreativität der unterschiedlichen Bearbeitungswege überrascht. Auf die Aufforderung, sich die ‚eigene‘ Zitrone wieder aus dem Behälter herauszusuchen, wurden erfahrungsgemäß alle Früchte aufgrund der detaillierten Beschreibungen wiedergefunden. Die Ergebnissicherung erfolgt leitfadengestützt, einleitend mit der Fragestellung: „(Wie) War es Ihnen möglich, die eigene Zitrone wiederzufinden?“ und endet mit der Frage: „Inwiefern unterscheidet sich die erste Sammlung von Merkmalen bzw. Eigenschaften einer Zitrone (vgl. Poster/Tafelbild) von der zweiten Sammlung (vgl. Zitronen-Geschichten)?“.

Dreht sich bis dahin die Diskussion noch um eine Verallgemeinerung versus Individualität, werden in der **Transferphase** konkrete Aspekte und Dimensionen von Homogenität und Heterogenität in Unterricht und Schule diskutiert. Hier geht es darum, die eigene Wirkung und Verantwortung als künftige Lehrkraft in Hinblick auf die Entwicklung und Lernleistung von

11 Der Verlauf der Übung wurde in modifizierter Form der Anti-Bias-Übung „Zitrone“ (vgl. Anti-Bias-Werkstatt [2007]) entnommen.

Kindern und Jugendlichen zu erkennen sowie Impulse für die Planung und Durchführung von inklusivem Unterricht und den Umgang mit Heterogenitätsdimensionen abzuleiten. Darüber hinaus stehen die Gefahren einer potenziellen Diskriminierung durch Verallgemeinerungen im Sinne von Stereotypen und Vorurteilen innerhalb der Institution Schule im Fokus der Reflexion. Zur Eröffnung der Transfer-Phase eignen sich beispielsweise folgende Fragen:

- Welche Thematik wird durch die Übung sichtbar?
- Sehen Sie einen Bezug zum Unterricht?
- Welche Kategorisierungen kennen Sie im schulischen Bereich?
- Welche Wirkungen zeigen Kategorisierungen auf ihr pädagogisches Handeln?

Beobachtet wurde hier z.B., dass die vorher wahrgenommene Vielfalt in der Unterschiedlichkeit der Zitronen und der eigenen kreativen Zugänge und Ergebnisse sich in der Übertragung auf Schule und Unterricht schnell auf die Dimension der Differenzlinie Leistung verengte. Hieran anknüpfend können aus inklusionsorientierter Perspektive der Konstruktions- und Entwicklungscharakter von „Leistung“ sowie Praktiken und Strategien, die mit dem weit verbreiteten, als konstant aufgefassten Leistungsdenken in Verbindung stehen, gemeinsam analysiert werden. Die Diskussion kann Grundzüge und Funktionsweisen eines Schulsystems hinterfragen, das auf die Vielfalt der Lernenden mit systematischer – womöglich nur vermeintlich passender – Verteilung auf unterschiedlich hoch qualifizierende Schularten, separierende Schulen, Klassen und Kurse ausgerichtet ist. Zuschreibungspraktiken und Attribuierungen anhand vordergründiger Merkmale können mit Fragen in Bezug auf Chancengerechtigkeit und Vielfalt im Bildungssystem in Zusammenhang gebracht werden.

In den bereits durchgeführten Seminaren konnte hier bei vielen Studierenden ein Aha-Effekt in Bezug auf die Unterschiedlichkeit der Denkmuster beobachtet werden. Vor dem Hintergrund der eigenen Bildungsbiografie und der bisher im Studium erworbenen theoretischen Grundlagen zeigten sich Studierende durch den Perspektivwechsel in ihren Einstellungen und ‚gewohnten‘ und tradierten Denkmustern irritiert. Dies entspricht Reaktionen, die in der inklusiven und heterogenitätsbewussten Pädagogik als wichtige Voraussetzung für Veränderungslernen in der eigenen Praxis angesehen werden. Für Veränderungslernen – verstanden als Anpassungslernen – sind Erfahrungen von Diskrepanz notwendig, deren Reflexion verdeutlicht, dass ggf. die eigenen Erklärungs- und Handlungsstrategien modifiziert werden müssen (vgl. Capellmann & Gloystein, 2019, S. 47).

In der **Abschlussreflexion** wird – wenn möglich – in der Gruppe und auf Basis der gewonnenen Erfahrungen das eigene Verständnis von Inklusion und Heterogenität reflektiert.

3.2.3 Fazit

Mit Hilfe der „Zitronen-Übung“ kann mit Studierenden auf einfache und eindrucksvolle Weise herausgearbeitet werden, dass oftmals schon in der eigenen Sozialisation und aufgrund eigener Erfahrungen gewonnene Einstellungen zu äußeren Merkmalen Ausgangspunkte für das Denken „in Schubladen“ sind. Um diskriminierende Zuschreibungen zu vermeiden und Chancengerechtigkeit zu ermöglichen sowie alle Kinder und Jugendlichen in ihren vielfältigen Ausgangslagen bestmöglich und vorbehaltlos auf ihrem Bildungsweg begleiten zu können, benötigen (angehende) Lehrkräfte eine (wissenschaftlich) kritisch-reflexive Haltung (vgl. Häcker, 2017, S. 38) und eine Sensibilisierung für die Heterogenität in Lerngruppen, um unter Beachtung eines inklusiven Bezugsrahmens diversitäts- und kontextsensibel agieren zu können. Da (Selbst-)Reflexion nach Häcker (ebd. S. 34) besonders für die Entwicklung einer

pädagogischen Expertise, welche sich „im Lehrberuf entwicklungslogisch über viele Jahre entfaltet“ (ebd.), nützlich ist, sollte diese schon frühzeitig in der Ausbildung „durch die relationale Herstellung inhaltlicher Bezüge (Wissen, Theorien usw.) in bestimmten Denkfiguren (z.B. Einnahme verschiedener Perspektiven)“ (ebd., S. 26; siehe auch Capellmann & Gloystein, 2019, S. 48) entwickelt bzw. erweitert werden. Für Anpassungs- bzw. Veränderungslernen in der eigenen Praxis bedarf es Angebote einer „reflektierten Selbsterfahrung“ (Römer, 2018, S. 225). Im Baustein soll dies durch Schaffung einer Diskrepanzerfahrung erwirkt werden, deren Reflexion zur kritischen Hinterfragung der eigenen Erklärungs- und Handlungsstrategien führen soll. Die Ermöglichung von Selbsterfahrung im geschützten universitären Raum erleichtert die „Befremdung des eigenen Blicks“ (Häcker, 2017, S. 40) und unterstützt die Studierenden darin, ihre eigene Selbstbetroffenheit zu reflektieren und insgesamt Reflexion als zentrale pädagogische Praktik kennen- und anwenden zu lernen.

Der Baustein kann durch die Schaffung dieses Reflexionsraums gewissermaßen als Verbindungsbaustein für die inklusionssensible Lehrkräftebildung geltend gemacht werden. Durch die Ausbildung einer diskriminierungsvermeidenden, reflexiven Haltung kann das Fundament für eine inklusionsorientierte Kompetenzentwicklung, auch hinsichtlich des Aufbaus und der Erweiterung adaptiver Lehrkompetenz, gelegt werden.

Als besonders anschlussfähig erweist sich im Anschluss an diesen Baustein die Durchführung des Bausteins *Adaptive diagnostische Kompetenz* (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band), der sich grundlegend und multiperspektivisch mit der Erstellung von Ausgangslagen als Voraussetzung für fachliche Unterrichtsentwicklung auseinandersetzt.

Literatur

- Anti-Bias-Werkstatt. (2007) *Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Methodenbox* [Computersoftware]. Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bade, P., Herold, G., Kandzora, G., Koch, P., Lehmbäcker, E. & Wauschkuhn, B. (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Hrsg.). (2018). *Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung*. <https://li.hamburg.de/contentblob/11197900/1bf80fc602cf381341fab255703d8d87/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf>. Zugriffen 16.09.2019.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S. & Brühwiler, C. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Berger, W. (2014). *Die Kunst des klugen Fragens*. Berlin: Berlin Verlag.
- Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in psychology* 9, S. 481. doi:10.3389/fpsyg.2018.00481
- Capellmann, L. & Gloystein, D. (2019). Reflexion. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Leben und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 46–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Felkendorf, K. & Luder, R. (2014). Schulsysteme und Behinderung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 22–29). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Fetz, K. (2018). „Die sind doch alle gleich!“ –Warum geflüchtete Menschen oft als homogene Gruppe betrachtet werden und welche Maßnahmen zu einer individuelleren Wahrnehmung beitragen können. *Fachnetz Flucht* (1). http://www.fachnetzflucht.de/wp-content/uploads/2018/03/Fetz_Fremdgruppenhomogenitaet.pdf. Zugriffen 16.09.2019.
- Feyerer, E. & Langner, A. (2014). Lehrer/innenbildung. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung* (S. 174–194). Linz: Trauner.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können* (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung [BIM], Hrsg.), Berlin. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR_FB_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf. Zugriffen 16.09.2019.

- Friesenhahn, G. (Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. IJAB, Hrsg.). (2014). *Stereotypen und Vorurteile*. <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/fussball-und-nationalbewusstsein/130843/m-01-06-vorurteile-und-stereotypen>. Zugriffen 16.09.2019.
- Gloystein, D. & Barth, U. (i.E.). Diversitätsdimensionen denken – Ein neues Grundprinzip in der pädagogischen Diagnostik. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (Hrsg.). (2017). *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster & New York: Waxmann.
- Gröhlisch, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for educational research online* (1), S. 86–105.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion* (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>. Zugriffen 30.09.2019.
- Jantowski, A. & Bethge, A. (2017). Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt. Fortbildungsimpulse für Lehrkräfte und Erzieher/-innen. *Gemeinsam lernen* (1), S. 32–38.
- Kohlmeyer, S. (2016). Anstöße zur Selbstreflexion im Lehramtsstudium durch themenorientierte Workshops. *die hochschullehre* (2), S. 1–18. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2016_kohlmeyer.pdf. Zugriffen 16.09.2019.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kühn, F. (Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.). (2017). *Die demografische Entwicklung in Deutschland*. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/demografischer-wandel/196911/fertilitaet-mortalitaet-migration>. Zugriffen 19.09.2019.
- Ludwig, K. (2019). *Eigenes Vorurteilsbewusstsein als Grundlage für Vielfalt*. Teil der Ringvorlesung „Vorurteilsbewusstsein als Grundlage für Vielfalt“ der Universität Erfurt. <https://aktuell.uni-erfurt.de/2019/01/02/ringvorlesung-%EF%BB%BFvorurteilsbewusstsein-als-grundlage-fuer-vielfalt/>. Zugriffen 19.09.2019.
- Niendorf, M. & Reitz, S. (2016). *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf>. Zugriffen 19.09.19.
- Petersen, L.-E. & Six, B. (Hrsg.). (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Piezunka, A., Gresch, C. & Wrase, M. (2018). Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/369>. Zugriffen 30.09.2019.
- Prammer-Semmler, E. (2014). Stimmen von Lehramtsstudierenden einer pädagogischen Hochschule zu „Heterogenität“ und „Inklusion“. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung* (S. 27–38). Linz: Trauner.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-663-14850-0
- Reich, K. (2012). Vorwort. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (S. 7–11). Weinheim: Beltz.
- Rosenberger, K. (2014). Schriftliche Praxisreflexionen – Ein Garant für Kompetenzentwicklung? In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 229–242). Münster: Waxmann.
- Römer, S. (2018). Verstehen und Vermitteln einer heilpädagogischen Diagnostik – eine hochschuldidaktische Herausforderung. In S. Römer (Hrsg.), *Diagnostik als Beziehungsgestaltung. Beziehungen eingehen, reflektieren und gestalten – Diagnostik in Dialog und Kooperation* (S. 223–242). Berlin: Frank & Timme.
- Schmitz, L. & Simon, T. (2018). Heterogenitätssensibilität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdq-hu/Inklusionsglossar/copy_of_heterogenitaetssensibilitaet. Zugriffen 05.11.2019.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung* (1), S. 18–31.

- Simon, T. (2017). Heterogenität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>. Zugegriffen 10.06.2019
- Six, B. & Six-Materna, I. (2000). *Vorurteile*. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/vorurteile/16528>. Zugegriffen 16.09.2019.
- Universität Zürich (Hrsg.). (2019). *Doppeldecker, didaktischer*, Hochschuldidaktik A-Z. https://www.weiterbildung.uzh.ch/dam/jcr:ffffff-9a08-8cca-0000-000074ad5774/A_Z_Doppeldecker.pdf. Zugegriffen 16.09.2019.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Watkins, A. (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Werning, R. & Urban, M. (2014). Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade, L. Stecher & W. Böttcher (Hrsg.), *Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität* (S. 11–21). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

3.3 Der Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz*: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion

Die derzeitigen mit dem Anspruch Inklusion verbundenen Reformprozesse in der universitären Ausbildung von angehenden Lehrkräften und die damit einhergehenden Veränderungen beruflicher Identitäten und Anforderungen korrelieren mit einer neuen Bewertung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Selter et al., 2017; Hößle et al., 2017). Um selbstgesteuertes individualisiertes Lernen in heterogenen Gruppen, soziale Integration und die Partizipation aller am gemeinsamen Lernen bestmöglich zu unterstützen, sensibel auf exkludierende Bedingungen zu reagieren und Lernbarrieren möglichst gering zu halten, benötigen Lehrkräfte differenzierte diagnostische Kompetenzen, verbunden mit der Einstellung, diese zu reflektieren und stetig weiterzuentwickeln (vgl. Hesse & Latzko, 2017, S. 211).

An Inklusion orientierte Diagnostik setzt voraus, sich intensiv mit den verschiedenen Sichtweisen auf Diagnostik, einschließlich Zielsetzungen, Leitideen, Handlungskonzepten und insbesondere deren Bedeutung für Lernende und Lehrende auseinanderzusetzen. Die Transformation des Verständnisses von Diagnostik unter dem Paradigmenwechsel Inklusion steht dabei im Vordergrund, wobei Inklusion als Idealprinzip verstanden wird, nach dem auf Grundlage der konsequenten Achtung und Umsetzung der Menschenrechte Prozesse der Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung verhindert werden (vgl. Biermann & Pfahl, 2016; Ziemen, 2017, S. 101). Diesem Gedankengang folgend, wurde ein Baustein zum Themenschwerpunkt *adaptive diagnostische Kompetenz* konzipiert, welcher im Rahmen des Projekts *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen, die z.T. im Lehrtandem durchgeführt wurden, sowie im Bereich der Lehrkräfteweiterbildung erprobt und weiterentwickelt wurde. Der Baustein ist für eine Seminarsitzung à 90 Minuten geplant, kann jedoch anhand weiterer vertiefender Übungen zeitlich und inhaltlich ausgedehnt werden (siehe Anhang dieses Bandes). Dabei ist folgender Phasenverlauf vorgesehen:

- Einstieg und Hinführung durch eine diagnostische Selbsterfahrungsübung; Auswertung und Reflexion,
- Diskussion: Paradigmen als Grundlage diagnostischer Arbeits- und Deutungsprozesse,
- Gruppenarbeit: Qualitätsmerkmale für eine an Inklusion orientierte Diagnostik,
- Diskussion und Ausblick: Konsequenzen für die Ausbildung und Praxis.

Der Baustein setzt sich mit grundlegenden Fragestellungen einer an Inklusion, Teilhabe und Partizipation orientierten Diagnostik auseinander. Die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis und der eigenen Motivation hinsichtlich der diagnostischen Tätigkeit sensibilisiert für die Erfordernisse einer inklusiv gedachten Diagnostik. Darauf aufbauend wird der Bogen für ein diagnostisches Mehrebenen-Konzept gespannt, das Lehrkräfte im Sinne einer inklusiven Didaktik darin unterstützt, kontext-, entwicklungs- und fachbezogene Perspektiven einzunehmen, um Kinder und Jugendliche in ihren vielfältigen Ausgangslagen bestmöglich in ihrer persönlichen Entfaltung zu begleiten und die bestehende Lücke zwischen entwicklungs- und fachbezogener Diagnostik zu schließen. Den Abschluss dieses Beitrags bil-

det daher ein Transfer der hier vorgestellten Inhalte auf fachdidaktische Fragestellungen, der die Notwendigkeit und Vorgehensweisen hinsichtlich adaptiver diagnostischer Verfahren im Fachunterricht fokussiert.

3.3.1 *Adaptive diagnostische Kompetenz*

Die Veränderungen grundsätzlicher Leitlinien in der Pädagogik haben auch einen Paradigmenwechsel in der Diagnostik bewirkt. Dennoch steht das Verstehen einer an Inklusion und Partizipation orientierten Diagnostik erst in den Anfängen und muss sich in Ausbildung und Schulpraxis noch etablieren und bewähren (vgl. Greiten et al., 2017; Trautmann, 2017). Die Konzeption der Bausteinreihe unterstützt diese Bemühungen und regt – aufbauend auf dem Baustein *Heterogenitätssensibilität* (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) – das Verstehen und Umsetzen einer an Inklusion orientierten Diagnostik an.

Diagnostische Kompetenz im Wandel

Mit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und der Umsetzung ihrer Bestimmungen im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zu „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ von 2011 wird deutlich: Integration und Inklusion sind keine Schwerpunkte sonderpädagogischer Förderung mehr, sondern haben einen Gültigkeitsanspruch für alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status. Im schulischen Kontext ist die Einteilung behindert/nicht behindert, die bei der Zuteilung von sonderpädagogischem Förderbedarf zugrunde gelegt wird, daher kritisch zu betrachten. Die Kategorie Behinderung gilt als umstritten, wird als „belasteter, unscharfer und abwertender Begriff“ (Felkendorff & Luder, 2014, S. 23) wahrgenommen, in „Zusammenhang mit der eingeschränkten Verwirklichung von Chancengerechtigkeit“ (ebd.) gebracht und mit „negativen Zuschreibungen wie Einschränkungen, Schwächen oder Unfähigkeit“ (ebd.) verbunden. Selbst die Sicht, Behinderung sei zwar ein relationaler, aber letztlich doch ein personenbezogener Status, verstellt den Blick und lässt Behinderung in ihrer Bedeutung und Funktion als abweichend von Normalitätsvorstellungen erscheinen. Die traditionelle Grenzziehung zwischen Sonder- und allgemeiner Pädagogik erscheint dadurch unüberwindbar, die Bedingungen einer professionellen Zusammenarbeit nicht gegeben (vgl. Dlugosch, 2014). Damit sich Lehrkräfte aller Schüler*innen einer Lerngruppe als wirksam in den unterschiedlichen Bereichen erleben, muss deshalb ein neuer Zugang zum Verstehen und Begleiten der Kinder und Jugendlichen geschaffen werden.

Auch der allgemeinpädagogische Bereich ist von grundlegenden Veränderungen und einem Perspektivwechsel seiner Leitideen gekennzeichnet. Versuchte man lange Zeit, Heterogenität durch eine Homogenisierung der Lerngruppen (vgl. Sturm, 2010), also „durch unterschiedliche Schultypen, durch äußere Differenzierung, durch Fachleistungsdifferenzierung, durch Zurückstellung vom Schulbesuch, durch Sitzenbleiben [und] durch Förderschulen“ (Werning, 2016, S. 10) zu minimieren, orientiert sich die neue Vorgabe daran, die Heterogenität einer Lerngruppe durch die Anpassung von Unterricht und Lernumgebung zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Mit der Schwerpunktverlagerung auf die Wahrnehmung von Heterogenität als immanenten Charakter von Lerngruppen gilt Individualisierung als Maßgabe für qualitätvollen Unterricht (vgl. Frohn, 2019a, S. 20f.).

Die Anpassung von Schule und Unterricht an die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen – und die Orientierung an der Aufgabe, Partizipation zu ermöglichen – stellt innerhalb dieser Perspektivenverschiebung dezidierte Anforderungen an die Professionalitätsentwicklung von (angehenden) Lehrkräften. Vielfalt – bezogen auf „Identität und Bildung“ (Meyer & Jansen, 2016,

S. 18) – gilt es in diesem Kontext nicht nur zu nutzen, um erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen, sondern um Schüler*innen „in ihrer Vielfalt auch herauszufordern und anzuerkennen, ohne (vorschnelle) Kategorisierungen vorzunehmen“ (ebd.). Dafür benötigen Lehrkräfte ein ganzes Spektrum an Kompetenzen. Außerdem ist vonnöten, berufliche Ressourcen wie Einstellungen und Haltungen, Wissen oder Fertigkeiten mit Beginn der Ausbildung und später im Berufsalltag fortlaufend (weiter) zu entwickeln, zu vertiefen und zu verfeinern.

Adaptive diagnostische Kompetenz: unterschiedliche diagnostische Zugänge im Kontext des Paradigmenwechsels

Vor dem Hintergrund der ursprünglichen griechischen Wortbedeutung (abgeleitet von dem Verb *diagnōskein*) ist Diagnostik nach Lanwer (2006, S. 8) im weitesten Sinne als Prozess der Erkenntnisgewinnung zu verstehen. Auch Kornmann (2019, S. 210) schlägt eine weit gefasste Definition von Diagnostik vor. Von Diagnostik könne im Allgemeinen gesprochen werden, wenn die „Formen des Erkenntnisgewinns in irgendeiner Weise systematisch erfolgen und wenn sie professionell betrieben werden“ (ebd.). Wird diese allgemeine Definition von Diagnostik auf die Bereiche der Pädagogik und Sonderpädagogik angewandt, dann umfasst

„die Diagnostik hier die Fragestellungen, Formen (bzw. Methoden) und Ergebnisse systematischen Erkennens, das sich auf alle Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche des Lehrers bezieht. Etwas grob klassifiziert lassen sie sich zum einen als Unterrichten, Fördern, Erziehen, zum anderen als Sortieren, Klassifizieren, Auslesen von Schülern verstehen. Diagnostik soll also Entscheidungshilfe für Auslese-Prozeduren einerseits, für die Gestaltung von Lernprozessen andererseits liefern“ (ebd.).

Andere Autoren trennen zwischen pädagogischer, sonderpädagogischer und psychologischer Diagnostik (vgl. Jansen & Meyer, 2016, S. 286f.; Schrader, 2014, S. 865) und beziehen hiermit den Gegenstandsbereich der pädagogischen Diagnostik auf alles, was unmittelbar mit dem Unterricht bzw. der Anleitung, Unterstützung und Verbesserung des Lernens verknüpft ist. Zugleich stellen sie heraus, dass zum Aufgabengebiet der Lehrpersonen mehr gehört als die Gestaltung von Lernarrangements (vgl. Jansen & Meyer, 2016, S. 287). Die Gesamtheit der zur Bewältigung dieser Diagnoseaufgaben erforderlichen Fähigkeiten wird nach Schrader (2014, S. 865) als *diagnostische Kompetenz* bezeichnet. Gleichzeitig betont Schrader jedoch, dass spezifische weiterführende diagnostische Aufgaben wie die Abklärung von psychischen Störungen, Verhaltensauffälligkeiten oder emotionalen Schwierigkeiten von Fachlehrkräften mit einer entsprechenden Expertise auszuführen sind (ebd.). Bezogen auf die Unterrichtsebene ist diagnostische Kompetenz auch im Rahmen des Konstrukts adaptive Lehrkompetenz anzusiedeln (vgl. Beck et al., 2008; siehe unten). Nach Beck und Kolleg*innen ist es der Lehrperson „[a]uf Grund ihrer diagnostischen Kompetenz [...] möglich, die Lernvoraussetzungen seitens der Schüler (Vorwissen, allgemeine kognitive Fähigkeiten, fachspezifische Fähigkeiten) zu ermitteln“ (ebd., S. 42), wobei Merkmale wie „Individualisierung der Förderung, Suche nach der für den Lernenden günstigsten Lernsituation und Orientierung an pädagogischem Handlungswissen“ (ebd., S. 43) eine wesentliche Rolle spielen. Aus *sonderpädagogischer* Sicht umfasst die diagnostische Kompetenz mehrere Teilkompetenzen, wobei „die Fähigkeit zur Einschätzung jeweils situativ vorliegender Lernvoraussetzungen, Lernchancen und -defizite“ (vgl. Aufschnaiter et al., 2015, S. 3f.) als grundlegend angesehen wird. Im Laufe der letzten 30 Jahre haben sich mehrere diagnostische Strömungen und Denkansätze herausgebildet, die zum Teil nebeneinander existieren, gelehrt und in der Praxis angewendet werden (vgl. Breitenbach, 2014; Gold, 2011).

Der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik und die aktuellen Entwicklungen in der allgemeinen Pädagogik – einhergehend mit einem weiten Verständnis von Inklusion – haben

eine intensive Diskussion um die Funktion von Diagnose ausgelöst (u.a. Meyer & Jansen, 2016; Prengel, 2016; Kühberger, 2013; Feyrer, 2012), die sich zunehmend in Richtung individualisierter Diagnose und Prozessbegleitung entwickelt, eher qualitative als quantitative Verfahren einsetzt, sich vor allem an den Potentialen, Stärken und Ressourcen und Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen orientiert (Feyrer, 2012, S. 71; Eggert, 2001, S. 32ff.; 2000, S. 30ff.) und sich von defizitorientierter Sprache distanziert. In diesen Prozess sind nicht nur Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog*innen sowie die Schüler*innen selbst eingebunden, sondern darüber hinaus auch die Erziehungsberechtigten und andere Kooperationspartner*innen, die für die Lern- und persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen relevant sind.

Die fortschreitende Umsetzung der UN-BRK eröffnet der sonderpädagogischen Diagnostik nun die Möglichkeit, sich vom Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (vgl. Wocken, 2012, S. 28f.) zu emanzipieren und das langjährige Versprechen einzulösen, sich zunehmend als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik zu sehen (vgl. Knauer, 1998, S. 55). Mit dem Wechsel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung zeigt sich auch eine Neuperspektivierung in der fachdidaktischen Diagnostik. Damit richtet sich der Fokus „weg von der zu bewältigenden Stoffmenge hin zu den individuellen Lernleistungen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen“ (Kühberger, 2013, S. 143).

Fach- und entwicklungsbezogene Voraussetzungen der Schüler*innen in den Blick nehmen

Ein Zusammendenken von Entwicklungs- und Fachperspektive wird zunehmend erörtert und erprobt (vgl. Barth & Gloystein, 2019; Luder et al., 2014; Ellinger, 2019; González et al., 2018). Zusehends geht es darum, „individualisierte Angebote für Entwicklung und Lernen bereitstellen zu können bzw. ein Verständnis für die Situation (Hollenweger, 2014, S. 44ff.), das Verhalten und Handeln der Kinder und Jugendliche zu entwickeln“ (Ziemen, 2013, S. 90). So werden innerhalb der universitären Ausbildung verstärkt überfachliche Seminare in Kooperation von Fachdidaktik und Sonderpädagogik durchgeführt und Konzepte entwickelt, in denen Fachunterricht für heterogene Gruppen ohne Ausgrenzung geplant, durchgeführt und reflektiert wird (vgl. Barth & Gloystein, 2018; siehe ebenfalls Ellinger, 2019; Gonzales et al., 2018; Luder et al., 2014).

Unter der Prämisse, dass mit jedem Unterrichtsangebot nicht nur fachliche Inhalte vermittelt werden, sondern „mit und über diese [hinaus] die Entwicklung von Schüler*innen unterstützt“ (Ziemen, 2018, S. 57) wird, sollen (angehende) Lehrkräfte lernen, neben fachlichen auch entwicklungsbezogene Kompetenzen aus den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Sprache, Emotionen etc. in den Blick zu nehmen und diese im Sinne „einer umfassenden Diagnostik zur Erfassung des Gesamtbildes des Kindes/Jugendlichen“ (Ziemen, 2013, S. 91) zu erheben und zu fördern.

Damit ist der fachlich-inhaltliche Rahmen des Bausteins *Adaptive diagnostische Kompetenz* aufgespannt. Für eine erste Annäherung an die Aufgaben, auf die angehende Lehrkräfte innerhalb ihrer Ausbildung vorbereitet werden und die sie später in der Gestaltung inklusiver Bildung an Schulen erfüllen sollen, lassen sich zusammenfassend folgende Kernpunkte benennen:

- Aufgrund der neuen Zielsetzung in der Pädagogik hat sich in der Diagnostik ein Paradigmenwandel ergeben, der einer intensiven Reflexion darüber bedarf, worin das alte Paradigma bestand, was die neue Sichtweise verkörpert und welche Haltungen und Einstellungen, Fragestellungen, Ziele sowie Methoden sich daraus für die Diagnostik ergeben.
- Der Wandel im Zuge der menschenrechtsbasierten Forderung nach Inklusion ist mit dem Anspruch an Individualisierung und Kompetenzorientierung untrennbar mit der gleichberechtigten Teilhabe aller am pädagogischen Angebot verbunden.

- Das Prinzip der ganzheitlichen *individuellen Kompetenzentwicklung* (vgl. Frohn, 2019c) gilt für alle Schüler*innen und umfasst sowohl die persönliche – auch motivationale, soziale – als auch die fachliche Entfaltung. Es gilt, die darauf ausgerichteten Entwicklungspotentiale aufzuzeigen.
- Für den individuellen Aufbau von Wissen, Kenntnissen und Strategien, die notwendig sind, um Informationen über den Leistungsstand und die Entwicklung von Schüler*innen zu sammeln und diese im Unterricht zu nutzen, erscheinen – mit Fokus auf die Qualifikation der angehenden Lehrkräfte – adaptive Lehrkompetenzen (siehe Beitrag 2.2 in diesem Band) relevant.
- Neben fachbezogenen, individuellen und lerngruppenbezogenen Anlässen, die im ersten Schritt auf die sorgsame Erhebung vielfältiger Ausgangslagen angewiesen sind, erfordert eine an Inklusion orientierte Diagnostik auch eine konstruktive Auseinandersetzung mit Fragestellungen zur Überwindung von Barrieren beim Lernen und dem Ermöglichen von Partizipation sowie das „Zusammendenken“ von individuellen, fachlichen und curricularen Perspektiven.

3.3.2 Der Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz*

Als maßgebend für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen werden adaptive Lehrkompetenzen erachtet. Hier erscheint der Ansatz von Beck et al. (2008) als tragfähig, der das Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz aus dem flexiblen Zusammenspiel und der Koordination der vier Komponenten Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungskompetenz (ebd., S. 41–47; siehe auch Beitrag 2.2 in diesem Band) beschreibt und insbesondere die adaptive Diagnostik als Grundlage der Unterrichtsgestaltung betont.

Allerdings bedarf es im veränderten Rahmen inklusiver Bildungsbemühungen – insbesondere in Bezug auf *adaptive diagnostische Kompetenz* – einer weiterführenden Ausrichtung. Bei Beck et al. (2008) kommt vornehmlich eine Diagnostik zum Tragen, welche sich auf den Unterricht und den jeweiligen Lerngegenstand bezieht und mit der adaptiven Anleitung, Unterstützung und Verbesserung von Lernprozessen befasst ist (ebd., S. 167). Diese Diagnostik betont zwar auch den Individualisierungsgedanken, darf sich jedoch „in ihrem Erkenntnis-, Erklärungs- und Handlungswissen sowie in ihren Methoden und Verfahren nicht nur auf ein schmal zugewiesenes pädagogisches Aufgabenfeld“ (Barth & Gloystein, 2018, S. 284) wie der Leistungsentwicklung von Schüler*innen beschränken, sondern sollte den Anspruch erheben „Schüler*innen in ihrer Ganzheit in ihrem (Unterrichts)Handeln und in dem Beziehungsgeflecht zu sich und anderen qualitativ zu begreifen, zu erkennen und zu verstehen“ (ebd.). Der entwickelte Baustein bezieht sich auf diese (erweiterte) Aufgabe diagnostischer Kompetenz.

3.3.2.1 Zielsetzung des Bausteins

Die Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen der Lehrkräfte sind für die Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems wesentlich. Lehramtsstudierende entsprechend vorzubereiten, ist Auftrag der universitären Ausbildung. In der Lehrkräftebildung bedarf es einer diagnostischen Grundhaltung, die geprägt ist von professioneller Selbstreflexion bezüglich der eigenen Einstellung gegenüber systemischen Sichtweisen und individuellen Unterschieden. Durch die Teilnahme an einer diagnostischen Situation werden als erste Zielsetzung Reflexionsprozesse hinsichtlich der eigenen Handlungsweisen und Verarbeitungsstrategien angestoßen, die die Studierenden für intrinsische Verhaltens- bzw. Reaktionsmuster und Rollenbilder sensibilisieren.

Diese Sensibilisierung und eine dadurch gestärkte Selbstreflexionsfähigkeit sind im Kontext professionellen diagnostischen Handelns unabdingbar, denn positive oder neutrale Einstellungen und Haltungen des Lehrpersonals zu Inklusion (vgl. Simon, 2019, S. 65) nehmen im

diagnostischen Prozess eine wichtige Rolle ein. Jede diagnostische Begegnung ist zudem menschenrechtlich konnotiert und sollte von Wertschätzung und Anerkennung der Gesamtpersönlichkeit jedes Einzelnen geprägt sowie auf Partizipation, Transparenz, Achtsamkeit, Vertrauen und Offenheit ausgerichtet sein. *Partizipation* als Prozessmerkmal inklusiven Unterrichts (vgl. Simon & Pech, 2019; Frohn et al., 2019) bedeutet für den diagnostischen Prozess, Kinder und Jugendliche als aktiv Teilhabende mit einzubeziehen und sie so in ihrer Selbstwahrnehmung und -einschätzung zu stärken (vgl. Meyer & Jansen, 2016, S. 203ff.).

Ein zweites Ziel besteht darin, dass sich die Studierenden in der Rolle als diagnostizierende Lehrperson und zu diagnostizierende(n) Schüler*in wahrnehmen, gemeinsam die Selbsterfahrung hinsichtlich Wirkung und Umsetzung von Diagnostik reflektieren und sich mit Formen einer individualisierten Diagnostik und ihren Qualitätsansprüchen auseinandersetzen.

Da diagnostisches Verstehen und Handeln im inklusiven Kontext eng an Lernen, Praxiserfahrung, Reflexion, Perspektivwechsel und Werteorientierung gebunden ist und der Identitäts- und Rollenwandel von Diagnostiker*innen (und auch von zu Diagnostizierenden) – im Zuge der noch relativ jungen Reformprozesse – noch nicht vollzogen ist (vgl. Mand, 2016, S. 191ff.), ermöglichen Angebote einer reflektierten Selbsterfahrung ein Sichtbarmachen von grundlegenden Orientierungen hinsichtlich diagnostischer Vorstellungen und Haltungen. Haltungen wirken oft unbewusst, können aber durch herausfordernde, emotionale Erfahrungen oder Konflikte reflexiv ins Bewusstsein gerückt und in der Gruppe thematisiert, diskutiert und verändert werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 14). Voraussetzung dafür bietet ein „geschützter Raum“ in der universitären Ausbildung (vgl. Römer, 2018, S. 229). Die Auseinandersetzung mit tradierten oder in der Biografie verankerten Haltungen, also grundlegenden Werte und Einstellungen, erfordert eine vertrauensvolle, sichere Umgebung, Verständnis und Offenheit innerhalb der Gruppe. Dabei muss gewährleistet sein, dass themenbezogene Gedanken, Vorstellungen und Meinungen vorbehaltlos vorgetragen werden können. Zu bedenken gilt, dass Veränderungsprozesse oft Zeit, weitere Angebote und ein auf Inklusion und Partizipation ausgerichtetes Umfeld benötigen (ebd., S. 238). Die vorgeschlagene Zeitstruktur des Bausteins kann in diesem Sinne erweitert werden.

Das dritte Ziel des Bausteins besteht in der konkreten Anregung und Stärkung der adaptiven diagnostischen Fähigkeiten der angehenden Lehrkräfte. Die im Kontext inklusiven Unterrichts veränderte Rolle der diagnostizierenden Lehrkraft wird zum Gegenstand der diagnostischen Situation. So wird eine Reflexion initiiert, die verdeutlichen kann, wie sich die Tätigkeiten, die Lehrkräfte in diagnostischen Situationen ausüben, gestalten können. Die Fragen einer an individualisierter Entwicklung und individualisiertem Lernen orientierten Diagnostik sind hier andere als die einer klassischen Testdiagnostik oder einer fachlichen Leistungsstandmessung. Es stehen Fragen einer Diagnostik im Vordergrund, die sich auf den Einzelnen, Gruppen, (fachliche) Situationen, Strukturen oder Barrieren beziehen können. Die „richtigen“ Fragen stellen zu können, ist eine besondere Fähigkeit, die es Lehrkräften in diagnostischen Situationen ermöglicht, sich in das Denken und Handeln anderer hineinzuversetzen, eigene Sichtweisen in Frage zu stellen, in einen Dialog zu treten, Perspektivwechsel vorzunehmen, kreative Lösungen zu finden. Sie bietet Unterstützung darin, – mit entsprechendem Hintergrundwissen – „sich in Richtung der Fragen zu entwickeln, die wir stellen“ und „unser Denken in Bezug auf das, was wir nicht wissen, zu organisieren“ (Berger, 2017, S. 29). Fragenstellen fördert die Vorstellungskraft und schützt die Lehrkraft „vor jeder Form der Attribuierung von Schüler*innen anhand von negativ konnotierten Zuschreibungen“ (Biewer, Proyer & Kremsner, 2019, S. 9).

Auch bezogen auf die Gestaltung einer diagnostischen Situation ergeben sich unter Berücksichtigung einer inklusiven Haltung neue Anforderungen. Es wird als gewinnbringend erachtet, viele verschiedene Zugänge zu nutzen, um möglichst viele lern- und verhaltensbezogene Informationen zu sammeln, die Urteilsgenauigkeit zu erhöhen, ein umfassendes Bild der Leistungspotentiale und Bedürfnisse von Schüler*innen zu erhalten (vgl. Langner & Feyerer, 2014, S. 105). Für Kinder und Jugendliche gestalten sich diagnostische Prozesse und Situationen in der Regel als wenig transparent, was bei ihnen zu Irritationen führen kann (vgl. Meyer & Jansen, 2016, S. 19, 59ff.). Eine an Inklusion orientierte Diagnostik versteht sich als ein dialogisch ausgerichteter Ansatz (vgl. Ruf, 2008), der die gewichtige Perspektive von Kindern und Jugendlichen als Expert*innen ihrer eigenen Entwicklung in den diagnostischen Prozess einbezieht. Inklusion ist also untrennbar mit der gleichberechtigten Mitwirkung aller am diagnostischen Prozess Beteiligten verbunden.

3.3.2.2 Anforderungen an die Lehrenden

Es empfiehlt sich, den Baustein im Anschluss an den Baustein *Heterogenitätssensibilität* (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) durchzuführen. Die dort behandelte Thematik bietet insofern eine grundlegende Orientierung für die Konzeptualisierung einer an Inklusion orientierten Diagnostik, als sie für die Vielfalt im Klassenzimmer und die Gefahren einer Stereotypisierung von Lernenden zu sensibilisieren sucht. In Vorbereitung des Einsatzes des Bausteins wird angeraten, sich zunehmend auf den aktuellen Forschungsstand zu Paradigmen in der sonderpädagogischen Diagnostik und (De-)Kategorisierung einen Überblick zu verschaffen (siehe auch Beitrag 2.1 in diesem Band) und im Hinblick auf eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 1993) den Aspekt „Kennenlernen und Verstehen von Diversitätskategorien“ näher zu beleuchten. Erste Überlegungen hinsichtlich der Fragestellung, wie der Unterschiedlichkeit von Schüler*innen fachdidaktisch begegnet werden kann, gilt es ebenfalls vorzunehmen.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Zugänglichkeit des Themas. Wie weckt man bei Studierenden eine Fragestellung zu diesem Thema? Womit kann man sie erreichen? Wo stehen sie und wo lassen sie sich abholen? Und auch die Fragestellung, inwieweit das gewählte Thema bereits durch andere Inhalte im Rahmen des Studiums aufgeworfen wurde, erscheint hier von großer Relevanz. Letzteres berührt den Aspekt der Zugänglichkeit und damit die Frage, inwieweit das Denken, Verstehen und Handeln gemäß einer inklusiven Pädagogik im Erfahrungsbereich der Studierenden liegt. In diesem Kontext können der Einstieg sowie die Selbsterfahrungsübung als Anregung verstanden und für die spezielle Lerngruppe variiert werden.

3.3.2.3 Darstellung des Bausteins nach Phasen

In der **Einstiegsphase** wird ohne eine konkrete Einführung oder Rahmung eine Übung angekündigt. Diese ist eine praktische Übung mit der *Rey-Osterrieth Complex Figure* (vgl. Kirkwood et al., 2001). Die verwendete Figur gilt als *culture free*. Sie ist komplex und anspruchsvoll in der Reproduktion und gilt mit dem Fokus auf Sehen und visuelle Wahrnehmung als diagnostisch relevant für fast alle Unterrichtsfächer. Die Übung bezieht sich auf eine diagnostische Situation, wie sie sich alltäglich an deutschen Schulen abspielt und in die Studierende im „geschützten“ Rahmen der Ausbildung „geschickt“ werden. Die Aufgabe besteht darin, eine komplexe Figur abzuzeichnen.¹² Dabei

12 Die Durchführung der Übung entspricht dabei nicht in Gänze den Durchführungsvorgaben des Tests und wird hier lediglich als Beispiel für Übungszwecke genutzt (zur genauen Durchführung siehe Kirkwood et al., 2001). Die Idee für diese Übung wurde der Veröffentlichung von Susanne Römer (2018, S. 227) entnommen und für unsere Zwecke modifiziert.

erleben sich die Studierenden in einer fiktiven Unterrichtssituation zunächst als Schüler*in mit einer Zeichenaufgabe bzw. als beobachtende Lehrkraft, im Verlauf der Übung jedoch zunehmend bewusst als Beurteilte bzw. Urteilende. In der Deutung, Interpretation, (Selbst-)Reflexion und später in der Gruppendiskussion über das Wahrgenommene und Erlebte in der diagnostischen Selbsterfahrung eröffnen sich den Studierenden eigene, berufsbezogene Einstellungen, Werthaltungen, Überzeugungen, Handlungsorientierungen und -praxen, aber auch Wirkmechanismen, Grundprobleme, Prinzipien und Alltagsroutinen einer Diagnostik, wie sie in Deutschland traditionell gelehrt und praktiziert wird. Dabei greifen die Studierenden kritisch konstruktiv auf Erkenntnisse aus ihrer diagnostischen Selbsterfahrung sowie Vorwissen, u.a. aus der vorzubereitenden Literatur zurück. Darüber hinaus werden mit den Studierenden die durch den Paradigmenwechsel Inklusion erforderlichen Veränderungen in der Sichtweise bzw. den Denkvorstellungen und Begriffsbildungen erörtert. Sie stellen den Ausgangspunkt für erste Überlegungen hinsichtlich der Notwendigkeit einer Umorientierung der Diagnostik *in puncto* Theoriebildung, Zielsetzungen, Leitideen und Handlungskonzepte dar.

Wie bei der „Zitronen-Übung“ im Baustein *Heterogenitätssensibilität* (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) arbeitet auch dieser Impuls mit einem für viele Teilnehmer*innen unerwarteten Aha-Effekt bzw. mit der Konfrontation eigener und tradierter berufsbezogener Einstellungen. Zu Beginn der Übung erfolgt die Einführung in die Aufgabenstellung. Die Seminargruppe wird ohne weitere Begründung in Gruppe A und Gruppe B eingeteilt. Gruppe A (die Zeichner*innen bzw. die „Beurteilten“) erhält ihren Arbeitsauftrag gut sichtbar über eine computergestützte Präsentation. Der Auftrag für Gruppe A lautet wie folgt: „Sie erhalten je drei Farbstifte. Die Rey-Figur wird Ihnen 1 Minute gezeigt. Zeichnen Sie anschließend die Figur aus dem Gedächtnis nach. Die Farben kennzeichnen die Erinnerung; rot: sichere Erinnerung, schwarz: unsichere Erinnerung, lila: freie Ergänzungen.“

Gruppe B (die Beobachter*innen bzw. die „Urteilenden“) erhält ihre Arbeitsanweisung verdeckt (auf Karteikarten). Diese lautet: „Beobachten Sie die Handlungen der Zeichner*innen! Erkennen Sie Motivation, Frustration, Abwehrverhalten, Konzeption, Ausdauer, Lösungs- und Lernstrategien?“

Es ist darauf zu achten, dass die „Urteilenden“ in dieser Phase nicht in Kontakt mit den anderen Teilnehmer*innen treten. Hilfreich ist an dieser Stelle der Hinweis, dass sich die Gruppe B während der Übung frei im Raum bewegen kann.

Die **Erarbeitungsphase** gliedert sich in einen Durchführungs- und Auswertungsteil. Um den (traditionellen) Überprüfungscharakter in der **Durchführung** zu wahren, leitet die Seminarleitung die Zeichenübung gemäß den Anleitungsvorschriften ein, achtet auf die Zeit (z.B. mit einer Stoppuhr) und hält sich exakt an die Vorgaben. Während Gruppe A sich der Zeichenübung widmet, nimmt Gruppe B ihren Beobachtungsauftrag wahr.

Die **Auswertung** erfolgt anschließend strukturiert anhand der vorgegebenen Fragen für Zeichner*innen und Beobachter*innen. Fragen an die Zeichner*innen sind beispielsweise „Was glauben Sie, mit welchem diagnostischen Ziel wurde diese Übung durchgeführt?“, „Wie haben Sie sich in der Situation gefühlt?“ oder „Haben Sie sich beobachtet gefühlt? Wenn ja, wie haben Sie darauf reagiert?“. Die Beobachter*innen werden beispielsweise gefragt: „Hinsichtlich welcher Kriterien haben Sie die Teilnehmer*innen beobachtet?“, „Was konnten Sie hinsichtlich der Kriterien beobachten? Was darüber hinaus?“ und „Haben Sie sich hinreichend für die Beobachtungsaufgabe vorbereitet gefühlt?“. Außerdem werden kritische Auseinandersetzungen zur Zweckbestimmung und Aussagekraft der Übung, der Aufgabenstellungen, Durchführung, Befindlichkeit, der diagnostischen Grundhaltung und Werteorientierung gesammelt. Hier

kann zwischen einer schriftlichen und mündlichen Auswertungsform variiert werden. Beide Formen haben sich bewährt. Es sollte jedoch eine Gruppenauswertung (evtl. nach Auswertung der schriftlichen Ergebnisse) stattfinden. Je nach Gruppenzusammensetzung ergeben sich weitere Fragenstellungen, wie z.B.:

- Wie transparent darf/soll diagnostisches Handeln für Schüler*innen sein?
- Welche Werte bestimmen diagnostisches Handeln?
- Wie stark ist pädagogisches Handeln durch eigene schulische Erfahrungen geprägt?
- Welche Rolle spielen in diagnostischen Situationen Begriffe wie Macht und Hierarchie?
- War das Vorgehen „inklusiv“?

Es wird angeraten, in dieser Phase genügend Zeit für das Auswertungsgespräch einzuplanen und eine Arbeitsatmosphäre, die auf Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber jeglicher Meinung und Stellungnahme ausgerichtet ist, sicherzustellen (s.o. „geschützter Raum“).

Im **Transfer** werden auf der Grundlage der reflektierten Selbsterfahrung und dem Vorwissen der Studierenden in Kleingruppen Überlegungen hinsichtlich der Qualitätsmerkmale und Ausgestaltung einer an Inklusion orientierten Diagnostik gesammelt. Im Plenum werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit zusammengetragen und Rückschlüsse für die weiteren Ausbildungsanforderungen innerhalb des Lehramtsstudium und für das spätere professionelle Handeln gezogen. Neben einem abschließenden Resümee bleibt Raum für offene Fragestellungen. Der Ausblick konzentriert sich nachfolgend auf die Fragestellung zur persönlichen Professionalisierung der Studierenden: „Woran möchten Sie weiterarbeiten?“.

3.3.3 Fazit und Ausblick auf eine optionale Erweiterung des Bausteins in Bezug auf fachbezogene Diagnostik

Individualisierung – in Balance zu Gemeinsamkeit – gilt als Maßgabe für qualitätsvollen Unterricht (vgl. Fischer, 2014). Der Wandel in der Pädagogik hin zu den Anforderungen für inklusive Schulen bedingt auch einen Wandel in der Diagnostik. Neben Rollenveränderungen von Lehrkräften und Schüler*innen als gemeinsam Beteiligte im partizipativen Diagnoseprozess bedarf es auch neuer Kompetenzen hinsichtlich der Fragestellungen und der Gestaltung diagnostischer Situationen im inklusiven Unterricht (vgl. Eggert & Bertrand, 2002, S. 32). Der vorgestellte Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* knüpft an die Notwendigkeiten adaptiver Lehrkompetenz an (siehe Beitrag 2.2 in diesem Band) und konkretisiert die im Baustein *Heterogenitätssensibilität* (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) aufgeworfenen Fragen anhand einer Selbsterfahrungsübung. Die Studierenden lernen, wie es sich anfühlt, selbst beobachtet zu werden und welche Schwierigkeiten sich als Beobachtende ergeben. Im gemeinsamen Auswertungsprozess werden nicht nur die eigenen Einstellungen und Haltungen diskutiert, sondern auch Konsequenzen für die inklusionssensible Unterrichtsgestaltung und eigene Entwicklungsaufgaben abgeleitet.

Ausgehend von den allgemeinen Anforderungen einer inklusionssensiblen adaptiven Diagnostik können in einem Folgeschritt auch vielfältige *Ausgangslagen* (vgl. Gloystein & Moser, 2019) für den *fachlichen* Unterricht gemeinsam mit Studierenden erörtert werden. Fragen wie

- „Wie können die Schüler*innen mit ihren sehr unterschiedlichen Voraussetzungen am inklusiven Fachunterricht partizipieren?“,
- „Wie können gemeinsame Lernsituationen, ausgehend von der Grundannahme heterogener Lerngruppen, gestaltet werden?“ und
- „Woran kann ich mich bei der Gestaltung meines inklusiven Fachunterrichts orientieren, wenn ich diagnostische Informationen nutze?“

können dabei den Grundstein für die Bearbeitung des Themenbereichs ‚fachbezogene Diagnostik‘ im Rahmen der Lehrkräftebildung bilden.

3.3.3.1 Zur Förderung einer fachbezogenen diagnostischen Kompetenz

Als ein zentrales Element erfolgreichen Unterrichts zählt eine hohe Erwartungshaltung, die Lehrkräfte an ihre Schüler*innen stellen (vgl. Braunsteiner et al., 2019, S. 45). Diese basiert auf der Kenntnis ihrer jeweiligen Lern- und Entwicklungsstände, welche gezielt unterstützt und begleitet werden und die Planung und Gestaltung gemeinsamer Lernprozesse auf unterschiedlichen Niveaus ermöglichen (vgl. ebd., S. 45). Dementsprechend ist es grundsätzliches Ziel einer fachdidaktischen Diagnostik, Informationen über vielfältige Ausgangslagen zu erhalten, die Besonderheiten und Bedürfnisse der Schüler*innen wahrzunehmen, um in weiterer Folge zielgerichtet, lerngruppenbezogen und adaptiv Lerngelegenheiten und -umgebungen arrangieren zu können.

Die Umsetzung der hohen Ansprüche einer inklusiven Pädagogik bestimmt maßgeblich die didaktische Qualität des Unterrichts sowie die damit eng verbundene fachbezogene Diagnostik (vgl. ebd.; Müller Bösch & Schaffner Menn, 2014; S. 81f.; Ziemer, 2018, S. 46f.). Ohne fachspezifische Diagnostik ist keine fundierte Aussage über eine Ausgangslagen- bzw. Lernstandsbestimmung prozessbegleitend möglich. Das Bemühen, das Unterrichtsangebot der Heterogenität der Schüler*innen im Hinblick auf Kultur, Identität, Leistung, Interessen, Erfahrungen, sensorischer, sprachlicher und körperlicher Fähigkeiten etc. anzupassen, verliert sich ohne Analyse von aktuellen Lern- und Entwicklungsständen in dem Bereich der Spekulation (vgl. Knebel, 2010, S. 231). Fachdiagnostische Kompetenz gilt als Basisqualifikation von Lehrkräften und wird alltäglich im Unterricht praktiziert: „Diagnose und Förderung findet am besten möglichst nah am Unterricht selbst statt oder sogar in ihn integriert – die Betroffenen und Beteiligten sollen aktiv einbezogen sein“ (Winter, 2006, S. 22). Jansen & Meyer (2016, S. 282) postulieren ebenfalls, dass „Diagnostik als gemeinschaftliches Tun von Lehrer*innen und Schüler*innen verstanden werden“ soll und plädieren dafür, sich als Lehrperson gegenüber den Schüler*innen und Kolleg*innen in ihren Wahrnehmungen und Handeln zu öffnen. Nicht die Defizite sollen dabei in den Vordergrund gestellt werden, sondern die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bzw. die aktuell erreichten Kompetenzstufen.

Seit der Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts besteht das Ziel fachbezogener Diagnosen darin, durch eine „gezielte Beobachtung von fachspezifischen Schülerleistungen [...] über systematisches Sammeln und Aufbereiten von Informationen Lernangebote erstellen zu können, um individuelles Fördern und Fordern zu ermöglichen“ (Kühberger, 2012, S. 45). Dieses Vorgehen zielt auch auf die Fähigkeit ab, „fachdidaktisch begründete Entscheidungen abzuwägen und mit Blick auf individuelle Förderprozesse Veränderungen zu initiieren und die Prozesse zu optimieren“ (Höfle et al., 2017, S. 21). Laut Höfle et al. (ebd., S. 22, Herv. i.O.) sind zur Ausgestaltung einer diagnosegeleiteten Förderung „die folgenden *Schlüsselkenntnisse* zentral:

- a) Fachliches und fachdidaktisches Wissen zum Lerngegenstand
- b) Kenntnisse über die zu diagnostizierenden und zu fördernden Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern sowie über potenzielle Lernschwierigkeiten in Bezug auf den Lerngegenstand
- c) Kenntnisse über die Gestaltungen von Aufgaben zu Diagnostik und Förderung.“

Der fachbezogene Fokus, der insbesondere Fragen zum Lerngegenstand anbetrifft, geht demnach auch von den im hier vorgestellten Baustein verhandelten Zielsetzungen aus, erweitert diese jedoch um fach- und domänenspezifische Schwerpunkte.

Zu a) lässt sich zusammenfassen, dass Lehrpersonen zunächst *selbst* über die zu bestimmenden (Fach-)Kompetenzen verfügen müssen, um darauf bezogen Aussagen sowohl zur begrifflichen und strukturellen Fassung des fachlichen Gegenstands als auch zu dessen inhaltlichen Grundannahmen treffen zu können (vgl. ebd., S. 22). Darüber hinaus ist die Fähigkeit zum Perspektivwechsel unerlässlich, damit (zukünftige) Lehrkräfte „wissen, welche Kontexte dem fachlichen Gegenstand aus der Perspektive der Lernenden Relevanz verleihen“ (ebd.).

Die unter b) beschriebene Bestimmung von Schwierigkeiten in Bezug auf den Lerngegenstand sollte wie „jede Diagnose von der Förderung aus geplant“ (Prediger et al., 2017, S. 213) und entsprechend in der Lehrkräftebildung vermittelt werden. In der Ausbildung dieser Kompetenzen sind „allgemeines theoretisches Hintergrundwissen“ und „gegenstandsspezifisches Hintergrundwissen“ (Höfle et al., 2017, S. 23) von ebenso großer Bedeutung wie eine kritische, fachspezifische Auseinandersetzung mit einer eher defizitorientierten Sprache und Haltung in inklusionssensiblen Settings. Demnach geht es um „eine wertschätzende und neugierige pädagogische Grundhaltung gegenüber dem Denken der Lernenden und eine interpretative Grundkompetenz zum Nachvollziehen von Binnenperspektiven ohne Defizitorientierung“ (Prediger et al., 2017, S. 214).

Der Punkt c) behandelt schließlich die Kompetenz, „vorhandene Aufgaben zu Diagnostik und Förderung adäquat auszuwählen, anzupassen sowie in Grundzügen auch selbst zu entwickeln“ (Höfle et al., 2017, S. 23). Diese – höchst anspruchsvolle – Fähigkeit ist zudem eng mit dem Feld der Rückmeldungen zu Lernprozessen verknüpft, die „Einblicke in den gesamten Lernprozess ermöglichen“ (Kühberger, 2012, S. 46) sollen – etwa in Form von Portfolios, Präsentationen, projektbezogenen Produkten oder Rollen- bzw. Planspielen (vgl. ebd.).

Besonders hinsichtlich der fachspezifischen Konkretisierung kann dann mit den Studierenden diskutiert werden, inwieweit sich z.B. stufen- bzw. domänenspezifische Kompetenzmodelle zur fachbezogenen Diagnostik eignen. Auch die Fragen, was fachdidaktische Diagnostik leisten soll und inwieweit eine Orientierung an der Förderung und Ausdifferenzierung des Lerngegenstandes bei Vernachlässigung der Schüler*innenvoraussetzungen mit den Grundsätzen einer auf Inklusion und Partizipation ausgerichteten Pädagogik vereinbar ist, besitzen Relevanz. Weiterhin ist zu fragen, inwieweit die anstehenden Transformationsprozesse jeweils fachspezifischer Diagnostiken und der Bereitstellung praxistauglicher Diagnoseverfahren und Materialien bedürfen.

Insgesamt sollte im Kontext inklusiven Unterrichts vermittelt werden, dass es nicht „um das Erfassen von einem angenommenen Standard- oder Normzustand gehen“ (Höfle et al., S. 21) kann oder lediglich die kognitive Dimension des Kompetenzbegriffs fokussiert werden sollte, sondern auch andere Kompetenzbereiche – etwa die motivationale oder soziale Dimension (vgl. Frohn, 2019c, S. 75f.) – auf Basis fachlicher Besonderheiten gefördert werden können.

Angesichts der Vielfalt der hier aufgezeigten Themenfelder, die unter dem Schlagwort einer fachbezogenen Diagnostik zusammenzufassen sind, wird die Komplexität der Erhebung und Entwicklungsbegleitung von (fachlichen) Lernständen offenbar. In der Ausbildung entsprechender Kompetenzen im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung sind daher – z.B. aufbauend auf dem Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* – fachliche Besonderheiten und Potenziale im Hinblick auf diagnostische Verfahren zu ermitteln, zu analysieren und fachspezifisch sowie fachübergreifend zu diskutieren.

Literatur

- Aufschnaiter, C. v., Capell, J., Dübbele, G., Ennemoser, M., Mayer, J., Stiensmeier-Pelster, J., Sträßer, R. & Wolgast, A. (2015). *Diagnostische Kompetenz – Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung*. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12723/pdf/von_Aufschnaiter_et_al_2015_A.pdf. Zugegriffen 19.07.2019.
- Barth, U. & Gloystein, D. (2019). Adaptive Lehrkompetenzen im Spannungsfeld inklusiver Schule. Schwerpunkt Diagnostische Kompetenz: Erfahrungen, Vorschläge, Visionen. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bd. 2* (S. 95-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barth, U. & Gloystein, D. (2018). Adaptiv kompetent – Potentiale gemeinsamer Lehre. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 247–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, Ch., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster: Waxmann.
- Berger, W. (2017). *Die Kunst des klugen Fragens*. München: Piper.
- 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.
- Biewer, G., Proyer, M. & Kreamsner, G. (2019). Vorwort. In G. Biewer, M. Proyer & G. Kreamsner (Hrsg.), *Inklusive Schule und Vielfalt* (S. 9–10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Braunsteiner, M.-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A. & Wohllhart, D. (2019). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Bd. 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Graz: Leykam.
- Dlugosch, A. (2014). Diagnostik im Kontext der Vielfalt. In E. Feyerher & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für inklusive Bildung* (S. 119–132). Linz: Trauner.
- Eggert, D. & Bertrand L. (2002). *RZI – Raum – Zeit – Inventar*. Dortmund: Borgmann.
- Eggert, D. (2001). *DITKA. Diagnostisches Inventar taktil-kinästhetischer Alltagshandlungen im Vorschul- und Grundschulalter*. Dortmund: Borgmann.
- Ellinger, S. (2019). Entwicklungspädagogik in der Grundschule. In J. Kahlert (Hrsg.), *Die inklusionssensible Grundschule* (S. 70–83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Felkendorff, K. & Luder, R. (2014). Schulsysteme und Behinderung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 22–30). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Feyerher, E. (2012). Pädagogische Diagnostik und Beurteilung als wesentliche Bestandteile einer inklusiven Pädagogik. In S. Schwab, M. Gebhardt, E. Eder-Fick & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik* (S. 69–82). Graz: facultas.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>. Zugegriffen: 15.08.2019.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2017). Haltung im Kompetenzmodell. In GEW (Hrsg.), *Inklusion – Wie hältst du's mit der Haltung?* Frankfurt a.M.: GEW-Druck.
- Frohn, J. (2019a). Kompetenzorientierung und Inklusion – eine Zusammenführung auf Unterrichtsebene. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (1), S. 15–38.
- Frohn, J. (2019b). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteure*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2019c). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 75–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (2019) (Hrsg.). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gold, A. (2011). Diagnose – wie schwer das Lernen fällt. In A. Gold (Hrsg.), *Lernschwierigkeiten. Ursache, Diagnostik, Intervention* (S. 191–221). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grausam, N.C. (2018). *Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich Texte schreiben*. Münster: Waxmann.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Könniger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Könniger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion* (S. 14–36). Münster: Waxmann.

- Gonzales, L. Lichtenberg, D. Schlüter, K. & Hövel, D. (2018). Möglichkeiten der Unterrichtsplanung für inklusive Gruppen. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jasper, T. Leidige & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II* (S. 85–99). Münster: Waxmann.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2013). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Hollenweger, J. (2014). ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 30–54). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Höfle, C., Hußmann, S., Michaelis, J., Niesel, V. & Nührenbörger, M. (2017). Fachdidaktische Perspektive auf die Entwicklung von Schlüsselkenntnissen einer förderorientierten Diagnostik. In C. Selzer, S. Hußmann, C. Höfle, C. Knipping, K. Lengnink & J. Michaelis (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen. Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung* (S. 19–37). Münster: Waxmann.
- Jansen, C. & Meyer, M. (2016). Wie qualifiziert man Lehrer/innen im Bereich Diagnostik für den Umgang mit Vielfalt im Unterricht? In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 279–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirkwood, M.W., Weiler, M.D., Bernstein, J.H., Forbes, P.W. & Waber, D.P. (2001). Sources of poor performance on the Rey-Osterrieth Complex Figure Test among children with learning difficulties: a dynamic assessment approach. *The Clinical Neuropsychologist* 15 (3), S. 345–356.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf. Zugriffen 30.10.2019.
- Knauer, S. (1998). Zum Problem des Diagnostikbegriffs im Zusammenhang pädagogischer Handlungsfelder. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 34–65). Weinheim & Basel: Beltz.
- Knebel, U. v. (2010). Auf dem Weg zu einer inklusionstauglichen Diagnostik. Entwicklungsnotwendigkeiten und Orientierungsgrundlagen – exemplarisch konkretisiert für den Förderschwerpunkt Sprache. *Sonderpädagogische Förderung heute* (3), S. 231–251.
- Kornmann, R. (2019). Von der Auslesediagnostik zur Förderdiagnostik: Entwicklungen, Konzepte, Probleme. In F.J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn. WegbegleiterInnen der Inklusion* (S. 187–207). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kühberger, C. (2012). Fachdidaktische Diagnostik im Politik- und Geschichtsunterricht. *Medien und Politik. Informationen zur Politischen Bildung* 35, S. 45–48.
- Kühberger, C. (2013). Was ist eine fachdidaktische Diagnose? In C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichte denken* (S. 143–144). Innsbruck: Studien Verlag.
- Langner, A. & Feyerer, E. (2014). Rahmenbedingungen für den inklusiven Unterricht. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für inklusive Bildung* (S. 92–114). Linz: Trauner.
- Lanwer, W. (2006). *Diagnostik. Methoden in der Heilpädagogik und Heilerziehungspflege*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Luder, R., Kunz, A. & Müller Bösch, C. (2014). (Hrsg.) *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Mand, J. (2016). Inklusive Diagnostik für Kinder mit Migrationsgeschichte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext von Inklusion* (S. 191–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, M. & Jansen, C. (2016). Einleitung. In M. Meyer & C. Jansen (Hrsg.), *Schulische Diagnostik* (S. 11–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller Bösch, C. & Schaffner Menn, A. (2014). Individuelles Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 75–116). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Pant, H.A. (2013). Wer hat einen Nutzen von Kompetenzmodellen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (1), S. 71–79. doi:10.1007/s11618-013-0388-y
- Prediger, S., Zindel, C. & Büscher, C. (2017). Fachdidaktisch fundierte Förderung und Diagnose – ein Leitthema auch im gymnasialen Lehramt. In C. Selzer, S. Hußmann, C. Höfle, C. Knipping, K. Lengnink & J. Michaelis (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen – Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung* (S. 213–234). Münster: Waxmann.
- 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.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-663-14850-0

- Römer, S. (2018). Verstehen und Vermitteln einer heilpädagogischen Diagnostik – eine hochschuldidaktische *Herausforderung*. In S. Römer (Hrsg.), *Diagnostik als Beziehungsgestaltung* (S. 223–242). Berlin: Frank & Timme.
- Schrader, F.-W. (2014). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 865–882). Münster: Waxmann.
- Selter, C., Hoffmann, S., Höfle, C., Knipping, C., Lengnink, K. & Michaelis (2017). Konzeption des Entwicklungsverbundes „Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen“. In C. Selter, S. Hoffmann, C. Höfle, C. Knipping, K. Lengnink & J. Michaelis (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Gruppen* (S. 11–18). Münster: Waxmann.
- Simon, T. (2019). Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzerkennung und normierenden Homogenitätsgedanken. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 65–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. & Pech, D. (2019). Partizipation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 40–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2010). Differenzkonstruktion im Kontext unterrichtlicher Praktiken. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung* (S. 141–148). Bielefeld: transcript.
- Trautmann, M. (2017). Lehrerbildung in der inklusiven Schule. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion* (S. 37–47). Münster: Waxmann.
- Werning, R. (2016). Herausforderung Heterogenität. *Praxis Schulpsychologie. Sonderausgabe zum Bundeskongress für Schulpsychologie*, S. 10–14.
- Winter, Felix (2006): Diagnosen im Dienst des Lernens. *Diagnostizieren und Fördern. Friedrich Jahresheft* (14), S. 22–25.
- Wocken, H. (2012): Restauration der Stigmatisierung! Kritik der „diagnosegeleiteten Integration“. In H. Wocken (Hrsg.), *Das Haus der inklusiven Schule* (S. 19–38). Hamburg: Feldhaus.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2017). Inklusive Didaktik. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 107–109). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi: 10.13109/9783666701870
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

3.4 Der Baustein *Adaptive didaktische Kompetenz*: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz

Im Zuge der Auseinandersetzung um eine inklusive Schulentwicklung wurden in den letzten Jahren vermehrt auch explizit (fach-)didaktische Fragen in Bezug auf die Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts thematisiert (vgl. Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Klauf, 2014; Musenberg & Riegert, 2015; Simon, 2019; Werning & Avci-Werning, 2016).

In diesem Zusammenhang stellen Musenberg und Riegert (2015, S. 16) fest, dass im Zusammenhang mit der Gestaltung von inklusivem (Fach-)Unterricht oft der Eindruck vermittelt worden sei, „das Gelingen schulischer Inklusion sei in erster Linie eine Frage der (richtigen) Haltung und Einstellung: ‚Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt‘, ‚Heterogenität als Chance‘, ‚alle Kinder willkommen heißen‘“. Diese „schlagwortartig vorgetragenen und normativ aufgeladenen Forderungen an die Lehrkräfte“ (ebd.) seien zunächst auch als ausreichende Antwort auf (fach-)didaktische Fragenstellungen erachtet worden, obwohl sie kaum Anhaltspunkte lieferten, wie eine konkrete Vermittlung von Unterrichtsinhalten in heterogenen Lerngruppen vonstattengehen könne (vgl. ebd.). Die Autoren zeigen damit eine wesentliche Leerstelle im fachdidaktischen Diskurs um die Umsetzung eines inklusiven (Fach-)Unterrichts auf – die fachlich individuell zu konkretisierende Unterrichtsgestaltung.

Diese Feststellung bildete im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* den Ausgangspunkt für die Konzeption eines Bausteins, der die Notwendigkeit für die Auseinandersetzung mit explizit fachdidaktischen Fragestellungen zum inklusiven Unterricht thematisiert. Dieser in Anlehnung an das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band) entwickelte Baustein versteht sich als Ansatz, (angehende) Lehrkräfte für die Herausforderungen einer an schulischer Inklusion orientierten *didaktischen Kompetenz* zu sensibilisieren und die damit einhergehenden Fragen – vor allem aus fachdidaktischer Perspektive – zu reflektieren.

Dieser Baustein ist für eine Seminarsitzung à 90 Minuten konzipiert und beinhaltet folgende Phasen:

- Metaplanmethode: Was leistet Didaktik? Wo liegen die Herausforderungen des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen?,
- theoretische Einführung: das DiMiLL als inklusive Didaktik; Was bedeutet didaktische Kompetenz im inklusiven Unterricht?,
- Gruppenarbeit: Nachdenken über inklusive Fachdidaktik anhand didaktischer Dreiecke,
- Diskussion: Didaktik und Inklusion.

Im Folgenden wird zunächst eine inklusive (Fach-)Didaktik in Anbindung an das DiMiLL skizziert, um daran anschließend *adaptive didaktische Kompetenz* zu beschreiben. Die bildungswissenschaftlich tradierte Figur des didaktischen Dreiecks (z.B. Bönsch, 2006, S. 149f.) wird als geeignetes Reflexionswerkzeug für didaktische Fragestellungen vorgestellt und anhand eines Beispiels aus der Fachdidaktik Geschichte illustriert. Schließlich werden die Zielsetzung und der Verlauf des Bausteins detailliert dargestellt.

3.4.1 Inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz

Den gedanklichen Rahmen der Auseinandersetzung bildet folgende grundlegende Auffassung von Didaktik: Didaktik als Theorie und Praxis verzahnende Handlungswissenschaft geht – auch in inklusiven Settings – miteinander verknüpften Fragen nach, die sich zwei entscheidenden Bereichen von Lehr-Lern-Prozessen zuordnen lassen (vgl. Jank & Meyer, 2014, S. 16; Riedl, 2004, S. 8):

- a) *Zieldimension*: Wer lernt etwas? Was soll gelernt werden? Wozu soll etwas gelernt werden?
- b) *Wegdimension*: Wann soll etwas gelernt werden? Wie soll etwas gelernt werden? Von wem soll etwas gelernt werden? Mit wem soll etwas gelernt werden? Womit soll etwas gelernt werden?

Folgt man der Definition für inklusiven Fachunterricht von Musenberg und Riegert (2015, S. 24), deutet sich der Kontext an, in dem sich das didaktische Handeln von Lehrkräften vollzieht: „Inklusiver Fachunterricht unterbreitet fachbezogene Bildungsangebote für alle Schülerinnen und Schüler und ermöglicht individuelle Lernfortschritte und subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten.“ Durch planvolles didaktisches Handeln schaffen Lehrer*innen geeignete Lerngelegenheiten für alle Mitglieder einer Lerngruppe. Die Zieldimension (Wer lernt was?) wird unter dieser Prämisse mit der Wegdimension (Wie kann eine optimale Vermittlung dessen gewährleistet werden?) verknüpft, wobei die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen dabei als „zentrale Bestimmungsmomente der differenzierten Unterrichtsgestaltung“ (ebd.) gelten und zu den „fachdidaktischen Ansprüchen des Unterrichtsfaches in Beziehung gesetzt“ (ebd.) werden. Vor dem Hintergrund dieser für eine gelingende Inklusion entscheidenden Bedingung stellen u.a. (Binnen-)Differenzierung und Individualisierung geeignete didaktische, methodische und organisatorische Maßnahmen dar, mit denen Lehrende adaptiv auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Lernenden reagieren können (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 65).

3.4.1.1 Fragen der Didaktik im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

Diese wesentlichen Charakteristika einer auf Inklusion abzielenden Unterrichtsgestaltung – unbedingte Berücksichtigung der Lernausgangslage sowie passgenaue Lernangebote – sind auch der inklusiven (Fach-)Didaktik, wie sie im DiMiLL angelegt ist, immanent. Weitere zentrale Aspekte der Organisation von inklusiven Lehr-Lern-Prozessen nach dem DiMiLL sind das kontinuierliche Mitdenken verschiedener Heterogenitätsdimensionen (siehe z.B. Beiträge 2.1 und 3.2 in diesem Band) sowie die Umsetzung der Prozessmerkmale *Partizipation* (vgl. Simon & Pech, 2019), *Kooperation* (vgl. Thäle, 2019a), *Kommunikation* (vgl. Rödel & Simon, 2019) und *Reflexion* (vgl. Capellmann & Gloystein, 2019) in allen unterrichtlichen Prozessen (vgl. Simon, 2019, S. 23ff.). Die Prozessmerkmale bestimmen schließlich die Qualität aller differenzierenden, individualisierenden und gruppenbezogenen Unterrichtselemente und sind bei der Planung, Umsetzung und Evaluation von inklusivem Unterricht stets zu berücksichtigen.

Konkrete Fragen der Unterrichtsgestaltung sind darüber hinaus mit den Strukturelementen des DiMiLL verknüpft (siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band), in denen sich auch die Ziel- und Wegdimension didaktischer Fragestellungen verorten lassen. Die Strukturelemente beschreiben *Themen und Inhalte* (vgl. Frohn, 2019a), *Methoden und Medien* (vgl. Simon & Frohn, 2019), *Ausgangslage* (vgl. Gloystein & Moser, 2019) und *Erfolgskontrolle* (vgl. Thäle, 2019b).

Während sich *Themen und Inhalte* vor allem dem „Was“ und „Wozu“ widmet, betreffen die Fragen des „Wie“ und „Womit“ *Methoden und Medien*. Die *individuelle Kompetenzentwicklung* (Frohn,

2019b) im Zentrum des Modells ist mit beiden Dimensionen verknüpft und stellt gleichzeitig Start und Ziel aller didaktischen Überlegungen im inklusiven (Fach-)Unterricht dar.

Vor allem die Frage nach den *Themen und Inhalten* stellt „eine grundlegende Aufgabe in der Theoriebildung zum inklusiven Unterricht dar“ (vgl. Frohn, 2019a, S. 61) und berührt außerdem auch unmittelbar dessen praktische Umsetzung, da sich auch ein inklusiver Unterricht nur an konkreten fachlichen Inhalten vollziehen lässt (vgl. Musenberg & Riegert, 2014, o.S.). Frohn weist mit Bezug zu unterschiedlichen Theorien der Inhaltsauswahl darauf hin, „dass nicht alle Lernenden im inklusiven Unterricht tatsächlich identische Inhalte, wohl aber übergreifende gemeinsame Themenkomplexe bearbeiten – auch wenn hier die besondere Schwierigkeit im Aufbereiten entsprechender Lehr-Lern-Situationen liegt“ (2019a, S. 63). Diese Schwierigkeiten lassen sich nur – wie oben bereits festgestellt – durch adaptive Strategien bewältigen, die mit den Facetten der adaptiven Lehrkompetenz verknüpft sind (vgl. Simon, 2019, S. 25). Adaptive Lehrkompetenz setzt sich nach Brühwiler (2014, S. 76) aus Sachkompetenz, diagnostischer Kompetenz, didaktischer Kompetenz und Klassenführungscompetenz zusammen (siehe auch Beitrag 2.2. in diesem Band).

3.4.1.2 Adaptive didaktische Kompetenz

Was bedeutet also *adaptive didaktische Kompetenz* im inklusiven (Fach-)Unterricht? Nach Brühwiler (2014, S. 84) „dienen didaktische Überlegungen dazu, auf der Basis diagnostischer Informationen und mit Blick auf die angestrebten Ziele lernförderlichen Unterricht zu gestalten“. Er verknüpft dabei sowohl eher methodisch-(allgemein-)didaktisches Wissen (Wegdimension) wie auch fachlich-(fach-)didaktisches Wissen (Zieldimension), um eine *adaptive didaktische Kompetenz* zu beschreiben (vgl. ebd.). Lehrkräfte verfügen demnach über ein hohes Maß an Kompetenz, wenn sie sowohl über ein großes, flexibel einsetzbares Methodenrepertoire verfügen als auch in der Lage sind, Unterrichtsgegenstände so zu strukturieren, dass sie Schüler*innen den individuellen „Aufbau von Handlungs-, Wissens- und Denkstrukturen“ (Beck et al., 2008, S. 44) ermöglichen. Dafür ist Fachwissen vonnöten, das „wiederum die Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen ist – also Wissen über die curriculare Anordnung und didaktische Sequenzierung der Lerninhalte, über das Potenzial und die Schwierigkeit von Aufgaben sowie über typische Fehler, Fehlvorstellungen und Schwierigkeiten“ (Vock & Gronostaj, 2017, S. 80). Zu dieser bereits hinreichend anspruchsvollen Kombination an Wissensbereichen treten in jüngster Zeit neben allen Herausforderungen, die mit der Unterrichtung heterogener Gruppen einhergehen, z.B. die Anforderungen hinzu, die ein sprachbildender Fachunterricht an die Lehrkräfte richtet. Das Projekt FDQI-HU versteht Sprachbildung als immanenten Bestandteil von Inklusion, sodass bei (fach-)didaktischen Fragestellungen Sprachbildung stets bedacht werden muss (siehe Beiträge 2.3 und 3.6 in diesem Band).

Dezidiert inklusive Grundprämissen der didaktischen Kompetenz sind die Forderung nach einem hohen Maß an Schülerorientierung hinsichtlich der Inhalte und Methoden (vgl. Brühwiler, 2014, S. 85) und die damit verbundene Bedeutung einer „fundierte[n] Diagnose der Lernausgangslage“ (ebd., S. 86). *Didaktische* und *diagnostische Kompetenz* stehen daher in einem engen Verhältnis zueinander (siehe auch Beitrag 3.3 in diesem Band).

Im Rahmen des Projekts FDQI-HU wird darüber hinaus die kritische Reflexion und zielorientierte Gestaltung von Unterricht „unter Beachtung der curricularen und institutionellen Rahmenbedingungen“ (Jank & Meyer, 2014, S. 160) angestrebt. Denn „für inklusive Settings spielen die Rahmenbedingungen möglicher Lehr-Lern-Situationen – schulorganisatorische Bedingungen, fachdidaktische Bedingungen und gesamtgesellschaftliche Bedingungen – eine

ebenso große Rolle“ (Frohn & Brodesser, 2019, S. 441), finden in den Konzepten zur adaptiven Lehrkompetenz bisher aber kaum Beachtung.

Mit diesem Aspekt wird auch deutlich, dass *didaktische Kompetenz* „nicht erst im Unterrichtshandeln, sondern schon bei der Unterrichtsplanung“ (Brühwiler, 2014, S. 87) zum Tragen kommen muss. Nach Beck et al. (2008, S. 41) setzt sich adaptive Lehrkompetenz in allen Konstruktfacetten aus einer Planungs- und einer Handlungskomponente zusammen, denen jeweils spezifische Arten und Funktionen von Wissen zuzuordnen sind, wobei diese „zeitlich und funktional unterschiedlich angelegt, aber nicht unabhängig voneinander sind“ (Brühwiler, 2014, S. 91). So ist auch die *didaktische Kompetenz* sowohl Teil der *adaptiven Planungskompetenz* als auch der *Handlungskompetenz*, da sich didaktische Fragestellungen immer auf eine konzeptionelle und eine performative Perspektive von organisierten Lehr-Lern-Prozessen beziehen.

Das Prozessmerkmal *Reflexion* spielt in Bezug auf *didaktische Kompetenz* eine entscheidende Rolle, da hiermit ein kritisches und prüfendes Nachdenken über unterrichtliche Prozesse und die ständige Selbstbeobachtung und -evaluation von Lehrkräften gemeint ist (vgl. Capellmann & Gloystein, 2019, S. 46). Dies gilt sowohl für die Handlungs- als auch für die Planungsebene. So hat die Idee „professionelles Lernen auf systematische Reflexion zu gründen [...] auch in der Lehrkräftebildung an Bedeutung und Entsprechung in hochschuldidaktischen Konzepten gewonnen“ (ebd., S. 47). Um Reflexionsprozesse bei angehenden Lehrkräften strukturiert anzuleiten, kann zunächst eine Unterscheidung von drei Reflexionshandlungen hilfreich sein: „Wissen-in-der-Handlung“, „Reflexion-in-der-Handlung“ und „Reflexion-über-die-Handlung“ (vgl. Heppekausen, 2013, S. 112). Während die ersten beiden Facetten der Handlungsebene von Unterricht zugeordnet werden können, berührt die dritte Facette auch unmittelbar die Planungsebene, wenn die Vor- und Nachbereitung eines inklusiven Unterrichts als „reflexive pädagogische Praxis“ (Capellmann & Gloystein, 2019, S. 47) verstanden wird. Darüber hinaus kann *Reflexion* als ein Handlungs- und Planungskompetenz verbindendes Element gewertet werden.

3.4.1.3 Didaktische Dreiecke als Reflexionswerkzeug

Eine Möglichkeit anhand des DiMiLL Reflexionsräume für angehende Lehrer*innen zu schaffen und eine intensive gedankliche Auseinandersetzung mit relevanten Aspekten anzuregen, ist das Erstellen von Triaden bzw. Didaktischen Dreiecken (vgl. Frohn & Moser, 2018, S. 68), die als Strukturmodelle das Beziehungsgefüge von drei eng miteinander verflochtenen und sich gegenseitig beeinflussenden Komponenten darstellen. Bei der Arbeit im Seminar wird jeweils ein Strukturelement mit einem Prozessmerkmal und den *fachdidaktischen Bedingungen* (vgl. Frohn, 2019c) in Beziehung gesetzt.

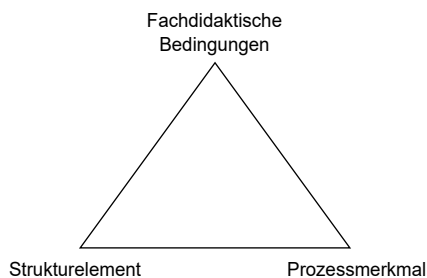


Abb. 2: Didaktisches Dreieck: Fachdidaktische Bedingungen – Strukturelement – Prozessmerkmal

Indem die *fachdidaktischen Bedingungen* als Bezugsgröße festgelegt werden und damit gleichzeitig den Ausgangspunkt der Überlegungen bilden, wird gewährleistet, dass sich die Studierenden mit den konkreten Anforderungen, die Inklusion an ihr Fach stellt, gedanklich auseinandersetzen. Die Betrachtung der *fachdidaktischen Bedingungen* kann auf zentrale Fragestellungen der einzelnen Unterrichtsfächer mit Blick auf die inklusionssensible Unterrichtsgestaltung aufmerksam machen. Denn gerade im Bereich der Fachdidaktiken bestehen große Desiderate in Bezug auf eine inklusive Unterrichtsgestaltung (vgl. Frohn, 2019c, S. 56f.). Die *fachdidaktischen Bedingungen* zu reflektieren, bedeutet beispielsweise über den fachlichen Kern einer Domäne nachzudenken, also der Frage nachzugehen, was der originäre Bildungsanspruch eines Faches ist (vgl. Musenberg & Riegert, 2014, S. 25).

Die Teilnehmer*innen werden dazu angehalten, zunächst Fragen zu formulieren, die sich ergeben, wenn sie die Wechselwirkung der drei Komponenten analysieren. Fragen zu stellen „hat sich in vielfältigen empirischen Studien als eine sowohl für den schulischen als auch den universitären Bereich effektive Lernstrategie“ (Levin & Arnold, 2008, o.S.) erwiesen. Durch das Generieren von Fragen werden vielfältige Denkprozesse initiiert und gleichzeitig Denkräume geschaffen, in denen die Erprobung von Entscheidungs- und Handlungsalternativen möglich ist.

Auf diese Weise erhalten die Studierenden ein Planungs- und Reflexionswerkzeug, das auch für ihre spätere Praxis von Bedeutung sein kann: Fragen und Erkenntnisse, die sich anhand einer Triade aus dem Durchdenken didaktischer Fragestellungen unter inklusiver Perspektive ergeben, können Einfluss auf grundsätzliche Überlegungen zur Unterrichtsplanung nehmen oder auch konkrete Planungsentscheidungen begründen, die den Anforderungen eines inklusiven (Fach-)Unterrichts Rechnung tragen.

Beispiel Geschichte: Fachdidaktische Bedingungen – Medien – Reflexion

Im Folgenden werden exemplarisch Implikationen für das Fach Geschichte dargestellt, die sich aus einer Triade aus den *fachdidaktischen Bedingungen*, dem Strukturelement *Medien (und Methoden)* und dem Prozessmerkmal *Reflexion* ergeben.

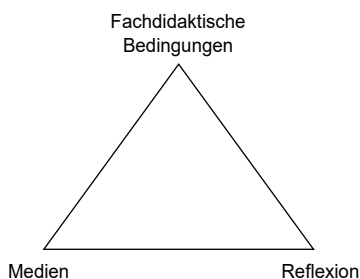


Abb. 3: Beispiel für ein didaktisches Dreieck aus dem Fach Geschichte

Unter dem Aspekt *fachdidaktischer Bedingungen* wird zunächst der Kern des Faches umrissen: So lässt sich aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik die Bildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins (vgl. Schreiber, 2008, S. 198ff.) und die Ausbildung eines Bewusstseins über Prozesse historischer Zeit als Kern des Faches herausstellen (vgl. Eckert, 2019, S. 131f.), denn historische Erkenntnis ist immer eine Erkenntnis über Wandel in der Zeit: „Ohne Zeit bzw. eine bestimmte Konzeption von Zeit gäbe es keine Vorstellung von Geschichte und damit

auch keine wissenschaftlichen Versuche, sie zu erfassen“ (Graf & Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam, 2012). Auf welchen Aneignungsebenen dies jedoch zu erreichen ist, welche Rolle dabei etwa subjektive und kollektive Aneignungsweisen von Geschichte spielen (vgl. Lücke, 2015, S. 197–206), welche Methoden besonders geeignet sind, um Wandel in der Zeit nachvollziehen zu können, oder welche Kompetenzen hierfür notwendig sind, ist Gegenstand zahlreicher Kontroversen um Kompetenzmodelle (vgl. Barsch & Kühberger, 2017, S. 167–176; Kühberger, 2016, S. 65–85; Schreiber, 2008, S. 198–212), um historisches Wissen oder um geeignete Methoden der Kompetenzmessung (vgl. Trautwein et al., 2017).

Im Verlauf eines Lehramtsstudiums sind jedoch genau jene fachdidaktischen Kontroversen um die *fachdidaktischen Bedingungen* als Entwicklungsdynamiken des Faches in den Bildungsgängen zu diskutieren, zu vermitteln (vgl. KVFF, 1998, S. 32) und zu reflektieren (vgl. Gloystein & Cappellmann, 2019, S. 46). Über Inklusion in den einzelnen Fächern nachzudenken, bedeutet in Anlehnung an die Position der Gesellschaft für Fachdidaktik eine „potenzialorientierte Zugangsweise“ (2017, S. 4) anzustreben, welche aus Perspektive der einzelnen Fächer zu konzipieren ist, sodass nicht nach Barrieren, sondern nach einer Angebotsvielfalt des Faches gefragt wird: „Wie können fachliche Lerninhalte mit ihren jeweils zugrunde liegenden Konzepten so modelliert werden, dass sie ihre Aneignung in unterschiedlicher Tiefe zulassen und dadurch für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen zugänglich werden?“ (ebd., S. 4f.). Didaktisch kompetent zu sein, meint somit auch, die Potenziale und Anschlussmöglichkeiten des Faches zu kennen und sich zu fragen, wie zwischen der Sachstruktur und der Tätigkeitsstruktur (vgl. Musenberg & Riegert, 2015, S. 20) genau vermittelt werden kann. *Fachdidaktische Bedingungen* zu reflektieren, bedeutet auch über die jeweiligen Medienverständnisse des Faches und mögliche Barrieren für Lernprozesse nachzudenken.

Ist beispielsweise von Medien im geschichtsdidaktischen Sinne die Rede, handelt es sich meist um Quellen und verwandte Darstellungen. Der subjektive Umgang mit Medien stellt im Geschichtsunterricht eine zentrale Bedingung und gleichzeitig ein Spannungsfeld dar (vgl. Lahmer-Gebauer, 2018, S. 175). So tritt uns vergangene Wirklichkeit niemals unmittelbar entgegen, da Wissen über Vergangenheit medial vermittelt ist (vgl. Kerber, 2015, S. 112). Historische Erkenntnis und historisches Lernen ist somit immer medial gebunden (vgl. Eckert, 2019, S. 129). Der Geschichtsunterricht soll Schüler*innen dazu befähigen, sich zu unterschiedlichen Vergangenheitsdeutungen bewusst zu verhalten sowie diese beurteilen und kritisieren zu können. Eine zentrale im Geschichtsunterricht zu erwerbende Kompetenz liegt daher in der Re- und Dekonstruktion von Quellen (vgl. Schreiber, 2008, S. 198ff.). Wie Lahmer-Gebauer (2018, S. 183) herausstellt, müsse der kompetente Umgang mit Quellen und Darstellungen von allen Schüler*innen einzeln geleistet und zugleich im sozialen System Geschichtsunterricht kommunikativ verhandelt werden. Aus dieser Zielsetzung ergeben sich mögliche kommunikative Barrieren, wie etwa die Beherrschung einer spezifischen Fachsprache. So weist Handro (2015, S. 5f.) darauf hin, dass „beim kommunikativen Aushandeln von Deutungen und Bedeutungen oder beim Lesen und Schreiben von Geschichte(n)“ historisches Wissen reorganisiert und Sprache als kognitives Werkzeug genutzt werde. Handro (ebd., S. 6) stellt zudem fest, dass die Grammatik des historischen Lernens und Kommunizierens einerseits die Sprache der Geschichte andererseits auch das Sprechen über Geschichte mit einschließe.

Legt man das oben skizzierten Fach- und Medienverständnis einer durch ein didaktisches Dreieck strukturierten Reflexion über einen an Inklusion orientierten Geschichtsunterricht zugrunde, können weiterführende Fragen gestellt werden. So kann im Zusammenhang mit der

Wegdimension z.B. gefragt werden, auf welchem Weg, mit welchen Methoden und Medien Vorstellungen der Lernenden mit fachwissenschaftlichen Perspektiven auf den Gegenstand zusammengebracht werden können.

Aus Perspektive der Zieldimension ergeben sich daran anschließend weitere Fragen: Welche Bedeutung hat das Konzept historischer Zeit für die einzelnen Schüler*innen? Welche Lerngegenstände ermöglichen eine Kooperation? Wie lassen sich die fachlichen Inhalte auf unterschiedlichen kognitiven Niveaus strukturieren? Wie können – neben der kognitiven Dimension – auch andere Facetten des Kompetenzbegriffs, z.B. die soziale oder die motivationale Dimension, aus Fachperspektive berücksichtigt werden?

Der kurze Exkurs macht deutlich, dass *Medien* in ganz unterschiedliche Kontexte eingebettet sein können und erst die Betrachtung der fachdidaktischen Bedingungen und die Reflexion der Weg- und Zieldimension die nötige Komplexität für das Planen und Handeln im inklusiven Unterricht herstellen können. Werden diese komplexen Zusammenhänge z.B. in der Figur des didaktischen Dreiecks gebündelt, kann gezielt eine *didaktische Kompetenz* ausgebildet werden, die auf die individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden abzielt.

3.4.2 Der Baustein *Adaptive didaktische Kompetenz*

Zielsetzung des Bausteins

Der Baustein dient der Sensibilisierung von Studierenden für die Notwendigkeit einer inklusiven Didaktik, die von den Erfordernissen des Faches ausgeht und alle Schüler*innen als Adressat*innen von Fachunterricht in den Blick nimmt. Die Studierenden lernen die *didaktische Kompetenz* als Facette der adaptiven Lehrkompetenz kennen, die geeignet erscheint, auf die Heterogenität in Lerngruppen angemessen zu reagieren. Der Baustein setzt vor allem auf der Planungsebene von Unterricht an, wobei die Reflexion über rahmengebende Faktoren und die Umsetzung von Prozessmerkmalen bei der Anpassung der Strukturelemente an die Bedürfnisse der Schüler*innen als zentraler Aspekt zum Tragen kommt. Durch die Arbeit mit didaktischen Dreiecken lernen die Teilnehmenden ein strukturiertes Planungs- und Reflexionswerkzeug kennen.

Anforderungen an die Lehrenden

Der Baustein erfordert eine gründliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema „inklusive (Fach-)Didaktik“, wozu dieser Beitrag zahlreiche Literaturhinweise liefert. Des Weiteren sollten sich Dozent*innen mit dem theoretischen Diskurs zu Inklusion im eigenen Fach auseinandersetzen, insofern es einen solchen gibt. Sollte die eigene Fachdidaktik bisher nur unzureichende Antworten auf inklusionsdidaktische Fragestellungen bieten, kann sich ein Blick in verwandte Fächer und Fächergruppen als lohnenswert erweisen.

Da das DiMiLL die zentrale theoretische Grundlage für diesen Baustein bildet, sollten sich die Dozierenden mit dem Modell vertraut machen; dazu bieten sich sowohl die Lektüre des Sammelbands „Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen“ (Frohn et al., 2019) als auch des online verfügbaren Inklusionsglossars¹³ an.

Es wird empfohlen, den Baustein an die Ausgangslage der Studierendengruppe anzupassen. Hier können z.B. folgende Fragen handlungsleitend sein:

- An welches inklusionspädagogische und fachdidaktische Vorwissen kann angeknüpft werden?
- Ergibt sich aus der Perspektive des Faches ein spezifischer Fokus (z.B. auf Medien, Themen und Inhalte etc.)?

¹³ Das Glossar zu allen Begriffen des DiMiLL ist unter folgender Adresse zu finden: www.hu-berlin.de/fdqi/glossar.

- Ergibt sich aus den Interessen und Neigungen der Teilnehmer*innen ein spezifischer Fokus?
- Geht es um grundsätzliche inklusionsdidaktische Sensibilisierung oder dient das Seminar auch der konkreten Unterrichtsplanung?

Diese und andere Entscheidungsfelder können in die Adaption des Bausteins aufgenommen werden.

Darstellung des Bausteins nach Phasen

Der Baustein *Adaptive didaktische Kompetenz* ist für eine 90-minütige Seminarsitzung konzipiert und umfasst sowohl Elemente, in denen die Teilnehmenden aktiv tätig sind, als auch solche, in denen sie strukturierte Informationen rezipieren. Es empfiehlt sich, den Baustein im Anschluss an den Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* durchzuführen, da sich aus der Thematisierung der fachdidaktischen Diagnostik Fragen in Bezug auf ein didaktisches Handeln im inklusiven Sinne ergeben (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band).

Den **Einstieg** in den Baustein bildet die Metaplanmethode, „eine Art schriftliches Brainstorming“ (Mattes, 2018, S. 104). Diese Einstiegsmethode ist geeignet, das Vorwissen der Studierenden zum Thema zu aktivieren und unter neuer Perspektive zu strukturieren. Die Studierenden erhalten sechs Moderationskarten (drei für jede Frage). Die erste Frage lautet: „Was leistet Didaktik?“, und kann von den Teilnehmenden vor dem Hintergrund ihrer bisherigen fachdidaktischen Ausbildung beantwortet werden. Auf jeder Karte sollte nur ein Aspekt gut lesbar notiert werden. Es ist auch möglich, diese Frage auf die jeweilige Fachdidaktik zu beziehen, z.B. „Was leistet die Geschichtsdidaktik?“.

Es folgt zunächst eine kurze Phase der Einzelarbeit, in der sich die Studierenden selbstständig mit der Frage auseinandersetzen können; dies ermöglicht eigene Denkvorgänge und die individuelle Rekapitulation von Vorwissen. Danach werden die Aspekte gesammelt an der Tafel oder dem Whiteboard und ggf. kurz erläutert. In einem dritten Schritt moderiert die Dozent*in die Strukturierung und Systematisierung der Karten und fasst ggf. das Ergebnis zusammen, bevor sie zur zweiten Frage überleitet. Das Anordnen der Karten kann auch in die Hände der Teilnehmenden gelegt werden.

Die zweite Frage lautet: „Wo liegen die Herausforderungen des Unterrichtens in heterogenen Lerngruppen?“. Das Vorgehen der ersten Frage wird wiederholt. Gemeinsam mit den Teilnehmer*innen werden die Cluster unter der Prämisse zusammengeführt, wie den Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts mit didaktischen Mitteln zu begegnen ist. Diese kann in einem gelenkten Seminalgespräch realisiert werden.

Alternativ kann in Vorbereitung oder zu Beginn der Sitzung auch ein thematisch passender Text, z.B. „Inklusiver Fachunterricht“ (Rödel & Simon, 2017) gelesen werden – je nachdem, über wie viel Vorwissen die Studiengruppe aufgrund der bisherigen Seminalgestaltung verfügt. Der/die Dozent*in leitet zum theoretischen Input über, indem er/sie adaptive Strategien als probates Mittel im Umgang mit der Heterogenität von Schüler*innen einführt bzw. heraushebt und mit dem Konzept der adaptiven Lehrkompetenz verknüpft. An dieser Stelle kann erneut auf das Vorwissen der Studierenden zurückgegriffen werden, z.B. indem sie gebeten werden, ihre Erkenntnisse aus dem Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band) zu rekapitulieren. Es ist didaktisch sinnvoll, diesen Übergang strukturiert zu gestalten, denn Moderationsphasen sind „immer wieder dann vorrangig erforderlich, wenn in Gruppen Informationen gesichtet, Assoziationen gebildet [...] und transparent geklärt werden sollen“ (Reich, 2012, o.S.). Nun folgt ein von einer Präsentation gestützter Kurzvortrag der Dozent*in (**Darbietung**), in dem das DiMiLL als inklusive Didaktik vorgestellt wird – je nachdem, ob die Studierenden das

Modell bereits kennen, müssen Umfang und Ausführlichkeit der Darstellung angepasst werden. Relevant sind vor allem die Rolle der Strukturelemente als Planungsparameter und die der Prozessmerkmale als dezidiert inklusive Merkmale von Unterricht. Die Bezüge zwischen dem DiMiLL und der adaptiven Lehrkompetenz sollten möglichst deutlich herausgestellt werden. Auch die Aspekte einer *didaktischen Kompetenz* für inklusiven Fachunterricht sollten möglichst mit fachlichem Bezug dargestellt werden.

Die Überleitung zur **Erarbeitung** kann über den Hinweis auf die Rolle der Fachdidaktiken bei der Gestaltung von inklusivem Unterricht erfolgen; die *fachdidaktischen Bedingungen* als rahmengebende Größe, beispielsweise für die Bestimmung von *Themen und Inhalten*, wird dabei betont. Durch das sukzessive Aufdecken der Komponenten entsteht auf sinnvolle Weise ein didaktisches Dreieck, das den Studierenden als Orientierungshilfe in der folgenden Gruppenarbeit dienen kann. Es können auch zunächst Beispielfragen erarbeitet bzw. vorgestellt werden, z.B. in Bezug auf *Partizipation*: Welche sprachlichen Voraussetzungen sind notwendig um den Lerngegenstand, beispielsweise eine historische Quelle, entsprechend den fachlichen Anforderungen analysieren zu können? Können unterschiedliche Lerngegenstände (schriftliche Quellen, gegenständliche Quellen) zu den angestrebten Lernzielen führen?

Je nach Größe des Seminars können Gruppen mit drei bis fünf Teilnehmer*innen gebildet werden. Zentrale Aufgabe der Studierenden ist es, im Austausch miteinander Fragen zu erarbeiten, die sich ergeben, wenn ein Prozessmerkmal, ein Strukturelement und die *fachdidaktischen Bedingungen* zueinander in Beziehung gesetzt und zusammen gedacht werden. Mittels des didaktischen Dreiecks können drei prägende Faktoren von Lehr- und Lern-Prozessen betrachtet werden. Die Studierenden können je nach Interesse unterschiedliche Dreiecke entwerfen. Ziel der Methode ist es, in Anlehnung an Capellmann und Gloystein (2019) aus der Reflexion der unterschiedlichen Dreiecke einen vernetzten Blick für didaktisches Handeln in inklusiven Settings zu entwickeln und deutlich zu machen, dass adaptiv gestaltete Strukturelemente nicht ausreichen, sondern erst die Verbindung mit den Prozessmerkmalen und die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen die Anforderungen einer *adaptiven didaktischen Kompetenz* erfüllen. In der **Sicherungsphase** wird der Rückbezug zum eingangs erarbeiteten Metaplan hergestellt und die aufgeworfenen Fragen unter den dort erarbeiteten Aspekten gebündelt. Es sollte deutlich gemacht werden, dass nicht alle Fragen direkt und befriedigend beantwortet werden können; vielmehr sollte Reflexion als wichtiger Aspekt einer inklusiven Unterrichtsgestaltung betont und in seiner Funktion für die Planungs- und Handlungsebene diskutiert werden.

Es gilt an dieser Stelle die ggf. aufkommende Unsicherheit der Lernenden angesichts so vieler ungeklärter Fragen aufzufangen und ggf. für die weitere Seminargestaltung fruchtbar zu machen: So kann beispielsweise die Entwicklung von Perspektiven, weiterführenden Aspekten oder Fragen, denen im Seminar weiter nachgegangen werden soll, thematisiert werden. Sinnvoll ist es die Ergebnisse auch an das DiMiLL anzubinden und so auf den Mehrwert des Modells als Planungs- und Reflexionsfolie für einen inklusionsorientierten Fachunterricht aufmerksam zu machen. Die relevanten Komponenten der *didaktischen Kompetenz* sollten separat herausgefiltert und visualisiert werden.

3.4.3 Fazit

Der dargestellte Baustein *Adaptive didaktische Kompetenz* für den Unterricht in heterogenen Lerngruppe fördert eine erste fachbezogene Auseinandersetzung mit einer inklusiven Didaktik in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der universitären Lehramtsausbildung. In diesem Zusammenhang bildet er für Dozierende und Studierende einen niederschweligen

Ansatz, sich dem Thema zu nähern. Er unterstützt die Erarbeitung und Vorbereitung durch Literaturempfehlungen, einen detaillierten Verlaufsplan (siehe Anhang in diesem Band) sowie eine Präsentationsvorlage. Der Baustein ist für eine 90-minütige Seminarsitzung konzipiert. In der praktischen Erprobung im Sommersemester 2018 erwies sich dies in im Projekt FDQI-HU durchgeführten Lehrveranstaltungen in den Fächern Englisch, Informatik, Latein und Wirtschaft-Arbeit-Technik sowie Sachunterricht als angemessen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Einführung des DiMiLL eines erhöhten Zeitumfangs bedarf; ggf. ist die erste Besprechung des Modells in eine weitere Seminarsitzung auszulagern, um Reflexion und Diskussion genügend Raum zu geben.

Der Baustein bietet über die Einstiegsmethode „Metaplan“ die Möglichkeit, das Vorwissen der Teilnehmer*innen zum Thema Didaktik zu aktivieren und unter der Prämisse eines inklusiven Unterrichts neu zu strukturieren. In einer theoretischen Einführung wird u.a. eine Anbindung an das DiMiLL geleistet, sodass eine explizite Auseinandersetzung mit inklusivem Fachunterricht systematisch vorgenommen werden kann. Das Reflexionswerkzeug des didaktischen Dreiecks wird eingeführt und in einer Gruppenarbeit erprobt. Die Teilnehmer*innen entwickeln und diskutieren Fragen, die sich aus dem Zusammenspiel von *fachdidaktischen Bedingungen, Strukturelementen und Prozessmerkmalen* des DiMiLL ergeben; dies geschieht bezogen auf das eigene Fach. In der Abschlussdiskussion werden ausgewählte Fragen zu dem eingangs erstellten Metaplan in Beziehung gesetzt und Aspekte einer *didaktischen Kompetenz* explizit herausgestellt.

Didaktische Kompetenz als Facette der adaptiven Lehrkompetenz bezieht sich auf die Planungs- und Handlungskomponenten der Gestaltung von inklusivem Fachunterricht. Eine in diesem Bereich kompetente Lehrkraft verfügt sowohl über methodisch-(allgemein-)didaktisches Wissen als auch über fachlich-(fach-)didaktisches Wissen. Sie kennt und nutzt die Potenziale ihres Faches für die Schaffung individuell bedeutsamer Lerngelegenheiten. Ihre didaktischen Entscheidungen fußen auf diagnostischen Informationen. Dabei hat sie die Lerngruppe ebenso im Blick wie die einzelnen Schüler*innen und passt die Strukturelemente adaptiv an deren Lernbedürfnisse an. *Didaktische Kompetenz* ist für das Gelingen von inklusivem Fachunterricht von entscheidender Bedeutung – dieses Bewusstsein zu wecken, ist Ziel des Bausteins *Adaptive didaktische Kompetenz*.

Literaturverzeichnis

- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.). (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Barsch, S. & Kühberger, C. (2017). Historische Aneignungsprozesse zwischen Empirie und Theorie – Ein Beitrag zur subjektorientierten Geschichtsdidaktik für inklusives historisches Lernen. In O. Musenberg (Hrsg.), *Kultur – Geschichte – Behinderung. Die eigensinnige Aneignung von Geschichte* (S. 157–176). Oberhausen: Athena.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Capellmann, L. & Gloystein, D. (2019). Reflexion. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 46–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eckert, F. (2019). Medien im inklusiven Geschichtsunterricht. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 127–136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Frohn, J. (2019a). Themen und Inhalte. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 61–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2019b). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 75–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2019c). Fachdidaktische Bedingungen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 56–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Brodesser, E. (2019). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen im „Design-Based-Research“-Verfahren. *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (2), S. 435–451. <https://doi.org/10.4119/hlz-2459>
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (S. 61–73). Bielefeld: Bertelsmann.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (Hrsg.). (2017). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inklusive-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf>. Zugegriffen 19.07.2019.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graf, R. & Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam. (2012). *Zeit und Zeitkonzeptionen in der Zeitgeschichte*. http://docupedia.de/zg/Zeit_und_Zeitkonzeptionen_Version_2.0_R%C3%BCdiger_Graf. Zugegriffen 19.07.2019.
- Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (14), S. 5–24. doi: 10.13109/zfgd.2015.14e.15
- Heppekausen, J. (2013). Beobachtung, Selbstbeobachtung und Reflexion in der Lernbegleitung. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 109–126). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-00315-9_9
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Kerber, U. (2015). Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“. In M. Demantowsky & C. Pallaske (Hrsg.), *Geschichte lernen im digitalen Wandel* (S. 105–130). Berlin: de Gruyter.
- Klauß, T. (2014). Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 11–23). Weinheim: Beltz.
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, Hrsg.). (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Fachdidaktik_Forschung_und_Lehre.pdf. Zugegriffen 19.07.2019.
- Kühberger, C. (2016). Wo beginnt historisches Lernen. Die Herausforderungen der Inklusion für den Geschichtsunterricht. In C. Kühberger & R. Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts* (S. 65–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lahmer-Gebauer, J. (2018). Medien im Geschichtsunterricht. In S. Bracke, C. Flaving, J. Jansen, M. Köster, J. Lahmer-Gebauer, S. Lankes et al. (Hrsg.), *Theorie des Geschichtsunterrichts* (S. 175–191). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Levin, A. & Arnold, K.-H. (2008). Fragen stellen, um Antworten zu erhalten – oder Fragen generieren, um zu lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (22), S. 135–142. doi: 10.1007/978-3-658-00315-9_9
- Lücke, M. (2015). Inklusion und Geschichtsdidaktik. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 197–206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mattes, W. (2018). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.
- Musenbergh, O. & Riegert, J. (2014). „Pharao geht immer!“ – Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Interview-Studie. *Zeitschrift Für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202>. Zugegriffen 19.06.2019.
- Musenbergh, O. & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 13–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich, K. (2012). *Moderation/Metaplan, Universität Köln. Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool*. http://methodenpool.uni-koeln.de/moderation/frameset_moderation.html. Zugegriffen 19.07.2019.

- Riedl, A. (2004). *Grundlagen der Didaktik (Pädagogik)*. Stuttgart: Steiner.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017). Inklusiver (Fach-)Unterricht. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu_kw/Inklusionsglossar/inklusive-fach-unterricht.pdf. Zugegriffen 19.07.2019.
- Rödel, L. & Simon, T. (2019). Kommunikation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 43–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2), S. 198–212.
- Simon, T. (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 21–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. & Frohn, J. (2019). Methoden und Medien. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 71–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. & Pech, D. (2019). Partizipation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 40–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thäle, A. (2019a). Kooperation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 50–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thäle, A. (2019b). Erfolgskontrolle. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 68–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautwein, U., Bertram, C., Borries, B. von, Brauch, N., Hirsch, M., Schröter, K., Körber, A., Kühberger, C., Meyer-Hamme, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M., Ziegler, B. & Zuckowski, A. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Münster: Waxmann.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2016). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Klett.

3.5 Der Baustein *Adaptive Klassenführungscompetenz*: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht

Die wohl wichtigste Aufgabe von Lehrer*innen ist es, die Lerngruppe im Unterricht „so zu steuern, dass Lernen für alle möglich ist“ (Kunter & Trautwein, 2018, S. 78). Diese Steuerung wird als *Klassenführung* bezeichnet und umfasst verschiedene Techniken und Strategien von Lehrkräften, um die Lernprozesse von Schüler*innen zu initiieren, zu begleiten und zu evaluieren. Klassenführung ist damit eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Gelingen von (Fach-)Unterricht¹⁴ (vgl. Werning & Avci-Werning, 2016, S. 78) und auch für die erfolgreiche Durchführung von inklusivem Unterricht in höchstem Maße relevant (ebd. S. 80). Wenn Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen oder Schwierigkeiten in ihrem Erleben und Verhalten Teil einer Lerngruppe sind, nimmt die Bedeutung einer gut strukturierten Lernumgebung und stabilen Interaktionsmustern deutlich zu und stellt Lehrkräfte tagtäglich vor Herausforderungen in Bezug auf die Gestaltung eines reibungslosen und für alle Schüler*innen lernwirksamen Unterrichts (vgl. Gehrman, 2016, S. 4). Allerdings kommt dem Thema Klassenführung nach Lenske et al. (2016, S. 229) „im Rahmen der deutschen universitären Lehrerbildung [nach wie vor] häufig eine untergeordnete Rolle zu“.

Aus diesen Überlegungen heraus wurde im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* ein Baustein entwickelt, der Klassenführung als relevantes Thema für den inklusiven (Fach-)Unterricht aufbereitet.¹⁵ Dieser Baustein ist für eine Seminarsitzung à 90 Minuten konzipiert und umfasst folgende Phasen:

- problematisierender Einstieg anhand eines Filmausschnitts,
- theoretische Einführung: Was bedeutet Klassenführung für den inklusiven (Fach-)Unterricht?,
- Erarbeitung und Diskussion fachbezogener Konzepte für Klassenführung in heterogenen Lerngruppen.

Im Folgenden wird das Thema Klassenführung im inklusiven Unterricht theoretisch fundiert und herausgearbeitet, was *adaptive Klassenführungscompetenz* in diesem Kontext bedeuten kann. Da Klassenführung als verbindendes Element zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik gewertet werden kann (vgl. Abels & Schütz, 2016, S. 428f.), erfolgt anschließend eine Anbindung an das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band), das für die Entwicklung der Bausteine eine wichtige theoretische Grundlage darstellt, sowie eine knappe Einordnung in fachdidaktische Diskurse zum Thema Klassenführung. Schließlich werden die Zielsetzung und der Verlauf des Bausteins detailliert dargestellt.

14 Klassenführung als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung meint, dass Strategien und Techniken der Klassenführung für das Gelingen von Unterricht zwar zwingend notwendig sind (z.B. zur Herstellung der Unterrichtsdiziplin), aber für sich allein keinen lernwirksamen Unterricht ergeben.

15 Der Baustein *Adaptive Klassenführungscompetenz* wurde unter Mitarbeit von Janna Buck entwickelt, die im Projekt die Fachdidaktik Englisch vertritt.

3.5.1 Theoretische Fundierung: Klassenführung im inklusiven Unterricht

Die empiriegestützte Bildungsforschung hat eine effektive Klassenführung neben kognitiver Aktivierung und konstruktiver Unterstützung als eine der drei Basisdimensionen für lernwirksamen Unterricht identifiziert und in zahlreichen Studien deren Bedeutung für den Lernerfolg von Schüler*innen nachgewiesen (vgl. Kunter & Trautwein, 2018, S. 76). Allerdings weisen Haag und Brosig (2012, S. 170) in diesem Zusammenhang auf die „Fülle an Definitionsversuchen und Modellen“ für Klassenführung hin, die eine Begriffsschärfung erschweren. Im deutschen Sprachraum werden die Begriffe *Klassenführung*, *Klassenorganisation* und *Klassenmanagement* darüber hinaus synonym gebraucht; zunehmend findet auch der aus dem englischsprachigen Raum stammende Begriff *Classroom Management* Verwendung (ebd., passim).

Strategien zur Klassenführung lassen sich v.a. auf die „Kommunikation im Unterricht“, die „Organisation von Unterricht“ und die „Regulation von Unterricht“ beziehen (ebd., 2012, S. 170). Es wird deutlich, dass Klassenführung „Teil eines komplexen Wirkungsgeflechtes [ist], abhängig insbesondere von Merkmalen der Lehrkraft und wechselseitig verknüpft mit der Qualität des Unterrichts und der personalen Beziehungen“ (Helmke & Helmke, 2015, S. 8). Ophardt und Thiel (2008, S. 265–271) differenzieren zwischen den folgenden Systematisierungsansätzen, die allesamt Relevanz für einen inklusiven Unterricht besitzen:

- Klassenmanagement als individuelle Verhaltensmodifikation (Etablierung von Ordnung als reaktiver bzw. präventiver Umgang mit Fehlverhalten einzelner Schüler*innen),
- Klassenmanagement als Steuerung von Aktivitätsstrukturen (Etablierung von Ordnung durch proaktive, konstruktive Steuerung von Aktivitäten),
- Klassenmanagement als gezielte Gestaltung sozialer Verhaltenserwartungen (Entwicklung und Implementierung von Regeln und Prozeduren in Lerngruppen),
- Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität (in der Prozess-Produkt-Forschung; Beitrag von Klassenmanagement für den Lernerfolg von Schüler*innen).

Diese Perspektiven liefern Bezugspunkte zur konkreten Unterrichtsumsetzung und finden in unterschiedlicher Weise Berücksichtigung in Konzeptionen von Klassenführung – die sich auch im Verlauf der Zeit z.T. stark verändert haben.

3.5.1.1 Traditionslinien der Forschung zum Thema Klassenführung

In der Tradition der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Klassenführungskonzepten kann zwischen behavioristischen und ökologischen Forschungsansätzen unterschieden werden (vgl. Haag & Brosig, 2012, S. 170). Letztere gehen über den rein reaktiven Umgang mit Störungen hinaus – ganz im Gegensatz zu früheren behavioristischen Ansätzen, die den Fokus auf den Erhalt und die Wiederherstellung von Disziplin richteten (vgl. Ophardt & Thiel, 2008, S. 265). So befassen sich ökologische Ansätze mit vorbeugenden bzw. vorausgeplanten Maßnahmen, über die ein reibungsloser Unterrichtsverlauf und ein hohes Maß an echter Lernzeit gewährleistet werden soll (vgl. Haag & Brosig, 2012, S. 170).

Einer der bekanntesten Vertreter der ökologischen Forschungsrichtung ist der Psychologe Jacob S. Kounin mit seinen „Techniken der Klassenführung“ (1976). Bereits in den 1970er Jahren gelangt er in umfangreichen Studien zu dem Ergebnis, dass „keine Zusammenhänge [...] zwischen Qualitäten der Zurechtweisungsmethoden eines Lehrers und dem Erfolg dieses Lehrers im Umgang mit Fehlverhalten“ (ebd., S. 81) bestehen; stattdessen seien proaktive Strategien entscheidend, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen. Kounin definiert daraufhin fünf Merkmalsbereiche effektiver Klassenführung, deren Relevanz auch in weiteren Studien bewiesen

wurde und die auch in jüngeren Konzepten wieder aufgegriffen werden (vgl. Kunter & Trautwein, 2018, S. 80f.):

1. Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft,
2. Überlappung der Abläufe auf allen Ebenen des Unterrichtsgeschehens,
3. Reibungslosigkeit und Schwung des Unterrichtsverlaufs,
4. Aufrechterhaltung des Gruppenfokus und
5. gesteuerte Überdrossvermeidung durch Abwechslung und intellektuelle Herausforderungen (vgl. Werning & Avci-Werning, 2016, S. 78–79).

Obwohl der Ansatz auf Störungsreduzierung durch Antizipation und nicht auf Disziplinierung ausgerichtet ist, zeugen diese Verhaltensdimensionen doch von einer Sicht auf Unterricht, die stark auf die Lehrperson ausgerichtet ist und ihr die alleinige Verantwortung für Lehr-Lern-Prozesse überträgt (vgl. Ophardt & Thiel, 2008, S. 268).

3.5.1.2 Ein veränderter Blick auf Klassenführung

Mit der Kritik am traditionellen Unterricht und Entwicklungen hin zu einer an Inklusion orientierten Unterrichtskultur hat sich auch das Begriffsverständnis von Klassenführung stetig gewandelt: Inzwischen ist das Verständnis von Klassenführung deutlich komplexer und facettenreicher geworden, so dass Haag und Brosig (2012, S. 171f.) von einem „mehrdimensionalen Geflecht“ sprechen.

Neben dem Etablieren von Regeln und Routinen, angemessenen disziplinären Maßnahmen sowie einer (lern-)wirksamen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden fließen auch Reflexionen über die lehrseitige Einstellung und Haltung gegenüber den Schüler*innen in Konzepte zur Klassenführung ein (vgl. Brüning, 2015, S. 12; Kunter & Trautwein, 2018, S. 83). Es findet insgesamt eine stärkere Orientierung an der Schüler*innenseite statt (vgl. Seidel, 2015, S. 146). In einem inklusiven Unterricht spielen die Anleitung von kooperativem Lernen, die Förderung von selbstreguliertem Lernen sowie die Verantwortung der Lehrkraft für die Beziehungen in der Klassengemeinschaft eine große Rolle (vgl. Beckmann & Sanders-Mowka, 2016, S. 24; Haag & Brosig, 2012, S. 172; Seidel, 2015, S. 147).

Klassenführung hat in einem an Inklusion orientierten Unterricht zwei wesentliche Aufgaben:

1. die Maximierung der effektiven Lernzeit durch die Sicherstellung einer störungsarmen Lernumgebung und die schnelle Ahndung von Disziplinverstößen (vgl. Brühwiler, 2014, S. 86) und
2. die Schaffung einer Lernumgebung, in der soziales Lernen stattfinden kann und bedeutsame (Lern-)Beziehungen in der Klassengemeinschaft aufgebaut werden können (vgl. Beckmann & Sanders-Mowka, 2016, S. 23–24).

Grundvoraussetzung für gelingende Klassenführung in heterogenen Lerngruppen ist, die Schüler*innen „mit ihren individuellen Eigenschaften, Lebenswelten und Lernvoraussetzungen“ (ebd.) wahrzunehmen; darüber hinaus sind eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Lernenden und ein der Klasse zugewandtes Verhalten für eine gelingende Klassenführung bedeutsam (vgl. Brüning, 2015, S. 12) (siehe Beitrag 2.1 in diesem Band). Dazu zählen u.a. „die Bereitschaft, sich insbesondere bei Störungen in die Lage der Schülerinnen und Schüler zu versetzen“ (Helmke & Helmke, 2015, S. 10) sowie die „Kontrolle eigener negativer Emotionen“ (ebd.).

Den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und daraus ggf. resultierenden Verhaltensweisen einzelner Schüler*innen im Unterricht sollten Lehrkräfte daher mit adaptiven Strategien begegnen können, die mit den Facetten adaptiver Lehrkompetenz verknüpft sind (vgl. Simon, 2019,

S. 25). Adaptive Lehrkompetenz setzt sich nach Beck (2008, S. 37) aus Sachkompetenz, diagnostischer Kompetenz, didaktischer Kompetenz und Klassenführungscompetenz zusammen (siehe auch Beitrag 2.2 in diesem Band).

3.5.1.3 Adaptive Klassenführungscompetenz

Was bedeutet *adaptive Klassenführungscompetenz* im inklusiven (Fach-)Unterricht? Nach Brühwiler (2014, S. 86) stellen klassenführungsbezogene Kompetenzen „die Unterrichtsorganisation sicher“ und schaffen „Rahmenbedingungen, die eine effektive Stoffvermittlung und verstehen-orientiertes Lernen erlauben“. Ein an Inklusion orientierter Unterricht wird eher mit offenen Unterrichtsformen assoziiert, da selbstbestimmtes Lernen dort eine besondere Bedeutung innehat (vgl. Simon, 2019, S. 24); die wichtigsten Merkmale stellen ein hohes Maß an Schülerorientierung, Binnendifferenzierung und Individualisierung dar. Ein geöffneter Unterricht verlangt allerdings andere Kompetenzfacetten von den Lehrer*innen als Unterricht, der eher auf Basis direkter Instruktion angelegt ist (vgl. Ophardt & Thiel, 2008, S. 263). Brüning betont in diesem Zusammenhang, dass für offenen Unterricht „ein hohes Maß an Klassenführungscompetenz notwendig ist. Denn differenzierender oder gar individualisierender Unterricht lässt sich nur dann realisieren, wenn innerhalb der Klassen der Lernprozess weitgehend störungsfrei erfolgen kann“ (Brüning, 2015, S. 12). Adaptive Klassenführungscompetenz bedeutet also, als Lehrkraft in der Lage zu sein, die Strategien zur Steuerung der Lehr-Lern-Prozesse innerhalb der Klasse situations- und adressatengerecht auf unterschiedliche didaktische Formate abzustimmen. Hier wird deutlich, dass Klassenführungscompetenz eng mit der *didaktischen Kompetenz* (siehe Beitrag 3.4 in diesem Band) verknüpft ist (vgl. Brühwiler, 2014, S. 86).

Wie die *didaktische Kompetenz* setzt sich auch die *Klassenführungscompetenz* aus einer Planungs- und einer Handlungskomponente zusammen, denen jeweils unterschiedliche Arten und Funktionen von Wissen zuzuordnen sind (vgl. Beck et al., 2008, S. 41). Vor allem die langfristige und vorausschauende Planung von Lerngelegenheiten sowie die Etablierung gemeinschaftlich festgelegter Regeln und Verhaltenserwartungen zählen zu den wichtigen Merkmalen von *Klassenführungscompetenz* (vgl. Brühwiler, 2014, S. 87), deren Anpassung an die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler*innen im inklusiven Unterricht unerlässlich ist; eine reflektierte Vorbereitung der Lehrperson „auf die jeweilige Schülerschaft ist der Ausgangspunkt für gelingenden Unterricht“ (Bornebusch et al., 2014, S. 51).

Ein weiterer Aspekt, der gerade für einen an Inklusion orientierten Unterricht von Bedeutung ist, ist die Kooperation von Lehrkräften einer Schule oder zumindest der einer Klasse, wenn es um die Umsetzung von Regeln, Ritualen und Strategien der Klassenführung geht (vgl. Helmke & Helmke, 2015, S. 10–11). Gemeinsame Absprachen und die zielgerichtete Zusammenarbeit spielen in Bezug auf Klassenführung eine entscheidende Rolle, um langfristig lernwirksamen Unterricht für alle Schüler*innen zu gestalten (vgl. Bornebusch et al., 2014, S. 51).

3.5.1.4 Klassenführung im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

Legt man das DiMiLL (siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band) als theoretische Grundlage für inklusive Lehr-Lern-Settings zugrunde, ergeben sich auf der Handlungs- und Planungsebene Anknüpfungspunkte für die verschiedenen Aspekte von Klassenführung, die Lehrkräfte bei der Gestaltung von (Fach-)Unterricht in heterogenen Lerngruppen berücksichtigen können.

Elemente der Klassenführung sollten in allen Strukturelementen des DiMiLL, die als bewährte Konstanten der Unterrichtsplanung und -durchführung gelten (vgl. Frohn, 2019a, S. 30), mitbedacht werden. Die Strukturelemente stellen *Themen und Inhalte* (vgl. Frohn, 2019c), *Methoden und Medien* (vgl. Simon & Frohn, 2019), *Ausgangslage* (vgl. Gloystein & Moser, 2019) und

Erfolgskontrolle (vgl. Thäle, 2019a) dar. So kann z.B. das Strukturelement *Methoden und Medien* als „Schnittstelle zwischen Lehrenden, Lernenden und Inhalten“ (Simon & Frohn, 2019, S. 71) angesehen werden und somit für die konkrete Unterrichtsgestaltung hohe Relevanz besitzen. Auch die Auswahl von *Themen und Inhalten* kann sich auf Aspekte von Klassenführung auswirken, wenn sie nicht an der *Ausgangslage* der Schüler*innen der Lerngruppe orientiert ist. Über- oder Unterforderung, sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer und medialer Ebene, können negative Auswirkungen auf Motivation, Konzentration und Störverhalten der Schüler*innen haben. Ein zentrales Ziel von Klassenführung ist laut Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011, S. 63) die individuelle Kompetenzentwicklung der Lerner*innen, die auch den Kern des DiMiLL (vgl. Frohn, 2019b, S. 76) bildet.

Klassenführung kann somit als Werkzeug betrachtet werden, das benötigt wird, um individuelle Kompetenzentwicklung überhaupt erst zu ermöglichen. Für die Schaffung einer lernförderlichen Klassengemeinschaft und einer Vertrauen und Akzeptanz vermittelnden Lernumgebung ist die Berücksichtigung der Prozessmerkmale *Partizipation* (vgl. Simon & Pech, 2019), *Kommunikation* (vgl. Rödel & Simon, 2019), *Kooperation* (vgl. Thäle, 2019b) und *Reflexion* (vgl. Capellmann & Gloystein, 2019), die als Grundprinzipien eines inklusiven Unterrichts zu sehen sind (vgl. Frohn & Moser, 2018, S. 64), unerlässlich. So beschreiben etwa Beckmann und Sanders-Mowka (2016, S. 24) drei grundlegende psychische Bedürfnisse, die zum Wohlbefinden und Leistungsbereitschaft von Lernenden in inklusiven Settings beitragen: Autonomieerfahrung, Kompetenzerfahrung und soziale Eingebundenheit. Alle drei Bedürfnisse können in der Verschränkung von Prozessmerkmalen und Strukturelementen des DiMiLL verortet werden. Partizipation der Schüler*innen als „[...] effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017, S. 179) ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sie Autonomie- und Kompetenzerfahrungen im Unterricht sammeln und sowohl sich selbst, als auch ihre Mitschüler*innen als Teil der sozialen Klassengemeinschaft wahrnehmen können. Dieser Partizipationsanspruch lässt sich auf die vier Strukturelemente des DiMiLL – *Themen und Inhalte*, *Ausgangslage*, *Methoden und Medien* sowie *Erfolgskontrolle* – beziehen und nimmt maßgeblichen Einfluss auf die Selbstwirksamkeits- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen im Sinne individueller Kompetenzentwicklung.

3.5.1.5 Klassenführung als Thema der Fachdidaktiken

Bei Haag & Streber (2012, S. 13) wird Klassenführung als „Querschnittsthema“ der von der Kultusministerkonferenz für die Lehrer*innenbildung definierten Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten sowie Innovieren beschrieben. Sie weisen außerdem daraufhin, dass „eine Ausweitung des Begriffs auf die Unterrichtsgestaltung, also Allgemeindidaktik und Fachdidaktik, wenig Sinn macht, da hierbei die Gefahr besteht, dass der Begriff sein Profil verliere“ (Klaffke, 2018, S. 28). Klassenführung ist ein Thema, das auch im Fachunterricht – und insbesondere im inklusiven Fachunterricht – eine wichtige Rolle spielt, weshalb eine Auseinandersetzung im fachlichen Kontext nicht vernachlässigt werden sollte. In der Lehramtsausbildung erscheint eine Anbindung an praktische Phasen nützlich, um Studierenden die Relevanz von Klassenführung für den Fachunterricht anhand des praktischen Bedarfs vor Augen zu führen.

Abels & Schütz (2016, S. 428) benennen Klassenführungscompetenz als eine der wichtigen Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um „die professionelle Bewältigung inklusiven Unterrichtens [zu] ermöglichen“. Die schriftliche Reflexion von Teilnehmer*innen eines praxisbezogenen Masterseminars mit dem Fokus Diversität (Abels & Koliander, 2014) zeige, „wie stark die Studierenden in den Praxis- und Reflexionsphasen mit Aspekten der Klassenführung beschäftigt sind. Die naturwissenschaftsdidaktischen Aspekte rückten eher in den Hinter-

grund“ (Abels & Schütz, 2016, S. 431). In der praktischen Auseinandersetzung mit (inklusive) Lerner*innengruppen nimmt Klassenführung, insbesondere bei Berufsanfänger*innen, offensichtlich sehr viel Raum und Zeit in Anspruch. Es scheint sich zu bestätigen, dass funktionierende Klassenführung eine Voraussetzung für erfolgreichen und reflektierten (Fach-)Unterricht ist. Diese Wahrnehmung wird durch Studien in Unterrichtsfächern wie Physik und Biologie gestützt (vgl. Ferreira González et al., 2019; Lenske et al., 2016; Möller, 2014).

Möller (2014, S. 40f.) findet Indikatoren dafür, dass nicht oder nur teilweise gelingende Klassenführung sich negativ auf das Interesse von Schüler*innen (am Beispiel des Schulübergangs, 4.–7. Klasse) am Fachunterricht auswirken kann. Defizite in der Klassenführung können sich demnach unmittelbar in der Teilnahmebereitschaft der Schüler*innen am Fachunterricht niederschlagen und somit ggf. auch langfristig Konsequenzen für diese nach sich ziehen. Ferreira González et al. (2019) können im Rahmen einer Einzelfallstudie im inklusiven Biologieunterricht positive Auswirkungen einer gezielten Klassenführungsintervention auf Störverhalten einzelner Schüler*innen sowie ein insgesamt besseres Lern- und Arbeitsverhalten bilanzieren.

„So scheinen CMS [Classroom-Management-Strategien] die Chance zu bieten, dass Fachlehrerinnen und -lehrer gezielt SuS unter erhöhten Risiken bei der Teilnahme an ihrem Unterricht unterstützen. Auch wenn sich diese Studie nur auf einen exemplarischen Inhaltsbereich des Biologieunterrichts bezieht, lässt sich das Grundkonzept für weitere Inhalte im Fach Biologie und ggf. darüber hinaus adaptieren“ (ebd., S. 67).

Das Wissen um Klassenführung und die gezielte Nutzung einzelner Techniken scheinen relevant für die Unterrichtsgestaltung zu sein und sich auf den Erfolg des Fachunterrichts nachhaltig auszuwirken. Deshalb sollte „Klassenführung [...] [ihrer] Bedeutung entsprechend als wichtiges Merkmal von Unterrichtsqualität in der Lehrerbildung adäquat berücksichtigt werden“ (Lenske et al., 2016, S. 229).

3.5.2 Der Baustein *Adaptive Klassenführungscompetenz*

Zielsetzung des Bausteins

Das zentrale Ziel des Bausteins liegt in der Sensibilisierung der Teilnehmer*innen für die Bedeutung einer adaptiven Klassenführung als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Gelingen von (Fach-)Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Anhand eines Filmausschnitts reflektieren die Studierenden über die Bedeutung von Klassenführungscompetenz im Kontext inklusiven Lehrens und Lernens und erarbeiten methodisch-didaktische Handlungsalternativen zum Filmausschnitt. Darüber hinaus werden sie mit Kriterien und empirischen Befunden zum Konzept Klassenführung vertraut gemacht. Es kann nachfolgend eine Anbindung an fachdidaktische Themen erfolgen.

Anforderungen an Lehrenden

Der Baustein sollte möglichst an die Ausgangslage der Studierendengruppe angepasst werden. Folgende Fragen können exemplarisch handlungsleitend sein:

- An welches inklusionspädagogische und fachdidaktische Vorwissen kann angeknüpft werden?
- Ergibt sich aus der Perspektive des Faches ein spezifischer Fokus (z.B. auf bestimmte Methoden, Medieneinsatz, Phasierung von Unterricht etc.)?
- Zielt das Seminar auf eine grundsätzliche Sensibilisierung in Bezug auf Inklusion oder dient das Seminar auch der Unterrichtsplanung (z.B. Vorbereitung auf ein Praxissemester)?

Der Baustein erfordert eine gründliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Klassenführung, wozu dieser Beitrag zahlreiche Literaturhinweise liefert. Je nach Tiefe der bisherigen Auseinandersetzung in der Fachdidaktik mit dem Thema, sollten die Dozent*innen sich mit dem theoretischen Diskurs zu Inklusion im eigenen Fach vertraut machen. Sowohl für die theoretische Einarbeitung in die Thematik als auch für die Vermittlung der theoretischen Grundlagen an die Studierenden können die Literaturempfehlungen und Begleitmaterialien des Bausteins genutzt werden (siehe Anhang in diesem Band).

Darstellung des Bausteins nach Phasen

Der Baustein *Adaptive Klassenführungskompetenz* ist für eine 90-minütige Seminarsitzung konzipiert und umfasst sowohl Elemente, in denen die Teilnehmenden aktiv tätig sind, als auch solche, in denen sie strukturierte Informationen rezipieren. Es empfiehlt sich den Baustein im Anschluss an die Bausteine zu den übrigen Facetten der adaptiven Lehrkompetenz (siehe Beiträge 3.2, 3.3 und 3.4 in diesem Band) einzusetzen, da Klassenführung als Querschnittsthema sowohl auf didaktische Entscheidungen einwirkt als auch von diagnostischen Informationen beeinflusst wird.

Eine geeignete „Möglichkeit zur Schulung von professioneller klassenmanagementbezogener Wahrnehmung bietet die Analyse von videografiertem Unterricht“ (Gehrmann, 2016, S. 7), da Lernende an diesen Situationen im geschützten Rahmen ihre Fähigkeiten sowohl zur Beurteilung von Unterrichtsprozessen als auch ihre Handlungskompetenz erproben können. So konnten etwa Gold et al. (2017, 125ff.) die Wirksamkeit videobasierter Trainings für die Entwicklung der Klassenführungskompetenz von Studierenden des Grundschullehramts bereits nachweisen. Den **Einstieg** in den Baustein bildet deshalb ein Filmausschnitt aus dem französischen Sozialdrama „Die Klasse“ (Cantet, 2008)¹⁶. Die dreiminütige Sequenz (von 0:04:08 bis 00:07:14) präsentiert den Beginn der ersten Unterrichtsstunde, die Lehrer François Marin im neuen Schuljahr in der Klasse unterrichtet. Die Szene verdeutlicht anschaulich und realitätsnah eine gestörte Lehrer-Schüler*innen-Interaktion und bietet damit einen geeigneten Gesprächsanlass zum Thema Klassenführung. So zeigt der Ausschnitt z.B., wie Monsieur Marin versucht, Ruhe in die Klasse zu bringen, indem er etwa die Stimme erhebt oder einzelne Schüler*innen direkt anspricht. Es wird auch dargestellt, wie der Lehrer grundsätzliche Klassenregeln aufstellt oder es zumindest versucht. Außerdem sind verschiedene Unterrichtsstörungen (lautes Hineinrufen in die Klasse, Spielen am Handy, Widerworte etc.) zu sehen.

Nachdem die Szene ggf. mehrfach gezeigt worden ist, wird eine strukturierte Analyse und Auswertung des Filmausschnitts angeleitet: Zunächst beschreiben die Lernenden den Ausschnitt („Was haben Sie gesehen? Beschreiben Sie die Situation.“), dann interpretieren sie die Situation („Wie schätzen Sie die Situation ein? Warum verhält sich Monsieur Marin so? Welche Strategien setzt er ein?“) und bewerten diese schließlich („Was halten Sie vom Verhalten des Lehrers? Wie erfolgreich ist Marin mit seinen Strategien und Impulsen? Was hat Ihnen gefallen, was nicht?“). Im letzten Schritt werden gemeinsam Handlungsalternativen für den Stundeneinstieg diskutiert (**Erarbeitung I**): „An welchen Stellen hätte sich Monsieur Marin anders verhalten

16 Mit dem Zeigen von Filmen bzw. Filmausschnitten für Lehrzwecke begibt man sich in eine rechtliche Grauzone, da es keine Rechtsprechung darüber gibt, ob es sich bei der Vorführung innerhalb eines Seminars um eine öffentliche Darbietung handelt. Gemäß §60a UrhG (Nutzung von Filmausschnitten im Rahmen der Wissenschafts- und Bildungsschranke) bedarf die Nutzung von bis zu 15 Prozent eines Filmes zu Lehrzwecken seit dem 1. März 2018 allerdings keiner Genehmigung mehr (vgl. Kesper, 2019, o.S.). Da die ausgewählte Sequenz nur drei Minuten lang ist, sind für Dozierende somit keine negativen Konsequenzen zu erwarten, wenn sie den Ausschnitt im Seminar einsetzen.

können? Wie hätten Sie sich verhalten? Welche Alternativen gibt es zum Vorgehen des Lehrers?“). Alternativ könnte der Einstieg anhand dieser Fragen auch mit anderen (authentischen) Fallbeispielen oder einem thematisch passenden Rollenspiel gestaltet werden.

Die Überleitung bildet unter Rückbezug auf die Ergebnisse der Einstiegsphase folgender Impuls: „Was verstehen Sie unter dem Begriff Klassenführung bzw. Classroom Management? Hier ist auch ein Exkurs über die (Macht-)Verhältnisse in Schule und Unterricht denkbar, da die Begriffe „Führung“ und „Management“ auch negative Empfindungen bei den Studierenden hervorrufen können. Die Erarbeitung eines gemeinsamen Begriffsverständnisses kann die Theorie stärker wirken lassen, z.B. dass „alle Versuche, das Schülerverhalten im Klassenzimmer“ (Brüning, 2015, S. 12) zu beeinflussen, nur dann erfolgreich sein können, „wenn die Lehrkraft mit einer Haltung der Anerkennung und einem insgesamt den Schülerinnen und Schülern zugewandten Verhalten in der Schulklasse agiert“ (ebd.).

Im Anschluss daran erhalten die Teilnehmer*innen eine theoretische Einführung seitens der Dozent*in mit Kriterien und empirischen Befunden zum Konzept Klassenführung (**Darbietung**). Es wird empfohlen, diese Erläuterungen durch eine computergestützte Präsentation zu unterstützen. Über die Anbindung an das DiMiLL erfolgt eine Verknüpfung mit den Grundsätzen des Lehrens und Lernens in heterogenen Lerngruppen, die auch eine Einordnung von Klassenführung in das Konzept von adaptiver Lehrkompetenz beinhaltet. Hier bietet sich ein konzeptioneller Anknüpfungspunkt an die anderen Bausteine: Insbesondere der Zusammenhang mit der *adaptiven didaktischen Kompetenz* kann an dieser Stelle hergestellt und diskutiert werden (siehe Beitrag 3.4 in diesem Band). Eine solche Anbindung hat das Ziel, die engen Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den Bausteinen für die Studierenden zu verdeutlichen. Prinzipiell sollten in diesem theoretischen Teil Vorwissen und eigene Erfahrungen der Studierenden zum Thema berücksichtigt werden.

Optional erkunden die Studierenden in einer weiteren Phase fachbezogene Ansätze zur Klassenführung im eigenen Fach und diskutieren Situationen (bestimmte Methoden, wiederkehrende Unterrichtsphase etc.) und Techniken der Klassenführung (etwa beim Experimentieren), die in ihrem Fach besonders relevant sind (**Erarbeitung II**).

Handlungsleitend für diese Phase ist die Frage, welche Besonderheiten es im eigenen Fachunterricht gibt. Dies können beispielsweise besondere Formen des Unterrichts wie Experimente (z.B. in den Naturwissenschaften) oder Arbeit in Projektform (z.B. im Informatik- oder Kunstunterricht) sein. Daran anknüpfend kann gefragt werden, ob es zu Situationen im Fachunterricht kommt, in denen Klassenführung besonders wichtig ist. Die Sammlung und Diskussion fachtypischer Unterrichtsformen und Methoden kann in der Sicherungsphase als Grundlage für die Frage nach möglichen Auswirkungen von Inklusion auf den Fachunterricht genutzt werden. An dieser Stelle kann auch Bezug auf mögliche Praxisphasen wie Orientierungspraktikum, Praxissemester oder Lehrveranstaltungen mit praktischen Anteilen in der Schule genommen werden. Die Studierenden haben somit die Möglichkeit eigene fachspezifische Erfahrungen zur Klassenführung einzubringen. Diese Anbindung an praktische Erfahrungen kann dabei unterstützen, die Relevanz von Klassenführung im eigenen Fachunterricht zu verdeutlichen.

Diese Erkundung des eigenen Faches kann in einer Gruppenarbeit erfolgen, in der arbeitsteilig verschiedene Aspekte (z.B. nach Phasen oder bezogen auf fachtypische Methoden) zunächst auf ihre Herausforderungen hin überprüft werden. In einem zweiten Schritt können die Studierenden Strategien, Regeln und Rituale entwerfen, mit denen diesen spezifischen Stolpersteinen proaktiv begegnet werden kann. Eine Aufgabenstellung aus dem Fach Latein soll hier als Beispiel dienen: „1) Welche Aspekte des Lateinunterrichts (Methoden, Medien, andere Aspekte

der Unterrichtsgestaltung) sind in Ihren Augen im Hinblick auf Klassenführung besonders relevant? Begründen Sie Ihre Entscheidung., 2) Sammeln Sie relevante Rituale (und Regeln) für den Lateinunterricht in Bezug auf: a) Stundeneinstieg/Eröffnung, b) Erarbeitungsphasen, c) Sicherungsphasen und d) Stundenabschluss. Beschreiben Sie geeignete Strategien und Techniken der Klassenführung, die in diesen Situationen zum Tragen kommen müssen“. Die Aspekte können gesammelt und zu einem Methodenpool zusammengestellt werden; auf diese Weise ist eine Praxisorientierung gegeben und die Studierenden erhalten Anregungen für die konkrete Gestaltung von Fachunterricht.

Die Lehrperson sorgt in der anschließenden **Sicherungsphase** stets für eine Anbindung an die Prinzipien inklusiven Unterrichts und regt die Teilnehmenden zur Reflexion über deren fachlichen Gelingensbedingungen an. Es ist auch möglich, die Abschlussdiskussion ausgehend von einer These zum Zusammenhang von Klassenführung und Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu gestalten. Passend wäre z.B. die genannte Feststellung von Brüning (2015, S. 12), die oben bereits verwendet wird:

„Bei der gegenwärtigen Diskussion über eine Veränderung der Unterrichtskultur hin zu einer stärkeren Individualisierung im Unterricht gerät leicht aus dem Blick, dass für einen solchen Unterricht ein hohes Maß an Klassenführungskompetenz notwendig ist. Denn differenzierender oder gar individualisierender Unterricht lässt sich nur dann realisieren, wenn innerhalb der Klassen der Lernprozess weitgehend störungsfrei erfolgen kann“.

Die Teilnehmer*innen können dazu Stellung nehmen und dies auf den eignen Fachunterricht übertragen.

3.5.3 Fazit

Der Baustein *Adaptive Klassenführungskompetenz* für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen dient der fachbezogenen Auseinandersetzung mit der Thematik in Lehrveranstaltungen der universitären Lehramtsausbildung. Dabei bietet er sowohl für Dozent*innen als auch für Student*innen einen niedrigschwelligen Einstieg. Er unterstützt die Erarbeitung und Vorbereitung durch Literaturempfehlungen, einen detaillierten Verlaufsplan sowie eine Präsentationsvorlage. Die Durchführungsdauer beträgt 90 Minuten und wurde in der praktischen Erprobung im Sommersemester 2018 in im Projekt FDQI-HU durchgeführten Lehrveranstaltungen in den Fächern Englisch, Informatik, Latein und Wirtschaft-Arbeit-Technik sowie Sachunterricht als angemessen bestätigt. Darüber hinaus bereitstehende Zeit könnte prinzipiell für die weitere fachliche Vertiefung zum Thema genutzt werden.

Der Baustein eröffnet das Thema Klassenführungskompetenz anhand eines Filmausschnittes, der eine Unterrichtssituation zeigt, in der einem Lehrer Klassenführung nur in Ansätzen gelingt. Dieser Ausschnitt wird anschließend mit den Studierenden analysiert und diskutiert und als Grundlage für die weitere theoretische Auseinandersetzung im Baustein genutzt. In einer theoretischen Einführung wird u.a. eine Anbindung an das DiMiLL geleistet, so dass eine explizite Auseinandersetzung mit inklusivem Fachunterricht systematisch vorgenommen werden kann. Darauf aufbauend werden fachliche Besonderheiten wie z.B. typische Organisationsformen und Methoden unter der Perspektive von Klassenführung und Inklusion betrachtet und diskutiert.

Gute Klassenführung ermöglicht erfolgreiches Lernen für alle Mitglieder einer Lerngruppe. Eine in diesem Bereich kompetente Lehrkraft maximiert die effektive Lernzeit, indem sie eine störungsarme Lernumgebung schafft und effizient auf Unterrichtsstörungen reagiert. Sie krei-ert

außerdem eine Lernumgebung, in der soziales Lernen für alle Schüler*innen möglich ist und sinnstiftende (Lern-)Beziehungen entstehen können. Damit ist Klassenführungskompetenz für das Gelingen von inklusivem Fachunterricht notwendige Bedingung – dies zu vermitteln, ist zentrales Ziel des Lehr-Lern-Bausteins *Adaptive Klassenführungskompetenz*.

Literatur

- Abels, S. & Koliander, B. (2014). „Forschendes Lernen in der Schule“ – ein hochschuldidaktisches Konzept. In S. Bernholt (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in München 2013*. Kiel: IPN.
- Abels, S. & Schütz, S. (2016). „Fachdidaktik trifft inklusive Pädagogik“ – (Unausgeschöpfte) Potentiale in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67(9), S. 425–436.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S. & Brühwiler, C. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beckmann, K. & Sanders-Mowka, B. (2016). *Inklusions-Material Klassenführung. Klasse 5–10*. Berlin: Cornelsen.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011). *Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschulen des Kantons Zürich* https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/handbuch_schulqualitaet/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/29_1358959881003.spooler.download.1342764242923.pdf/Handbuch+Schulqualitaet_Ausgabe+2_.pdf. Zugriffen 26.08.2019.
- Bornebusch, K., Engmann, K. & Schleske, C. (2014). *Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. 1.–4. Schuljahr*. München: Cornelsen.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Brüning, L. (2015). Klassenführung als Basis guten Unterrichts – Durch die Unterrichtsgestaltung möglichen Störungen vorbeugen. *Pädagogik. Leben* (2), S. 12–15.
- Cantet, L. (Regie). (2008). *Die Klasse* [Spielfilm]. Frankreich.
- Capellmann, L. & Gloystein, D. (2019). Reflexion. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 46–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ferreira González, L., Hövel, D.C., Hennemann, T. & Schlüter, K. (2019). Auswirkungen des gezielten Einsatzes von Classroom-Management-Strategien im inklusiven Fachunterricht Biologie auf das Unterrichtsverhalten von Schülern unter erhöhten Risiken aus Perspektive der Lehrperson – Eine Einzelfallstudie. *Empirische Sonderpädagogik* 1, S. 53–70.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemann (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi: 10.13109/9783666701870
- Frohn, J. (2019a). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2019b). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 75–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2019c). Themen & Inhalte. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 61–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (S. 61–73). Bielefeld: Bertelsmann.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehrmann, M.-L. (2016). Klassenmanagement – Grundlagen, Strategien für die Praxis und Perspektiven für die Lehrerbildung. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung* (8), S. 1–11.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20(1), S. 115–136. doi:10.1007/s11618-017-0727-5
- Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim: Beltz.
- Haag, L. & Brosig, K.M. (2012). Klassenführung – Worauf kommt es an? *Schulverwaltung* 35(6), S. 169–172.

- Helmke, A. & Helmke, T. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung. *Pädagogik. Leben* (2), S. 7–11. https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/p_files/Materialien/PL_Publikationen/15_2_PL/P_L_2-2015_S.6-11.pdf. Zugegriffen 30.10.2019.
- Kesper, M. (2019). *Filme im Unterricht – Was ist erlaubt?* <https://www.praxis-deutsch.de/blog/film/post/filme-im-unterricht-zeigen/>. Zugegriffen 20.08.2019.
- Klaffke, T. (2018). *Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management*. Seelze: Klett.
- Kounin, J.S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lenske, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S. & Leutner, D. (2016). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19(1), S. 211–233. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0659-x>. doi: 10.1007/s11618-015-0659-x
- Möller, K. (2014). Vom naturwissenschaftlichen Sachunterricht zum Fachunterricht – Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 20(1), S. 33–43. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0010-8>. doi: 10.1007/s40573-014-0010-8
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2008). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 259–282). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-91104-5_10
- Rödel, L. & Simon, T. (2019). Kommunikation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 43–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135–148). Berlin, Heidelberg: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-540-88573-3_6
- Simon, T. (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 21–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. & Frohn, J. (2019). Methoden und Medien. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 71–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. & Pech, D. (2019). Partizipation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 40–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thäle, A. (2019a). Erfolgskontrolle. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 68–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thäle, A. (2019b). Kooperation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 50–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2016). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Klett.

3.6 Der Baustein *Sprachbildung*: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre

Einem weiten Inklusionsverständnis Rechnung tragend, wird im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* Sprachbildung als immanenter Teil von Inklusion verstanden (siehe auch Beitrag 2.3 in diesem Band sowie Rödel & Simon, 2019a). Aus diesem Grund sieht die Baustein-Konzeption von FDQI-HU einen Baustein vor, der sich mit Inhalten und Konzepten der Sprachbildung befasst und diese mit dem Thema Inklusion verbindet.¹⁷ Dieser Baustein ist für eine Seminarsitzung à 90 Minuten konzipiert und sieht die folgenden Phasen vor:

- Sensibilisierungsübung ‚Prinzip Seitenwechsel‘,
- Theoretische Einführung: Was ist Sprachbildung? Was ist Scaffolding?,
- Auseinandersetzung mit sprachsensiblen Material aus dem jeweiligen Fach,
- Diskussion: Sprachbildung und Inklusion.

Im Folgenden werden diese Phasen theoretisch fundiert und didaktisch gerahmt. Der zweite Schwerpunkt des Beitrags liegt anschließend auf einem Einblick in die Evaluation des Bausteins. In leitfadengestützten Interviews wurden alle Fachdidaktik-Dozierenden, die den Baustein in ihre Lehre integriert haben, zum Gelingen seines Einsatzes befragt. Ziel dieser Befragung war es u.a. herauszufinden, unter welchen Voraussetzungen der Baustein eine Unterstützung in Hinblick auf die Aufgabe der Fachdidaktiken, sprachbildende Aspekte des Fachunterrichts in ihre Lehre zu integrieren, darstellen kann. Im vorliegenden Beitrag wird der Fokus auf die Frage gelegt, welches Verständnis von Sprachbildung die Dozierenden selbst haben. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick auf die Weiterarbeit.

3.6.1 Theoretische Fundierung¹⁸

Bei einem sprachbildenden Fachunterricht handelt es sich um einen Unterricht, in dem die für den Bildungserfolg erforderlichen Sprachkompetenzen vermittelt werden, indem die Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen gelenkt wird und diese explizit und implizit vermittelt werden. Hintergrund dieser Zielformulierung ist der schon „[s]eit den 1970er Jahren [...] und lange vor PISA“ (Benholz & Siems, 2016, S. 36) bekannte und benannte „Zusammenhang von sprachlicher Bildung und Schulerfolg“ (ebd.). Dabei geht es nicht nur um *ausreichende* Sprachkenntnisse, sondern v.a. um Kompetenzen im Bereich formellerer Register¹⁹ (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 2; Lange, 2012, S. 140). Sprachbildung ist demnach kein zielgruppenspezifisches Konzept, sondern eine übergreifende Aufgabe, die sich in den unter-

17 Der Baustein *Sprachbildung* wurde unter Mitarbeit von Ann-Catherine Liebsch entwickelt, die im Projekt FDQI-HU die Fachdidaktik Latein vertritt.

18 Der folgende Abschnitt stammt zu großen Teilen aus dem kommentierten Verlaufsplan zum Baustein *Sprachbildung*, der den Lehrenden im Rahmen von FDQI-HU zur Verfügung gestellt und in Rödel (i.E.) veröffentlicht wurde.

19 „Register“ ist ein Begriff, der auf verschiedene Linguisten der Mitte des 20. Jahrhunderts zurückgeht, die auf die Situations- und Kontextabhängigkeit sprachlicher Zeichen verwiesen (vgl. Dittmar, 2008, S. 216) und damit auf „die unauflösbare Verbindung von Kontext und sprachlich-kommunikativen Mustern“ (ebd.). Nach Halliday sind Register „semantisch und grammatisch definierte Varietäten differenziert nach situativen Kontexten“ (ebd.).

schiedlichen Bildungsinstitutionen stellt. Sprachliches und fachliches Lernen sind untrennbar miteinander verbunden. Werden die sprachlichen Aspekte des fachlichen Lernens im Unterricht nicht expliziert, handelt es sich um ein „geheimes Curriculum [...], an dem viele Lernende [...] scheitern“ (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 8). Ein sprachbildender Fachunterricht dagegen bietet Hilfestellungen auf dem Weg zur Beherrschung der Unterschiede zwischen Alltags- und ‚Bildungssprache‘ bzw. informelleren und formelleren Registern (vgl. FörMig, 2015) und setzt sich zum Ziel, allen Lernenden dabei zu helfen, durch geeignete „Lernhilfen [...], kompetent mit der Sprache des Unterrichtsfaches umzugehen“ (Tschernig & Vo Thi, 2017, o.S.). Im Fach geht es dabei um einen Sprachgebrauch, „der vom Gegenstand her gefordert ist“ (Ahrenholz, 2017, S. 7) und damit um die „Vermittlung fachbezogener Sprachhandlungskompetenz“ (Tajmel, 2011, S. 1).

3.6.2 Darstellung des Bausteins *Sprachbildung* und didaktische Hinweise

Der Sprachbildungsbaustein zielt innerhalb der Bausteinkonzeption von FDQI-HU darauf ab, Sprachbildung und Inklusion als Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung miteinander zu verknüpfen. Die Studierenden sollen sich in Form eines knappen, aber expliziten Schlaglichts mit sprachbildenden Aspekten des Fachunterrichts auseinandersetzen. Am Beispiel des Scaffolding-Konzepts beschäftigen sie sich mit einer Methode des sprachsensiblen Fachunterrichts. Anhand eines fachspezifischen Materials reflektieren sie die Möglichkeiten und Herausforderungen, in ihrem Fachunterricht sprachbildend zu arbeiten. Sie reflektieren zudem die Rolle der Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht.

Der Baustein beginnt wie auch der Baustein zur Heterogenitätssensibilität (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) mit einer Sensibilisierungsübung. Die Übung ‚Prinzip Seitenwechsel‘ (vgl. Tajmel, 2017) zielt darauf, dass sich (angehende) Lehrkräfte der Situation von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache und damit verbundener „normgeprägte[r] Erwartungshaltungen“ (ebd., 2017, S. 279) aufseiten der Lehrkräfte bewusstwerden. Wenngleich das Konzept Sprachbildung im Rahmen von FDQI-HU zielgruppenübergreifend verstanden wird, d.h. nicht nur die (in sich ebenfalls heterogene) Gruppe von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in den Blick nimmt, erscheint diese Übung als zielführend in Hinblick auf eine Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für die Heterogenitätsdimension Sprache. Der Aufbau der Übung orientiert sich am Vorschlag Tajmels (ebd., S. 284f.) und gestaltet sich wie folgt: Zu Beginn wird den Studierenden ein fachlicher Input gegeben, z.B. ein Video eines physikalischen Experiments. Sie bekommen die Aufgabe, das Experiment zunächst genau zu beobachten, um es dann schriftlich zu beschreiben. Für diese Beschreibung sollen sie jedoch nicht ihre beste, sondern ihre zweitbeste Sprache bzw. eine Fremdsprache verwenden. Anschließend dienen die folgenden Fragen der Reflexion der Übung:

- „Schätzen Sie, wie viel Prozent Ihrer Aufmerksamkeit Sie bei der Bearbeitung der Aufgabe für das physikalische Phänomen und wie viel Prozent Sie für die Sprache verwendet haben. [...]
- Hatten Sie Probleme bei der Bearbeitung der Aufgabe? Wenn ja, welche? [...]
- Welche Hilfsmittel hätten Ihnen geholfen? [...]
- Bitte beschreiben Sie, wie Sie sich in dieser Situation gefühlt haben“ (ebd., S. 285).

Die Ergebnisse der Studie Tajmels (ebd., 2017, S. 291) zeigen, dass Teilnehmer*innen dieser Sensibilisierungsübung „Schwierigkeiten [erleben], welche jenen von Schüler_innen, die

Deutsch als Zweitsprache erwerben, ähnlich sind“ und zudem „sich selbst als *Andere*“ und „in einer machärmeren Position“ erfahren.

Der Sensibilisierungsübung folgt ein theoretischer Input zu den Themen Sprachbildung und Scaffolding. Da die Studierenden über unterschiedliche Vorerfahrungen verfügen, kann auf diese Einführung nicht verzichtet werden; dennoch sollte ihr Vorwissen bestmöglich berücksichtigt werden, um eine reine Wiederholung von Inhalten z.B. für Studierende, die in Berlin bereits den Studienanteil Sprachbildung (siehe auch Beitrag 5.3 in diesem Band) absolviert haben, zu vermeiden. Bei der Einführung in das Thema Sprachbildung ist darauf zu achten, dass Sprachbildung als zielgruppenübergreifendes Konzept eingeführt wird, insbesondere deshalb, weil Studierende in höheren Fachsemestern ggf. eher mit dem Konzept DaZ vertraut sind. Ein zielgruppenübergreifendes Verständnis ist jedoch essentiell in Hinblick auf die spätere Verknüpfung mit einem weiten Inklusionsbegriff. Das Scaffolding-Konzept (vgl. Gibbons, 2015) wiederum wurde für den Baustein deshalb als Konzept für einen sprachsensiblen Fachunterricht ausgewählt, weil es vielen Studierenden bereits bekannt ist, beispielsweise aus dem Studienanteil Sprachbildung, und potentiell anschlussfähig an alle Fachdidaktiken²⁰. Der Begriff *Scaffolding* (engl. = das Gerüst) verweist auf das dem Konzept zugrunde liegende Prinzip, Lerner*innen

„mit anspruchsvollen Aufgaben zu konfrontieren, die über ihr derzeitiges (sprachliches/fachliches) Niveau hinausgehen, ihnen aber gleichzeitig so viele Hilfestellungen („Gerüste“) zu geben wie nötig, um sie bei der Bewältigung der Aufgabe zu unterstützen“ (Dirim & Knappik, 2018, S. 237).

Die zur Verfügung gestellten Gerüste werden bei zunehmendem Lernfortschritt sukzessive von der Lehrkraft abgebaut. Es wird zwischen Makro- und Mikro-Scaffolding unterschieden, wobei Makro-Scaffolding die Bedarfs- und Lernstandanalyse sowie die darauf basierende Unterrichtsplanung umfasst, Mikro-Scaffolding die Unterrichtssequenzierung und -interaktion. Die Einführung in das Thema Scaffolding bereitet im Sprachbildungsbaustein von FDQI-HU die sich anschließende Materialphase vor. In dieser setzen sich die Studierenden mit sprachsensiblen Material aus dem jeweiligen Fach auseinander. Im Rahmen des Projekts FDQI-HU wurde hierfür u.a. auf Materialien aus dem Berliner Forschungsprojekt *Sprachen – Bilden – Chancen* (2017) zurückgegriffen, da deren Entwicklung wissenschaftlich fundiert und nach Prinzipien des Scaffolding-Konzeptes erfolgte. Doch nicht in allen Fächern konnte auf geeignetes Material zurückgegriffen werden. Im Fach Informatik wurde beispielsweise ein zwar differenzierendes, aber nicht dezidiert sprachsensibles Material herangezogen und dieses in Hinblick auf mögliche sprachensible Überarbeitungen diskutiert. Zur Analyse des sprachsensiblen Materials schlägt der Baustein die folgenden Fragen zur Diskussion vor:

- Welche Elemente des Scaffoldings erkennen Sie wieder?
- Wie wird im sprachbildenden Material fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft?
- Welche sprachlichen Prozesse werden unterstützt/angeregt?
- Welche Vorkenntnisse benötigen Lernende fachlich und sprachlich, um mit dem Material arbeiten zu können?
- Haben Sie eigene Fragen an das Material?
- Wie könnte das sprachbildende Material weiter ergänzt werden?
- Was wäre ggf. für einen (im engeren Sinne) inklusiven Unterricht noch wünschenswert?

²⁰ Selbstverständlich gibt es weitere Konzepte, die alternativ vorgestellt werden könnten; für einen Überblick über unterschiedliche Konzepte siehe Dirim & Knappik, 2018, S. 235ff.

Der Materialphase folgt eine Diskussion im Plenum zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Für diese Diskussionsphase werden den Dozierenden die folgenden Reflexionsfragen vorgeschlagen:

- Wie hängen Inklusion und Sprachbildung zusammen?
- Auf welche Weise kann die sprachensible Gestaltung des Fachunterrichts zur Inklusion beitragen?
- Welche blinden Flecken zeigen sich in der Sprachbildung in Hinblick auf inklusiven Fachunterricht?
- Welche Prozessmerkmale und Strukturelemente des *Didaktischen Modells für inklusiven Lehren und Lernen*²¹ berührt die Sprachbildung?

Sämtliche Reflexionsfragen der unterschiedlichen Bausteinphasen sind als Vorschlag zu verstehen und können – je nach Vorwissen der Studierenden und der jeweiligen Fachbedingungen – von den Dozierenden angepasst werden.

Der Baustein kann in seinem bisher vorgesehenen Umfang von 90 Minuten zunächst als Schlaglicht zum Thema Sprachbildung verstanden werden. Seine Stärke liegt in der Verknüpfung mit fachdidaktischen Themen einerseits und in der Einbettung in die Gesamtbausteinkonzeption von FDQI-HU und damit in das Thema Inklusion andererseits. 90 Minuten erscheinen dennoch ambitioniert, weshalb, wenn möglich, mehr Zeit eingeplant werden sollte. Trotz seines geringen Umfangs erlaubt es der Sprachbildungsbaustein, erste Rückschlüsse in Hinblick auf die Herausforderung für die Fachdidaktiken zu ziehen, sprachbildende Aspekte in die fachdidaktische Lehre zu integrieren. Mit diesem Ziel wurde dem Bausteineinsatz im Rahmen der FDQI-HU-Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2018 eine qualitative Evaluation angeschlossen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.²²

3.6.3 Evaluation des Bausteins

An der Humboldt-Universität zu Berlin erwerben angehende Lehrkräfte im Rahmen des Studienanteils Sprachbildung im Masterstudium zwei Leistungspunkte für sprachbildende Aspekte des Fachunterrichts innerhalb von Lehrveranstaltungen der Fachdidaktiken.²³ Die Implementierung sprachbildender Aspekte in die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen kann allerdings mitunter eine große Herausforderung für die Dozent*innen darstellen, denn nicht alle Fachdidaktiken können bereits auf breite Vorerfahrungen in diesem Bereich zurückgreifen. Der oben vorgestellte Sprachbildungsbaustein soll deshalb einen Beitrag dazu leisten, diese Aufgabe zu erfüllen und zugleich die beiden Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung Sprachbildung und Inklusion miteinander verknüpfen. Im Rahmen der Bausteinkonzeption arbeiteten Vertreterinnen der FDQI-HU-Querlage „Sprachbildung“ und Lehrende der Fachdidaktiken eng miteinander zusammen. Diese Zusammenarbeit sollte es ermöglichen, die Heterogenitätsdimension Sprache und die spezifischen Bedingungen des Fachs gemeinsam in den Blick zu

21 Das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen* wurde im Rahmen des Projektes FDQI-HU entwickelt (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band).

22 Ein detaillierter Verlaufsplan zum Baustein und seinen einzelnen Phasen findet sich im Anhang in diesem Band. Für eine ausführlichere Darstellung des Bausteins, seiner theoretischen Verortung, Lernziele und zu Durchführungshinweisen siehe auch Rödel, 2019.

23 Näheres zur Struktur des Studienanteils Sprachbildung siehe auch Beitrag 5.3 in diesem Band.

nehmen, sodass der Bausteineinsatz bestmöglich den spezifischen Fachanforderungen gerecht wird. Die Zusammenarbeit betraf zum einen die Entwicklung des Bausteins, die unter Mitarbeit einer Fachdidaktik-Dozentin erfolgte. Der Baustein wurde zum anderen von allen im Projekt FDQI-HU vertretenen Fachdidaktiker*innen selbst erprobt, d.h. die Lehrenden schlüpften vor Beginn der Lehrveranstaltungen gemeinsam in die Rolle von Studierenden und durchliefen die Sensibilisierungsübung ebenso wie die übrigen Phasen des Sprachbildungsbausteins. Anschließend wurden offene Fragen zu Inhalten des Bausteins im Team und fachspezifische Fragen in Zweiergesprächen besprochen. Auch die sprachsensiblen Lehr-Lern-Materialien, die in den Seminaren von den Studierenden analysiert werden sollten, wurden kooperativ ausgewählt und vorbereitend analysiert.

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Herausforderung für Lehrende der Fachdidaktiken ergab sich die Notwendigkeit, den Baustein *Sprachbildung* im Anschluss an seine Umsetzung separat zur Hauptevaluation des Projekts FDQI-HU zu evaluieren. Ziel dieser Baustein-Evaluation war es, Rückschlüsse in Hinblick auf eine etwaige Überarbeitung des Bausteins und die zukünftige sprachbildende Arbeit der Fachdidaktiken zu ziehen. Dabei war insbesondere der Unterstützungsbedarf der Lehrenden von Interesse. Im Kontext von FDQI-HU und in Hinblick auf das Verhältnis unterschiedlicher Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung (siehe auch Beitrag 5.3 in diesem Band) ist zudem von Bedeutung, inwiefern die Themen Inklusion und Sprachbildung sinnvoll miteinander verbunden werden können.

3.6.3.1 Forschungsdesign

Für die Evaluation des Bausteins *Sprachbildung* bzw. seines ersten Einsatzes in der fachdidaktischen Lehre im Sommersemester 2018 an der Humboldt-Universität zu Berlin wurde eine Interviewstudie gewählt. Zielgruppe der Evaluation waren die Lehrenden der Fachdidaktiken ($N=5$), die im Rahmen von FDQI-HU den oben vorgestellten Baustein *Sprachbildung* einsetzten. Dabei handelte es sich um Dozierende der Fächer Latein, Informatik, Englisch, Sachunterricht und Wirtschaft–Arbeit–Technik. Diese wurden mittels eines Leitfadens befragt. Die Interviews fanden zeitnah nach dem Einsatz des Bausteins *Sprachbildung* statt. Die Auswertung erfolgte entsprechend der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um ein Verfahren, in dem „Textverstehen und Textinterpretation eine wesentlich größere Rolle spielen als in der klassischen, sich auf den manifesten Inhalt beschränkenden, Inhaltsanalyse“ (Kuckartz, 2016, S. 26f.). Sie ist

„eine interpretative Form der Auswertung [...], hier werden Codierungen aufgrund von Interpretation, Klassifikation und Bewertung vorgenommen; die Textauswertung und -codierung ist hier also an eine menschliche Verstehens- und Interpretationsleistung geknüpft“ (ebd.).

Diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich aus den folgenden Gründen für das hier beschriebene Forschungsvorhaben in besonderer Weise: Zum einen handelt es sich bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse um eine bewährte Methode für sprachbezogene Daten (vgl. ebd.). Das Verfahren lässt zum anderen eine induktiv-deduktive Kategorienbildung zu und zielt nicht, wie beispielsweise die evaluative Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S. 123ff.), auf Ausprägungen ordinaler Art. Vielmehr ist das Ziel ein ausdifferenziertes Kategoriensystem, mit dem „Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft“ (ebd., S. 98) erreicht werden können. Damit ermöglicht die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse für das hier beschriebene Forschungsvorhaben eine Annäherung an die von den Dozierenden empfundenen Schwierigkeiten, aber auch Potenziale des Einsatzes des Bausteins *Sprachbildung*.

Dabei geht es nicht darum, die unterschiedlichen Umsetzungen der Dozierenden z.B. in Hinblick auf ihren Erfolg zu bewerten – wofür eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse geeignet wäre; vielmehr sollen Hinweise für zukünftige Einsätze des Bausteins und generell die Implementierung sprachbildender Aspekte in die fachdidaktische Hochschullehre abgeleitet werden. Die deduktiven Kategorien wurden aus dem den Interviews zugrunde liegenden Leitfaden abgeleitet; die induktiven Kategorien wurden den von Kuckartz beschriebenen Phasen entsprechend im Laufe des Auswertungsprozesses am Material gebildet. Die Analyse der Interviewdaten erfolgte computergestützt unter Nutzung des Programms MAXQDA.

3.6.3.2 Forschungsfragen

Dem oben erläuterten Erkenntnisinteresse der hier vorgestellten Baustein-Evaluation entsprechend, liegen der Interviewstudie die folgenden übergeordneten Forschungsfragen zugrunde:

- Auf welche Weise können Lehrende der Fachdidaktik dabei unterstützt werden, sprachbildende Aspekte in ihre Lehrveranstaltungen aufzunehmen?
- Können mithilfe der Bausteinstruktur die Themen Inklusion und Sprachbildung sinnvoll miteinander verbunden werden?
- Welche Veränderungen sollten für eine zukünftige Nutzung des Sprachbildungsbausteins vorgenommen werden?

Im Fokus des vorliegenden Beitrags soll eine der untergeordneten Forschungsfragen der Evaluation stehen:

- Wie verstehen die Dozierenden das Konzept Sprachbildung?

Die Beantwortung dieser Frage erscheint aus den folgenden Gründen bedeutsam: Sprachbildung ist kein einheitlich gefasstes Konzept (vgl. Rödel & Simon, 2019b). Es gilt daher herauszufinden, wie die Dozierenden der Fachdidaktiken Sprachbildung verstehen. Zwar wurde das Konzept im Rahmen der Bausteinkonzeption und Seminarvorbereitung im interdisziplinären Team diskutiert, sodass auch Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Sprachbildungsverständnis der befragten Dozierenden zu erwarten sind. Geprägt durch die jeweilige Fachkultur oder den Prozess der Auseinandersetzung mit den Themen Inklusion und Sprachbildung und deren Verknüpfung wären unterschiedliche Auslegungen von Sprachbildung dennoch möglich und legitim. Des Weiteren lässt die Beantwortung dieser Forschungsfrage potentiell Rückschlüsse auf andere Forschungsfragen zu, z.B. inwieweit in den Seminaren die Themen Inklusion und Sprachbildung miteinander verknüpft wurden und ob diese Verknüpfung von den Dozierenden als gelungen eingeschätzt wurde. Daraus könnte zuletzt auch abgeleitet werden, ob bzw. inwiefern der Baustein *Sprachbildung* für zukünftige Einsätze überarbeitet werden sollte.

3.6.3.3 Auswertung „Sprachbildungsverständnis der Dozierenden“

Die Fachdidaktiker*innen von FDQI-HU wurden im Rahmen des Interviews danach gefragt, was sie unter dem Konzept Sprachbildung verstehen. Die konkrete Frage lautete: „Sprachbildung ist kein fest umrissenes Konzept und wird z.T. unterschiedlich definiert. Kannst Du kurz erläutern, was Du unter Sprachbildung verstehst?“ Aus dieser Frage wurde die deduktive Kategorie *Sprachbildungsverständnis der Dozierenden* abgeleitet. Am Material konnten darüber hinaus induktive Subkategorien gebildet werden, die einen Einblick in die von den Lehrenden benannten Aspekte oder Schlagwörter zu Sprachbildung geben. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die am häufigsten vergebenen Subkategorien zur Kategorie *Sprachbildungsverständnis der Dozierenden* sowie Beispiele für deren Anwendung.

Tab. 1: Subkategorien der Kategorie „Sprachbildungsverständnis der Dozierenden“

Subkategorie und Zahl der Nennungen (absteigend)	Beispiel für Anwendung der Kategorie
Methodik (8)	„So ein paar Methoden sind auf jeden Fall wichtig, anwendungsbezogene Methoden“
Chancengleichheit (4)	„[...] dass diejenigen, die vielleicht nicht aus den eher privilegierten Elternhäusern kommen [...] und vielleicht auch schon eine gewisse Fachsprache oder eine bestimmte Bildungssprache mitbringen, da ja sozusagen (.) Chancengleichheit so ein bisschen zu bewirken“
gesellschaftliche Aufgabe (4)	„[...] was hat das vielleicht auch gerade mit gesellschaftlichen Anforderungen zu tun oder vor welchem Hintergrund stellen wir uns überhaupt die Frage, also [...] dann nochmal eher über die Rahmung auch nachzudenken“
(Fach-)Begriffe (4)	„[...] ansonsten [...] ist das halt wie in allen anderen Fächern halt auch. Es gibt halt Fachbegriffe, es gibt Fachvokabular, [...] die die Schülerinnen und Schüler halt lernen müssen“
Alltagssprache (3)	„Also, und da würde ich halt die Aufgabe von Sprachbildung, jetzt bezogen auf das Fach, wirklich erstmal darin sehen, diese Alltagssprache anzunehmen und auch wahrzunehmen und die halt nicht [...] als Fehlkonzzept irgendwie abzutun“
Material (3)	„[...] natürlich ist es dann interessant, verschiedene Materialien anzugucken. Bestehendes Material selbst auch zu verändern, sie Material erstellen zu lassen“
Register (3)	„[...] ich lasse mich eher darauf ein, bestimmte Sprachregister, die nicht unbedingt der Bildungssprache zuzuordnen sind, (.) zuzulassen und nicht abzuwerten [...]“
Sprache als Medium des Lernens (3)	„Egal, welches Fach wir haben, Sprache ist eigentlich immer EINE wichtige Grundlage neben halt fachlichen Grundlagen und Ähnlichem“
Querschnittsthema der Lehrkräftebildung (3)	„[...] das Thema ist halt wie Inklusion eigentlich ein Querschnittsthema“
Sprachhandlungen/ Operatoren (3)	„Also eigentlich müssten die Lehrenden ja Experten sein für das Erzählen und vielleicht auch für die Schwierigkeiten des Erzählens, aber es wird halt eher immer so [...] vorausgesetzt, dass man das halt irgendwie [...] können muss“
Konzepte (2)	„Sprachbildung, aus meinem Verständnis, wäre dann (.) theoriebasiert, aber zugleich eben auch, was Konzepte betrifft oder didaktische Ansätze zur gezielten Förderung“
Diagnostik (2)	„Also ich würde das dann eher so als Teil auch von so einer Diagnosefähigkeit beschreiben“
Sprachbarrieren abbauen/ Teilhabe ermöglichen (2)	„[...] ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Sprache potentiell Barrieren bilden kann und dass man halt im Blick haben muss, woher Barrieren halt kommen und dass Sprache ein möglicher Faktor sein kann“

Anmerkungen: Die Transkription der Interviews orientierte sich an den Regeln des einfachen Transkriptionssystems, das von Dresing und Pohl (2015) beschrieben wird. Es wurde wörtlich transkribiert, Wortschleifungen weitgehend an das Schriftdeutsche angenähert, Doppelungen nur dann übernommen, wenn sie als bewusstes Stilmittel verwendet wurden. Für die Tabelle wurden Ausschnitte gekürzt, was hier mit eckigen Klammern verdeutlicht wird. Beginnt der Ausschnitt mit einem Satzanfang, wurde die Großschreibung übernommen; auf Interpunktion am Ende der Zitate wurde in der Tabelle einheitlich verzichtet.

Je einmal fielen zudem die Schlagworte *Adaptive Lehrkompetenz*, *sprachliche Strukturen*, *Texterschließung*, *Sprache als Kommunikationsmedium*, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, *Menschenrechte* und *Redewendungen*. Die Subkategorien wurden nicht nur bei der unmittelbaren Beantwortung der oben genannten Interviewfragen vergeben, sondern auch an anderen Stellen in den Interviews, die Hinweise zum Sprachbildungsverständnis der Dozierenden zuließen. Insgesamt machen die induktiv gebildeten Subkategorien deutlich, dass die Dozent*innen viele unterschiedliche Aspekte von Sprachbildung benennen.

Diese Subkategorien zur Kategorie *Sprachbildungsverständnis der Dozierenden* können in einem nächsten Schritt weiter analysiert werden. Dabei liegt das Ziel nicht darin, neue Kategorien zu bilden oder Verallgemeinerungen zu treffen; vielmehr sollen über die Analyse Hinweise zu den Herausforderungen der einzelnen Fachdidaktiken bzw. deren im Rahmen der Interviews befragten Vertreter*innen gewonnen werden. Auf diese Weise sollen Bedarfe in den unterschiedlichen Fachdidaktiken ermittelt und ggf. Überarbeitungsanregungen in Bezug auf den Baustein *Sprachbildung* abgeleitet werden. Im Folgenden werden daher ausgewählte Ergebnisse der Analyse der Subkategorien dargestellt.

3.6.3.4 Ausgewählte Ergebnisse

I: Die Breite des Sprachbildungsverständnisses und der hergestellte Bezug zum eigenen Fach variieren.

Die Menge der Subkategorien zur Kategorie Sprachbildungsverständnis der Dozierenden bzw. deren Ausdifferenzierung (siehe Tabelle 1) lässt auf ein breites Sprachbildungsverständnis der befragten Fachdidaktiker*innen schließen. Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den befragten Fachdidaktiker*innen und auch der von ihnen je hergestellte Bezug zum eigenen Fach fällt sehr unterschiedlich aus. Mitunter werden Bezüge zum eigenen Fach sehr deutlich gemacht. Dies trifft auf die Befragten B4²⁴ und B5 zu. So benennt B4 ein eigenes Sprachbildungskonzept der von ihr*ihm vertretenen Fachdidaktik und konkrete Scaffolding-Maßnahmen (Subkategorie Methoden), die in diesem Fach von großer Bedeutung sind. Das Thema Sprachbildung wird damit konkret auf das von B4 vertretene Fach bzw. die Anforderungen des Faches bezogen. Auch B5 hat eine recht konkrete Vorstellung, wo Sprache in ihrem*seinem Fach eine große Rolle spielen könnte und benennt eine für das Fach besonders wichtige Sprachhandlung (Subkategorie Sprachhandlungen/Operatoren). Insgesamt geht das Sprachbildungsverständnis von B4 und B5 über eine reine Fokussierung auf Fachwörter (Subkategorien Fachbegriffe) deutlich hinaus. Bei den anderen drei Befragten fallen diese Bezüge weniger konkret aus. Bei B1 fällt darüber hinaus auf, dass sie*er Sprachbildung und DaZ nicht klar voneinander trennt bzw. zeitweise gleichzusetzen scheint. Zwei der befragten Dozierenden, B2 und B3, stellen im Rahmen des Interviews sehr wenig bis keinen Bezug zum eigenen Fach her. B2 äußert diesbezüglich auch Unsicherheiten; sie*er stützte sich im Rahmen der Seminarvorbereitung nach eigener Aussage recht stark auf eine einzelne Publikation, in der die Bedeutung von Sprachbildung für die von B2 vertretene Fachdidaktik herausgearbeitet wird. Damit wählt B2 eine naheliegende Strategie, stellt zugleich aber fest, dass der Bezug zum Fach dadurch eher auf der Publikation basiert habe, „als dass ich selber in der Lage war, mich da eigenständig einzubringen“. Die Ursache für die von B2 empfundenen Unsicherheiten liegt hier möglicherweise im Stand der von B2 vertretenen Fachdidaktik; in dieser gibt es zurzeit tatsächlich noch

24 Zur Unterscheidung werden die befragten Personen im Folgenden mit B1, B2, B3, B4 und B5 bezeichnet. Stark auf das jeweilige Fach bezogene Aussagen werden hier nicht analysiert, da eine Anonymisierung bei der geringen Zahl der Interviewten ansonsten nicht gewährleistet werden kann.

wenig Vorarbeiten im Bereich Sprachbildung – sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung als auch z.B. in Hinblick auf vorhandenes sprachsensibles Material.

Diese Ergebnisse zur Breite des Sprachbildungsverständnisses machen deutlich, dass es nicht allen Dozierenden gelungen ist, den Bezug zum eigenen Fach herzustellen.

II: Die Dozierenden verknüpfen die Themen Inklusion und Sprachbildung.

Ein weiteres Ergebnis der Auswertung der Kategorie Sprachbildungsverständnis der Dozierenden kann in Hinblick auf die von den Befragten vorgenommene Verknüpfung der Themen Inklusion und Sprachbildung festgestellt werden (Subkategorien Chancengleichheit, gesellschaftliche Aufgabe, Querschnittsthema der Lehrkräftebildung, Diagnostik, Sprachbarrieren abbauen/Teilhabe ermöglichen sowie Sprache als Medium des Lernens). In den Interviews werden von allen befragten Dozierenden implizite und/oder explizite Verknüpfungen der beiden Querschnittsthemen vorgenommen. So spricht eine der befragten Personen (B1) z.B. davon, dass sprachliche Barrieren erkannt werden müssen und verweist auf die Bedeutung von Sprache als Medium des Lernens in jedem Fach. Neben dem Barrierebegriff fällt im selben Interview sowie in einem weiteren Interview (B5) auch der Teilhabebegriff und damit zwei Begriffe, die dem Inklusionsdiskurs zuzuordnen sind. Hier werden die Themen Inklusion und Sprachbildung zwar nicht explizit verknüpft, die genannten Begriffe weisen aber darauf hin, dass Sprachbildung als Teil von Inklusion verstanden wird. B2 vertritt recht stark ein auf Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit ausgerichtetes Sprachbildungsverständnis. Aufgrund unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen sowie unterschiedlicher familiärer Bedingungen bedürfe es theoriebasierter Konzepte und didaktischer Ansätze zur gezielten Unterstützung der Schüler*innen. Als Ziel benennt B2, dass alle Schüler*innen trotz unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen gemeinsam am Unterricht teilnehmen können. Auch B3 gibt an, dass es in einer weiteren Perspektive bei Sprachbildung um Chancengleichheit oder -gerechtigkeit in Bezug auf Bildungsprozesse gehe. B4 stellt fest, dass sowohl bei Sprachbildung als auch bei Inklusion „der Blick auf den einzelnen Schüler fällt (.) und auf seine Bedürfnisse und [...] das ist, glaube ich, so das große verbindende Element, deshalb passt das auch so gut zusammen“. Im Rahmen eines Interviews (B5) wird ferner geäußert, Sprachbildung könne als Teil der umfassenden, auf die Entwicklung von Lernenden bezogenen Diagnosefähigkeit einer Lehrkraft verstanden werden.

Damit finden sich in allen fünf Interviews implizite und/oder explizite Verknüpfungen der Themen Sprachbildung und Inklusion. Alle befragten Personen halten die Verknüpfung der Themen Sprachbildung und Inklusion in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen entsprechend für sinnvoll.

III: Bildungssprache wird als potentiell normierend empfunden.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Auswertung der Kategorie Sprachbildungsverständnis der Dozierenden kann in Hinblick auf die Bedeutung bzw. Bewertung der beiden Register festgestellt werden, die meist als Alltagssprache und Bildungssprache bezeichnet werden (Subkategorien Alltagssprache und Register). Zum einen wird (v.a. im Interview mit B5) eine positive Bewertung von Alltagssprache stark betont; zugleich wird (im Interview mit B3) davor gewarnt, sich als Lehrkraft zu sehr auf Bildungssprache zu fokussieren. Stattdessen solle mit den Sprachregistern gearbeitet werden, die die Kinder und Jugendlichen mitbringen. Bildungssprache scheint demnach zumindest potentiell als normierend empfunden und mitunter kritisch bewertet zu werden, ohne dass dabei bildungssprachliche Kompetenzen als Zielperspektive negiert werden. Möglicherweise ist dies auf den Gesamtkontext zurückzuführen, in dem der Baustein *Sprachbildung* verortet ist. Denkbar ist, dass im Kontext von Inklusion bei Dozierenden (und Studierenden) eine erhöhte

Sensibilität für sprachlich-kommunikative Normen herrscht. Morek und Heller (2012, S. 94f.) sprechen in diesem Zusammenhang von der sozial-symbolischen Funktion von Bildungssprache und dem „Problem der durch Sprache vermittelten Reproduktion von Bildungsungleichheit“.

*IV: Methoden und Materialien spielen für die Fachdidaktiker*innen eine wichtige Rolle.*

Die Subkategorie Methodik wurde insgesamt acht Mal und damit am häufigsten kodiert. Methoden scheinen in Hinblick auf das Thema Sprachbildung demnach für die befragten Fachdidaktikdozent*innen eine wichtige Rolle zu spielen. Begründungen, warum Methoden für einen sprachbildenden Unterricht bedeutsam sind, finden sich indes nur wenige in den Interviews. Laut B5 brauchen Fachlehrkräfte Wissen darüber, wie sie auf die sprachlichen Anforderungen des Faches unterschiedlich methodisch reagieren können. Konkrete sprachbildende Methoden oder Konzepte werden von B5 allerdings nicht benannt. B5 nennt jedoch mehrfach das Stichwort Material. Bezugnehmend auf ein konkretes Material, das im Seminar besprochen wurde, betont B5, dass Sprachbildung für sie*ihn mehr sei, als unterschiedliche Lösungsvorschläge präsentiert zu bekommen. Wichtig für angehende Lehrkräfte sei es, Aufgaben in Schulbüchern und deren Beziehung zu Texten, Bildern und Quellen bzw. deren sprachliche Anforderungen in den Blick zu nehmen. Auch B4 hält es für wichtig, Studierende mit Lehr-Lern-Material arbeiten zu lassen, bestehendes Material sprachbildend aufzubereiten oder eigenes sprachbildendes Material erstellen zu lassen. Fünf Nennungen betrafen innerhalb der Subkategorie Methodik das Scaffolding-Konzept. Die Lehrenden erwähnten hier also ein Konzept bzw. damit einhergehende methodische Aspekte, die im Baustein *Sprachbildung* eine dominante Rolle spielen.

3.6.4 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde ein inklusionsorientierter Lehr-Lern-Baustein zum Thema Sprachbildung vorgestellt, der im Rahmen des Projekts FDQI-HU in Lehrveranstaltungen von fünf Fachdidaktiken eingesetzt wurde. Der Baustein umfasst ca. 90 Minuten und besteht neben einer Übung zur Sensibilisierung für das eigene Sprachverständnis und einer theoretischen Einführung in die Themen Sprachbildung und Scaffolding aus der dezidierten Auseinandersetzung mit sprachsensiblen Material im eigenen Fach. Die vierte und letzte Phase des Bausteins *Sprachbildung* beinhaltet eine Diskussion zur Verknüpfung der Themen Sprachbildung und Inklusion. Der Baustein wurde zusätzlich zur Gesamtevaluation der Lehrveranstaltungen (siehe Kapitel 4 in diesem Band) gesondert evaluiert. Ziel dieser Baustein-Evaluation war es, sich den Herausforderungen, Schwierigkeiten und Potentialen des Bausteins anzunähern; zudem sollten Hinweise für zukünftige Einsätze des Bausteins und die Implementierung sprachbildender Aspekte in die fachdidaktische Hochschullehre abgeleitet werden.

Im vorliegenden Beitrag wurde das Sprachbildungsverständnis der befragten Fachdidaktiker*innen fokussiert, weil mit dem Baustein die Themen Sprachbildung und Inklusion und damit zwei Themen, die bisher oft unverbunden thematisiert wurden, miteinander verknüpft wurden. Es zeigte sich, dass alle interviewten Personen implizite oder explizite Verknüpfungen der Themen Inklusion und Sprachbildung vornahmen. Alle befragten Dozent*innen bewerteten außerdem die Verknüpfung der beiden Themen im Rahmen der Lehrveranstaltung als gelungen. Dies wurde u.a. damit begründet, dass Sprachbildung auf Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zielt. Die explizite Thematisierung der Verbindungslinien von Sprachbildung und Inklusion könnte demnach auch unabhängig vom Projekt FDQI-HU für die fachdidaktische Lehre gewinnbringend sein. Dabei sollte jedoch genügend Zeit eingeplant werden, um die Querschnittsthemen zunächst unabhängig voneinander zu reflektieren und sie anschließend

systematisch aufeinander zu beziehen. Wichtig erscheint es hier ferner, sprachliche Normerwartungen zu reflektieren und die Bedeutung des unterstützten Registerwechsels in Hinblick auf das fachliche Lernen und die Chancengleichheit aller Lernenden deutlich herauszuarbeiten. Außerdem zeigte sich, dass manche Dozierende DaZ als zielgruppenspezifisches Konzept und Sprachbildung als zielgruppenübergreifendes und inklusionsorientiertes Konzept noch nicht ganz klar voneinander abzugrenzen wussten. Wenn, wie im Fall von FDQI-HU, auf Kooperationsstrukturen zurückgegriffen werden kann, wäre es demnach lohnenswert, in den gemeinsamen Vorbereitungen auf den Bausteineinsatz den Unterschieden zwischen den Konzepten und der Schärfung des Sprachbildungsverständnisses mehr Raum zu geben.

Die Dozierenden betonten darüber hinaus die Bedeutung der Arbeit an konkretem sprachsensiblen Material. Da sich das Methodenwissen der Dozierenden in diesem Kontext z.T. als noch ausbaufähig erwies, sollte hier ggf. mehr Zeit im Baustein eingeplant werden. Insbesondere in Fächern, in denen noch nicht auf geeignetes sprachsensibles Material zurückgegriffen werden kann, sollte – wenn in interdisziplinären Teams aus Fachdidaktiker*in und Sprachbildungsvertreter*in gearbeitet wird – genügend Zeit dafür eingeplant werden, bestehendes Material gemeinsam zu analysieren und Adaptionenmöglichkeiten zu diskutieren.

Potentielle Schwierigkeiten zeigten sich v.a. in Fächern, in denen noch auf wenig Vorarbeiten zum Thema Sprachbildung zurückgegriffen werden kann. Nicht alle befragten Dozierenden konnten klare Vorstellungen zur spezifischen Bedeutung von Sprachbildung für das eigene Fach formulieren. Es ist anzunehmen, dass dies stark vom vorhandenen Vorwissen in der fachdidaktischen Literatur abhängt. Dies zeigt auf, dass die Implementierung sprachbildender Aspekte des Fachunterrichts in die fachdidaktische Hochschullehre mitunter eine enorme Herausforderung darstellt. Einzelne Lehrende können – gerade dann, wenn es sich wie bei dem vorgestellten Baustein um ein Schlaglicht und nicht ein gesamtes Seminar zum Thema Sprachbildung handelt – fehlende Vorarbeiten kaum allein ausgleichen. Die Evaluation zum Einsatz der Bausteine zeigte jedoch, dass die beteiligten Fachdidaktiker*innen von der Durchführung des Bausteins profitierten und die Bedeutung von sprachsensiblen Fachunterricht im Kontext inklusiver Schulentwicklung erkannten. Der in diesem Beitrag vorgestellte Baustein *Sprachbildung* bietet in dieser Hinsicht eine erste Annäherung an das Thema, die durch Fokussierungen in den jeweiligen Fachdidaktiken gewinnbringend erweitert werden kann.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–31). Berlin: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110404166-001
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern, durchgeführt von IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercatorinstituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*; Universität zu Köln. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf. Zugegriffen 08.08.2019.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H.J. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Benholz, C. & Siems, M. (2016). Sprachbildender Unterricht in allen Fächern: Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 35–51). Münster: Waxmann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

- Dirim, İ. & Knappik, M. (2018). Deutsch in allen Fächern. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Unter Mitarbeit von A. Heinemann, N. Khakpour, M. Knappik, S. Shure, N. Thoma, O. Thomas-Olalde und A.J. Vorriink (S. 227–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dittmar, N. (2008). Register. In U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society* (S. 216–226). Berlin: De Gruyter.
- Dresing, T. & Pohl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>. Zugriffen 06.08.2019.
- FörMig – Kompetenzzentrum Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (2015). *Konzeption Durchgängige Sprachbildung. Planvolle Förderung sprachlicher Fähigkeiten als Grundlage für erfolgreiche Bildung*. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>. Zugriffen 08.08.2019.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lange, I. (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 123–142). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-18785-3_7
- Rödel, L. & Simon, T. (Hrsg.). (2019a). *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, L. & Simon, T. (2019b). Inklusive Sprachbildung – Eine Einladung zum transdisziplinären Dialog. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 24–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, L. (2019). Inklusion und Sprachbildung verbinden. Vorstellung eines Seminar-Bausteins für den Einsatz in der inklusionssensiblen Fachdidaktik-Lehre. *Herausforderungen Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (2), S. 251–274. <https://doi.org/10.4119/hlz-2460>
- Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.). (2017). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin. https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/sprachbildende_Materialien/Manual/SBC-Manual_Gesamtpublikation.pdf. Zugriffen 30.07.2019.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-17123-0
- Tschernig, K. & Vo Thi, M.H. (2017). Die Diversitätsdimension Sprache als Schlüsselqualifikation im Fachunterricht: diskursbestimmende Konzepte und inklusionsspezifische Paradigmen. *Zeitschrift für Inklusion* (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/449/333>. Zugriffen 08.08.2019.

4 Multiperspektivische Evaluation

4.1 Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse

Für das Unterrichten in inklusiven Settings bildet die differenzierte und reflektierte Wahrnehmungsfähigkeit von Heterogenität in der Lerngruppe eine wichtige Grundlage. Im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* wurde das Konstrukt Heterogenitätssensibilität (vgl. Schmitz et al., 2019; Schmitz & Simon, 2018) zum einen im theoretischen Kontext beleuchtet (siehe Beitrag 2.1 in diesem Band) und zum anderen auf empirischer Ebene in den Blick genommen. So wurde in die Seminargestaltung ein entsprechender Baustein integriert (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band); das Konstrukt wurde anhand von vier Facetten operationalisiert und in ein Testinstrument überführt. Im Zuge der Evaluation der Seminare konnten so die Heterogenitätssensibilität der teilnehmenden Studierenden und deren mögliche Veränderung erfasst werden.

4.1.1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Heterogenität im Klassenzimmer gilt nach Walgenbach (2014) seit den 1990er Jahren als fester Bestandteil der Erziehungswissenschaften (ebd., S. 7). So sind Fragen der Wahrnehmung und des Umgangs mit Heterogenität Gegenstand zahlreicher empirischer Arbeiten (vgl. z.B. Gebauer et al., 2013; Kemena & Miller, 2011; Preuss-Lausitz, 2001). Mitunter wird Heterogenität mit Begriffen wie Vielfalt oder Differenz synonym gesetzt, auch wenn die Unterschiedlichkeiten dieser Bezeichnungen und Konzepte mehrfach herausgearbeitet worden sind (vgl. z.B. Walgenbach, 2014). Obgleich diese Auseinandersetzungen im Kontext von Schule und Unterricht seit langem als höchst bedeutsam gelten, hat die explizite Verwendung des Begriffs Heterogenität in der themenbezogenen erziehungswissenschaftlichen Forschung erst in den letzten 15 Jahren deutlich zugenommen (vgl. Budde, 2015). Insbesondere in Verbindung mit der Inklusionsdebatte wird die Anerkennung der Heterogenität von Schüler*innen programmatisch als „eine Lernchance für ein erfolgreiches kognitives, soziales und emotionales Lernen aller Grundschüler“ (Kluczniok et al., 2014, S. 194) artikuliert. Entsprechend zeichnen sich in den letzten Jahren deutliche Tendenzen ab,

„durch verschiedene Maßnahmen – z.B. Verzicht auf Zurückstellungen und Sitzenbleiben, erhöhte Altersmischung durch jahrgangsübergreifende Gruppen, Integration Behinderter – die Heterogenität der Lerngruppen zu erhöhen und darauf unterrichtsmethodisch u.a. durch Individualisierung, (Binnen-)Differenzierung, Freiarbeit, Wochenplan- und Werkstattunterricht zu reagieren“ (ebd., S. 194f.).

Heterogenität existiert nicht per se, sondern wird im sozialen Kontext hervorgebracht (vgl. Budde, 2013). Daher setzt ein positiv-reflexiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht eine differenzierte Wahrnehmung durch die Lehrkräfte voraus. Er basiert auf einem Bewusstsein für den Konstrukt-Charakter, für die Relativität und Relationalität von Heterogenität und er verlangt Lehrkräften Kompetenzen ab, die auf einen bewussten Umgang mit „Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen insgesamt“ (Seitz, 2011, S. 51) zielen und deren (Weiter-)Entwicklung es im Rahmen der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung anzuregen gilt.

Im Projekt FDQI-HU wurden hochschuldidaktische Seminare konzipiert und evaluiert, die angehende Lehrkräfte für das Unterrichten heterogener Lerngruppen sensibilisieren sollen. Sie

stellen die Intervention dar (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band), deren Effekte im Folgenden evaluiert werden. Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst das Konstrukt Heterogenitätssensibilität und das entsprechende Erhebungsinstrument (4.1.2). Anschließend präsentiert er die empirischen Ergebnisse (4.1.3). Hiermit zeichnet er zum einen auf Basis der vorliegenden Stichprobe eine Art Bestandsaufnahme der Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Bestandsaufnahme wird punktuell in Bezug gesetzt zu den Anforderungen, die an das Konstrukt als Grundlage pädagogischen Handelns gestellt werden (siehe Beitrag 2.1 in diesem Band). Zum anderen werden die Ergebnisse im Prä-Post-Vergleich und in Komparation von Interventions- und Vergleichsgruppe analysiert. Die Analyseergebnisse lassen Rückschlüsse auf mögliche Wirkungen des Interventionsansatzes (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) zu. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf mögliche Ansätze zur Stärkung von Heterogenitätssensibilität im Hochschulkontext (4.1.4).

4.1.2 Heterogenitätssensibilität: theoretisches Konzept und empirische Operationalisierung

Eine etwas umfangreichere Darstellung der theoretischen Klärung und empirischen Operationalisierung des Konstrukts Heterogenitätssensibilität findet sich in Schmitz et al. (2019). Hier wurde ein reflektierter Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen in der schulischen Lerngruppe als Auftrag und zugleich als Herausforderung pädagogischen professionellen Handelns identifiziert. In Anlehnung an Bohl et al. (2017) wurde Heterogenitätssensibilität beschrieben als

„differenzierte (im Sinne eines maximal weiten Blicks auf verschiedenste Dimensionen) und reflektierte (im Sinne einer Sichtung möglicher Relevanz, Zusammenhang und Interdependenz der Dimensionen) Wahrnehmung und Anerkennung (der unterrichtlichen Bedeutsamkeit) der Heterogenität einer konkreten Lerngruppe in einer konkreten Situation“ (Schmitz et al., 2019, S. 186).

Weiterhin wurde das Konstrukt operationalisiert als Komposition von vier aufeinanderfolgenden, sich fortlaufend beeinflussenden Facetten: Die *Vorannahmen* bezeichnen die Erwartungshaltung, die eine (angehende) Lehrkraft an die Unterschiedlichkeiten hat, die in einer schulischen Lerngruppe auftreten können. Die *Wahrnehmung* erfasst, welche Heterogenitätsdimensionen sie in einer bestimmten Lerngruppe in einer konkreten Situation erkennt und deren *Gewichtung* benennt die Relevanz, die sie den einzelnen Dimensionen zuschreibt. Diese Erfahrungen wiederum wirken sich auf die *Bewertung* aus: Die (angehende) Lehrkraft stuft ihren Befund von Heterogenität in schulischen Lerngruppen als geringe bis starke Herausforderung sowie als geringe bis starke Bereicherung für die Unterrichtsgestaltung ein.

4.1.3 Empirische Ergebnisse

4.1.3.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die vorliegenden Daten wurden im Rahmen der Evaluierung möglicher Wirkungen der FDQI-HU-Seminare auf die teilnehmenden Lehramtsstudierenden erhoben. Hierzu wurde eine standardisierte Befragung im Prä-Post-Design mit Vergleichsgruppen durchgeführt. Die Datenerhebung fand zu Seminarbeginn und -ende im *Paper-Pencil*-Format statt. Die Durchführungsobjektivität wurde durch eine standardisierte Instruktion für die Testleitung gestützt. Das Konstrukt Heterogenitätssensibilität wird im Fragebogen anhand offener und geschlossener Items sowie eines Fallbeispiels erhoben. Diese Elemente wurden weitgehend neu entwickelt und durch *Cognitive Labs* (im Dezember 2016), einen Vortest (im Januar 2017, $N = 65$) sowie

im Zuge einer ersten Erhebungsphase (im Sommersemester 2017) vorgetestet und angepasst. Die vorliegenden Daten wurden in einer zweiten Erhebungsphase im Sommersemester 2018 erhoben.²⁵

Insgesamt nahmen $N=285$ Studierende an der Befragung teil. 22 % der Befragten sind männlich und 73 % weiblich.²⁶ Die*der älteste Befragte war zum Befragungszeitpunkt 56 Jahre und die*der jüngste 19 Jahre alt. Weiterhin geben 27 % der befragten Personen an, noch keine schulischen Lehrerfahrung zu haben und 20 % verneinen die Frage nach praktischen Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Zugleich bejahen 51 %, neben dem FDQI-HU-Seminar noch weitere Veranstaltungen zum Thema Inklusion besucht zu haben. 15 % der Befragten verzeichnen einen Migrationshintergrund und 12 % haben (auch) eine andere Erstsprache als Deutsch.

Zu beiden Messzeitpunkten wurden insgesamt 369 Fragebögen ausgefüllt; 241 Fragebögen wurden zur Prä-Messung ausgefüllt und 128 zur Post-Messung. 84 Befragte nahmen an beiden Messungen teil; hiervon gehörten 33 zur Interventions- und 51 zur Vergleichsgruppe. Die Befragten verteilen sich wie folgt auf die Seminare:

Tab. 1: Verteilung der Stichprobe auf die Lehrveranstaltungen

	Seminar	<i>n</i> Befragte	<i>n</i> gematchte Fälle für Prä-Post-Vergleich
Interventionsgruppe	Englisch	19	7
	Latein	5	2
	Arbeitslehre	23	6
	Informatik	12	8
	Sachunterricht	26	10
	gesamt	85	33
Vergleichsgruppe	Mathematik	124	40
	Bildungswissenschaften	51	9
	Rehabilitationswissenschaften	25	2
	gesamt	200	51
	gesamt	285	84

4.1.3.2 Vorannahmen zu Heterogenität in Lerngruppen

Die *Vorannahmen* zu Heterogenität in schulischen Lerngruppen werden durch ein offenes Item erfasst, das in Tabelle 2 dargestellt wird.

Tab. 2: Item zur Konstruktfacette Vorannahmen

Einführung	Im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht ist oft von heterogenen Lerngruppen die Rede.
Item	Ihrer persönlichen Vorstellung nach: Welche Verschiedenheiten treten in heterogenen Lerngruppen auf?
Instruktion	Bitte machen Sie in Stichpunkten so viele Nennungen, wie Ihren Vorstellungen entsprechen.

25 Ausnahme: Im Seminar Sachunterricht wurden die Daten im November und Dezember 2018 erhoben.

26 Fehlende Angaben werden im Folgenden nicht berücksichtigt.

Die Antworten der Befragten auf dieses Item lassen sich in 22 Kategorien zusammenfassen. Abbildung 1 zeigt die prozentualen Häufigkeiten der Nennungen im Prä-Test ($N=241$) und damit die durch eine Seminarteilnahme noch weitgehend unbeeinflussten *Vorannahmen* der Studierenden.

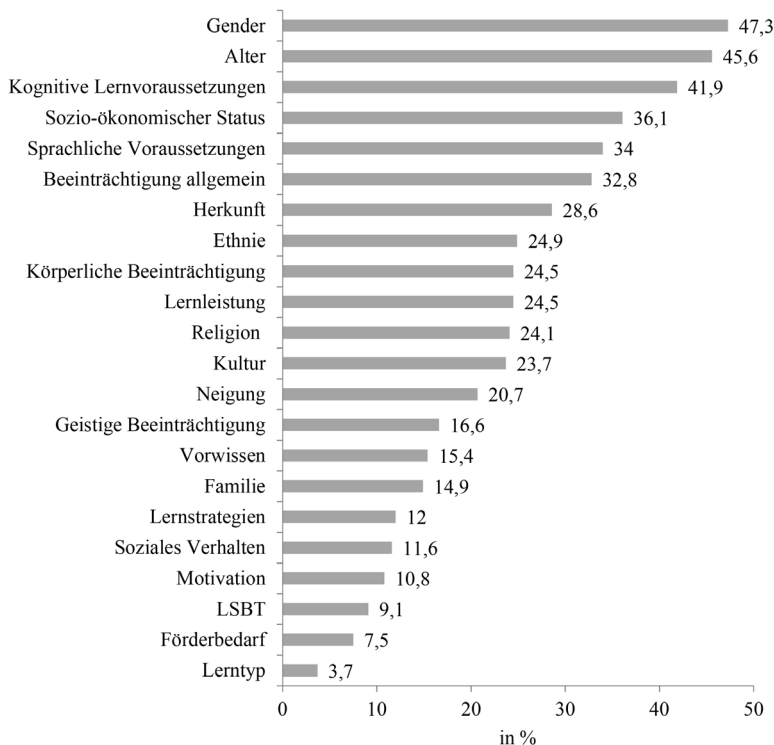


Abb. 1: Vorannahmen: Häufigkeiten der Nennungen einzelner heterogenitätsrelevanter Kategorien im Prä-Test ($N=241$) in Prozent; Mehrfachnennungen möglich (LSBT = Lesben, Schwule, Bisexuelle, transsexuelle, transidente oder transgender-Personen)²⁷

Bei der ersten Sichtung der Antworten der Befragten fiel auf, dass diese bei der Bezeichnung der Heterogenitätslinien durchgängig eine wertneutrale Sprache wählten (Bsp.: „relativ geringe Auffassungsgabe“). Dies kann als Indiz dafür gedeutet werden, dass sie die Differenzkategorien von Heterogenität nicht als normsetzend (vgl. Heinzel & Pregel, 2012; Lang et al., 2010) verstehen. Anhand der Vielfalt der Nennungen zeigt sich, dass die Befragten ein breites Spektrum möglicher für den schulischen Unterricht relevanter Heterogenitätslinien in ihre Erwartungshaltung einbeziehen. Einem umfassenden Inklusionsverständnis entsprechend (vgl. Budde & Hummrich, 2013; Hinz, 2013) ist ihnen eine Vielzahl von Differenzierungen als Ergänzung zu den ‚klassischen‘ Dimensionen wie Geschlecht (47,3%) und Alter (45,6%) und zu den son-

²⁷ Im Vortest wurde außerdem die Kategorie „Habitus“ gebildet. Sie hat sich jedoch nicht als stabil erwiesen und scheint ein Spezifikum in der studentischen Sichtweise bei der damaligen Stichprobe zu sein.

derpädagogischen Dimensionen präsent. Beeinträchtigung allgemein (32,8%) wird von einem Drittel der Befragten genannt und in der Differenzierung von körperlicher (24,5%) und geistiger (16,6%) Beeinträchtigung fällt auf, dass letztere deutlich seltener angeführt wird.

In ihre Kategorisierungen beziehen die Befragten übergeordnete Dimensionen wie den sozio-ökonomischen Status des Elternhauses (36,1%) ebenso in ihre Vorstellungen ein wie individuelle Zuschreibungen in Form von beispielsweise Lernleistungen (24,5%) (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 151). Sie nennen Kategorien wie Lernstrategien (12%), die im schulischen Unterricht unmittelbar relevant sind und zudem Heterogenitätslinien, die im Kontext schulischen Lernens auf indirektem Wege Virulenz entfalten können und situativ erkannt werden müssen (vgl. Hardy et al., 2011), wie Kultur (23,7%) oder Herkunft (28,6%). Im Rahmen der Kategorie Herkunft, in die z.B. Nennungen des Migrationshintergrunds fallen, wurden Fluchterfahrung von Schüler*innen nicht erwähnt. Die Kategorie kognitiver Lernvoraussetzungen fungiert als übergeordnete Kategorie für eine Reihe von Einzelnennungen: u.a. kognitive Fähigkeiten, Lernschwächen, Auffassungsgabe, Konzentrationsfähigkeit. Durch ihre häufige Nennung (41,9%) wird offenbar, dass die Student*innen vor allem die kognitiven Entwicklungen von Schüler*innen fokussieren.

Weiterhin ist von Interesse, inwiefern sich die *Vorannahmen* zu Heterogenität in schulischen Lerngruppen im Zuge der Seminarteilnahme verändert haben. Es werden die Häufigkeiten der Nennungen oben genannter Kategorien durch die Interventionsgruppe ($n = 33$) im Prä- versus Post-Test einander gegenübergestellt. Zunächst gibt es einige Kategorien, die vor und nach der Seminarteilnahme gleich häufig genannt werden: u.a. LSBT (je $n = 2$), Kultur (je $n = 2$), Herkunft (je $n = 5$) und Vorwissen (je $n = 4$). In Bezug auf andere Kategorien nimmt die Anzahl der Nennungen im Post-Test ab: u.a. sprachliche Voraussetzungen (prä: $n = 6$, post: $n = 4$) und soziales Verhalten (prä: $n = 5$, post: $n = 3$). Von besonderem Interesse sind jene Kategorien, die im Post-Test deutlich häufiger genannt werden als im Prä-Test: So wurden geistige Beeinträchtigung und sozio-ökonomischer Hintergrund im Prä-Test je zweimal und im Post-Test je zehnmal genannt. Das lässt vermuten, dass sie, obgleich sie kein expliziter Inhalt des Interventionsansatzes (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) waren, im Seminarverlauf oder auch in anderen Kontexten thematisiert und als relevant erachtet wurden.

4.1.3.3 Wahrnehmung der Heterogenität in Lerngruppen

Ihre *Vorannahmen* zu Heterogenität in schulischen Lerngruppen nehmen (angehende) Lehrkräfte – so die theoretische Modellannahme – mit in das Erleben einer konkreten Unterrichtssituation. Da Heterogenität situationsspezifisch wahrgenommen wird (vgl. z.B. Prengel, 2011), ging dem offenen Item, das die Konstruktfacette *Wahrnehmung* im Fragebogen erfasst, als Impuls ein Fallbeispiel voraus. Es schildert eine Unterrichtssequenz, in der 16 Heterogenitätsdimensionen angesprochen werden, wobei sowohl übergeordnete Kategorien wie Religionszugehörigkeit als auch spezifische funktionale Lernvoraussetzungen wie Arbeitstempo vorkommen. Das Fallbeispiel wurde mit dem Anspruch, einzelne Dimensionen nicht zu überzeichnen und Authentizität zu gewährleisten, in Abstimmung mit (angehenden) Lehrkräften entwickelt. Hiermit wurde eine Unterrichtssituation dargestellt, in der die Schüler*innen nicht auf einzelne Dimensionen reduziert werden, sondern heterogenitätsrelevante Differenzkategorien als partielle Eigenschaften (vgl. Lang et al., 2010, S. 315f.) sichtbar werden. Tabelle 3 gibt das entsprechende Item wieder.²⁸

28 Das Fallbeispiel ist in Schmitz et al. (i.E.) enthalten.

Tab. 3: Item und Fallbeispiel zur Konstruktfacetten Wahrnehmung

Einführung	Bitte lesen Sie die Unterrichtssequenz und beantworten Sie die darunter stehenden Fragen.
Impuls	Berlin, 7. Klasse einer Integrierten Sekundarschule.
Fallbeispiel	<p>Die Klasse hat den Auftrag, sich in einer Gruppenarbeit zu organisieren.</p> <p>[In Gruppe 1: Valentin, Mara und Linus]</p> <p>„Wie machen wir das denn jetzt?“ fragt Valentin. „Am besten macht ja wohl jeder ein Arbeitspaket und dann werfen wir das nachher schnell zusammen.“ Mara entgegnet, dass sie lieber gemeinsam arbeiten möchte, „deswegen heißt es ja Gruppenarbeit“. Linus, der zurückgelehnt Musik über seine Kopfhörer hört, klopft mit dem Lineal den Takt auf den Tisch. Valentin bewundert seinen nagelneuen iPod; so einen hätte er auch gerne. Nun wird Mara ungeduldig. „Geht es jetzt endlich los?“ Stillsitzen fällt ihr schwer. Linus hingegen lehnt sich zurück. „Langweilig! Ich habe eh schon alles über das Thema gelesen.“</p> <p>[In Gruppe 2: Tina, Sharif und Moritz]</p> <p>Tina fragt Moritz: „Was ist nochmal das Thema?“; sie ist schwerhörig. Moritz aber verschränkt die Arme und guckt demonstrativ aus dem Fenster. „Ich habe keine Lust auf Gruppenarbeit, ich mache nicht mit.“ Insgeheim muss er zugeben, dass er den Arbeitsauftrag nicht verstanden hat. Alle anderen hatten so schnell genickt. Sharif blickt von seiner Gebetskette auf. Er nennt Tina das Thema. Tina erinnert sich. Sie ist drei Jahre älter und hat das Thema schon mal in einer anderen Klasse behandelt.</p> <p>[In Gruppe 3: Jonas, Sarah und Oskar]</p> <p>„Ich weiß auch schon ein paar Zahlen, die wir nehmen können.“ Für Zahlen hat Sarah ein überdurchschnittlich gutes Verständnis; in Mathe war ihr die Eins immer sicher. Aber Schreiben mag sie gar nicht. Sie gibt Blatt und Stift an Oskar. „Du kannst das eh besser“. Oskar fragt den Lehrer: „Was soll ich denn jetzt aufschreiben?“ Der Lehrer antwortet, das dürfe die Gruppe selber entscheiden; am Ende solle ein Plakat entstehen. Jetzt wird Sarah nervös. „Dafür sind zwei Stunden ja wohl viel zu kurz“, findet sie. „Viel zu lang“, findet hingegen Jonas, und schlägt ihr gegen den Hinterkopf.</p>
Item	Welche Verschiedenheiten nehmen Sie in diesen drei Lerngruppen wahr?
Instruktion	Bitte machen Sie so viele Nennungen, wie Ihnen einfallen und ergänzen entsprechend viele Stichpunkte. Es ist nicht nötig, Gruppen oder Namen zuzuordnen.

Die menschliche Wahrnehmung gilt als selektiv und begrenzt (vgl. Ansorge & Leder, 2011). Es stellt sich die Frage, welche Dimensionen von den Studierenden im Hinblick auf die dargestellte schulische Lerngruppe wahrgenommen werden und wie differenziert ihre *Wahrnehmung* erfolgt. Die Mehrzahl der Befragten des Prä-Tests ($N = 235$)²⁹ gibt vier Heterogenitätsdimensionen an, die sie im Fallbeispiel wahrnehmen. Die Spannweite reicht von keiner Nennung in drei Fällen bis zu 14 Nennungen in einem Fall (*Minimum* = 0; *Maximum* = 14; *Median* = 5). Damit gibt die Mehrheit der Befragten weniger als ein Drittel der angebotenen Heterogenitätslinien an.

Eine Sequenz des Interventionsansatzes in Form der sogenannten „Zitronen-Übung“ (vgl. Anti-Bias-Werkstatt, 2007; siehe auch Beitrag 3.2 in diesem Band) fordert dazu auf, möglichst viele Charakteristika eines konkreten Gegenstandes zu erfassen. Sie sollte unter anderem zur

29 Sechs Fälle des Prä-Tests werden als fehlende Werte gezählt, da der gesamte Frageblock zu Heterogenitätssensibilität nicht beantwortet wurde. Die Fälle, in denen ausschließlich das vorliegende Item unbeantwortet blieb, werden als *Minimum* = 0 gezählt.

Schulung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit beitragen.^{30, 31} Um zu beantworten, ob sich die Differenziertheit der *Wahrnehmung* mit einer Teilnahme an einem FDQI-HU-Seminar unter Berücksichtigung dieser Übung steigern lässt, werden die Werte der Interventionsgruppe im Prä-Post-Vergleich und in Komparation mit der Vergleichsgruppe betrachtet. Tabelle 4 berichtet die relevanten Kennwerte.

Tab. 4: Wahrnehmung: Kennwerte der Interventions- und Vergleichsgruppe im Prä- und Post-Test

		<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Interventions- gruppe	Prä (<i>n</i> = 33)	6	6,18	2,42	1	12
	Post (<i>n</i> = 33)	6	6,12	2,67	2	11
Vergleichs- gruppe	Prä (<i>n</i> = 49)	5	5,65	2,46	0	11
	Post (<i>n</i> = 49)	6	5,72	2,59	0	12

In der Interventionsgruppe zeigt sich zu beiden Messzeitpunkten ein höherer Mittelwert als in der Vergleichsgruppe. Die Mittelwerte der Interventions- und Vergleichsgruppe bleiben im Prä-Post-Vergleich weitgehend stabil. Lediglich minimale Veränderungen lassen sich feststellen, wobei die durchschnittliche Abnahme mit jeweils $d = -0,02$ keinem nennenswerten Effekt entspricht. Die Anzahl wahrgenommener Heterogenitätslinien hat somit im Zuge der Seminarteilnahme weder eine Steigerung noch eine nennenswerte Senkung erfahren.

4.1.3.4 Gewichtung der wahrgenommenen Heterogenität

Im Anschluss an eine selektive Wahrnehmung, so die konzeptionelle These, wird das Wahrgenommene innerlich sortiert. Dieser Vorgang entspricht der Konstruktfacette *Gewichtung*. Sie wird anhand des in Tabelle 5 dargestellten Items erfasst.

Tab. 5: Item zur Konstruktfacette Gewichtung

Item	In Bezug auf Ihre Nennungen: Welche drei Verschiedenheiten finden Sie für die Gestaltung inklusiven Unterrichts besonders relevant?
Instruktion	Bitte bringen Sie sie in eine Reihenfolge abnehmender Relevanz. Benennen Sie nur drei.

Es ist auffällig, dass die Kategorien, die als am wichtigsten erachtet werden, nicht zwingend jene sind, die am häufigsten wahrgenommen wurden. In der Analyse der Prä-Testdaten ($N = 241$) erweisen sich drei Kategorien als besonders relevant für die Befragten: kognitive Lernvoraussetzungen, Motivation und körperliche Beeinträchtigung. Neben der Kategorie Neigungen werden sie an allen drei Rängen am häufigsten genannt; ein Prä-Post-Vergleich der Antworten der Interventionsgruppe zeigte keine augenscheinlichen Veränderungen.

30 Weitere Ziele und Hintergründe der Übung und des gesamten Interventionsansatzes finden sich in Kapitel 3.2 in diesem Band.

31 Eine weitere Übung, die auch zur Steigerung der Heterogenitätssensibilität von Lehrkräften führen soll, hat Simon (2016) vorgestellt.

Tab. 6: Gewichtung: die am häufigsten genannten Kategorien im Prä-Test (N = 241) mit Prozentangaben

Rang eins	Rang zwei	Rang drei
Kognitive Lernvoraussetzungen (21,2%)	Kognitive Lernvoraussetzungen (14,9%)	Motivation (7,9%)
Motivation (9,5%)	Motivation (8,7%)	Kognitive Lernvoraussetzungen (7,5%)
Körperliche Beeinträchtigung (8,3%)	Körperliche Beeinträchtigung (8,7%)	Neigungen (7,1%)

Zur Deutung der Befunde ist die konkrete Erhebungssituation mithilfe des Fallbeispiels einzubeziehen, auf die sich die Antworten stützen. Kognitive Lernvoraussetzungen kommen im Fallbeispiel beispielsweise in Bezug auf eine Schülerin vor, die ein überdurchschnittliches Verständnis für Zahlen hat und der das Schreiben relativ schwerfällt. Motivation kommt zum Tragen, als ein Schüler Langeweile äußert, während andere beginnen möchten. Eine körperliche bzw. Sinnesbeeinträchtigung zeigt eine Schülerin, die schwerhörig ist. Die im Fallbeispiel thematisierte Schwerhörigkeit scheint für die Befragten ebenso wie kognitive Lernvoraussetzungen und Motivation eng mit erfolgreichem Lernen verknüpft zu werden und daher bedeutsamer zu sein als andere Dimensionen. Dies unterstreicht, dass die Befragten in der *Gewichtung* von verschiedenen Heterogenitätsdimensionen direkte Einflussgrößen auf schulisches Lernen in den Fokus rücken.

4.1.3.5 Bewertung von Heterogenität in Lerngruppen

In Bezug auf die gedanklich geordneten Eindrücke zu Heterogenität in schulischen Lerngruppen findet zuletzt eine *Bewertung* statt. Die Erfassung der *Bewertung* geschieht im Fragebogen mittels zweier gemischt präsentierter Subskalen, die eine Einstufung von Heterogenität als Bereicherung und Herausforderung messen. Sie bestehen aus jeweils fünf geschlossenen Items und bieten eine sechsstufige Antwortoption von „1 stimme gar nicht zu“ bis zu „6 stimme voll zu“. Beispielimts lauten: „Starke Verschiedenheiten innerhalb einer Lerngruppe bedeuten eine wertvolle Horizonterweiterung für die Lerngruppe“ und „Starke Verschiedenheiten innerhalb einer Lerngruppe stellen die Lehrkraft vor unvorhersehbare Herausforderungen“.³²

Tab. 7: Bewertung: Kennwerte der Interventions- und Vergleichsgruppe im Prä- und Post-Test

		<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>Ver.</i>	<i>d</i>	<i>dIGPP</i>
Subskala Bereicherung								
Interventions- gruppe	Prä (<i>n</i> = 33)	2,6	6	0,74	4,12	▼	-0,04	0,24
	Post (<i>n</i> = 33)	1,8	6	0,92	4,08			
Vergleichs- gruppe	Prä (<i>n</i> = 49)	2,2	6	0,87	4,34	▲	0,21	
	Post (<i>n</i> = 49)	3	6	0,79	4,51			
Subskala Herausforderung								
Interventions- gruppe	Prä (<i>n</i> = 33)	2	6	1,04	4,12	▲	0,07	-0,30
	Post (<i>n</i> = 33)	2,2	6	1,11	4,19			
Vergleichs- gruppe	Prä (<i>n</i> = 49)	2,2	6	0,90	4,17	▼	-0,22	
	Post (<i>n</i> = 49)	1,4	6	0,96	3,96			

32 Der Wortlaut der Items findet sich in Schmitz et al. (2019, i.E.).

Die Items stammen ursprünglich von Hartinger et al. (2019), wurden von Simon (2019) adaptiert und für die vorliegende Befragung nochmals leicht modifiziert.

Eine explorative Faktorenanalyse (PCA, Varimax) der Prätest-Daten ($N=241$) zeigt die zweifaktorielle Struktur der Gesamtskala und bestätigt die jeweilige Zuordnung der Items zu den beiden Subskalen. Die interne Konsistenz ist gut ($\alpha_{\text{Bereicherung}}=0,74$ und $\alpha_{\text{Herausforderung}}=0,77$). Tabelle 7 berichtet relevante Kennwerte der Interventions- und Vergleichsgruppe im Prä- und Post-Test.

In der *Bewertung* von Heterogenität als Bereicherung weist die Vergleichsgruppe zu beiden Messzeitpunkten höhere Mittelwerte auf als die Interventionsgruppe. Im Prä-Post-Vergleich steigt der Mittelwert der Vergleichsgruppe um 0,17 Skaleneinheiten und jener der Interventionsgruppe sinkt um 0,04 Punkte. In ersterem Fall entspricht die Steigerung einem kleinen Effekt ($d=0,21$) und in letzterem liegt in Anlehnung an Cohens Interpretationsstandards kein Effekt vor ($d=-0,04$). Stellt man die Mittelwertdifferenzen von Interventions- und Vergleichsgruppe einander gegenüber, so lässt sich anhand der Formel von Morris und DeShon (2002, S. 108) die „effect size for the independent groups pretest-posttest (*dIGPP*)“ berechnen. Hier zeigt sich ein kleiner Effekt ($dIGPP=0,24$). Grund für die leicht gesunkene Einschätzung von Heterogenität als Bereicherung der Interventionsgruppe kann sein, dass den Student*innen im Seminarverlauf die anspruchsvollen Aufgaben der Lehrkraft im Unterrichten heterogener Lerngruppen bewusst geworden sind.³³

Diese Vermutung deckt sich auch mit dem Analyseergebnis zur Subskala Herausforderung. Im Prä-Post-Vergleich sinkt hier der Mittelwert der Vergleichsgruppe um 0,21 Skaleneinheiten und das entspricht einem kleinen Effekt ($d=-0,22$). Der Mittelwert der Interventionsgruppe hingegen steigt um 0,07 Skaleneinheiten, was keinen relevanten Effekt indiziert ($d=0,07$). Stellt man die Mittelwertsabnahme in der Vergleichsgruppe und die Zunahme in der Interventionsgruppe einander gegenüber, so zeigt sich ein kleiner Effekt ($dIGPP=-0,30$). Dieser Befund stärkt die Annahme, dass die Teilnahme an einem FDQI-HU-Seminar mit einer problembewussteren Wahrnehmung von Heterogenität als Herausforderung für die Lehrkraft, Lerngruppe und Unterrichtsgestaltung einhergeht.

4.1.4 Zusammenfassung und Fazit

Anhand der dargestellten Daten zeigt sich zunächst, dass die Befragten ein breites Spektrum möglicher Heterogenitätslinien in Lerngruppen erwarten (*Vorannahmen*). Dies kommt Forderungen aus der Perspektive eines breiten Inklusionsverständnisses entgegen. Ein Vergleich der Daten der Interventionsgruppe im Prä- und Post-Test zeigt zudem, dass diese Erwartungen sich teilweise ändern (lassen). Weiterhin stellt sich die mithilfe eines Fallbeispiels mit 16 intentional impliziten Heterogenitätsdimensionen erfasste *Wahrnehmung* von Heterogenität als gering bis mittelmäßig differenziert dar. Das kann als Bestätigung dafür gedeutet werden, dass „eine Lerngruppe jeweils so heterogen [ist], wie dort gerade Heterogenität ‚gesehen‘ [...] wird“ (Seitz, 2008, S. 193). Nach der Seminarteilnahme erfährt die Anzahl der genannten Heterogenitätslinien keine Steigerung, das heißt, es wurde keine differenziertere *Wahrnehmung* bewirkt. Weiterhin zeigt sich eine situationsspezifische *Gewichtung* der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen: Die Kategorien, die die Befragten als am wichtigsten erachten, entspre-

33 Dieses Ergebnis lässt sich durch Befunde von Simon (2019) stützen, der ebenfalls eine Steigerung der belastungsbezogen-negativen Einstellung von angehenden Lehrkräften ($N=278$) zu Heterogenität im Zusammenhang mit dem Besuch von Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion nachgewiesen hat.

chen nicht denen, die am häufigsten wahrgenommen wurden. Vor allem Dimensionen, die als unmittelbare Einflussgrößen auf schulisches Lernen verstanden werden, scheinen im Verlauf der FDQI-HU-Seminare entsprechend in den Fokus zu rücken. Die leicht abnehmende *Bewertung* von Heterogenität als Bereicherung durch die Interventionsgruppe und der leichte Anstieg der Belastungs-Einstellung lassen sich als Hinweise auf ein steigendes Bewusstsein für die Ansprüche eines heterogenitätssensiblen Unterrichts deuten. Hier kann interpretiert werden, dass den Studierenden der „Widerspruch zwischen normativer Überhöhung (‘Vielfalt tut gut’) und praktischer Überforderung (Reh, 2005)“ (Budde, 2015, S. 118) bzw. dass ihnen der Umstand, dass ein heterogenitätssensibler Unterricht eine Veränderung des weitgehend tradierten Modus von Unterricht bedeutet, bewusster geworden ist.

Hinsichtlich des Ziels der Steigerung einer differenzierten Wahrnehmung von Heterogenität durch angehende Lehrkräfte im Kontext hochschuldidaktischer Formate kann angesichts der dargestellten Ergebnisse gefragt werden, ob es neben der im FDQI-HU-Interventionsansatz verwendeten Übung der Anti-Bias-Werkstatt weitere bzw. andere Übungen gibt, die eine solche Wahrnehmung (besser) fördern. Auf eine potenzielle Übung wurde in Abschnitt 4.1.3.3 hingewiesen. Weiterhin gilt es an die zunehmende Wahrnehmung von Heterogenität als Herausforderung durch die Befragten anzuknüpfen. Dieser könnte durch das Kennenlernen und Erproben konkreter (fachspezifischer) Strategien des Umgangs mit Heterogenität begegnet werden.

Literatur

- Ansorge, U. & Leder, H. (2011). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92094-8
- Anti-Bias-Werkstatt (2007). Thematische Übungen/Zitrone. In Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.), *Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. CD Methodenbox*. Berlin: Anti-Bias-Werkstatt. Verfügbar unter: http://www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/IKUS-Werkstatt/Gewaltpraevention/GHS3_Zitrone.pdf. Zugegriffen 31.07.2019.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. (2015). Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 117–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>. Zugegriffen 31.07.2019.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-94209-4
- Gebauer, M.M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In N. McElvany, M.M. Gebauer, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 17. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 191–216). Weinheim & Basel: Beltz.
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(6), S. 819–833.
- Harteringer, A., Grittner, F., Lang, E. & Rehle, C. (2010). Ein Vergleich der Einstellung zu Heterogenität von Lehrkräften in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Lerngruppen. In K.-H. Arnold et al. (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 77–88). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92475-5_11
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion* (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>. Zugegriffen 31.07.2019.
- Kemena, P. & Miller, S. (2011). Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagoginnen auf Heterogenität – Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 124–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kluczniok, K., Große, C. & Roßbach, H.-G. (2014). Heterogene Lerngruppen. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.) (S. 194–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lang, E., Grittnner, F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 315–331). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92108-2_16
- Morris, S.B. & DeShon, R.P. (2002). Combining effect size estimates in meta-analysis with repeated measures and independent-groups designs. *Psychological Methods* 7(1), S. 105–125. doi: 10.1037/1082-989X.7.1.105
- Prenzel, A. (2011). Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf. Zugegriffen 31.07.2019.
- Preuss-Lausitz, U. (2001). Chance oder Belastung? Heterogenität in der Schule aus der Sicht von Grundschullehrerinnen und -lehrern. *Die Grundschulzeitschrift* 15 (149), S. 30–33.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 171–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (2019, i.E.). *Inklusionsverständnis, Heterogenitätssensibilität, Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen, Adaptive Lehrkompetenz (IHSa). Skalenhandbuch zur Dokumentation des Erhebungsinstruments im Projekt FDQI-HU*. Münster: Waxmann.
- Seitz, S. (2011). Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. *Journal für LehrerInnenbildung* 11 (3), S. 50–54.
- Simon, T. (2016). Für eine Kultur der Heterogenität – Heterogenitätsbewusstsein und didaktisches Planen und Handeln für einen inklusiven Unterricht. *Sache, Wort, Zahl* 44 (160), S. 45–55.
- Simon, T. (2019). Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierendem Homogenisierungsdenken. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bd. II: Lehren und Lernen* (S. 65–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wälgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Toronto: Budrich.

4.2 Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen

Neben der Erfassung von Heterogenitätsvorstellungen der Studierenden als Grundlage für die Differenzierung im inklusiven Unterricht, wurde im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz fokussiert als zukünftige Aufgabe angehender Lehrkräfte im pädagogischen Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Das erklärte Ziel adaptiven Lehrens ist die Ermöglichung individueller Zugänge der Schüler*innen zum Unterrichtsstoff ausgehend von einer Sach-, diagnostischen, didaktischen und Klassenführungs kompetenz (vgl. Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014; Franz, 2018; Kufner, 2014; Stebler & Reusser, 2017). Weiterführend zur Verortung der adaptiven Lehrkompetenz im Diskurs der Professionalisierung von Lehrkräften für den inklusiven Unterricht (siehe Beitrag 2.2 in diesem Band) und zur Formulierung inklusionsorientierter Bausteine für die Förderung adaptiver Lehrkompetenz (siehe Beiträge in Kapitel 3 in diesem Band) bezieht sich der folgende Beitrag auf die Begleitevaluation zu Wirkungen der universitären Lehrveranstaltungen, in denen die Bausteine eingesetzt wurden. Die Zielgruppe der Evaluation umfasste Studierende des Lehramts an der Humboldt-Universität zu Berlin, die im Sommersemester 2018 und im Wintersemester 2018/19 an der Befragung teilnahmen. Ausgehend von den Ergebnissen der Befragung im Sommersemester 2017 (vgl. Brodesser et al., 2019) wurden das Erhebungsinstrument überarbeitet sowie ein anderes Auswertungsverfahren entwickelt und angewandt, indem Indizes für die Konstruktfacetten adaptive Diagnostik, Didaktik und Klassenführung konzipiert und eingesetzt wurden. Im Beitrag wird zunächst kurz in das theoretische Konzept eingeführt (4.2.2), anschließend folgen die Beschreibung der Indexbildung (4.2.3) und die Ergebnisse der Prä-Post-Erhebung von Interventions- und Vergleichsgruppe (4.2.4). Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Bausteine (4.2.5).

4.2.1 Zum theoretischen Konzept adaptiver Lehrkompetenz

Adaptive Lehrkompetenz bezeichnet das Vermögen der Lehrkraft, den Unterricht „so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen“ (Beck et al., 2008, S. 47).³⁴ Im Anpassungsvorgang werden gemeinhin vier Dimensionen unterschieden: die Sachebene, didaktische Ebene, Klassenführungsebene und diagnostische Ebene (vgl. ebd., S. 41f.). Die Sachebene war im Rahmen von FDQI-HU fachspezifisch zu operationalisieren und wird, da an der vorliegenden Erhebung verschiedene Fachdidaktiken beteiligt sind, im Folgenden nicht berücksichtigt. Die drei weiteren Dimensionen wurden, so führen Schmitz, Frohn und Pant in diesem Band aus, jeweils um die Sub-Konstruktfacetten *Kontextbewusstsein*, *Handlungsflexibilität* und *Repertoire* erweitert (vgl. auch Brodesser et al., 2019, S. 192ff.). Die Facette des *Kontextbewusstseins* beschreibt das Schaffen wichtiger Ausgangsvoraussetzungen im Hinblick auf das Auftreten der Lehrkraft oder die Gestaltung der Lehrer*innen-Schüler*innen-

34 Nähere Ausführungen zur theoretischen Klärung des Konstrukts adaptive Lehrkompetenz finden sich in Schmitz (2017).

Beziehung. *Handlungsflexibilität* bezeichnet die flexiblen Anpassungsleistungen der Lehrkraft auf die situativen Bedingungen im konkreten Verlauf und *Repertoire* beinhaltet ihren Ideenbestand zu adaptiver Unterrichtsgestaltung auf Planungsebene. Diese Erweiterung klärt die Verortung des Konstrukts adaptive Lehrkompetenz im Professionalisierungsdiskurs und versucht hiermit zu seiner weiterführenden Systematisierung beizutragen. Denn die Ausgestaltungsformen bzw. Inhalte zeichnet eine große Vielfalt aus, die bislang nicht einheitlich systematisiert ist (vgl. Martschinke, 2015, S. 27).

4.2.2 Die Indizes adaptiver Lehrkompetenz

Die auf theoretisch-konzeptioneller Ebene identifizierte, nicht gänzlich systematisierte inhaltliche Vielfalt adaptiver Lehrkompetenz begründet den empirischen Anspruch, das Konstrukt anhand multipler Indikatoren umfassend zu definieren. Der Einsatz multipler Indikatoren ermöglicht die Erfassung einer Vielzahl relevanter Aspekte eines theoretischen Konstrukts (vgl. Latcheva & Davidov, 2014, S. 747–749). Im Folgenden werden die adaptive diagnostische, didaktische und Klassenführungs-kompetenz jeweils anhand einer spezifischen Komposition formativer Indikatoren operationalisiert. Diese Kompositionen definieren operational die Indizes adaptiver Lehrkompetenz.

4.2.2.1 Zur Begründung von Indizes

„Die wichtigsten psychometrischen Modellierungsverfahren basieren auf einer reflektiven Operationalisierung von Konstrukten“ (Welp, 2017, S. 1). Diese Verfahren stützen sich auf Skalen aus untereinander hoch korrelierenden Items, die dieselbe Dimension widerspiegeln. In Indizes hingegen sind neben reflektiven Indikatoren (*effect indicators*) auch formative (*induct indicators*) zugelassen, die eine latente Variable nicht widerspiegeln, sondern bedingen.³⁵ Formative Indikatoren erfassen verschiedene Dimensionen und sind als konstituierende Bestandteile des Konstrukts nicht austauschbar (vgl. Diamantopoulos & Winklhofer, 2001, S. 271; Latcheva & Davidov, 2014, S. 746–755). Im Falle adaptiver Lehrkompetenz wurde eine formative Operationalisierung gewählt. Es soll möglichst umfassend operationalisiert werden, indem die Indikatoren als definitorische *Ursache* der Konstruktausprägung modelliert werden. Das Konzept eines formativen Messmodells geht auf Curtis und Jackson (1962) zurück. Es entspricht einem multiplen Regressionsmodell, in dem die Indikatoren die Prädikatoren und das latente Konstrukt das Kriterium (hier: den Index) repräsentieren (vgl. Saris & Gallhofer, 2007, S. 278; Weiber & Mülhhaus, 2014, S. 256; Welp, 2017, S. 1).

4.2.2.2 Die Konstruktion der Indizes

Die Konstruktion der Indizes zu adaptiver diagnostischer, didaktischer und Klassenführungs-kompetenz im Rahmen von FDQI-HU basiert auf folgendem Vorgehen: Zunächst wurden theoretische und empirische Vorarbeiten zum Konstrukt gesichtet. Hierbei erwiesen sich insbesondere die Arbeiten von Beck et al. (2008) und Brühwiler (2014) sowie die empirischen Ansätze von Kufner (2014) und Franz (2017) als bedeutsam. Anschließend wurden für das Fragebogendesign Videoimpulse ausgewählt und Items formuliert. Pro Konstrukt-facetten wurde den Befragten eine Sequenz aus dem Spielfilm „Die Klasse“ (Cantet, 2008) gezeigt und pro Sub-Konstrukt-facetten wurde ihnen ein offenes Item, formuliert in Anlehnung an Definiti-

35 Eine erläuternde Abbildung reflektiver versus formativer Indikatoren findet sich u.a. in Latcheva & Davidov (2014, S. 751).

onen nach Brühwiler (2014), präsentiert.³⁶ Der Wortlaut der Items ist dem Skalenhandbuch (Schmitz et al., i.E.) zu entnehmen. Die Items wurden in *Cognitive Labs* und einem quantitativen Vortest ($N=65$) mit der Zielgruppe geprüft und angepasst. Um eine Passgenauigkeit zum Konstruktverständnis und den Interventionsansätzen im Projekt herzustellen, wurde zudem ein Vortest mit dem Projektteam durchgeführt. Auf Basis der erhobenen Daten und im induktiv-deduktiven Verfahren wurden im Sinne einer quantitativen Inhaltsanalyse (vgl. Früh, 2017) Kategorienschemata erstellt. Diese wurden in einem Expert*innenverfahren einer Validierung unterzogen³⁷: Die Expert*innen gewichteten die Oberkategorien und bepunkteten die Unterkategorien, je nachdem, wie sehr sie ihrer Einschätzung nach adaptiver Lehrkompetenz entsprachen. Zudem konnten sie Kategorien eliminieren oder hinzufügen. Das Instrument wurde in einer ersten Erhebungsphase im Sommersemester 2017 eingesetzt und im Rahmen des Design-Based-Research-Ansatzes (vgl. Reinmann, 2018; van den Akker et al., 1999) anschließend angepasst. Im Konkreten wurde ein neuer Videoimpuls zu adaptiver diagnostischer Kompetenz gewählt und das entsprechende Kategorienschema wurde in Expertenworkshops mit dem Projektteam erstellt. Die Erhebung der vorliegenden Daten fand im Sommersemester 2018 an der Humboldt-Universität zu Berlin statt. Hier wurden die validierten Oberkategorien als formative Indikatoren eingesetzt und als dichotome Variablen („genannt“ vs. „nicht genannt“) kodiert. Die Objektivität in der Datenerhebung wurde durch Kodierregeln und Kodierer*innenschulungen gestärkt.

4.2.2.3 Die Überprüfung der Qualität der Indizes

Im Folgenden sollen die Indizes einer Qualitätsprüfung unterzogen werden. Hierbei sind übliche Gütekriterien der Testtheorie nicht anwendbar;³⁸ das „Hauptgütekriterium stellt die theoretische Plausibilität (i.d.R. auf Basis von Expertenmeinungen) dar“ (Welp, 2017, S. 1). Es wird nun auf die vier Kriterien der Indexbildung nach Diamantopoulos & Winklhofer (2001) zurückgegriffen. Als erstes nennen sie *Content Specification*. „The first issue in index construction is the specification of the scope of the latent variable, that is, the domain of content the index is intended to capture“ (ebd., S. 271). Der Inhaltsbereich eines Konstrukts ist genau zu spezifizieren. Im Falle adaptiver Lehrkompetenz basiert diese Spezifikation zum einen auf den Ergebnissen einer quantitativen Inhaltsanalyse, deren Kategorienbildung den Anspruch auf Vollständigkeit verfolgt, und zum anderen auf Expert*innenmeinungen.

Ein zweites Kriterium der Indexkonstruktion ist die *Indicator Specification*. „[T]he items used as indicators must cover the entire scope of the latent variable as described under the content specification“ (ebd.). Das ist der Grund, warum auf einen Index zu adaptiver Lehrkompetenz, der die Indizes zu adaptiver diagnostischer, didaktischer und Klassenführungscompetenz (gewichtet) addiert, verzichtet wird. Da die Dimension Sachkompetenz nicht abgebildet würde, wäre der „semantische Gehalt“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 256) des Konstrukts erster Ordnung fehlerhaft dargestellt (vgl. Albers & Götz, 2006, S. 671; Welp, 2017, S. 1).

Das dritte Kriterium tragfähiger Indexbildung betrifft die externe Validität und das vierte den Ausschluss von Multikollinearität unter den Indikatoren (vgl. Diamantopoulos & Winklhofer, 2001, S. 272; Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 262), denn, so wurde oben dargestellt, die forma-

36 Nähere Ausführungen zu diesem Verfahren finden sich in Brodesser, Schmitz und Pant (2019).

37 Am Expertenverfahren nahmen Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, Sabrina Kufner, Universität Passau und Eva-Kristina Franz, Pädagogische Hochschule Heidelberg, teil.

38 Möglich ist die Berechnung einer Test-Retest-Reliabilität. Zu den psychometrischen Aspekten formativer Messmodelle vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 260–265; Diamantopoulos & Winklhofer, 2001, S. 271f.

tive Operationalisierung basiert auf einem multiplen Regressionsmodell.³⁹ Die Items der Indizes adaptiver Lehrkompetenz weisen Korrelationskoeffizienten von deutlich unter 0.7 auf und alle Varianzinflationsfaktoren liegen weit über 10. Folglich liegen keine Hinweise auf Multikollinearität vor (vgl. Diamantoupolus & Winklhofer, 2001, S. 272).

4.2.2.4 Die Messkonzeption

Weiterhin hängt die Aussagekraft von Indizes stark von der Methodik ihrer Berechnung ab; diese ist messtheoretisch und in ihrer analytischen Anwendbarkeit zu begründen und transparent darzustellen (vgl. Albers & Götz, 2006; Latcheva & Davidov, 2014; Welp, 2017). Im Falle adaptiver Lehrkompetenz im Projekt FDQI-HU soll die Höhe der geschätzten Konstruktausprägung zum einen der Vielfalt angesprochener Dimensionen und zum anderen der Wichtigkeit entsprechen, die die Expert*innen den einzelnen Dimensionen zugesprochen haben. Daher werden die Indizes durch eine gewichtete Summe der Indikatoreausprägungen berechnet; hierdurch wird eine neue Variable auf Intervallskalenniveau gebildet. Die Rechenwege können dem Skalenhandbuch (Schmitz et al., i.E.) entnommen werden.

4.2.3 Empirische Ergebnisse

Zur diagnostischen, didaktischen und Klassenführungsdimension war jeweils ein Interventionsansatz in den Seminaren eingesetzt worden (vgl. Beiträge 3.2, 3.3 und 3.4 in diesem Band). Die Indizes fanden Anwendung im Rahmen der Evaluierung möglicher Wirkungen dieser Seminare auf die teilnehmenden Studierenden. Als Forschungshypothesen wurde erstens formuliert, dass die Seminarteilnahme mit einer Steigerung adaptiver Lehrkompetenz einhergeht und dass diese Steigerung in der Interventionsgruppe größer ist als in der Vergleichsgruppe. Es wurde eine Befragung im Prä-Post-Design mit Vergleichsgruppen durchgeführt.

4.2.3.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die Datenerhebung fand im Sommersemester 2018⁴⁰ zu Seminarbeginn und -ende im *Paper-Pencil*-Format statt. Die Durchführungsobjektivität wurde durch eine standardisierte Instruktion für die Testleitung gestützt. Es nahmen 285 Studierende an der Befragung teil. Zu beiden Messzeitpunkten wurden insgesamt 369 Fragebögen generiert; 241 Fragebögen wurden zur Prä-Messung ausgefüllt und 128 zur Post-Messung. 84 Befragte nahmen an beiden Messungen teil; hiervon gehörten 33 zur Interventions- und 51 zur Vergleichsgruppe. Die Interventionsgruppe nahm an Seminaren in Englisch, Latein, Arbeitslehre, Informatik und Sachunterricht teil; die Vergleichsgruppe setzte sich aus Teilnehmenden von Veranstaltungen in Mathematik, Bildungs- und Rehabilitationswissenschaften zusammen. Alle Befragten waren Studierende des Lehramts.

4.2.3.2 Adaptive diagnostische Kompetenz

Der entsprechende Videoimpuls zeigt eine Unterrichtssequenz, in der eine Schülerin an der Tafel ein Verb konjugiert und andere Schüler*innen sie zu korrigieren versuchen und hierbei auch Fehler machen. Die befragten Studierenden sind aufgefordert, sich in die Situation von Hospitant*innen zu versetzen und dem Lehrer Anregungen zu seinem generellen Auftreten (Kontextbewusstsein), zur Gestaltung dieser Konjugationsaufgabe (Handlungsflexibilität) sowie zur zukünftigen adaptiven Erhebung von Lernständen und -voraussetzungen (Repertoire)

³⁹ Bei perfekter linearer Abhängigkeit formativer Indikatoren ist eine Regressionsanalyse nicht durchführbar: Die relativen Beiträge der einzelnen Indikatoren wären nicht differenzierbar.

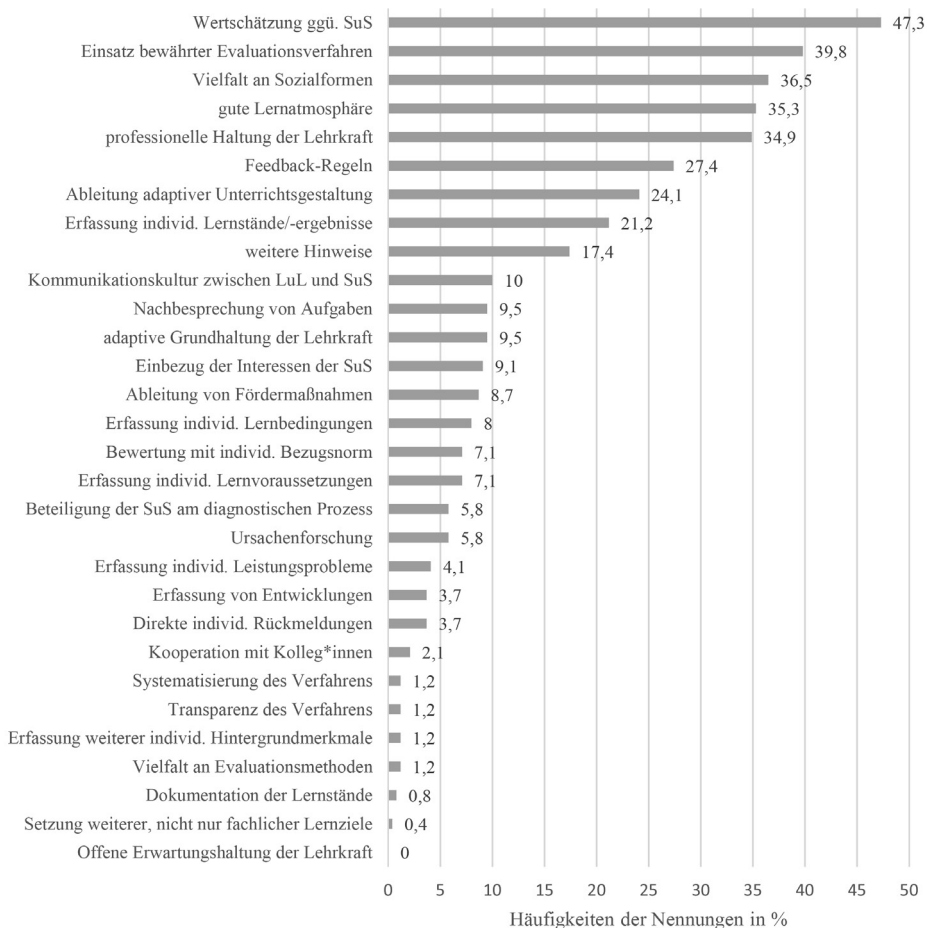
⁴⁰ Ausnahme: Im Seminar Sachunterricht wurden die Daten im November und Dezember 2018 erhoben.

zu geben. Der Wortlaut der Items ist dem Skalenhandbuch (Schmitz et al., i.E.) zu entnehmen. Das Beispielitem zur Erfassung der Sub-Konstruktfacette Repertoire lautet:

Für das nächste Schuljahr würde ich gern erneut auf Ihre Ideen zurückgreifen. Ganz allgemein, sehen Sie Möglichkeiten, das Wissen, die Lernstände, die Voraussetzungen und Fähigkeiten meiner Schüler*innen im Unterricht noch besser aufzunehmen und meinen Unterricht daran zu orientieren?

O Nein O Ich weiß es nicht O Ja, und zwar ...

7,5% der Befragten des Prä-Tests ($N=241$) antworteten hier mit „Nein“. Dieser Wert ist im Vergleich zu denen der beiden anderen Konstruktfacetten der höchste. Möglicherweise sehen die Befragten hier den geringsten Verbesserungsbedarf oder die diagnostische Dimension ist für sie am schwierigsten zu fassen. Abbildung 1 stellt die 30 induktiv gewonnenen Indikatoren, die die diagnostische Dimension beschreiben, mit der prozentualen Anzahl an Nennungen im Prä-Test ($N=241$) dar.



Anmerkungen: LuL = Lehrerinnen und Lehrer; SuS = Schülerinnen und Schüler

Abb. 1: Adaptive diagnostische Lehrkompetenz: Indikatoren und die Häufigkeiten ihrer Nennung im Prä-Test ($N=241$) in Prozent; Mehrfachnennungen möglich

Adaptive diagnostische Kompetenz, so wird es durch diese Indikatoren beschrieben, beinhaltet aus Sicht der Teilnehmenden zunächst ein günstiges Kontextbewusstsein, bestehend unter anderem aus einer gestärkten Lehrer-Schüler-Kommunikationskultur (10%) und einer professionellen Haltung der Lehrkraft (34,9%). Diese meint, dass die Lehrkraft eine sachliche und klare Koordinations- und Moderationsfunktion übernimmt. Weiterhin zeichnen sich die Erhebungsgegenstände durch Differenziertheit aus: Lernvoraussetzungen (7,1%), Lernbedingungen (8%), Lernstände (21,2%), Leistungsprobleme (4,1%) und weitere Hintergrundmerkmale der Schüler*innen (1,2%) sind von Relevanz. Weitere Komponenten einer adaptiven Diagnostik betreffen die Erhebungsinstrumente, die Bewertungsmaßstäbe, die Art der Rückmeldung, die Ableitung von Förder- und didaktischen Maßnahmen sowie Grundsätze wie Transparenz, Partizipation und Kooperation.

Für diese Indikatoren liegen keine Gewichtungen durch Expert*innen vor,⁴¹ daher fließen sie gleichermaßen in den Index ein. Um die Mittelwerte der Indizes vergleichbar zu machen, werden alle Indizes auf eine Spannweite von 0 bis 30 standardisiert.⁴² Im Prä-Test ($N=241$) erreichen die Befragten einen *Mittelwert* von $M=3,77$ (*Median*=4,0). Unter den drei Indizes ist der Index adaptiver diagnostischer Kompetenz deutlich der schwerste zu fördernde. Dieser Befund deckt sich mit jenem von Bischoff et al. (2005). In ihrem Videotest mit 50 Lehrpersonen erweist sich die diagnostische Kompetenz als am geringsten ausgeprägt (vgl. ebd., S. 382). Tabelle 1 berichtet relevante statistische Kennwerte der Interventions- und der Vergleichsgruppe zu beiden Messzeitpunkten.

Tab. 1: Index adaptiver diagnostischer Kompetenz: Vergleich der Interventions- mit der Vergleichsgruppe im Längsschnitt

		<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>Ver.</i>	<i>d</i>	<i>dIGPP</i>
Interventions- gruppe	Prä (<i>n</i> = 33)	0	7	1,83	4,09		0,15	0,05
	Post (<i>n</i> = 33)	0	10	2,48	4,42	▲		
Vergleichs- gruppe	Prä (<i>n</i> = 51)	0	9	2,02	3,55		0,13	
	Post (<i>n</i> = 51)	0	10	2,21	3,82	▲		

Anmerkungen: Ver. = Veränderung, d = Effektstärke innerhalb der Gruppe, $dIGPP$ = Effektstärke zwischen den Gruppen im Zeitverlauf

Der Mittelwert der Interventionsgruppe steigt zwar zwischen den beiden Messzeitpunkten um 0,33 Indexpunkte an; dieser Anstieg entspricht jedoch nur einem kleinen Effekt ($d=0,15$) (vgl. Cohen, 1988), der in der Gegenüberstellung mit der Messwertdifferenz der Vergleichsgruppe ($dIGPP=0,05$) nicht bedeutsam ist. Ein Vergleich dieser Werte mit denen der zwei folgenden Indizes wird zeigen, dass sich die diagnostische Facette adaptiver Lehrkompetenz, der zwar eine „entscheidende Rolle“ (Brühwiler, 2014, S. 81) zugesprochen wird, als anspruchsvollste und als am schwierigsten zu steigernde erwiesen hat. Bischoff et al. (2005, S. 390) schlussfolgern: „Möglicherweise richtet sich der Fokus der Lehrpersonen stärker auf didaktische Maßnahmen, ohne dass weitere diagnostische Abklärungen getroffen werden“. Es empfiehlt sich daher ein besonderer Fokus auf adaptive Diagnostik in der Weiterentwicklung der FDQI-HU Lehrveranstaltungen.

41 Der Grund hierfür ist, dass im Zuge der zyklischen Überarbeitung im Design-Based-Research der Videoimpuls nach einer ersten Erhebungsphase geändert wurde (vgl. 4.2.1). Die längsschnittliche Analyse beruht auf dem identischen Video-Impuls.

42 Das heißt, die gewichteten Summenindizes werden mit einem Multiplikator verrechnet, der zu einem Maximum von 30 führt.

4.2.3.3 Adaptive didaktische Kompetenz

Das zweite Video zeigt eine Unterrichtssequenz, in der die Schüler*innen ihnen unbekannte Wörter eines Textes im Plenum zusammentragen. Sie haben unterschiedliche Wissensstände und lachen einander aus. Die Befragten sind gebeten, dem Lehrer Tipps zu seinem generellen Verhalten (Kontextbewusstsein), zur Gestaltung dieser Textarbeit (Handlungsflexibilität) und zum zukünftigen didaktischen Vorgehen (Repertoire) zu geben, mit dem Ziel, Lernprozesse individuell zu fördern. Das Beispielimitem zur Sub-Konstruktfacette Kontextbewusstsein lautet:

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

O Nein O Ich weiß es nicht O Ja, und zwar ...

Die große Mehrzahl der Studierenden sieht Verbesserungsbedarf; nur 4,2% der Befragten des Prä-Tests ($N=241$) gibt gar keine Hinweise. Abbildung 2 zeigt die 28 Indikatoren, die in der vorliegenden Operationalisierung als konstituierend fungieren. Sie zeigt zum einen in Klammern die jeweilige Gewichtung, die ihnen durch das Expert*innenverfahren zugesprochen wurde und stellt zum anderen dar, wie häufig ein Indikator im Prä-Test ($N=241$) prozentual genannt wurden. *Anmerkungen:* LuL = Lehrerinnen und Lehrer; SuS = Schülerinnen und Schüler, Zahlen in Klammern = Gewichtung, mögliche Gewichtungen sind 1, 2, 3 und 4.



Abb. 2: Adaptive didaktische Kompetenz: Indikatoren (mit Gewichtung) und die Häufigkeiten ihrer Nennung im Prä-Test ($N=241$) in Prozent; Mehrfachnennungen möglich

Am häufigsten schlugen die Befragten einen diskreteren Umgang des Lehrers mit den Wissenslücken der Schüler*innen vor (53,5%). Der Lehrer solle es vermeiden, Schüler*innen bloßzustellen, indem er niemanden aufrufen solle, der*die sich nicht meldet und indem er bei niemandem nachhaken solle, der*die offensichtlich die Antwort nicht weiß. Diese Kategorie bewerteten die Expert*innen im Sinne einer adaptiver Lehrkompetenz auf einer Skala von 1 bis 4 als mittelmäßig bedeutsam (Gew.⁴³ 2). Die beiden nachfolgend am häufigsten genannten Indikatoren hingegen wurden als essentiell (Gew. 4) eingestuft: Der Lehrer solle, so lässt es sich der Sub-Konstruktfacette Handlungsflexibilität zuordnen, eine Alternative zum Frontalunterricht auswählen (48,1%) und, das betrifft das Kontextbewusstsein, das Verhältnis zwischen Lehrer und Lerngruppe müsse deutlicher auf Vertrauen, Respekt, Anerkennung und Wertschätzung basieren (47,3%). Alle Indikatoren, die aus Expert*innensicht besonders maßgeblich für didaktische adaptive Lehrkompetenz sind, tauchen in den Antworten der Befragten auf. Kategorien, die als besonders wichtig eingestuft wurden (Gew. 4), aber relativ selten genannt wurden, sind die Verknüpfung von Diagnostik und Didaktik (8,3%) und eine Stärken- versus Defizitorientierung der Lehrkraft (10%). Grund für die relativ geringe Anzahl an Nennungen kann sein, dass es sich bei beiden Kategorien um Abstrahierungen auf der Meta-Ebene handelt, mit denen sich die Befragten zum Zeitpunkt des Prä-Tests noch nicht beschäftigt hatten.

Betrachtet man die Antworten der Interventionsgruppe ($N=33$), so lässt sich feststellen, dass 14 Indikatoren im Post-Test häufiger, drei Indikatoren gleich häufig und elf Indikatoren seltener als im Prä-Test genannt wurden. Eine Kategorie, die den Befragten nach der Teilnahme an einem FDQI-HU Seminar deutlich präsenter war, ist die Auswahl von Sozialformen (Prä: $n=8$; Post: $n=20$). Sie betrifft das Repertoire und bezeichnet einen abwechslungsreichen Einsatz von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Im Baustein *Adaptive didaktische Kompetenz* (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band) wurde sie im Kontext der Beschäftigung mit Methoden und Medien im inklusiven Unterricht eingehend behandelt und so könnte es eine Wirkung des Interventionsansatzes sein, dass sie im Seminarverlauf an Präsenz gewonnen hat. Eine Kategorie, deren Nennung hingegen abnahm, ist das Einholen persönlicher Eindrücke der Schüler*innen zum Text (Prä: $n=4$; Post: $n=1$). Zur Facette der Handlungsflexibilität gehörend zeigt diese Kategorie eine mögliche Ergänzung des Vorgehens des Lehrers im Video auf. Sie scheint für die Befragten an Präsenz verloren zu haben.

Anhand der 28 Indikatoren und ihrer Gewichtungen wird der Index adaptiver didaktischer Lehrkompetenz berechnet. Auch er ist auf eine Spannweite von 0 bis 30 standardisiert. Im Prä-Test ($N=241$) erreichen die Befragten einen *Mittelwert* von $M=5,86$ (*Median* = 6,09). Der Index ist somit als schwierig einzustufen, jedoch als leichter als jener zur diagnostischen Dimension. Die Spannweite von *Minimum* = 0 bis *Maximum* = 16,96 ist als mittelgroß zu werten. Tabelle 2 berichtet relevante statistische Kennwerte der Interventions- und Vergleichsgruppe zu beiden Messzeitpunkten.

Der Mittelwert der Interventionsgruppe steigt im Prä-Post-Vergleich um 1,12 Skaleneinheiten an. Das entspricht einer Effektstärke von $d=0,35$. Auch die Vergleichsgruppe verzeichnet einen Mittelwertanstieg, dessen Effektstärke geringer ist ($d=0,24$). Stellt man die Mittelwertdifferenzen von Interventions- und Vergleichsgruppe einander gegenüber, so lässt sich anhand der Formel von Morris und DeShon (2002, S. 108) die „effect size for the independent groups pretest-posttest (dIGPP)“ berechnen. Mit $dIGPP=0,10$ zeigt sich hier ein nur kleiner Effekt (vgl. Cohen, 1988).

43 Gew. = Gewichtung. Mögliche Gewichtungen sind 1, 2, 3 und 4.

Tab. 2: Index adaptiver didaktischer Lehrkompetenz: Vergleich der Interventions- mit der Vergleichsgruppe im Längsschnitt

		<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>Ver.</i>	<i>d</i>	<i>dIGPP</i>
Interventions- gruppe	Prä (<i>n</i> = 33)	0,87	13,48	3,35	5,68	▲	0,35	0,10
	Post (<i>n</i> = 33)	0	15,22	3,11	6,80			
Vergleichs- gruppe	Prä (<i>n</i> = 51)	0	16,96	3,37	5,80	▲	0,24	
	Post (<i>n</i> = 51)	0	12,17	3,15	6,57			

Anmerkungen: Ver. = Veränderung, *d* = Effektstärke innerhalb der Gruppe, *dIGPP* = Effektstärke zwischen den Gruppen im Zeitverlauf

4.2.3.4 Adaptive Klassenführungs-kompetenz

Im letzten Videoimpuls sehen die Befragten, dass die Schüler*innen der gezeigten Klasse ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben und eine Schülerin sich weigert vorzulesen. Sie sind gebeten, dem Lehrer Ratschläge zu geben, was er generell beachten sollte (Kontextbewusstsein), wie er mit dieser Situation im adaptiven Sinne besser umgehen könnte (Handlungsflexibilität) und wie er die Lerngruppe in Zukunft zu einer konzentrierten Mitarbeit motivieren kann (Repertoire). Das Beispielitem zur Erfassung der Sub-Konstrukt-facetten Situationsspezifität lautet:

Sie haben gerade gesehen, dass niemand die Hausaufgaben gemacht hat und dass die Schülerin Kumba sich weigert vorzulesen. Mein Ziel ist es, die Unterrichtszeit möglichst störungsarm zu nutzen. Wären Sie anders mit dieser Situation umgegangen als ich?

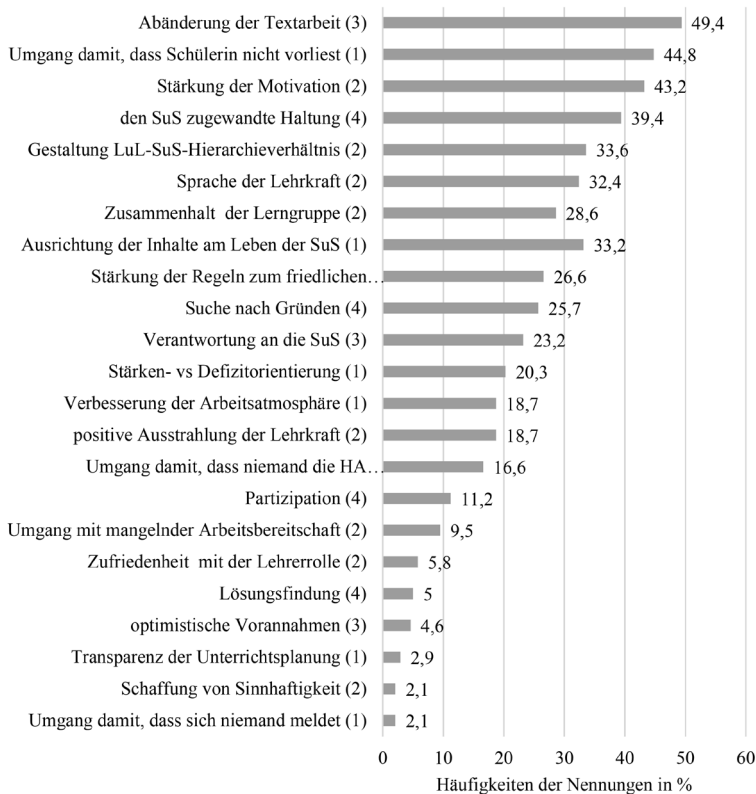
O Nein O Ich weiß es nicht O Ja, und zwar ...

Hier empfinden die Studierenden besonders starken Verbesserungsbedarf; nur 1,7% der Befragten des Prä-Tests (*N* = 241) gibt keine Hinweise. Abbildung 3 stellt die 23 Indikatoren, die adaptive Klassenführungs-kompetenz konstituieren sollen, mit Gewichtungen und der prozentualen Anzahl an Nennungen im Prä-Test (*N* = 241) dar.

Auch im Falle adaptiver Klassenführungs-kompetenz finden sich alle Indikatoren, die durch die Expert*innen gesetzt wurden, in den Antworten der Studierenden wieder. In Bezug auf ein förderliches Kontextbewusstsein ist den Expert*innen eine zugewandte Haltung der Lehrkraft am wichtigsten (Gew. 4). Der Lehrer solle sich nicht über die Schüler*innen lustig machen, sondern auf sie eingehen: Diesen Hinweis geben auch 39,4% der Befragten. Was den adaptiven Umgang mit der spezifischen Situation angeht (Handlungsflexibilität), so bewerten die Expert*innen zum einen eine Suche nach Gründen als sehr bedeutsam (Gew. 4), das heißt, der Lehrer solle nach den Auslösern für eine fehlende Teilnahmebereitschaft fragen. So raten es auch 25,7% der Studierenden. Zum anderen solle er sich auf eine Lösungsfindung konzentrieren (Gew. 4), um den Unterricht fortzuführen; so schreiben auch 5% der Befragten. Hierbei sei, dem Repertoire adaptiven Handelns entsprechend, eine Partizipation der Schüler*innen an der Unterrichtsgestaltung und an der Klassenführung essentiell (Gew. 4). Diesen Hinweis geben auch 11,2% der Studierenden.

Die Interventionsgruppe (*N* = 33) gibt nach der Seminarteilnahme andere Hinweise als zuvor. So werden 13 Kategorien im Prä-Post-Vergleich häufiger genannt, neun werden seltener genannt und eine Kategorie wird gleich häufig angesprochen. Die Mehrzahl der oben beschriebenen Indikatoren, die aus Expert*innensicht besonders wichtig sind, scheinen in den FDQI-HU-

Seminaren behandelt worden zu sein, denn die Häufigkeiten ihrer Nennungen haben zugenommen: zugewandte Haltung der Lehrkraft (Prä: $n = 11$; Post: $n = 18$), Lösungsfindung (Prä: $n = 0$; Post: $n = 5$) und Partizipation (Prä: $n = 1$; Post: $n = 4$). Die Suche nach Gründen hingegen ist eine Kategorie, die weniger Studierenden nach der Seminarteilnahme empfehlenswert erschien (Prä: $n = 13$; Post: $n = 7$).



Anmerkungen: LuL = Lehrerinnen und Lehrer; SuS = Schülerinnen und Schüler, Zahlen in Klammern = Gewichtung, mögliche Gewichtungen sind 1, 2, 3 und 4.

Abb. 3: Adaptive Klassenführungscompetenz: Indikatoren (mit Gewichtung) und die Häufigkeiten ihrer Nennung im Prä-Test ($N = 241$) in Prozent; Mehrfachnennungen möglich

Der Index adaptiver Klassenführungscompetenz wird anhand der 23 Indikatoren und der entsprechenden Gewichtungen berechnet und auch auf eine Spannweite von 0 bis 30 standardisiert. Im Prä-Test ($N = 241$) erreichen die Befragten einen *Mittelwert* von $M = 6,32$ (*Median* = 6,60). Der Index gilt hiermit zwar noch als „schwer“, jedoch als leichtester unter den Dreien. Die Spannweite von *Minimum* = 0 bis *Maximum* = 13,80 ist geringer als jene des Indizes zu adaptiver Didaktik. Tabelle 3 berichtet relevante statistische Kennwerte der Interventions- und Vergleichsgruppe zu beiden Messzeitpunkten.

Tab. 3: Index adaptiver Klassenführungscompetenz: Vergleich der Interventions- mit der Vergleichsgruppe im Längsschnitt

		<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>Ver.</i>	<i>d</i>	<i>dIGPP</i>
Interventions- gruppe	Prä (<i>n</i> = 33)	0	9,6	2,44	5,98	▲	0,52	0,08
	Post (<i>n</i> = 33)	1,80	13,20	2,95	7,39			
Vergleichs- gruppe	Prä (<i>n</i> = 51)	1,20	13,20	2,71	6,35	▲	0,38	
	Post (<i>n</i> = 51)	0	19,20	4,26	7,69			

Anmerkungen: Ver. = Veränderung, *d* = Effektstärke innerhalb der Gruppe, *dIGPP* = Effektstärke zwischen den Gruppen im Zeitverlauf

Die Interventionsgruppe verzeichnet im Prä-Post-Vergleich einen Anstieg des Mittelwerts um 1,41 Skaleneinheiten. Dieser Anstieg entspricht einer Effektstärke von *d* = 0,52 und in Anlehnung an Cohens Interpretationsstandards einem mittleren Effekt (vgl. 1988). Folglich scheint der FDQI-HU-Interventionsansatz (vgl. Beitrag 3.4 in diesem Band) zu einer deutlichen Erhöhung adaptiver Klassenführungscompetenz unter den teilnehmen Studierenden geführt zu haben. Auch die Vergleichsgruppe verzeichnet zwar einen Mittelwertanstieg; dieser ist jedoch geringer (*d* = 0,38). Eine Gegenüberstellung beider Mittelwertdifferenzen zeigt nach Cohens Interpretationsgrenzen keinen Effekt zugunsten der Interventionsgruppe (*dIGPP* = 0,08).

4.2.4 Zusammenfassung und Fazit für die inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine

Für die Prüfung der Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen bezüglich der Förderung adaptiver Lehrkompetenz bei Studierenden des Lehramts wurde ein standardisiertes Testverfahren ausgehend von den theoretischen Grundlagen des Konstrukts konzipiert. Anhand dreier Videoimpulse wurden die Studierenden gebeten, der Lehrkraft in den Videosequenzen Hinweise für die Verbesserung des Unterrichts zu geben. Dabei bezog sich je ein Videoausschnitt auf die adaptive diagnostische, didaktische und Klassenführungscompetenz. Auf Basis einer quantitativen Inhaltsanalyse und eines Expert*innenverfahrens wurden drei gewichtete Summenindizes gebildet. Die multidimensionale Struktur der Konstruktfacetten adaptiver Lehrkompetenz wurden anhand formativer Indikatoren abgebildet. Die Indizes wurden eingesetzt in einer Erhebung mit *N* = 241 Studierenden im Prä-Test und *N* = 128 Studierenden im Post-Test. Für *N* = 33 Studierende der FDQI-HU-Seminare konnten die Ergebnisse im Prä- und Posttest verglichen und mit den Ergebnissen der Vergleichsgruppe (*N* = 49) in Beziehung gesetzt werden. Die Berechnung der intra- und intergruppenbezogenen Unterschiede in Effektstärken zeigte, dass unterschiedlich stark ausgeprägte Unterschiede zugunsten der Interventionsgruppe in allen drei getesteten Konstrukt Bereichen bestanden. Insbesondere erhöhten sich die adaptiven Klassenführungscompetenzen. Ebenfalls ein Anstieg wurde für die adaptiven didaktischen Kompetenzen festgestellt. Eine nach konventionellen Kriterien bedeutsame Steigerung der adaptiven diagnostischen Kompetenzen zeigt sich hingegen in den Effektstärken kaum. Die Gründe hierfür können vielfältig sein: Zunächst ist festzuhalten, dass der Lehr-Lern-Baustein *Adaptive Klassenführungscompetenz* analog zum Testinstrument auf einem Videobeispiel basiert und damit die professionelle Wahrnehmung von Klassenführungscompetenzen beinhaltet. Die Wirksamkeit videobasierter Trainings für die Entwicklung dieses Kompetenzbereichs konnten Gold, Hellermann und Holodyski ebenfalls für Studierende des Grundschullehramts

nachweisen (vgl. 2017, S. 125ff.). Da in dieser quasi-experimentellen Studie zudem die Effekte des Trainings auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden für ihre eigenen Klassenführungs Kompetenzen gezeigt werden konnten (vgl. ebd., S. 127), empfiehlt es sich, den Lehr-Lern-Baustein *Adaptive Klassenführungs kompetenz* für die Stärkung der professionellen Wahrnehmung von praxisnahen Unterrichtssequenzen weiterhin einzusetzen und ggf. auszubauen (siehe Beitrag 3.4 in diesem Band). Auch der Einsatz des Lehr-Lern-Bausteins *Adaptive didaktische Kompetenz*, der sich inhaltlich auf das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* (vgl. Frohn et al., 2019) bezog (siehe Beitrag 3.4 in diesem Band), lässt sich nach der empirischen Befundlage weiterhin begründen. Ausgehend von den vergleichsweise geringeren Effektstärken ist hier zu überlegen, ob die Ziele des Bausteins noch stärker auf die Einschätzungen der Expert*innen fokussiert werden könnten. Insbesondere die Verknüpfung von Didaktik und Diagnostik, die als zentral bewertet wurde, könnte stärker thematisiert werden (siehe oben, Abb. 1).

Der Index der adaptiven diagnostischen Kompetenz weist hingegen darauf hin, dass mit dem Einsatz des diesbezüglichen Lehr-Lern-Bausteins, der sowohl die inklusions- als auch die fachbezogene Diagnostik fokussiert, zunächst (noch) kein abrufbares Beratungswissen stimuliert wurde. Inhaltlich war das Ziel dieses Bausteins ohnehin auf eine Diskussion der diagnostischen Grundprinzipien und Potenziale für den inklusiven Unterricht ausgerichtet (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band). Brühwiler (2014) betont zudem, dass gerade dieser Bereich der adaptiven Lehrkompetenz schwer zu entwickeln sei und Prenzel (2016, S. 51) hebt die Pluralität diagnostischer Perspektiven als „dermaßen komplex und dynamisch“ hervor, sodass eine vollständige Untersuchung kaum möglich erscheint. Dennoch ist es für die formative Weiterentwicklung der Seminarinhalte und der Begleitevaluation angezeigt, den Baustein noch stärker auf professionelle adaptive Kompetenzen auszurichten. Denn: „Die Frage der dazu notwendigen Lernmaterialien und ihre systematische Entwicklung, Gestaltung und Erprobung erfährt noch viel zu wenig Beachtung bei allen Beteiligten in Schulpraxis, Wissenschaft und Aus- und Fortbildung“ (Prenzel, 2016, S. 59).

Literatur

- Albers, S. & Götz, O. (2006). Messmodelle mit Konstrukten zweiter Ordnung in der betriebswirtschaftlichen Forschung. *Die Betriebswirtschaft: DBW* 66(6), S. 669–677.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.) (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. *Beiträge zur Lehrerbildung* 3(23), S. 382–397.
- Brodesser, E., Schmitz, L. & Pant, H.A. (2019). Messung adaptiver Lehrkompetenz bei Lehramtsstudent*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 205–218). (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung, Bd. 1). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Curtis, R.F. & Jackson, E.F. (1962). Multiple indicators in survey research. *American Journal of Sociology* 68, S. 195–204. doi: 10.1086/223309
- Diamantopoulos, A. & Winklhofer, H. (2001). Index Construction with Formative Indicators: An Alternative to Scale Development. *Journal of Marketing Research* 38(2), S. 269–277. doi: 10.1509/jmkr.38.2.269.18845

- Franz, E.-K. (2017). *Mit Heterogenität in der Schule kompetent umgehen – Impulse für die Lehrerbildung*. Vortrag auf dem PLACE Bildungskongress am 26.01.2017, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusives Leben und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung, Bd. 1). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (9. Aufl.). Konstanz & München: utb.
- Gold, B., Hellermann, C. & Holodyski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20(1), S. 115–136. doi:10.1007/s11618-017-0727-5
- Kufner, S. (2014). Was ist adaptives Lehren und wie lässt sich dessen Qualität empirisch erfassen? *Paradigma*, 6, S. 55–67.
- Latcheva, R. & Davidov, E. (2014). Skalen und Indizes. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 745–756). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-18939-0_55
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge, Jahrbuch Grundschulforschung 19* (S. 15–32). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-11346-9_2
- Morris, S.B. & DeShon, R.P. (2002). Combining effect size estimates in meta-analysis with repeated measures and independent-groups designs. *Psychological Methods* 7(1), S. 105–125.
- 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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinmann, G. (2018). *Reader zu Design-Based Research*. Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf. Zugegriffen 18.04.2019.
- Saris, W.E. & Gallhofer, I.N. (2007). *Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research*. Hoboken, N.J.: Wiley. doi: 10.1002/9780470165195
- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/Inklusionsglossar/adaptive-lehrkompetenz>. Zugegriffen 05.11.2019.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (i.E.). *Inklusionsverständnis, Heterogenitätssensibilität, Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen, Adaptive Lehrkompetenz. Skalenhandbuch zur Dokumentation des Erhebungsinstruments im Projekt FDQI-HU*. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Stebler, R. & Reusser, K. (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*, Bd. 2 (S. 253–264). Münster: Waxmann.
- van den Akker, J., Branch, R.M., Gustafson, K., Nieveen, N. & Plomp, T. (Hrsg.) (1999). *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-011-4255-7
- Weiber, R. & Mülhhaus, D. (2014). Formative Messmodelle. In R. Weiber & D. Mülhhaus (Hrsg.), *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (S. 255–274). Berlin & Heidelberg: Springer Gabler. doi: 10.1007/978-3-642-35012-2_12
- Welpke, I.M. (2017). Messung, formative vs. reflektive. In M.A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/messung-formative-vs-reflektive>. Zugegriffen 18.02.2019.

4.3 Den üblichen Weg verlassen.

Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren

Der Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung verfolgt das übergeordnete Ziel, ein niederschwelliges Angebot für die fachdidaktische inklusionssensible Ausbildung angehender Lehrer*innen bereitzustellen und somit aktuelle Schulreformen im Kontext inklusiver Anforderungen zu unterstützen. Bisher wurden die im Rahmen des Projekts *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* entwickelten Lehr-Lern-Bausteine (siehe Kapitel 3 in diesem Band) in fünf verschiedenen Fachdidaktikseminaren erprobt. Neben der Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte für Heterogenität und für die Bedeutung von Sprachbildung im (Fach-)Unterricht, zielen die Lehr-Lern-Bausteine auf die Förderung adaptiver Lehrkompetenz als Grundlage für das professionelle Handeln in inklusiven Settings (vgl. Franz, 2017; siehe u.a. Beitrag 2.2 in diesem Band). Eine Weiterentwicklung und Übertragung auf andere Fachdidaktiken innerhalb der Humboldt-Universität und in andere Hochschulen ist ebenso geplant wie der Einsatz der Bausteine in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung (siehe Beitrag 5.4 in diesem Band).

Die Begleitevaluation des Projekts FDQI-HU hat nicht nur die standardisierte Befragung der Studierenden fokussiert (siehe Beiträge 4.1 und 4.2 in diesem Band), sondern auch Dozierende als wichtige Akteur*innen zur Implementierung innovativer Ausbildungsinhalte und -methoden in die Erhebungen mit einbezogen. Um deren Einschätzungen und Reaktionen auf die Verwendung der in diesem Band vorgestellten Lehr-Lern-Bausteine festzuhalten, wurden fünf Interviews geführt, die unter Verwendung der objektiv-hermeneutischen Methode (vgl. Oevermann, 2002; Wernet, 2009) ausgewertet wurden. Ziel der Auswertung war eine Typologisierung zum Einsatz der Bausteine im Hinblick auf die Förderung adaptiver Lehrkompetenz, die einerseits komplexitätsreduzierend die Ergebnisse verdichten (vgl. Weber, 1980) und andererseits wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung und Implementierung der Lehr-Lern-Inhalte liefern sollte. Der folgende Beitrag geht zunächst auf die theoretischen Grundlagen der Typenbildung zum Einsatz der neuen Lehr-Lerninhalte ein und begründet hierauf aufbauend die Methode der objektiven Hermeneutik. In diesem Kontext werden der Fall und die Interaktion beschrieben sowie die Auswertungsstrategie präzisiert (4.3.1). Nachfolgend werden die aus dem Material gebildeten Typen zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Hinblick auf die Förderung adaptiver Lehrkompetenz dargestellt und charakterisiert (4.3.2). Abschließend werden die Schlussfolgerungen aus den Interviews für die zukünftige Implementation der Lehr-Lern-Bausteine in die universitäre Lehrkräftebildung und in weitere Phasen der Lehramtsausbildung abgeleitet (4.3.3).

4.3.1 Auswertung der Interviews: Zielsetzung, Methode, Kontextbestimmung und Interpretationsvorgehen

4.3.1.1 Typenbildung als Ziel

Die Bildung von Typen lässt sich – originär aus der soziologischen Forschung stammend – als handlungsleitendes Element zur Komplexitätsreduktion begründen. Vor allem durch die Arbeiten Max Webers (1980) in der Sozialforschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorangetrieben, werden Typologisierungen sowohl für deskriptive als auch für theoretische bzw. heuristische Zwecke verwandt. Webers Ansatz ist „damit sowohl Handlungstheorie, die auf das soziale Handeln der Individuen abstellt, als auch Strukturtheorie, welche die aus dem Handeln sich ergebenden Strukturen und auch Ordnungen erklären und verstehen möchte“ (Tegethoff, 2012, S. 22). Aus diesem Anspruch heraus leitet Weber so genannte ‚Idealtypen‘⁴⁴ sozialen Handelns ab (vgl. ebd., S. 32ff.). Dabei stellen die Idealtypen selbst keine Hypothesen dar, „weisen aber der Hypothesenbildung die Richtung, indem sie durch ihren komparativen Charakter ein analytisches (Hilfs-)Mittel bereitstellen“ (ebd., S. 56). Die aus dem Material abgeleiteten Typen können dabei als „Zwischenschritt des Auswertungsprozesses“ verstanden werden, die „die Übersicht über das Datenmaterial“ (Kluge, 1999, S. 104) und darauf basierende Rückschlüsse erleichtern.

Konkret auf die Bildungsforschung bezogen, können Befunde der Implementationsforschung zu Reaktionstypen auf Reformen im Bildungswesen hier als Beispiel herangezogen werden (vgl. Teerling & Köller, 2019): Böse und Kolleg*innen (2018) finden etwa in ihren Untersuchungen zur Berliner Schulstrukturreform im Jahr 2010 anhand latenter Profilanalysen fünf unterscheidbare Typen bei $N=192$ Schulleiter*innen. Zwischen den Gegensätzen von „Motivierten und Hochinteressierten“ und „Nichtengagierten und Nichtinteressierten“ wurden die drei weiteren Typen „Pragmatische*r“, „Besorgt-Motivierte*r“ sowie „Mäßig-Interessierte*r“ (ebd., S. 1176) charakterisiert. Die Typenbildung ermöglicht hier einerseits eine Analyse der Reaktionen auf die Berliner Schulstrukturreformen, andererseits kann sie als Impuls für mögliche Interventionsstrategien zum weiteren Umgang mit Reformen genutzt werden.

4.3.1.2 Methode der Objektiven Hermeneutik

Die folgenden Auswertungen basieren auf den Textprotokollen von Interviews mit fünf Dozierenden der Hochschullehre. In Erweiterung der quantitativ ausgewerteten Fragebögen für die Studierenden erlaubt es die Auswertung der Interviews, qualitativ auf die Bewertung der Bausteine aus der Perspektive der Dozierenden einzugehen. Dafür wurde die Methode der objektiv-hermeneutischen Interviewanalyse verwandt, die im Folgenden begründet und in ihrer Vorgehensweise beschrieben wird.

Begründung der Methode und Abgrenzung zu anderen Verfahren

Ziel der Interviewauswertung war eine Typologisierung auf der Basis von Textprotokollen (s.o.). Ein auf die Generierung von Typen ausgerichtetes Forschungsinteresse setzt eine methodische Herangehensweise voraus, die eine größtmögliche Offenheit gegenüber dem Material erlaubt (vgl. Bohnsack, 2003). Die Methode der objektiven Hermeneutik bezieht sich explizit auf das Erschließen objektiv nachweisbarer Sinnstrukturen (Deppe et al., 2018, S. 62), die durch eine Analyse der unter der Oberfläche liegenden Textstrukturen generiert werden (vgl. Wernet, 2009).

⁴⁴ Webers Begriff der Idealtypen bezieht sich nicht auf eine Rangfolge von Typen; ein Idealtypus wird stattdessen so bezeichnet, da diese Art ‚reine‘ Typen so kaum in der Realität anzutreffen ist.

Ohne eine Offenheit dem zu analysierenden Textmaterial gegenüber, könnten diese Sinnstrukturen nicht extrahiert werden.

Die Methode der objektiven Hermeneutik geht außerdem davon aus, dass jegliche soziale Praxis auf universell gültigen Regelmäßigkeiten beruht (vgl. Oevermann, 2002). Ziel der Objektiven Hermeneutik ist es, diese verborgenen, d.h. *latenten Sinnstrukturen*, „die vom sozialen Kontext bestimmt werden“ und den „Handlungsspielraum lebenspraktisch handelnder Subjekte“ (Scherf, 2009, S. 303) definieren, systematisch zu erschließen. Es wird angenommen, dass sich in jeglichen sprachlichen Äußerungen stets Spuren von *latenten Sinnstrukturen* finden lassen, die in Textprotokollen manifest und damit objektiv nachvollziehbar werden.

Im Gegensatz zu anderen Verfahren der qualitativen Interviewanalyse, wie beispielsweise der dokumentarischen Methode oder ethnografischen Auswertungsverfahren, werden bei der objektiv-hermeneutischen Interviewanalyse keine Ansprüche im Hinblick auf die milieuspezifische Nähe oder Ferne der Auswerter*innen problematisiert. Vielmehr wird von „einer intuitiven Regelkompetenz“ ausgegangen, über die [alle] voll sozialisierten Mitglieder der Gesellschaft verfügen“ (Deppe et al., 2018, S. 64). Dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik inhärent ist die Annahme, dass möglicherweise subjektiv gefärbte Bedeutungshypothesen „im Vollzug der Sequenzanalyse durch das Protokoll selbst entweder ausgeschlossen oder bestätigt werden“ (ebd.). Aus Perspektive der Objektiven Hermeneutik ist damit eine von der Standortgebundenheit des oder der Interpretierenden unabhängige Erkenntnis möglich. Wird diese Annahme akzeptiert, eignet sich das Verfahren sehr gut, um den Einsatz der Lehr-Lern-Bausteine mit möglichst offenem Blick zu analysieren und verschiedene Typen im Hinblick auf das Forschungsinteresse zu generieren.

Prinzipien des Analyseprozesses und Vorgehen zur Fallrekonstruktion

Das Verfahren der Objektiven Hermeneutik versteht sich als ein regelgebundenes Vorgehen, das den Anspruch hat, intersubjektiv nachvollziehbar zu sein. Andreas Wernet (2009) hat für die Interpretation von Texten⁴⁵ fünf generelle Prinzipien formuliert. Diese sind 1. *Kontextfreiheit* als Voraussetzung für die erste Interpretation des Textes als kontextunabhängige Bedeutungsexplikation. 2. *Wörtlichkeit* als Explikation des tatsächlich Gesagten und nicht vermutlich Gemeinten oder sozial Erwünschten. 3. *Sequenzialität* als Rekonstruktion der Bildungsstruktur des Textes, also als schrittweises Folgen des Textes. 4. *Extensivität* als Erschöpfung aller möglichen Lesarten des Textes und 5. *Sparsamkeit* als Beachtung nur derjenigen Interpretationen und Lesarten, die tatsächlich textlich überprüfbar sind (vgl. ebd., S. 21ff.). Bevor die Sequenzen ausgewertet werden, müssen immer der Fall bestimmt und die Interaktion zur Generierung des Falles eingebettet werden.

Das konkrete Vorgehen der Fallrekonstruktion bezieht sich dann auf einen Dreischritt: Zunächst werden 1) Geschichten zum Text erzählt, in denen die ausgesuchte Sequenz „wohlgeformt“ (ebd., S. 36, 91) erscheint. Diese Geschichten werden 2) typologisiert und mögliche Lesarten des Textes extrahiert. Die so gewonnenen Bedeutungsexplikationen werden 3) mit dem tatsächlichen Kontext der Äußerungen und der Aussageintention konfrontiert. Das Geschichtenerzählen folgt dabei den oben aufgeführten fünf Prinzipien und untersucht die Frage, ob der Text in diesem ‚gedankenexperimentellen Kontext‘ eine gut passende Äußerung und mögliche Lesart wäre. Dazu gehört auch die Gegenprobe des kontrastierenden Gedankenexperiments, in dem die Äußerung *nicht* passt bzw. offensichtlich unpassend erscheint (Bohnsack, 2003, S. 73f.; Wernet, 2009, S. 92).

⁴⁵ Neben Textprotokollen können auch andere Daten, z.B. Bilder oder Diagramme, mit der Methode analysiert werden.

4.3.1.3 Kontext der Interviews: Fallbestimmung und Interaktionseinbettung

Bevor die Interpretation beginnt, muss geklärt werden, was der ‚Fall‘ ist. Aus dem explizierten Forschungsinteresse und der Fragestellung ergibt sich der Fall als Produkt der „gedanklichen Ordnung von Wirklichkeit“ (Wernet, 2009, S. 89). Abgeleitet aus den dargelegten theoretischen Ausführungen ergibt sich im Kontext dieses Beitrags der folgende Fall: Die Auswertungen der Interviewsequenzen sollen die Einschätzungen von Dozierenden zum Einsatz der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine präzisieren. Das Ziel der Interpretation ist eine Typologisierung der Reaktionen auf die Nutzung der Bausteine im Hinblick auf die Förderung adaptiver Lehrkompetenz. Die auswertungsleitenden Fragestellungen lauten demnach: Wie bewerten die Dozierenden die Bausteine in Bezug auf die Förderung adaptiver Lehrkompetenz bei den Studierenden? Lassen sich hier Typen unterscheiden, die im Sinne von Weber ‚komplexitätsreduzierend‘ Bewertungsstrukturen extrahieren?

Bevor der Fall bearbeitet wird, muss die erfolgte Interaktion eingebettet und der Auswertungsgruppe mitgeteilt werden. Es muss die Frage geklärt werden, was der Interviewauszug tatsächlich protokolliert, d.h. ob sich darin der erforderliche Anspruch auf Wirklichkeit zeigt und das Material demnach zur Interpretation genutzt werden kann (ebd., 2009, S. 89). Bei den verwendeten Textprotokollen handelt es sich um Ausschnitte von Interviews mit Dozierenden, die um ihre retrospektive Einschätzung zum Einsatz der Lehr-Lern-Bausteine in ihren Seminaren gebeten wurden. Die Fragen an die Dozierenden bilden demnach keine tatsächliche Handlung ab, sondern beinhalten eine Praxisreflexion der Dozierenden bezüglich der Vermittlung adaptiver Lehrkompetenzen anhand eines bestimmten Werkzeugs (der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine). Demnach sind die Textprotokolle grundsätzlich für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses geeignet.

4.3.1.4 Interpretationsvorgehen

Bildung einer Interpretationsgruppe

Für die objektiv-hermeneutische Analyse der Textprotokolle wurde eine Auswertungsgruppe aus fünf Personen gebildet.⁴⁶ Für die nachfolgenden Interviewanalysen wurde angestrebt, in der Gruppe der Auswerter*innen möglichst mehrere im Bildungsbereich agierende Professionen zu vereinen, um durch die multiperspektivische Ausdeutung der Interviews die Extensivität der Interpretationsarbeit zusätzlich abzusichern.⁴⁷ Diesem Qualitätsanspruch folgend, bestand die Interpretationsgruppe aus fünf Teilnehmer*innen mit unterschiedlichen pädagogischen Vorerfahrungen bzw. Expertisen: zwei Bildungswissenschaftlerinnen, eine Ausbilderin aus der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, eine Lehramtsstudentin am Ende ihres Masterstudiums und ein angehender Lehrer im Vorbereitungsdienst. Die Zusammensetzung erfolgte demnach unter der Prämisse, dass alle Interpret*innen „grundsätzlich mit dem zu analysierenden Milieu vertraut sind“ (Scherf, 2009, S. 313).

⁴⁶ Neben den Autorinnen konnten für die Analyse des Interviewmaterials zwei angehende Lehrkräfte gewonnen werden. Die Autorinnen bedanken sich herzlich bei Henrike Vogel und Boris Bolsinger für die engagierte Mitarbeit und die zahlreichen wertvollen Denkpulse bei der objektiv-hermeneutischen Auswertung der Interviews.

⁴⁷ Da die Objektive Hermeneutik davon ausgeht, dass allgemeingültige Sinnstrukturen – wie oben beschrieben – grundsätzlich für alle Interpret*innen erkennbar bzw. erschließbar sind, begründet sich der Mehrwert der Gruppeninterpretation vor allem in der Absicherung der Extensivität der Analyse. Das Spektrum möglicher Lesarten wird umso größer, „[j]e mehr potenzielle Lieferanten unterschiedlicher Deutungen“ (Maier, 2018, S. 41) an der hermeneutischen Textanalyse beteiligt sind. So lässt sich die Qualität der finalen, konsensualen Deutung nicht zuletzt an der Bandbreite der zuvor verhandelten Lesarten bemessen (ebd., S. 42).

Auswahl der Interviewsequenzen

Für die Auswertung wurden immer diejenigen Sequenzen aus den Interviews ausgesucht, in denen erstmals konkret nach der Förderung adaptiver Lehrkompetenz durch den Einsatz der Lehr-Lern-Bausteine in den Seminaren gefragt wurde. Damit wurde jeweils die erste Reaktion auf die entsprechende Frage als einheitliches Auswahlkriterium für die Sequenzen gewählt. Hier wurden die ersten Bedeutungseinheiten (zwischen ein und drei Sätzen) feinanalysiert. Die Auswertungsreihenfolge wurde entsprechend der chronologischen Interviewreihenfolge festgelegt. Nur eine Person hatte die Aufgabe, die entsprechenden Sequenzen vorzubereiten; für die anderen vier Personen waren die Textprotokolle völlig unbekannt. So sollte dem Anspruch Rechnung getragen werden, dass nur die entsprechende Bedeutungseinheit, nicht aber die gesamte Sequenz aufgedeckt und feinanalysiert wurde.

Neben den protokollierten Antwortsequenzen wurde jeweils die entsprechende Frage dargeboten, denn die „objektiv-hermeneutische Textanalyse kann die Interview-Frage, anders als in statistisch-subsumierenden Auswertungsverfahren üblich, nicht unberücksichtigt lassen“ (Wernet, 2009, S. 62). Die Interviewfrage bildet damit den Rahmen, der den Antworthorizont eröffnet. Zwar werden auch hier latente Sinnstrukturen aufgedeckt, allerdings stellt die Analyse der Frage eher „eine stark verkürzte und kondensierte objektiv-hermeneutische Textanalyse dar“ (ebd.), die auf eine vollständig durchgeführte extensive Feinanalyse verzichtet.

Im Forschungsprozess wurden die Antworten in mehrere Sequenzen unterteilt und jede Einheit feinanalysiert. Es wurden Geschichten erdacht, in denen die Äußerungen ‚wohlgeformt‘ erschienen, und kontrastive Beispiele gefunden, in denen die Sequenz nicht passend wäre. Aus Verdichtungsgründen werden diese einzelnen Geschichten hier nicht behandelt. Der Fokus liegt für diesen Beitrag auf den gebildeten und gemeinsam anhand des Kontextes der Gesamtantwort überprüften Hypothesen und Typen. Im folgenden Abschnitt werden daher jeweils die Interviewfragen mit analysiertem Antworthorizont sowie die ausgewählten Antwortsequenzen mit Hauptergebnissen der hermeneutischen Analyse und gebildetem Typus für die fünf Dozierenden dargestellt.

4.3.2 Empirische Ergebnisse aus den Interviews mit Dozierenden

Die ersten beiden Dozierenden (C und B) wurden im Oktober 2018 interviewt und haben das Seminar mit Einsatz der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine als Lehrtandem aus Fachdidaktik und ‚Querlage‘⁴⁸ zusammen umgesetzt. Ihre jeweiligen Antworten auf die erste Frage im Interview zum Einsatz der Bausteine wurden getrennt ausgewertet.

1. und 2. Typus im Gruppeninterview: „der/die Unsichere“ und „der/die Skeptiker*in“

Zunächst wird die Interviewfrage wiedergegeben, die für diesen Beitrag veranschaulichend etwas ausführlicher behandelt wird:

- I: Dann würde ich jetzt mal auf die Seminarbausteine oder die Bausteine ganz konkret zu sprechen kommen. (.) Was glaubt ihr wie, ich fange erst einmal ganz allgemein an. Ihr habt vorhin schon angesprochen, es war vor allen Dingen, ihr fühlte euch ein bisschen unter Zeitdruck, habe ich herausgehört, was glaubt ihr, wie, in welcher Art und Weise hat der Einsatz der Bausteine die adaptiven Lehrkompetenzen beeinflusst?

⁴⁸ Als ‚Querlagen‘ werden die Expertisen aus Rehabilitationswissenschaften, Sprachbildung und allgemeiner Didaktik bezeichnet, die innerhalb des Projektkontextes neben den Fachdidaktiken, ‚quer‘ in alle Fächer hineinwirken (sollen).

Aus der Analyse dieser Frage geht zunächst die Beziehung zwischen der fragenden und den befragten Personen hervor. Die Befragten werden geduzt [was glaubt *ibr*], es wird auf den vorhergegangenen Interviewverlauf Bezug genommen [dann würde ich *jetzt* mal, habt *vorhin* schon angesprochen], es werden Bezüge zu vorher Gesagtem hergestellt und aktives Zuhören signalisiert [ihr fühltet euch ein bisschen unter Zeitdruck, habe ich herausgehört]. Neben dieser zeitlichen Einbettung im Verlauf des Interviews und der Beschreibung der Beziehungsebene, zeigt die zusammenfassende Analyse der Frage eine Ungenauigkeit in Bezug auf das erfragte Thema: Geht es *ganz konkret* um die Seminarbausteine oder *erst einmal ganz allgemein*? Geht es um den angesprochenen *Zeitdruck* oder vorrangig um den letzten Teil der Frage [wie, in welcher Art und Weise hat der Einsatz der Bausteine die adaptiven Lehrkompetenzen beeinflusst]? Insgesamt drückt die Interviewfrage zugleich eine Beliebigkeit oder Lockerheit [würde ich jetzt *mal*], eine Ungenauigkeit durch mehrere angesprochene Themen als auch eine Suggestion aus. Es wird nicht erfragt, *ob*, sondern *wie, in welcher Art und Weise* der Einsatz der Bausteine die adaptiven Lehrkompetenzen beeinflusst hat. Die Zielgruppe, also Studierende oder Dozierende, wird nicht thematisiert; der Begriff *adaptive Lehrkompetenzen* oder auch die *Bausteine* werden nicht näher beschrieben.

Als Antworthorizont ergibt sich aus dieser Analyse: Das Interview hat schon einen zeitlichen Vorlauf, hier wird ein Aspekt *jetzt mal* angesprochen, eine Beziehung zwischen den Gruppen ist vorauszusetzen, die Interviewteilnehmenden haben vermutlich eine gemeinsame Wissensbasis zu den Begriffen *Bausteine* und *adaptive Lehrkompetenzen*.

Die Frage ist suggestiv gestellt und kann nicht mit *ja* oder *nein* beantwortet werden. An dieser Stelle fragte sich die Auswertungsgruppe, ob die Interviewten wohl auf die Ungenauigkeit der Frage eingehen, nachfragen oder möglicherweise nur den letzten Teil der Frage beantworten würden.

Die Antwort von Person C wird hier als Textprotokoll wiedergegeben:

C: Da waren wir uns immer nicht so ganz sicher. Irgendwie weil man, weil man ja eigentlich, also das waren überwiegend Studierende, die sind gekommen, um einen [anonymisiert] Unterricht gestärkt zu werden, für den [anonymisiert] oder die am [anonymisiert] Unterricht interessiert waren. Und der übliche Weg wäre ja gewesen, (.) man stellt den Inhalt in den Vordergrund, sage ich jetzt mal.

Es gibt keine – wenn auch nur vorläufige – Antwort auf die Frage zur Beeinflussung adaptiver Lehrkompetenzen durch die Bausteine; das Vorgehen bricht aber mit einem üblichen Weg. Der Einsatz der Bausteine scheint demnach dazu zu führen, dass der übliche Weg [Inhalt im Vordergrund] nicht gegangen wird, was eine kollektiv erlebte Unsicherheit begründet, die durch die Adressatenspezifika [Studierende, die gekommen sind] und deren Erwartungen [die am – anonymisiert – Unterricht interessiert waren] verstärkt wird. Typus 1 wird als „der/die Unsichere“ klassifiziert, dessen/deren Unsicherheit durch die unterschiedlichen Ansprüche und das Verlassen des üblichen Weges konstituiert wird. Hypothese und Typus können kontextuell bestätigt werden. Als wichtiger Aspekt wird hier das organische Wachsen [im Gegensatz zu „zerhackten“ Seminarbestandteilen] und die Integration der Bausteine in das Seminarkonzept hinzugefügt. Die Umsetzung der Bausteine wird als anspruchsvoll empfunden, der Aufbau dafür nötiger Kompetenzen als sinnvoll.

Auch Person B antwortet auf die oben gestellte Interviewfrage und bezieht sich hierbei auf Person C:

B: Würde ich zum Teil widersprechen. Ich würde sagen, es braucht nicht unbedingt die Bausteine, um adaptive Lehrkompetenz dafür zu sensibilisieren oder die vielleicht auch die Studierenden dazu, sage ich mal, in die Richtung zu befähigen.

Es gibt kein umfängliches Urteil [zum Teil widersprechen] zum Einsatz der Bausteine. Der kollektiven Unsicherheit wird persönlich [würde ich] widersprochen, indem die Bausteine als nicht unbedingt notwendig für die Sensibilisierung für adaptive Lehrkompetenzen eingeschätzt werden. Die Bausteine sind nicht zieltransparent *oder* das unklare Ziel hat allenfalls eine Richtung, in die zu gehen die Studierenden auch ohne sie befähigt werden können. Typus 2 wird als „der/die Skeptiker*in“ klassifiziert, die die Bausteine teilweise [nicht unbedingt nötig] ablehnt bei gleichzeitiger Zielunsicherheit [in die Richtung]. Im Abgleich mit dem Kontext bestätigen sich die zentrale Aussage und Hypothese zu B und die Klassifizierung des Typus in der Ablehnung der Bausteine und Formulierung anderer Möglichkeiten, adaptive Lehrkompetenzen zu vermitteln.

3. Typus im Einzelinterview: „der/die Optimist*in“

Das Einzelinterview mit Person K fand im November 2018 statt. Auch hier soll zunächst der Antworthorizont der Interviewfrage expliziert werden, nun aber komprimierter als im ersten Interview.

- I: Mhm. Du hast jetzt schon bisschen was zu den Bausteinen gesagt. Würdest du sagen, dass der Einsatz der Bausteine, die jetzt, Heterogenitätssensibilität habt ihr nicht gemacht, aber Diagnostik, adaptive Didaktik, adaptive Klassenführung und Sprachbildung generell dazu beitragen kann, adaptive Lehrkompetenzen im universitären Kontext hier erstmal zu entwickeln?

Auch in dieser Frage spiegeln sich der zeitliche Verlauf des Interviews [du hast *jetzt* schon bisschen was ... gesagt], die persönliche Beziehung zwischen den Interviewpartner*innen, die durch das Duzen ersichtlich ist und die Bitte um eine persönliche Einschätzung zu den hier benannten Bausteinen, die fachlich nicht in der Frage erklärt werden. Nach einer verschieden interpretierbaren Einleitung mit „Mhm“, die zustimmend, nachdenklich oder auch skeptisch sein kann, adressiert die Frage die interviewte Person stellvertretend für eine handelnde Gruppe [habt *ih*r nicht gemacht]. Es geht um eine Entwicklung der adaptiven Lehrkompetenzen; *hier erstmal* im universitären Kontext.

Der Erwartungshorizont der Antwort auf die gestellte Frage bezieht sich auf die genannten Begriffe aus der Frage; hier könnten Beispiele aus der Fragestellung herausgegriffen werden. Die Frage ist sehr konkret (und geschlossen) gestellt, weshalb mit einer konkreten Antwort gerechnet wird. Es scheint, als würden die genannten Bausteine, bis auf die nicht „gemachte“ Heterogenitätssensibilität ausreichen, um die Frage zu beantworten. In der Antwort könnte aber auch darauf eingegangen werden, warum Heterogenitätssensibilität im Seminar nicht umgesetzt wurde (Rechtfertigung).

K gibt folgende Antwort auf die Frage:

- K: Ich glaube schon. Also ich glaube, die Bausteine sind ein sehr guter Anschluss, vor allem für Fächer, die bisher wenig bis gar keine Erfahrung damit haben, wie sie Inklusion einfach in ihre Fachlehre einbauen sollen, und ich glaube, da sind die Bausteine ein sehr guter Anstoß.

Es besteht die hoffnungsvolle Vermutung, wenn auch faktisch nicht abgesichert [ich *glaube*], dass der Einsatz der Bausteine eine besonders gute Passung [sehr guter *Anschluss*] für die Entwicklung adaptiver Lehrkompetenzen ermöglicht und eine inklusionssensible Fachlehre initiieren kann. Typus 3 wird als „der/die Optimist*in“ klassifiziert, die insbesondere das Potenzial der Bausteine für Fächer mit wenig Erfahrung, aber dem Auftrag zur inklusionssensiblen Fachlehre betont. Der Kontext bestätigt Typus und Hypothese und zeigt den starken Fokus auf die Lehrenden bzw. die universitäre Lehre anstelle der Studierenden. Die Bausteine werden als Start-

punkt für einen leichteren Einstieg beschrieben [„nicht bei null starten müssen“, „... oder das erweitert“, „irgendwie einen Einstieg in das Thema finden“]. Die persönliche Sicht wird auch im Kommentar deutlich [ich *glaube*].

4. Typus im Einzelinterview: „der/die Zögerliche“

Das Einzelinterview mit Person E wurde im Dezember 2018 geführt. Den Beginn der objektiv-hermeneutischen Interviewanalyse bildete wiederum eine Analyse der gestellten Interviewfrage:

- I: Ah ja, sehr gut. Ja. (...) Würdest du sagen, dass der Einsatz der Bausteine jetzt zu Heterogenitätssensibilität, Didaktik, Klassenführung, Diagnostik und Sprachbildung die adaptiven Lehrkompetenzen gefördert hat?

Die persönliche Beziehung zwischen Interviewee und Interviewer*in wird erneut durch das „Du“ angezeigt. Zusätzlich wird mit „sehr gut. Ja.“ eine Affirmation, eine positive Wertung des vorher Gesagten deutlich, die sowohl als positive Verstärkung als auch als bewertende Instanz im Rahmen eines Hierarchieverhältnisses interpretiert werden kann. Der Konjunktiv der Frage [*würdest* du sagen] zeigt eine Offenheit gegenüber der Antwort an, die persönliche Meinung wird erfragt. Die Bausteine werden benannt und eingegrenzt [jetzt zu], jedoch nicht inhaltlich ausgeführt, wodurch eine gemeinsame Basis, aber auch die fachbegriffsbezogene Kenntnis der fragenden Person zum Ausdruck gebracht wird. Die kurze und prägnante, geschlossene Frage bezieht sich auf eine retrospektive Einschätzung zum Einsatz der Bausteine, die sich auf deren Förderpotenzial bezieht [gefördert *hat*]. Durch die positive Bewertung im ersten Teil der Frage könnte möglicherweise der Wunsch nach einer erneuten Bestätigung hervorgerufen werden.

Die Antwort von Person E ist hier wiedergegeben:

- E: Wie gesagt, ich glaube, es hat den Blick geschärft und hat quasi irgendetwas explizit gemacht, was vielleicht unschwerflich bekannt ist. Ähm.

Die Analyse dieser Antwortsequenz führte zu folgender Hypothese: Der Einsatz der Bausteine bewirkt eine sensiblere Wahrnehmung [hat den Blick geschärft] und macht implizites Wissen oder geteilte, aber unklare versteckte Haltungen [quasi irgendetwas, was vielleicht unschwerflich bekannt ist] bewusst. Typus 4 wird als „der/die Zögerliche“ klassifiziert, der/die positive Aspekte des Bausteineinsatzes hervorhebt, aber nicht konkret benennt. Der Kontext bestätigt den eher diffusen Eindruck zum Einsatz der Bausteine in Bezug auf deren Gegenstand. E. verdeutlicht außerdem eine differenzierende Betrachtung der inklusionsorientierten Bausteine und hebt deren unterschiedliche Orientierung hervor. Es wird differenziert zwischen der Förderung von adaptiven Lehrkompetenzen und der Sensibilisierung für etwas Unkonkretes [irgendetwas].

4.3.2.1 5. Typus im Einzelinterview: „der/die Fürsprecher*in“

Im Februar 2019 konnte im letzten Einzelinterview Person G. befragt werden. Die folgende Interviewfrage spiegelt – wie die bisherigen Fragen auch – die persönliche Bekanntschaft zwischen Interviewee und Interviewer*in wider.

- I: Mhm. Würdest du insgesamt sagen, dass der Einsatz der Seminarbausteine zu, also eben Diagnostik, also auch Didaktik, Klassenführung, Heterogenitätssensibilität und Sprachbildung, die adaptiven Lehrkompetenzen gefördert hat?

Die Eröffnung der Frage mit „Mhm“ kann wiederum mehrere Konnotationen haben, die zwischen Zustimmung und Skepsis changieren (siehe auch Typus 3). Die Frage zielt mit „insgesamt“ auf ein Resümee zur zusammenfassenden Einschätzung, möglicherweise wurden vorher schon Fragen zu einzelnen Seminarbausteinen gestellt. Mit „würdest du (...) sagen“ verwendet der/die

Interviewer*in einen Konjunktiv, der die Eröffnung eines Möglichkeitsraums bietet. Es werden außerdem die einzelnen Seminarbausteine benannt, was entweder auf eine Zusammenfassung, eine Belehrung oder eine Rückversicherung des gemeinsam geteilten Verständnisses hindeuten kann. „Also eben“ hebt in dieser Frage die Diagnostik heraus, es wird zusätzlich mit „also auch“ nach den anderen vier Seminarbausteinen gefragt. Es wird zudem nach einer Einschätzung zur Förderung adaptiver Lehrkompetenzen gefragt in der Erwartung eines Gesamturteils, denn die Frage ist geschlossen gestellt und ist als Urteilsfrage so mit „ja“ oder „nein“ beantwortbar.

G: Ja.

I: Okay [lacht].

G: Ja.

G: Aber, ja, also ich meine, die Bausteine sind gut so, aber man muss sie natürlich immer selber noch einmal so ein bisschen adaptieren. Irgendwie für die eigenen Zwecke so.“

Auffällig an dieser Sequenz ist, dass die Erfüllung des Erwartungshorizonts der Frage mit einem eindeutigen positiven Urteil [ja] zum Lachen der interviewenden Person führt, was auf Überraschung bzw. einen Kontrast zu den bisherigen Interviews deuten kann. Das eindeutige Urteil wird infolgedessen ausgeführt und präzisiert. Die gebildete Hypothese lautet: Die Bausteine fördern adaptive Lehrkompetenzen in ihrem derzeitigen Stand. Ihre Wirksamkeit ist jedoch immer von der individuellen Adaption und den damit verbundenen individuellen Zielen und Absichten abhängig.

Typus 5 wird als der/die „Fürsprecher*in“ klassifiziert, der/die ein eindeutig positives Urteil zur Förderung adaptiver Lehrkompetenzen durch die Seminarbausteine formuliert. Während die Antwortsequenz die starke Ausrichtung auf eine Notwendigkeit der eigenen Adaption betont [natürlich immer selber], ergibt die Analyse des Antwortkontexts, dass manche Seminarbausteine auch „ohne Änderung“ in die eigene Lehre integriert werden können. Der übergeordnete [eigene] Zweck ist im Antwortkontext mit einer Reflexionsfähigkeit der Studierenden durch relevante Praxisbeispiele präzisiert. Je nach individuellem Ziel sind die Seminarbausteine demnach ggf. zu verändern. Das Medium der Änderungen stellen zuvorderst die Übungssequenzen der Bausteine dar.

4.3.3 Fazit und Ausblick

Mithilfe der Methode der objektiv-hermeneutischen Analyse konnten aus den Interviewprotokollen unterscheidbare Typen generiert werden, die sowohl Rückschlüsse über den bisherigen Einsatz der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine ermöglichen als auch Potenziale für deren Weiterentwicklung eröffnen.

Die Auswertung macht deutlich, dass unterschiedliche Haltungen zur Nutzung der Lehr-Lern-Bausteine bestehen. Einerseits zeigen die Typen „Optimist*in“ und „Fürsprecher*in“, dass die Bausteine als funktionales Werkzeug verstanden werden, um fachdidaktische Hochschulseminare für angehende Lehrkräfte inklusionsorientiert zu gestalten. Andererseits scheinen Unklarheiten in der Nutzung der Bausteine zu bestehen, die sowohl strukturell als auch inhaltlich begründet sind: Die Typen „der/die Unsichere“, „der/die Skeptiker*in“ und „der/die Zögerliche“ zeugen von gewissen Irritationsmomenten, die jedoch nicht als grundsätzliche Ablehnung misszuverstehen sind. Stattdessen gilt es, die hier gewonnenen Erkenntnisse in die Weiterentwicklung der Bausteine einfließen zu lassen, was verschiedene Entwicklungspotenziale eröffnet: So ist vor allem zu klären, welche Ziele konkret mit den Bausteinen verfolgt werden – dies gilt sowohl für die einzelnen Bausteine als auch für das gesamte modulare System. Dazu erscheint es zielführend, eine Anleitung für den Einsatz der Bausteine zu formulieren, in der zum einen die

Zielsetzung – namentlich die Förderung adaptiver Lehrkompetenz von Studierenden –, zum anderen das didaktisch-methodische Vorgehen konkretisiert werden. Hier erscheint es günstig, die Bedürfnisse der unterschiedlichen Dozierenden-Typen zu berücksichtigen: Beispielsweise sollten für „Skeptiker*innen“ Begründungen formuliert werden, die den Sinn der Bausteine verdeutlichen; für „Unsichere“ könnten Abläufe und Inhalte expliziert werden, die die Umsetzung und Einbettung der Bausteine erleichtern. Für „Fürsprecher*innen“ ist es sinnvoll, individuelle Anpassungs- und Erweiterungsmöglichkeiten der Bausteine aufzuzeigen, was zu größerer Flexibilität und Individualisierung – für Lernende *und* Lehrende – beitragen kann.

Genau in jener Adaptivität ist das Potenzial der Bausteine zu sehen. Werden hier die Unsicherheiten durch konkretere Zielbeschreibungen und Handlungsempfehlungen minimiert, erlaubt das Bausteinkonzept die nötige Flexibilität für Dozent*innen, um die adaptive Lehrkompetenz der Studierenden – gleichsam unter Berücksichtigung der jeweiligen Fachspezifika und inklusiver Prinzipien – adäquat zu fördern.

Ausblickhaft sind die Ergebnisse der Typenbildung mit weiteren Diskursen der Bildungsforschung zu verknüpfen, um den komplexen Anforderungen inklusiven Lehrens und Lernens zu begegnen. Ausgehend von der noch jungen (bildungs-)politischen Vorgabe, *allen* Schüler*innen einen uneingeschränkten Zugang zu bestmöglicher Bildung zu eröffnen (vgl. KMK, 2018; LBiG, 2014; UN-BRK, 2017), ist auch bezogen auf die Lehrkräftebildung zu untersuchen, inwieweit neue Konzepte Anklang unter den Akteur*innen finden. Die hier gewonnenen Erkenntnisse zu unterscheidbaren Typen können so mit zeitgenössischen Studien zu Reformen im Bildungswesen verbunden werden, die als Ausdruck sozialer Veränderungen gelten (vgl. Gillwald, 2000). Entsprechende Untersuchungen bestätigen, dass vor allem die Einstellungen von Lehrkräften und Schulleiter*innen (zu letzteren Böse et al., 2018) einen elementaren Beitrag zum Erfolg schulischer Reformen leisten. Hängt die Umsetzung von Reformen demnach in erheblichen Maße vom schulischen Lehrpersonal ab, dann gilt Gleiches für die Bereitschaft zum Einsatz neuer Lehr-Lern-Methoden in der Lehrkräftebildung. Neben der Notwendigkeit, klare Ziele und Handlungsanleitungen zu formulieren, wie die in diesem Beitrag unternommene hermeneutische Analyse verdeutlicht, ist zu fragen, inwieweit die Implementierung innovativer Ausbildungsinhalte und -methoden in der Hochschullehre von den Einstellungen und Überzeugungen der Dozierenden abhängt. Weiterführende Untersuchungen können hier Auskunft geben, ob und ggf. wie sich z.B. Haltungen zu Reformen verändern, wenn praktikable Lehr-Lern-Materialien vorliegen. Diesen und ähnlichen Fragen ist anknüpfend an diese Untersuchung nachzugehen, um nicht nur die Lehrkräftebildung inklusionssensibel zu gestalten, sondern die unterschiedlichen Reformansätze fruchtbar miteinander zu verbinden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (5. Aufl.)*. Opladen: Leske und Budrich.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2018). Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? – Schulleiterprofile im Kontext der Implementation von Schulreformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 21 (6), S. 1157–1186. doi: 10.1007/s11618-018-0826-y
- Deppe, U., Käßler, C.I. & Sandring, S. (2018). Eine Frage des Standorts? Perspektiven der Dokumentarischen Methode, der Ethnografie und der Objektiven Hermeneutik. In M.S. Maier, C.I. Käßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* 68 (S. 51–74). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-18597-8
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (7. Aufl.)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Franz, E.-K. (2017). Mit Heterogenität in der Schule kompetent umgehen – Impulse für die Lehrerbildung. *Vortrag auf dem PLACE Bildungskongress am 26.01.2017*, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Gillwald, K. (2000). Konzepte sozialer Innovation. *WZB Discussion Paper Nr. P 00-519*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- LBiG – Lehrkräftebildungsgesetz (2014). Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin. <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true>. Zugriffen 19.09.2019.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung: Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2018). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. Zugriffen 19.09.2019.
- Maier, M.S. (2018). Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in Gruppen als Black Box. In M.S. Maier, C.I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* 68 (S. 29–49). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-18597-8
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdfhttps://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf. Zugriffen 19.09.2019.
- Scherf, M. (2009). Objektive Hermeneutik. In S. Kühl, P. Strodtzholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 300–325). Wiesbaden: Springer VS.
- Teerling, A. & Köller, O. (2019). Implementationsprozesse in Schulen. Herausforderungen und Perspektiven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(1), S. 3–5. doi: 10.2378/peu2019.art02d
- Tegethoff, S. (2012). *Weber und Habermas: Handlung und Ordnung im Vergleich*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. (5., revidierte Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- UN-BRK – Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zugriffen 19.09.2019.

5 Ausblick: Inklusionsorientierung in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung

5.1 Potenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine für die Übertragung auf verschiedene Fachdidaktiken und für die MINT-Fächer

Eine inklusionssensible Lehrkräftebildung soll angehende Lehrkräfte auf die Heterogenität der Lerner*innen in Schule und Unterricht vorbereiten und ihnen einen reflektierten, konstruktiven und wertschätzenden Umgang mit Heterogenität vermitteln. Eine fachbezogene Lehrkräftebildung eröffnet dabei konkrete Handlungsräume und -möglichkeiten anhand der jeweiligen fachdidaktischen und fachlichen Gegebenheiten, die im Rahmen universitärer Lehr-Lern-Settings aufgezeigt und reflektiert werden.

Da gerade im Bereich der Fachdidaktiken häufig Desiderate hinsichtlich einer inklusionsorientierten Unterrichtsentwicklung bestehen, wurden im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* Lehr-Lern-Bausteine zu verschiedenen Facetten inklusiven Lehrens und Lernens entwickelt. Diese stellen ein oft niederschwelliges Angebot für den Einsatz in der universitären Lehrkräftebildung dar und zielen darauf ab, die adaptive Lehrkompetenz der Studierenden sowie ihre Heterogenitätssensibilität und ihr Wissen im Bereich der Sprachbildung zu fördern. Im Beitrag werden zunächst die inklusionsspezifischen Anforderungen an die Fächer aufgezeigt, um darauf aufbauend die Konzeption der Bausteine – vor allem im Hinblick auf deren Flexibilität und Adaptierbarkeit – zu erläutern. Daraufhin wird aus Perspektive der Fächer Latein und Informatik exemplifiziert, wie eine fachdidaktische Umsetzung der Bausteine gestaltet werden kann. Als Ausblick werden Ziele der zweiten Förderphase von FDQI-HU vorgestellt, in der die Bausteinstruktur auf MINT-Fächer übertragen und im Kontext von Lehr-Lern-Laboren eingesetzt werden soll.

5.1.1 Inklusionssensible Lehrkräftebildung aus fachdidaktischer Perspektive

5.1.1.1 Was muss eine inklusionssensible Lehrkräftebildung leisten?

Die Anforderungen, die im Hinblick auf inklusives Lehren und Lernen an (angehende) Lehrkräfte gestellt werden, sind oft so vielfältig wie die Hintergründe der Schülerinnen und Schüler einer Klasse. „Auf den Punkt gebracht geht es um die Schaffung eines vielfältigen Bedürfnissen und Entwicklungspotentialen (*aller* Kinder, Schülerinnen und Schüler) gerecht werdenden Unterrichtsangebotes, das einen uneingeschränkten Zugang und eine nicht limitierte Teilhabe an umfassender Bildung verlangt und die Realisierung einer individuellen Bildungsbiographie ermöglicht“ (Feuser, 2015, S. 50). Das Ziel liegt dabei in der individuellen Kompetenzentwicklung aller Schüler*innen einer Lerngruppe, wobei Kompetenzförderung anhand der individuellen Ausgangslage (vgl. Gloystein & Moser, 2019) sowie anhand verschiedener, dem Kompetenzbegriff innewohnender Dimensionen (vgl. Frohn, 2019a) angestrebt wird. Für das gemeinsame Lehren und Lernen in inklusiven Settings müssen demnach Wege gefunden werden, die es allen Lernenden ermöglichen, am jeweils aktuellen Unterrichtsgegenstand im Rahmen ihrer Fähigkeiten, Interessen und Neigungen zu arbeiten und zu lernen. Dabei ist die individuelle Förderung ebenso wichtig wie die gemeinschaftliche Lernsituation – Feuser (2015) spricht von Allgemeiner Pädagogik, „die ermöglicht und es leistet, dass *alle* Kinder und Schüler *in Koopera-*

tion miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ (Vygotskij, 1987) an und mit einem *Gemeinsamen Gegenstand* spielen, lernen und arbeiten können [...]“ (ebd., S. 55, Herv. i.O.). Tatsächlich ist „[d]er gemeinsame Gegenstand [...] nahezu zu einem geflügelten Wort geworden“ (Wocken, 1998, S. 2), dessen vermeintlicher Alleingültigkeitsanspruch – etwa dahingehend, dass nur gemeinsam inklusiv gelernt werden kann – auch kritisch zu hinterfragen ist (vgl. ebd.). Begreift man den gemeinsamen Gegenstand jedoch als thematisch übergreifenden Lernprozess, der in individuellen *und* in kooperativen Lehr-Lern-Formen geschieht, ist Feusers Anspruch aktueller denn je.

Eine inklusionssensible Lehrkräftebildung sollte also zum Ziel haben, fundiertes Wissen zur Bedeutung und Relevanz von Inklusion zu vermitteln und dabei auch die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Frohn & Simon, 2019) für inklusives Lehren und Lernen in den Blick nehmen. In diesem Kontext spielt auch die Heterogenitätssensibilität zukünftiger Lehrkräfte (vgl. Schmitz et al., 2019; siehe auch Beitrag 2.1 in diesem Band) eine gewichtige Rolle: Im Hinblick auf einen bewussten und wertschätzenden Umgang mit Heterogenität sollte eine inklusionssensible Lehrkräftebildung zu einer intensiven Reflexion der eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen anregen. Den von Feuser formulierten Anforderungen kann nur gerecht werden, wer bereit ist, das gegenwärtige (Selbst-)Verständnis von Bildungserfolg – im Sinne der Allokationsfunktion von Schule – zu hinterfragen und alternative Perspektiven zu eröffnen. Demnach geht es sowohl um den Blick der Lehrperson auf die individuellen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Schüler*innen als auch um die Gestaltung und Organisation von Unterricht. Inklusion erfordert die Entwicklung einer neuen Unterrichtskultur. Als vielversprechender Ansatz gilt dabei die adaptive Lehrkompetenz, die nach Beck et al. (2008) die Konstruktfacetten adaptive Sachkompetenz, adaptive diagnostische Kompetenz, adaptive didaktische Kompetenz und adaptive Klassenführungscompetenz beinhaltet. Im Hinblick auf die Sachkompetenz ist z.B. der Unterrichtsinhalt aus inklusionsorientierter Perspektive auf Barrierefreiheit zu überprüfen. Diagnostische Kompetenz geht über die Ermittlung möglicher sonderpädagogischer Förderbedarfe hinaus, sie fokussiert auch Merkmale wie z.B. sozialer Hintergrund, Sprache oder Motivation. Im Bereich der adaptiven didaktischen Kompetenz wird, auch orientiert an konstruktivistischer Didaktik, oft der Einsatz offener Lernformen wie Projekt- und Stationslernen, Werkstatt- und Freiarbeit sowie die Förderung problemorientierten und forschenden Lernens verortet (vgl. Feyerer & Prammer, 2003; Meijer, 2010). Die adaptive Klassenführungscompetenz wiederum betrifft Bereiche des Classroom Management (vgl. z.B. Haag, 2018), die auf Struktur und Transparenz sowie Motivierung und wertschätzendes Feedback und damit auf ein störungsarmes, heterogenitätssensibles Unterrichtsklima ausgerichtet sind.

Um angehende Lehrkräfte auf diese zahlreichen Herausforderungen im inklusiven Unterricht vorzubereiten, muss die universitäre und praktische Lehrkräftebildung hier ansetzen und bei Studierenden verschiedene Facetten adaptiver Lehrkompetenz fördern.

5.1.1.2 Wie kann eine inklusionssensible Lehrkräftebildung die spezifischen Anforderungen einzelner Fächer berücksichtigen?

Die „[l]ändergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2018) zeigen, dass Inklusion zwar zunehmend als wichtig erachtet wird (im gesamten Dokument finden sich 38 Nennungen des Wortes „Heterogenität“), dass jedoch die Vorgaben für einzelne Fächer kaum über allgemeine Formulierungen zu einem notwendigen „Umgang mit Heterogenität“ (20 Nennungen) hinausgehen. Während also quantitative Veränderungen sichtbar werden, bleiben Inhaltsfragen oft unbeantwortet. Ein

ähnliches Desiderat zeigt sich auch in der gegenwärtigen Inklusionsforschung, wo zusätzlich zu den aktuellen Forschungsbefunden zu Einstellungen und Leistungsvergleichen zu inklusiver Schulentwicklung auch inklusionsbezogene fachdidaktische Fragestellungen eingefordert werden (vgl. Preuss-Lausitz, 2018, S. 182).

Im Rahmen der Lehrkräftebildung an der Humboldt-Universität zu Berlin ist das Thema Inklusion sowohl im Grundschulbereich (15 Leistungspunkte) als auch im Bereich Gymnasium/ISS/Berufsschule (12 Leistungspunkte) strukturell verankert. Dabei sind die Leistungspunkte sowohl in allgemeindidaktischen Lehrveranstaltungen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie in den Fachdidaktiken zu erwerben. Gleiches gilt für den Bereich der Sprachbildung (alle Schularten 10 Leistungspunkte). Demnach sind die einzelnen Fächer durch ihre Studienordnungen verpflichtet, Lehramtsstudent*innen fachbezogen zu Inklusions- und Sprachbildungsthemen zu qualifizieren. Gerade die fachdidaktische Ausbildung stellt jedoch Dozent*innen vor neue Herausforderungen. „Angesichts der Tatsache, dass sich die meisten Fachdidaktiken im Bereich sonderpädagogischer Förderung im Fachunterricht vor völlig neue Forschungs- (und Lehr-)aufgaben gestellt sehen, muss es in einem ersten Schritt darum gehen, in den Fachdidaktiken Expertise zu grundlegenden Fragen der sonderpädagogischen Förderbedarfe und daraus abzuleitender Forschungsfragen aufzubauen“ (Moser & Kipf, 2015, S. 31). In einem parallelen Schritt sollte diese Forschung – zumindest aus Perspektive des Projekts FDQI-HU – auf einen weiten Inklusionsbegriff (vgl. Löser & Werning, 2015) appliziert werden, der auch andere Heterogenitätsdimensionen adressiert. Gleichmaßen müssen diese Erkenntnisse und Entwicklungen in die Lehrkräftebildung der jeweiligen Fächer und Fachdidaktiken einfließen. So gilt es aus individueller Fachperspektive zu erarbeiten, wie Inklusion als Querschnittsthema in fachdidaktische Veranstaltungen integriert und sinnstiftend mit fachlichen Inhalten verknüpft werden kann.

Eine inklusive Lehrkräftebildung sollte darüber hinaus fächerübergreifende Kooperationen ermöglichen und forcieren. Fachbereiche wie Sonderpädagogik oder Sprachbildung, aber auch einzelne Fachdidaktiken, die sowohl in der Forschung als auch in der Lehre auf (langjährige) Erfahrungen zu Inklusionsthemen zurückgreifen können, sollten in einen Austausch mit anderen Fachdidaktiken treten, um zu erarbeiten, wie das jeweilige Fach auf inklusive Prämissen auszurichten ist. „Möglicherweise sind hierfür gerade diejenigen Fachdidaktiken (über den Deutschunterricht und die Grundschulpädagogik hinaus) prädestiniert, die sich in den vergangenen Jahren bereits verstärkt auf die Erforschung eines sprachsensiblen Fachunterrichts fokussiert haben, der zu Recht als Kennzeichen inklusiver Schule verstanden wird“ (Jeuk, 2010, S. 194).

Ein solcher interdisziplinärer Austausch erfordert die Bereitschaft aller Seiten, Zeit und Aufwand zu investieren; vor allem aber bedarf es universitärer Strukturen, die Kooperationen nicht nur ermöglichen, sondern auch explizit fördern. So kann es beispielsweise sinnvoll sein, Lehrveranstaltungen nicht nur gemeinsam zu planen, sondern auch fächerübergreifend durchzuführen. Zwar wird die interdisziplinäre Zusammenarbeit einerseits als sehr herausfordernd, andererseits von den meisten Studierenden und Dozierenden aber auch als sehr gewinnbringend wahrgenommen. Sie trägt zum Hinterfragen eigener fachlicher und fachdidaktischer Selbstverständlichkeiten bei und unterstützt somit sowohl den angestrebten Reflexionsprozess der Studierenden als auch der Dozierenden.⁴⁹ Solche kooperativen Prozesse erscheinen als existenziell, um ein langfristiges Umdenken in den Fächern und Fachdidaktiken zu erreichen.

49 Diese Thesen sind der projektinternen Evaluation von FDQI-HU entnommen; hierfür wurden Interviews mit Dozent*innen und Student*innen geführt, die Teil der im Rahmen des Projekts entwickelten und durchgeführten Tandem-Seminare waren. Siehe hierzu auch Beitrag 4.3 in diesem Band.

„Hinsichtlich eines inklusiven Fachunterrichts bedarf es nicht ausschließlich der Implementierung offener Unterrichtsformen, sondern der gemeinsamen Forschung von Fachdidaktik und Sonderpädagogik mit dem Ziel der Entwicklung heterogenitätssensibler Modelle von Fachunterricht. In diesem Zusammenhang müssen stärker inhaltsbezogene Problemstellungen fokussiert werden, wie z.B. die Generierung der Unterrichtsgegenstände im Fachunterricht (auch Aufgabenformate) auf verschiedenen Abstraktionsebenen in Verbindung mit einer Rekonstruktion (fach-)didaktischen Handelns. Auch hier gilt es, auf bereits vorhandene Erfahrungen aus dem Bereich der Implementierung sprachsensiblen Fachunterrichts in die fachdidaktische Forschung zurückzugreifen“ (Moser & Kipf, 2015, S. 33).

Für diesen Ansatz erscheint eine Frage als zentral: „Wie können fachliche Lerninhalte mit ihren jeweils zugrundeliegenden Konzepten so modelliert werden, dass sie ihre Aneignung in unterschiedlicher Tiefe zulassen und dadurch für Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen zugänglich werden?“ (Gesellschaft für Fachdidaktik, 2015, S. 4f.). Um diese Frage zu beantworten, ist eine Bestandsaufnahme fachdidaktischer Modelle sowie ihrer inklusiven Potenziale vonnöten; gleichermaßen muss nach möglichen Modifikationen dieser Modelle sowie nach der Auswahl und fächerspezifischen Ausgestaltung der Inhalte gefragt werden. Ferner sind mögliche Widersprüche zwischen Fachanspruch einerseits und inklusionsorientierten Anforderungen andererseits aus individueller Fachperspektive zu reflektieren.

„Letztlich bergen verschiedene Fächer unterschiedliche Zugänge, etwa anhand von Methoden und Medien, zur Diskriminierungsvermeidung – z.B. schafft das Experimentieren in naturwissenschaftlichen Fächern andere Kooperationsformen als eine handlungsorientierte Arbeit am Text im Sprachunterricht“ (Frohn, 2019b, S. 57). Lösungsansätze, -wege und -ideen für die Schaffung heterogenitätssensibler Strukturen sollten daher in die fachdidaktische Lehramtsausbildung integriert und unter fachlichen Gesichtspunkten mit den Studierenden reflektiert werden.

5.1.2 Konzeption der Bausteine – Flexibilität und Adaption

5.1.2.1 Erster Zyklus der Seminarkonzeption in FDQI-HU

Im Projekt FDQI-HU wurden auf Basis des Design-Based-Research-Forschungsansatzes (DBR) (vgl. Reinmann, 2018) inklusionssensible Seminare in Kooperation zwischen Fachdidaktiken, den Querschnittsdisziplinen Sprachbildung und Rehabilitationspädagogik sowie abgeordneten Lehrkräften entwickelt. In der ersten Projektlaufzeit (2016–2019) wurden diese Lehr-Lern-Formate in zwei Zyklen konzipiert, umgesetzt, evaluiert und im Rahmen des DBR-Ansatzes weiterentwickelt. DBR gibt als Forschungsrahmen eine zyklische Vorgehensweise vor, die „durch systematische Gestaltung, Durchführung, Überprüfung und Re-Design“ (Reinmann, 2005, S. 61) Lehr-Lern-Prozesse in ihrer Komplexität zu erforschen und dabei konkrete schulpraktische Phänomene zu bearbeiten sucht. Ziel der Seminare war es, die adaptive Lehrkompetenz und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen unter den Student*innen zu steigern. Im Sommersemester 2017 (Zyklus 1) wurden fünf Seminare durchgeführt: Im Fach Englisch lehrte ein multiprofessionelles Team aus Rehabilitationswissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen des Faches Englisch und einer Sprachbildungsexpertin eine ebenfalls paritätisch zusammengesetzte Gruppe Studierender aus den Bereichen Rehabilitationswissenschaften und Englisch. Lehrkräfte der HU-Partnerschulen konnten das Seminar zudem als Fortbildung nutzen. Die fachdidaktischen Seminare zu Informatik und Geschichte wurden im Tandem aus Geschichts- und Informatikdozierenden gelehrt; auch hier profitierte die gemischte Gruppe Studierender von der Multiperspektivität der Leh-

renden. Ein ähnliches Tandem wurde in der Zusammenarbeit der Fachdidaktiken Informatik und Sachunterricht entwickelt. In den Didaktiken der Fächer Latein und Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) wurde zwar nicht im multiprofessionellen Team unterrichtet, doch besuchten Expert*innen aus den Querlagenbereichen des Projekts einzelne Sitzungen als Dozent*innen, um die Perspektive auf den Fachgegenstand inklusionsorientiert zu konkretisieren.

Insgesamt wurde anhand von Interviews mit den Dozent*innen deutlich, dass die Förderung des Konstrukts der adaptiven Lehrkompetenz zwar als ursprüngliches Ziel der Lehrveranstaltungen galt, dass die entsprechenden Kompetenzen jedoch durch die Seminare nicht ausreichend konkretisiert oder gefördert wurden (siehe Beitrag 4.3 in diesem Band).

5.1.2.2 Zweiter Zyklus der Seminarkonzeption in FDQI-HU

Im Sommersemester 2018 fand der zweite Seminar-Zyklus statt. Anstelle von ganzen Seminaren bzw. Sitzungen wurden Bausteine konzipiert und eingesetzt, die die Konstruktfacetten adaptiver Lehrkompetenz sowie Inhalte der Disziplinen Sprachbildung und Rehabilitationswissenschaften behandelten: *Heterogenitätssensibilität*, *Adaptive diagnostische Kompetenz*, *Adaptive didaktische Kompetenz*, *Adaptive Klassenführungskompetenz* und *Sprachbildung* (zu den einzelnen Bausteinen siehe Kapitel 3 in diesem Band). Die Zusammensetzung der Lehrenden wurde – bis auf die Kombination Geschichte/Informatik – beibehalten, doch fand im Voraus ein gezielterer Expertiseaustausch unter den Dozent*innen statt. So wurden z.B. Kompetenzen aus dem Bereich der Sprachbildung an die Fachdidaktikdozent*innen vermittelt, wodurch eine langfristige Etablierung des Sprachbildungswissens in den Fachdidaktiken ermöglicht werden soll.⁵⁰

Als Antwort auf den eher offenen Einsatz der Seminare in der Chronologie des Lehramtstudiums an der HU Berlin im ersten Zyklus wurde auch die Position der Bausteine im Rahmen des Strukturmodells neu festgelegt: Während im Fach Latein die Bausteine in der Nachbereitung und in Sachunterricht und WAT in der Vorbereitung des Praxissemesters genutzt wurden, fungierten im Fach Informatik einzelne Bausteine als Klammer um das Praxissemester herum. Durch diese Anbindung an das Praxissemester sollte der Praxisbezug in der Kompetenzförderung unterstützt werden, da durch die praktische Erprobung adaptiver Kompetenzen im Schulunterricht Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis stärker thematisiert und nutzbar gemacht werden konnten.

5.1.3 Implementation der Bausteine

5.1.3.1 Integration der Bausteine in verschiedene fachdidaktische Angebote

Die inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine können zunächst als Einstieg in den Inklusionsdiskurs dienen: Da Literaturempfehlungen und eine detaillierte Handreichung mit Verlaufsplänen (siehe Anhang dieses Bandes) Teil der Bausteine sind, bieten sie vor allem Lehrenden, die bisher wenig Erfahrung und Wissen zu Inklusionsthemen haben, einen vergleichsweise niederschweligen Zugang. Die Bausteine stellen ein Gerüst dar, an dem sich Lehrende orientieren können, und treffen eine Vorauswahl im Hinblick auf Themen und Methoden für die inklusionssensible Lehrkräftebildung. Die Adaptivität und Flexibilität der Bausteine ermöglichen es, sie an die jeweiligen fachlichen Bedürfnisse anzupassen. Dabei ist wichtig hervorzuheben, dass

⁵⁰ Zwar birgt die Tandemlehre mehr Vorteile für Dozent*innen und Student*innen, doch ist diese doch ist diese Tandemlehre aufgrund mangelnder Ressourcen oft nur durch Mitarbeiter*innen möglich, die über Drittmittelprojekte finanziert werden, was keine dauerhafte personelle Verstärkung erlaubt.

die Bausteine selbst noch nicht fachlich konkretisiert, jedoch explizit auf die fachspezifische Ausgestaltung ausgerichtet sind, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Einblicke in einen Baustein aus Fachperspektive: Sprachbildender Informatikunterricht

Als ein Beispiel für die fachliche Konkretisierung wird an dieser Stelle der Baustein *Sprachbildung* (siehe Beitrag 3.5 in diesem Band) für den Einsatz in der Informatikdidaktik vorgestellt. In dem offenen Rahmen, der seitens der FDQI-HU-Sprachbildungsexpertin aus Disziplinenperspektive vorbereitet und mit den Fachkolleg*innen inhaltlich an den Besonderheiten der Informatikdidaktik ausgerichtet wurde, finden sich verschiedene Anknüpfungspunkte zur fachlichen Schärfung. Nachfolgend werden beispielhaft zwei Bestandteile des Bausteins dargestellt:

- a) **Sensibilisierungsübung:** Ziel der Übung ‚Prinzip Seitenwechsel‘ (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017) ist es, Studierende für die Herausforderungen einer Übung zu sensibilisieren, die nicht in der Muttersprache durchgeführt wird. Hierzu wird ein Bildimpuls mit folgender Aufgabenstellung präsentiert: „Beschreiben Sie (schriftlich) ausführlich, was Sie sehen – in Ihrer zweitbesten Sprache“. Für die Fachdidaktik Informatik wurde das Bild eines Arduino-Bordes gewählt, das als Minicomputer verwendet werden kann (siehe Abbildung 1).

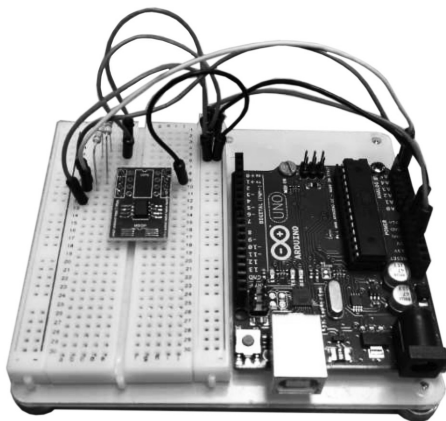


Abb. 1: Arduino-Bord (Haban 2012: <https://api.phereo.com/imagestore/4fce230e3785016a6b000000/thumb.square/280/>)

Was schon in der Muttersprache als anspruchsvolle Aufgabe gelten kann, ist in der zweitbesten Sprache eine sehr viel größere Herausforderung. Reflexionsfragen („Welche Hilfsmittel hätten Ihnen geholfen?“, „Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt?“) regen die Student*innen zum Austausch über die sprachlichen Hürden der Aufgabe an. Konkretisiert durch ein Bild aus dem Fachbereich Informatik wird ein Fokus auf die Fachsprache gelegt, was die Reflexion fachlicher Begriffe und Zusammenhänge erlaubt. Lücken im Fachvokabular werden offenbar, auch die Herangehensweisen unterscheiden sich: Während einige Student*innen aus der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzten, beschrieben andere, dass bereits der Denkprozess in der Zielsprache stattfand. Es wurde deutlich, wie das eigene

Verhältnis der Student*innen zum Fachvokabular des Informatikunterrichts ist und wo mögliche Barrieren bestehen. Die meisten Student*innen wählten Englisch als Zielsprache. Hier zeigte sich die Besonderheit des Informatikunterrichts, dass viele fachspezifische Begriffe ohnehin aus dem Englischen übernommen werden. Mit diesem Wissen konnten die Student*innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Fächern sowie sprachensible Konzepte für die eigene Fachdidaktik ableiten.

- b) **Arbeit am konkreten fachlichen Material:** Die Arbeit am Material ist im Baustein *Sprachbildung* dem Thema Scaffolding gewidmet. Die Aufgabe besteht darin, Arbeitsmaterialien einer Unterrichtssequenz zum Thema ‚Digitales Thermometer‘ im Hinblick auf deren Sprachsensibilität zu beurteilen und ggf. Verbesserungsvorschläge anzuführen. Während in anderen FDQI-HU-Seminaren mit sprachsensiblen Material der jeweiligen Fächer gearbeitet wurde, das vor allem aus dem Projekt *Sprachen. Bilden. Chancen.* stammt,⁵¹ existiert für den Informatikunterricht kein solches Material; es fiel den Student*innen daher schwerer, mögliche Sprachbarrieren in den Materialien zu identifizieren und entsprechende Lösungen zu finden. Dennoch wurden die wenigen sprachlichen Hilfestellungen im Material z.T. erkannt und es herrschte Übereinstimmung, dass die gesamte Sequenz zum Digitalen Thermometer sprachsensibler gestaltet werden müsste, auch wenn es hier wenig konkrete Empfehlungen gab. Dennoch gaben die Student*innen z.B. einen Lernzuwachs an, der die Passung zwischen Fachmaterial und den Lernenden betrifft: „Sprachbildung muss individueller stattfinden als es Arbeitsmaterialien gewöhnlich ermöglichen.“⁵²

Die Auseinandersetzung mit fachlichen Materialien im Hinblick auf sprachliche Schwierigkeiten bzw. Sprachsensibilität kann – nach Auswertung der seminarinternen Evaluation – als gelungen gewertet werden. Die Übung zu Beginn des Bausteins visualisiert sprachliche Hürden aus individueller Perspektive und stellt einen Diskussionsanlass über das Bewusstsein für Sprache im Fach Informatik dar. Auch die Arbeit am konkreten Unterrichtsmaterial trägt dazu bei, die Konzeption von Aufgaben und Unterricht zu reflektieren – sowohl auf fachdidaktischer als auch auf sprachlicher Ebene. Zusammengefasst hat die Arbeit mit dem Baustein *Sprachbildung* unter Informatikstudent*innen Reflexionen darüber angeregt, wie diese sich bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung bewusster mit dem Aspekt Sprache auseinandersetzen können.

Einblicke in einen Baustein aus Fachperspektive: Inklusive Didaktik im Fach Latein⁵³

Der Baustein *Adaptive didaktische Kompetenz* (siehe Beitrag 3.4 in diesem Band) bietet verschiedene fachspezifische Anknüpfungspunkte, um Fragen zu einer an Inklusion orientierten Fachdidaktik im Rahmen eines Seminars zu diskutieren. Der Baustein verlangt von Dozierenden und Studierenden eine intensive Auseinandersetzung mit dem *Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band), da die Überlegungen zu einer inklusiven Fachdidaktik zunächst auf diesem Modell basieren.

51 <https://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/sprachbildende-materialien/sprachbildende-aufgaben-aus-dem-projekt-sprachen-bilden-chancen>. Zugriff am 28.10.2019.

52 Dies ergab eine knappe Befragung der Student*innen im Anschluss an die Sitzung, die nach jedem Seminar mit einem „Ticket to go“ durchgeführt wurde.

53 Dieses Beispiel lieferte Ann-Catherine Liebsch, die im Projekt die Fachdidaktik Latein vertritt.

- a) **Metaplanmethode als Einstieg:** Die Teilnehmer*innen wurden gebeten, zwei Fragen auf Moderationskarten zu beantworten. Die erste Frage lautete „Was leistet Didaktik?“ und wurde um den Hinweis ergänzt, hier konkreten Fokus auf die Fachdidaktik Latein legen zu können. Die zweite Frage – „Wo liegen die Herausforderungen des Unterrichtens in heterogenen Lerngruppen?“ – sollte vor dem Hintergrund der eigenen (Unterrichts-)Erfahrungen aus dem Praxissemester beantwortet werden. Die Antworten wurden im Anschluss unter verschiedenen Schlagworten geordnet; die Diskussion ließ deutlich werden, dass die inklusionsorientierten Anforderungen an das Unterrichten in heterogenen Gruppen mit den verschiedenen Aspekten der (Fach-)Didaktik korrespondieren und häufig explizit didaktische Fragestellungen aufwerfen.
- b) **Theoretische Einführung:** Da die Seminargruppe sich bereits überblickhaft mit dem DiMiLL beschäftigt hatte, ging die Dozentin in der theoretischen Einführung vertiefend auf die Strukturelemente und Prozessmerkmale des Modells ein. Um die geplante Gruppenarbeit vorzuentlasten, wurde außerdem ein didaktisches Dreieck mit Beispielfragen vorgestellt: Die Triade aus *fachdidaktischen Bedingungen* (vgl. Frohn, 2019b), *Methoden und Medien* (vgl. Simon & Frohn, 2019) und *Kommunikation* (vgl. Rödel & Simon, 2019) evoziert z.B. die Frage „Wie kann sichergestellt werden, dass alle am Klassengespräch zur Übersetzung des Lektionstextes teilnehmen können?“ oder „Wie können nonverbale Kommunikation und Visualisierung genutzt werden, um das Klassengespräche zum Lektionstext zu unterstützen?“.
- c) **Gruppenarbeit zu didaktischen Dreiecken:** Die Teilnehmer*innen erhielten zur Orientierung ein Arbeitsblatt mit der Aufgabenstellung: „1. Wählen Sie zwei Triaden aus: a) eine zu Methoden und Medien, b) eine zu Themen und Inhalten. 2. Stellen Sie Fragen, die sich ergeben, wenn Sie die drei Ecken miteinander in Beziehung setzen.“

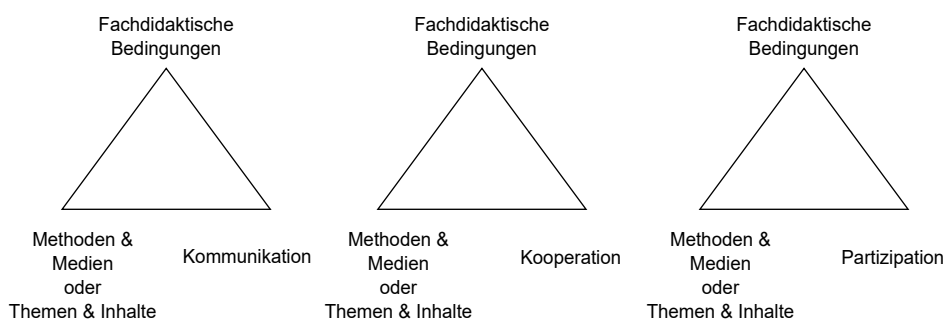


Abb. 2: Aufgabenbeispiel aus der Lateindidaktik (didaktische Dreiecke)

Die Gruppen diskutierten angeregt und vor allem fachbezogen über die Implikationen, die sich für das Fach Latein aus den Dreiecken ergeben. So wurde beispielsweise gemeinsam erörtert, ob ein textbasierter, reflexionsorientierter und auf Übersetzung ausgerichteter Lateinunterricht ein Unterricht für alle Schüler*innen sein kann. Teilweise wurden auch Lösungsvorschläge besprochen, z.B. dass ein durch *latine loqui* (Latein sprechen) ergänzter Spracherwerb ein Angebot an unterschiedliche Lernende sein könnte, sich der lateinischen Sprache intuitiver zu nähern. Die Studierenden konnten außerdem Leerstellen in der Lateindidaktik zum Thema Inklusion identifizieren, z.B. das Fehlen nicht ausschließlich gymnasialer Fachziele (vgl. Liebsch, 2019, S. 108).

- d) **Abschlussdiskussion:** In der Sicherungsphase wurden ausgewählte Fragen zu dem eingangs erstellten Metaplan in Beziehung gesetzt und inklusionsbezogene Aspekte adaptiver didaktischer Kompetenz (z.B. Wissen um verschiedene Methoden, Fähigkeit zu Didaktisierung von Lernschritten, Heterogenitätssensibilität) noch einmal explizit herausgestellt.

Der Baustein ermöglicht es Dozierenden wie Studierenden, sich fachdidaktischen Fragen unter inklusivem Blickwinkel zu nähern. Mit den didaktischen Dreiecken wird ein Reflexionswerkzeug eingeführt, das auch in anderen Bereichen der Lehramtsausbildung im Fach Latein genutzt werden kann, z.B. in der Unterrichtsplanung.

5.1.3.2 Flexible Nutzung in den Fachdidaktiken

Neben den inhaltlichen Spezifika stellten sich aus Sicht der Fachdidaktiken der ersten Projektlaufzeit von FDQI-HU bei der Konzeption und Implementierung der Bausteine vor allem strukturelle Fragen: Sollen die Bausteine in bestehende Veranstaltungen integriert werden oder gibt es Kapazitäten, eigenständige Seminare zu Inklusionsthemen anzubieten? In welche Veranstaltungen sollen die Bausteine integriert werden bzw. welche zeitlichen Kapazitäten bieten diese für die Integration der Bausteine? Welche Modifikationen der fachdidaktischen Seminare erscheinen notwendig, um die Bausteine sinnvoll integrieren zu können?

Die Vielfalt der Fachdidaktiken spiegelt sich auch in der Verschiedenheit der Umsetzung der Bausteine wider. Dies zeigt die Adaptierbarkeit der Bausteine in Bezug auf sowohl die zeitlichen als auch die fachlichen Bedingungen und Ressourcen der einzelnen Fachdidaktiken im Sinne der vorgesehenen Curricula: Das Fach Englisch und die Querlage Sonderpädagogik boten ein gemeinsames ganzsemestriges Seminar zu dramapädagogischen Methoden und Inklusion an, was die Möglichkeit beinhaltete, einzelne Bausteine auf zwei Sitzungen zu verteilen. So stand mehr Zeit für die inhaltliche Auseinandersetzung mit methodischen Fragen der Fremdsprachendidaktik zur Verfügung. Im Sachunterricht wurde ebenfalls ein ganzsemestriges Seminar angeboten. Andere Fächer mit deutlich geringeren Studierendenzahlen wie Latein und Informatik hingegen integrierten die Bausteine in einzelne Sitzungen bereits bestehender Lehrveranstaltungen. Latein entwickelte und etablierte hierfür ein Spiralcurriculum.

5.1.4 Übertragung der Bausteine auf MINT-Fächer – Ziele der zweiten Förderphase von FDQI-HU

Im Rahmen von FDQI-HU hat mit der Informatik bereits ein MINT-Fach an der Umsetzung der Bausteine teilgenommen. Verbindende Elemente der Unterrichtsgestaltung in MINT-Fächern – etwa eine starke Handlungsorientierung, experimentelle Lehr-Lern-Settings und Formen von Projektarbeit – konnten demnach aus Informatikperspektive fachspezifisch erprobt werden. Diese MINT-Spezifika bieten besonderes Potenzial für inklusives Lehren und Lernen, müssen jedoch auch bewusst als Möglichkeiten wahrgenommen und genutzt werden. Die Fachsprachen der MINT-Fächer ähneln sich teilweise und stellen in allen Fächern sprachliche Herausforderungen für Schüler*innen dar, was z.B. gemeinsame sprachbildende Anknüpfungspunkte birgt. Durch die fachliche Nähe und die ähnlichen Herausforderungen liegt ein Austausch zwischen den Fächern zum Umgang mit Inklusionsthemen und deren systematischer Verankerung in den Lehrveranstaltungen nahe. In der zweiten Förderphase des Projekts FDQI-HU stehen daher die Fächer Biologie, Physik und Mathematik im Zentrum der Entwicklungsarbeit.

Dabei sollen insbesondere die Vorteile von Lehr-Lern-Laboren zur Förderung der adaptiven Lehrkompetenz in den MINT-Fachdidaktiken genutzt werden. Hier können angehende Lehr-

kräfte unterrichtspraktische Kompetenzen erwerben, indem sie unter kontrollierbaren Bedingungen und mithilfe sehr guter (Fach-)Ausstattung Lehr-Lern-Situationen mit Schüler*innen erproben. Erneut wird demnach das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz in den Fokus gerückt, das in seiner prominentesten Deutung (vgl. z.B. Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014) in Planungs- und Handlungskompetenz unterteilt wird. Wurden in der derzeitigen Bausteinstruktur vor allem Kompetenzen zur *Planung* von Unterricht angesprochen, die auch Raum zur Reflexion von Unterrichtssequenzen bieten sollen, sieht die Weiterentwicklung eine praktische Erprobung des Gelernten durch die Student*innen vor. Durch die unmittelbare Anwendung der Inhalte im Rahmen der Lehr-Lern-Labore können so adaptive *Handlungskompetenzen* erprobt und gemeinsam im Seminar diskutiert werden.

Die ebenfalls neue Querlage ‚Digitale Medienbildung‘ soll darüber hinaus zur medialen Ausdifferenzierung der Bausteine beitragen: Kombiniert mit den anderen am Projekt beteiligten Fächern und den übrigen Querlagen sollen Fragen zu digitalen Lehr-Lern-Umgebungen an inklusiven Prämissen ausgerichtet werden. Darüber hinaus soll das Glossar, das im Rahmen von FDQI-HU entwickelt wurde und inklusionsspezifische Begriffe diskursiv definiert,⁵⁴ zu einer interdisziplinären multimedialen Lehr-Lern-Plattform ausgebaut werden, die einen Transfer der Ergebnisse über die Projektgrenzen hinaus ermöglicht. So werden z.B. die Bausteine und theoretischen Arbeiten des Projekts systematisch aufbereitet und digital zur Verfügung gestellt – erweitert um Kommunikationsfunktionen wird so ein interaktives Medium für die Lehrkräftebildung geschaffen, das einerseits die unmittelbare Anwendung der Inhalte, z.B. der Bausteine, zulässt und andererseits deren diskursive Weiterentwicklung durch die Beteiligung unterschiedlicher Akteur*innen fördert.

Das Ziel der hier beschriebenen Ansätze liegt in der nachhaltigen Verstetigung der Bausteine. Dafür werden regelmäßige Veranstaltungen an der Professional School of Education (PSE) der HU Berlin durchgeführt, die der Verständigung über den Aufbau, den Nutzen und die Einsatzmöglichkeiten der inklusionssensiblen Lehr-Lern-Bausteine dienen sollen.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Feuser, G. (2015). Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In T. Häcker & M. Waln (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 47–67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Frohn, J. (2019a). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 75–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2019b). Fachdidaktische Bedingungen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 56–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. & Simon, T. (2019). Gesamtgesellschaftliche Bedingungen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 53–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

⁵⁴ <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>

- Gesellschaft für Fachdidaktik (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht.pdf>. Zugegriffen 26.08.2019.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jagemann, S. & Weinhold, S. (2017). (Wie) Nutzen angehende Lehrpersonen ihr schriftsystematisches Wissen in didaktischen Anforderungssituationen des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts? In I. Rautenberg & S. Helms (Hrsg.), *Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven* (S. 24–46). Hohengehren: Schneider.
- Jeuk, S. (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2018). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. Zugegriffen 12.01.2019.
- Löser, J.M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 17–24.
- Meijer, C.J.W. (2010). Special needs education in Europe. Inclusive policies and practices. *Zeitschrift für Inklusion* 4(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136/136>. Zugegriffen 10.09.2019.
- Moser, V. & Kipf, S. (2015). Inklusion und Lehrerbildung – Forschungsdesiderata. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 29–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Preuss-Lausitz, U. (2018). Inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung auf dem Prüfstand. Ein Kommentar zu vier abgeschlossenen Projekten. *DDS – Die Deutsche Schule* 110(2), S. 180–188. doi: <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.07>
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 33(1), S. 52–69.
- Reinmann, G. (2018). *Reader zu Design-Based Research (DBR)*. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf. Zugegriffen 25.07.2019.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H.A. (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 171–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hiltschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim & München: Juventa.

5.2 Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionspädagogischer Sicht⁵⁵

Mit den Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK & KMK, 2015) wurden lehrkräftebildende Hochschulen aufgefordert, Angebote für alle lehramtsbezogenen Studiengänge zu unterbreiten, die die Thematik Inklusion bzw. Heterogenität berücksichtigen, um somit die angehenden Lehrkräfte für ihre Tätigkeit in einer „Schule der Vielfalt“ (ebd.) vorzubereiten. Die Anzahl der in den bestehenden Verordnungen dafür vorgesehenen Studienpunkte ist bisher allerdings gering.

Anhand des neuen Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes (LBiG, 2014) kann gezeigt werden, dass die Implementierung der inklusionsbezogenen Studienanteile in regulären Veranstaltungen der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken erfolgen kann und dem LBiG somit ein integriertes Verständnis dieser Studieninhalte zugrunde liegt. Die inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine, die im Rahmen des Projekts *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* entwickelt und erprobt wurden, eignen sich für einen solchen integrativen Ansatz, weil sie flexibel in vielfältigen Lehr-Lern-Formaten der universitären Lehrkräftebildung einsetzbar sind und auch von nicht einschlägig qualifizierten Dozent*innen genutzt werden können (ausführlich hierzu siehe Beitrag 3.1 in diesem Band). Die Lehr-Lern-Bausteine schließen an aktuelle bildungstheoretische Diskurse sowie die gegenwärtige Lehr-Lern-Forschung an und zielen dabei auf die Ausbildung einer ‚Heterogenitätskompetenz‘ (siehe auch Beitrag 2.1 in diesem Band). Anhand des im Folgenden exemplarisch vorgestellten Einsatzes der Bausteine *Heterogenitätssensibilität* und *Adaptive diagnostische Kompetenz* in Seminaren der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) soll zudem gezeigt werden, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxisbezügen ein zentrales Merkmal des Bausteinkonzepts darstellt.

5.2.1 Standards für eine Heterogenitätskompetenz der Lehrkräfte?

Die Lehrkräftebildung in der Bundesrepublik Deutschland muss sich seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009, aber auch aufgrund der Diskurse um eine zunehmend heterogene Schüler*innenschaft neu justieren. Die vielfach beklagte Orientierung am deutschen Mittelschichtskind ist inzwischen der Überzeugung gewichen, dass Schulklassen in allen Schulformen leistungs-, sprachlich, sozial und kulturell heterogene Lerngruppen darstellen, in denen auch Schüler*innen mit Behinderungen lernen. Insofern weisen auch die Diskurse um ‚Heterogenität‘ und ‚Inklusion‘ große Überlappungen auf und werden im Nachstehenden folglich weitgehend synonym gesetzt.

⁵⁵ Auszüge aus diesem Text wurden bereits an anderer Stelle veröffentlicht: Moser, V. (2019). Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In: N. McElvany, W. Bos, H.G. Holtappels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkrafthandeln* (S. 87–103). Münster: Waxmann.

Dennoch sind die forschungsgestützten Erkenntnisse bezüglich notwendiger lehrer*innen-seitiger Qualifikationsmerkmale für eine ‚Schule der Vielfalt‘ noch gering. So weist beispielsweise Trautmann (2016, S. 55) darauf hin, dass Studien zur Entwicklung einer ‚spezifischen Heterogenitätskompetenz‘ bislang fehlen. Ebenso resümieren Gebhardt et al. (2018):

„Die inklusive Schule wird sich in den nächsten Jahren bis Jahrzehnten von einer Besonderheit zur Normalität entwickeln. Fraglich ist dagegen, welche Schwerpunkte, Förderkonzepte und Konzepte zur Partizipation in den einzelnen Schulen, aber auch in den inklusiven Bildungsregionen und in der Lehr- amtsausbildung gelegt werden.“ (ebd., S. 289)

Auch auf der Ebene der Bildungspolitik gibt es bislang vor allem normative Rahmungen, die der empirischen Validierung harren. So zeigt z.B. ein Blick in die UN-BRK, dass die Thematik der Lehrkräftebildung nur am Rande gestreift wird: Der hierzu einschlägige § 24 enthält neben Hinweisen auf die Ermöglichung von Zugänglichkeit von Bildung und die Stärkung des Selbstwertes von Schüler*innen mit Behinderungen auch Hinweise auf fachspezifische lehrer*innenseitige Kompetenzen im Bereich barrierefreier Kommunikation und adaptiver Unterrichtskompetenzen. Weiterhin wird auf die Bereitschaft zur Anerkennung von Vielfalt abgezielt. Damit spricht die Konvention für den Professionalisierungsprozess sowohl entsprechende Kompetenzen als auch berufsbezogene Überzeugungen an: Ein inklusives Bildungssystem zielt darauf,

„die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; [...] Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; [...] Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen. [...] Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.“ (UN-BRK, § 24)

Vor dem Hintergrund dieser rechtlichen Rahmung hat sich auch die Kultusministerkonferenz mit der Anpassung der eigenen Empfehlungen für die Lehrkräftebildung befasst. So wurde 2014 eine entsprechend überarbeitete Version der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ vorgelegt sowie 2015 eine „Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz“ erarbeitet. Vor allem mit letzterem Dokument, das den Titel „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ trägt, wird dabei auch zum Ausdruck gebracht, dass sich jede Schulform in Deutschland als ‚Schule der Vielfalt‘ zu verstehen habe:

„Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können.“ (ebd., S. 3)

Während diese Empfehlung stärker auch auf die Integration sonderpädagogischer Kompetenzen in die allgemeine Lehrkräftebildung abhebt, zielen die KMK-Standards von 2014 vor allem auf ein sehr breites Verständnis von Vielfalt ab: „Der achtsame, konstruktive und professionelle Umgang mit Vielfalt, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen erhalten [...] zunehmend Bedeutung“ (ebd., S. 2). Hierzu wird, innerhalb

der vier Kompetenzbereiche ‚Unterrichten‘, ‚Erziehen‘, ‚Beurteilen‘, und ‚Innovieren‘, genauer expliziert: Die Absolvent*innen

- „wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss“ (ebd., S. 7),
- kennen „das Spannungsverhältnis von lernförderlicher Rückmeldung und gesellschaftlicher Funktion der Leistungsbeurteilungen“ (ebd., S. 8),
- „kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen“ (ebd., S. 9),
- „kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen [und] [...] die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf [diese]“ (ebd.),
- „wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lern- und Identitätsbildungsprozessen ist“ (ebd., S. 10),
- „wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden“ (ebd.),
- kennen „Risiken und Gefährdungen des Kinder- und Jugendalters sowie Präventions-, Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten“ (ebd.),
- „kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung sowie des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung“ (ebd.),
- „kennen die Grundlagen und Formen der Lernprozessdiagnostik“ (ebd.) und
- „reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität“ (ebd., S. 14).

Angesichts dieser großen Bandbreite potenzieller Differenzmerkmale, die in der Lehrkräftebildung zu berücksichtigen seien, wird deutlich, dass hier die seit den 1990er Jahren geführte Heterogenitätsdebatte ihren Niederschlag gefunden hat. Hinzu kommen in den oben genannten Empfehlungen aber auch Kindeswohlgefährdungen und psychosoziale Problemlagen sowie der Hinweis auf die grundsätzliche Antinomie des Lehrer*innenhandelns, wenn einerseits die individuelle Entwicklung des Einzelnen im Fokus steht und andererseits dem standardorientierten Selektionsauftrag von Schule entsprochen werden soll. Wie auch immer dieser Katalog von relevanten Differenzmerkmalen insgesamt zu bewerten ist, ist hier jedoch sichtbar, dass – anders als in den in den Empfehlungen von HRK und KMK – spezifische Kompetenzen in Bezug auf behinderte Schüler*innen gemäß der UN-BRK fehlen, da diese Thematik offenbar getrennt einer eigenständigen sonderpädagogischen Ausbildung vorbehalten bleiben soll.

Dieser deutliche Abgrenzung von Schul- und Sonderpädagogik folgen allerdings nicht alle Länder im Rahmen ihrer bildungspolitischen Strategien: So gibt es z.B. in Berlin, Brandenburg und Hamburg durchaus Bestrebungen, sonderpädagogische Förderbedarfe in den Bereichen Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache in der Primarstufe nur noch in Ausnahmefällen spezifisch durch ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren feststellen zu lassen zugunsten einer allgemeinen ‚sonderpädagogischen Grundversorgung‘ und einer individuellen Förderung und Lernprozessbegleitung *aller* Schüler*innen (vgl. z.B. Moser & Dietze, 2015). Insofern wären auch zumindest Primarstufenlehrkräfte in der Förderung von individuellen Lernproblematiken, Verhaltens- und sprachlichen Auffälligkeiten in Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften auszubilden. Dies entspräche auch den Empfehlungen von HRK und KMK, die, wie gezeigt, eine Ausbildung in sonderpädagogischen Basiskompetenzen für alle Lehrämter vorschlagen (ohne dabei jedoch Inhalt und Umfang genauer zu präzisieren). Insofern herrscht bereits auf bildungspolitischer Ebene keine Eindeutigkeit darüber vor, was genau

eine inklusionspädagogische Qualifikation für Lehrkräfte sein könnte. Das Fehlen einer solchen eindeutigen Steuerung mag auch bildungspolitisch motiviert sein, denn hiermit ist schließlich die Versäulung der Lehramtsstudiengänge tangiert.

Blickt man in den internationalen Diskurs, finden sich hier Empfehlungen für ein allgemeines inklusives Lehramtsstudium ohne Schultypbezug. So unterscheidet beispielsweise die European Agency for the Development in Inclusive und Special Needs Education (2011) drei verschiedene Modelle der Lehrkräftebildung für Inklusion:

- *Discrete/Infusion Modell* – Informationen über Inklusion in ein bis zwei Lehrveranstaltungen,
- *Collaborative/Integrated Modell* – Inklusion als Thematik in allen lehrerbildenden Studiengängen und
- *Inclusive/Merged Modell* – ein einziger lehrerbildender Studiengang mit einer Grundorientierung auf Inklusion.

Das LBiG hat 2014 einen Schritt in Richtung des *Inclusive/Merged Modell* unternommen, indem es nur noch einen Schulstufen-, aber keinen Schultypusbezug mehr vornimmt. Allerdings bleibt das Sonderpädagogikstudium als eine separate Säule bestehen und kann als Wahlfach im Grundschul- oder Sekundarstufenlehramt anstelle eines zweiten Unterrichtsfaches studiert werden. Darüber hinausgehend sind für alle Lehrämter Studienanteile im Umfang von 12 bis 15 Leistungspunkten (ECTS⁵⁶) in den folgenden Bereichen verbindlich: didaktische Basisqualifikationen in den Themenbereichen Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Heterogenität und Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik sowie Qualifikationen in den Kompetenzbereichen Gender, gesellschaftliche Vielfalt und interkulturelle Bildungsarbeit (vgl. LBiG, 2014, § 1, Abs. 2 und 3). Die Studienpunkte verteilen sich dabei grob auf sechs ECTS im Bereich der Sprachbildung (integriert in Bildungswissenschaften und Fachdidaktik) und je drei ECTS in den beiden Fachdidaktiken sowie weitere sechs ECTS in den Bildungswissenschaften. Dabei werden diese Punkte in der Regel nicht separat als Modulteil ausgewiesen, sondern sind in den Modulen von Bildungswissenschaft und Fachdidaktik im Sinne eines Querschnittsthemas ‚Inklusion und Umgang mit Heterogenität‘ in den einzelnen Qualifikationszielen berücksichtigt. So lauten z.B. die Qualifikationsziele in den bildungswissenschaftlichen Bachelor-Modulen ‚Pädagogisches Handeln in Schulen‘: Die Studierenden „beobachten Lern- und Bildungsprozesse hinsichtlich verschiedener Aspekte von Diversity [...] [und] entwickeln eine besondere Sensibilität im Umgang mit Heterogenität, dort vor allem bezüglich Aspekten von Migration und Vorbildung sowie interkultureller Vielfalt und Inklusion“ (HU, 2015, S. 9).

5.2.2 Bildungspolitische und forschungsbezogene Konsequenzen für eine Heterogenitätskompetenz der Lehrkräfte

Für die Entwicklung einer Heterogenitätskompetenz unter zukünftigen Lehrkräften kann zusammenfassend festgehalten werden:

Erstens ist ein sogenannter ‚weiter‘ Inklusionsbegriff, der verschiedene Heterogenitätsdimensionen einschließlich auch behinderungsspezifischer aufnimmt (vgl. u.a. Simon, 2019), in der Bildungspolitik bisher nicht Konsens. Dennoch wird er auch in der einschlägigen Forschung favorisiert (vgl. u.a. Gebhardt et al., 2018). Dies liegt u.a. daran, dass dies Konsequenzen für

⁵⁶ Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (engl. European Credit Transfer and Accumulation System, kurz ECTS).

die bisher säulenförmigen, nach Schultypen (z.B. Lehramt an Förderschulen) ausdifferenzierten Lehramtsstudiengänge hätte, wofür es länderübergreifend derzeit keine politischen Mehrheiten gibt. Jedoch steht die Forderung nach Kooperation des pädagogischen Personals im Raum, so dass für diese Aufgabe auch gemeinsame Wissensbestände eher von Vorteil sind. Ein Befund aus einer quantitativen Studie zur Aufgabenwahrnehmung von Lehrkräften in inklusionsorientierten Schulen konnte beispielsweise belegen, dass es für überlappende Professionalisierungsprozesse durchaus Evidenzen gibt: So beschreiben sonderpädagogische und andere Lehrkräfte in inklusiven Settings quantitativ nahezu übereinstimmend vergleichbare Aufgabenwahrnehmungen im Bereich von individueller Förderung, Beratung, Kooperation und Diagnostik. Lediglich im Bereich des Klassenunterrichts finden sich professionstypische Unterschiede (vgl. Moser, Schäfer & Kropp, 2014). Dieser Befund ist eher ein Plädoyer für eine größere Überschneidung der Lehramtstypen in Bezug auf inklusionsorientierter (einschließlich sonderpädagogischer) Expertise. Dabei wäre aber zu klären, in welchem Umfang und in welchen Studienanteilen inklusions- einschließlich sonderpädagogischer Expertise in den lehrerbildenden Studiengängen aufgenommen werden sollte.

Zweitens wurde inzwischen in der Forschung belegt, dass eine inklusionssensible Lehrkräftebildung nicht nur einschlägige Kompetenzen verlangt, sondern auch die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Überzeugungen erforderlich macht. So betont etwa Lindmeier (2014), dass eine inklusionsbezogene Expertise spezifische Werthaltungen einschließe; Tippelt und Schmidt-Hertha (2013, S. 223) heben hervor, dass pädagogische Professionalität „nicht normativ entkernt sein“ könne. Normative Orientierungen in der Lehrkräftebildung rücken durch die Forderungen der UN-BRK noch einmal verstärkt in den Fokus (vgl. u.a. Moser, 2018). Insofern wären Reflexionen der eigenen Werthaltungen in Bezug auf die Unterrichtung inklusiver Lerngruppen in das Studium aufzunehmen – wobei es allerdings auch Hinweise darauf gibt, dass diesbezügliche positive Einstellungen auch von den eigenen Kompetenzeinschätzungen in diesem Bereich abhängig sind (vgl. Rouse, 2008).

Drittens scheint es nicht nur praktikabel, sondern auch inhaltlich geboten, die inklusionsbezogenen Anteile in der Lehrkräftebildung nicht im Sinne eines ausgelagerten Moduls anzubieten, sondern diese Thematik in die vorhandenen Module zu implementieren, auch um dem Eindruck entgegenzuwirken, Inklusion wäre ein additives Thema schulpädagogischen Handelns. Und *viertens* herrscht in der Debatte um inklusionsorientierte Lehrkräftekompetenzen inzwischen Einigkeit darüber, dass diese auch im Bereich der (Fach-)Didaktiken anzusiedeln sind. Hierfür wurde im Rahmen von FDQI-HU das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band) entwickelt, das zwischen Strukturelementen und Prozessmerkmalen inklusiven Unterrichts unterscheidet und das sowohl als Unterrichtsplanungs- als auch als Reflexionsinstrument im Bereich der Fachdidaktik angewendet werden kann. Sein Einsatz ist niedrigschwellig angesetzt, da mit theoretischen Texten zu den einzelnen Modellbestandteilen und einem Bausteinsystem für die Hochschullehre Material bereitsteht, das flexibel eingesetzt werden kann (siehe Kapitel 3 in diesem Band). Dies soll im Folgenden exemplarisch erläutert werden.

5.2.3 Erfahrungen mit dem Einsatz der Bausteine in der ersten Phase der Lehrkräftebildung

Wie können zukünftige Lehrer*innen im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung auf die Herausforderungen inklusiven Unterrichts vorbereitet werden? Diese Frage steht im Zentrum des Projekts FDQI-HU, das fachdidaktische, sonderpädagogische, sprachbild-

nerische und allgemeindidaktische Expertisen miteinander vernetzt. In interdisziplinärer Zusammenarbeit wurde nicht nur das DiMiLL als theoretische Basis konzeptioniert, sondern es wurden darauf aufbauend auch inklusionssensible Seminare für die universitäre Lehrkräftebildung der HU entwickelt, erprobt, reflektiert und evaluiert. Nach dem ersten Seminarzyklus 2017 wurden die Lehrveranstaltungen mithilfe des Design-Based-Research-Ansatzes (vgl. Reinmann, 2017) evaluiert. Dabei wurde deutlich, dass für die Übertragbarkeit und Verfestigung der Lehransätze flexible Konzepte benötigt werden, die in die bestehenden Modulstrukturen der Studiengänge eingefügt werden können, was zu einem neuen Entwicklungsansatz für den zweiten Implementationszyklus führte: Im Jahr 2018 wurden im Projekt FDQI-HU fünf flexibel einsetzbare Lehr-Lern-Bausteine zur Vermittlung inklusionsspezifischer Inhalte und zur nachhaltigen Nutzung im Rahmen des Lehramtsstudiums konzipiert und umgesetzt. Sie beinhalten zentrale Themenstellungen inklusionssensiblen Unterrichtens und wurden in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der Fächer Informatik, Latein, Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT), Englisch, Sachunterricht und Geschichte sowie in Sonderpädagogikseminaren eingesetzt.

Die Bausteine für den Einsatz in allen Lehrveranstaltungen orientieren sich an den Facetten des Konstrukts *Adaptive Lehrkompetenz* nach Beck et al. (2008) (siehe Beitrag 2.2 in diesem Band) und berücksichtigen die drei Kompetenzfacetten *adaptive diagnostische Kompetenz*, *adaptive didaktische Kompetenz* und *adaptive Klassenführungskompetenz*. Die Expertise der ‚Querlagen‘ von FDQI-HU (Rehabilitationswissenschaften und Sprachbildung) wird durch die Bausteine *Heterogenitätssensibilität* und *Sprachbildung* eingebracht.

Im Folgenden werden Umsetzungsbeispiele der Bausteine *Heterogenitätssensibilität* (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) und *Adaptive diagnostische Kompetenz* (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band) vorgestellt. Beide Lehr-Lern-Bausteine sind fachlich nicht gebunden, sondern sensibilisieren vor allem für grundlegende, fächerübergreifende Fragestellungen inklusiven Lehrens und Lernens. Dementsprechend soll nachfolgend die Wirksamkeit der Bausteine reflektiert sowie ihr Verfestigungspotenzial über die zweite Projektphase von FDQI-HU hinaus diskutiert werden. Anschließend werden die allgemeindidaktischen Prinzipien anhand von Beispielen aus dem Seminar *Dramapädagogische Methoden für einen inklusiven Englischunterricht* fachlich konkretisiert.

5.2.3.1 Flexibler Einsatz im überfachlichen Wahlpflichtbereich (üWP)

In Kooperation von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen von FDQI-HU und Kolleg*innen der Professional School of Education (PSE) der HU entstand ein Konzept für das üWP-Angebot der PSE.⁵⁷ Verortet in dem Modul „Übergreifende Aspekte im Lehramt – Diversität und Inklusion“ wurde die Lehrveranstaltung „Diversität und Inklusion – Aspekte von Diversität im schulischen Setting“ erstmalig im Sommersemester 2018 durchgeführt. Das Seminar besteht aus sieben Sitzungen à 90 Minuten und steht Studierenden aller Lehrämter offen. Jede Sitzung, d.h. jede thematische Einheit, wird von einer/einem oder mehreren Hochschullehrenden mit entsprechender Expertise durchgeführt. Entsprechend der Zielsetzung – „Studierende erwerben Kenntnisse zu den Themen Diversität, Profession und Inklusion und entwickeln auf den Lehrberuf und die Unterrichtsgestaltung bezogene Kompetenzen“ (HU, 2018) – werden die Bausteine mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten verbunden:

⁵⁷ Studiengänge enthalten Anteile zum überfachlichen Kompetenzerwerb. Der überfachliche Kompetenzerwerb dient der Herstellung disziplinübergreifender Bezüge, wie z.B. Genderkompetenzen und interkulturelle Kompetenzen, sowie der Aneignung von Schlüsselqualifikationen.

- Inklusion/Diversität: Einordnung in den historischen Kontext
- Grundlagen der Qualitätsentwicklung in inklusiven Schulen
- Inklusives Lehren und Lernen (Didaktische Modellierung) (Baustein *Heterogenitätssensibilität*)
- Gemeinsam für inklusionssensiblen Unterricht – diagnostische Implikationen und Kooperationen (Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz*)
- Umsetzung von inklusionssensiblen Unterricht
- Schulentwicklung mit dem „Index für Inklusion“ (vgl. Booth & Ainscow, 2002).

Die Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung von Sonder-, Integrations- und Inklusionspädagogik und dem Wandel im Umgang mit ethisch-pädagogischen Grundfragen ermöglicht es, darauf aufbauend Verbindungen zur aktuellen inklusiven Schulentwicklung aufzuzeigen. Dabei ermöglichen es die in den Bausteinen *Heterogenitätssensibilität* und *Adaptive diagnostische Kompetenz* enthaltenen Selbsterfahrungsübungen den Studierenden, ihre eigenen Vorstellungen und Haltungen – als wichtige Variable hinsichtlich der Umsetzung inklusiven Unterrichts – sowohl theoretisch als auch praktisch zu reflektieren. Die Übungen können zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den eigenen berufsbezogenen Überzeugungen führen, die in der Regel in der universitären Lehrkräftebildung kaum Beachtung finden (vgl. Moser, 2019).

5.2.3.2 Einsatz in den Seminaren zu schulpraktischen Studien

Auch in Veranstaltungen zu den schulpraktischen Studien finden die Bausteine regelmäßig Einsatz: Im Mittelpunkt der praktikumsvorbereiteten, -begleitenden und -nachbereitenden Seminare stehen Fragen der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen. Im Rahmen der praxisbezogenen Aktivitäten in der Schule sammeln die Studierenden vielfältige Erfahrungen und Eindrücke. Dementsprechend empfinden viele Studierende das (anstehende) Praktikum bzw. Praxissemester als ein „stark emotionalisierendes“ (Lührmann, o.J., S. 3) und herausforderndes Ereignis, das sie nicht selten in „ihrer Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit überlastet“ (ebd.). Um diesem Gefühl der Belastung wirksam zu begegnen, bedarf es einer kritischen Betrachtung der Problemlage, der reflexiven Selbstbeobachtung sowie einer Rollenklarheit in Verbindung mit der selbständigen Auseinandersetzung hinsichtlich der gestellten Aufgaben und den hiermit verbundenen Anforderungen. Für erfolgreiches Veränderungs- bzw. Anpassungslernen in der eigenen Praxis sind Diskrepanzerfahrungen notwendig, deren Reflexion verdeutlicht, dass die eigenen Erklärungs- und Handlungsstrategien sowie Ziele gegebenenfalls modifiziert werden müssen (vgl. Nitsche, 2014, S. 80).

Der Baustein *Heterogenitätssensibilität* konfrontiert angehende Lehrkräfte mit den eigenen Vorstellungen und motiviert sie, „ihr eigenes fachliches Handeln auf Einseitigkeiten hin [zu] überprüfen“ (Sulze & Wagner, 2011, S. 36), d.h. „die eigene soziale Gruppenzugehörigkeit, kulturelle Prägungen sowie die eigene Verstrickung in Privilegien und Benachteiligung im institutionellen Kontext zu reflektieren und deren Auswirkungen auf das fachliche Handeln zu erkennen“ (ebd., S. 36f). Damit korrespondiert die Reflexion der eigenen Definitionen von ‚Homogenität‘ und ‚Normalität‘ im Hinblick auf Schüler*innen (siehe Beitrag 2.1 in diesem Band). Der Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* konkretisiert die im Baustein *Heterogenitätssensibilität* aufgeworfenen Fragen mithilfe einer weiteren Selbsterfahrungsübung, die auf eine an Inklusion orientierte Diagnostik abzielt: Während die eine Gruppe eine Aufgabe zu lösen hat, wird sie von der anderen Gruppe hinsichtlich ihrer Leistungen, lernbezogenen Verhaltensweisen und

Fähigkeiten beobachtet. So finden sich Studierende aller lehramtsbezogenen Studiengänge in den Übungssequenzen unvermittelt in den klassischen schulischen Rollen der „Beurteilten“⁵⁸ (Schüler*innen) oder der „Urteilenden“ (Lehrkräfte) wieder.

Die Studierenden werden in den zwei Selbsterfahrungsübungen mit ihren eigenen Haltungen und Einstellungen und ihren sich daraus ergebenden Handlungsorientierungen konfrontiert. Diese oft unbewussten Denkmuster und Verhaltensweisen, die beispielsweise von Erfahrungen in der eigenen Schulzeit, bisherigen Praxiserfahrungen sowie dem Vorwissen der Studierenden beeinflusst werden, treten in den Seminarsitzungen offen zu Tage. Die an dieser Stelle beschriebenen und sich grundsätzlich stets ähnelnden Reaktionen von Studierenden stammen aus mehreren Veranstaltungsdurchgängen mit unterschiedlichen Seminargruppen.

Bei der Auswertung des Rollenspiels zum Thema Diagnostik zeigt sich, dass die erlebte Situation zunächst kaum hinterfragt wird und die Gruppe explizit dazu ermutigt werden sollte, sich kritisch zu äußern. Meist sind es die „Beurteilten“, die ihre Eindrücke als erstes offen reflektieren: „Ich habe nicht damit gerechnet, dass ich beobachtet werde!“, „Ich fand es schrecklich, dass DER so dicht neben mir stand! [...]. Ich konnte mich gar nicht mehr auf die Aufgabe konzentrieren. So dicht werde ich später als Lehrerin bestimmt nicht an Schüler*innen herantreten.“, „Ich hätte gerne gewusst, was das eigentlich war? Das war ja fast ein Test!“ Die „Urteilenden“ gaben in der Auswertung stets übereinstimmend an, dass sie die „Beurteilten“ in keiner Weise auf die diagnostische Situation vorbereitet, sondern sich umgehend ihrem Beobachtungsauftrag gewidmet hatten. Während sich die eine Gruppe der „Urteilenden“ eher aus der Distanz heraus beobachtete, setzten oder stellten sich andere Studierende – hier überwiegend Studierende der Sonderpädagogik – direkt neben die Zeichner*innen, und machten sich dabei Notizen. Besonders dieses Verhalten wurde von den „Beurteilenden“ anderer Disziplinen im Nachhinein stark kritisiert: „Ich war verwundert und verärgert darüber, wie andere Beobachter*innen die Zeichner*innen direkt und zum Teil penetrant beobachtet haben, sie damit sichtlich aus dem Konzept brachten (ich stellte mir die Frage, ob das eine Zusatzaufgabe war) und dadurch die Zeichner*innen in ihrem Handeln beeinflusst wurden.“, „Das geht doch eigentlich gar nicht! Beeinträchtigt doch das objektive Ergebnis!“ Und auch das Verhalten der „Beurteilten“ wurde von Seiten der „Urteilenden“ kritisch reflektiert: „Ich bin erstaunt darüber, wie brav die Zeichner*innen das alles mitgemacht haben. Aber da spielt wohl doch unsere eigene Schulzeit auch eine Rolle“.

Die sich anschließende Reflexionsphase dient dem Transfer der Erlebnisse und Erkenntnisse aus der Diagnostikübung auf die pädagogische Diagnostik im Kontext Schule. Mit dem Ziel, Leitgedanken für eine an Inklusion orientierter Diagnostik zu entwickeln, werden in dieser Phase beispielsweise die Unterschiede zwischen ressourcenorientierter und defizitorientierter Diagnostik und die Bedeutung von Transparenz und Partizipation für eine Diagnostik, die den ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens entspricht, diskutiert. In dieser Diskussionsphase lässt sich beobachten, dass die Studierenden zentrale Spannungs- und Themenfelder der beiden einführenden Bausteine miteinander verknüpfen. Als geeignete Impulse für die Diskussion haben sich unter anderem die folgenden Fragestellungen erwiesen: Was ist bzw. leistet Diagnostik? Wie transparent darf/soll eine inklusionssensible Diagnostik sein? Welche Bedeutung haben Partizipation und Kooperation in einer an Inklusion orientierten Diagnostik? Ist Heterogenitätssensibilität eine Voraussetzung von inklusiver Diagnostik? Wenn inklusionsorientiertes diagnostisches Verstehen und Handeln eng an Situationsbezug, Reflexion und Per-

58 Die Begriffe „Zeichner*innen“ und „Beurteilte“ bzw. „Beobachter*innen“ und „Beurteilende“ werden im Kontext des Rollenspiels synonym verwendet.

spektivwechsel gebunden ist – was bedeutet das für mich und mein Fach? Inwieweit orientiert sich inklusive Diagnostik an fachübergreifenden und/oder fachspezifischen Bedingungen und Zielsetzungen?

5.2.3.3 Einsatz der Bausteine in interdisziplinären Fachdidaktikseminaren

Charakteristisch für die inklusionssensiblen Hochschulseminare im Rahmen von FDQI-HU war deren Entwicklung in interdisziplinären Teams, in denen fachdidaktische, sonderpädagogische und sprachbildende Perspektiven unter durchgängiger Berücksichtigung inklusiver Prinzipien zusammengeführt wurden. Um diese Synergieeffekte optimal auszuschöpfen, wurden zudem – vor allem im ersten Durchführungszyklus – auch die Seminare selbst von Lehrenden geleitet. Durch die kooperative Seminargestaltung von Lehrenden unterschiedlicher Disziplinen sollten der inhaltliche Transfer erleichtert und zugleich den individuellen Bedarfen der Studierenden Rechnung getragen werden. Im Folgenden wird dies anhand des Seminars *Dramapädagogische Methoden für einen inklusiven Englischunterricht* (vgl. Buck, 2018) exemplarisch aufgezeigt. Das für Studierende im Master vorgesehene Seminar zielte darauf ab, gleichermaßen fachdidaktische, sonder- und inklusionspädagogische sowie sprachbildende Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte zu erweitern. Das Seminar bestand zu gleichen Anteilen aus Masterstudent*innen der Anglistik und der Sonderpädagogik. Charakteristisch für dieses Seminarformat war, dass durch den intensiven fachlichen Austausch und das gemeinsame, gleichberechtigte Lehren und Lernen (vgl. Kricke & Reich, 2016, S. 43) die Bereitschaft und Fähigkeit, disziplinübergreifend zu denken, zu diskutieren und zu forschen, gleichermaßen bei Lehrenden und Studierenden in besonderem Maße gefördert wird (vgl. Rottach, 2018, S. 10ff.). Der persönliche Kontakt der Lehrenden und das weit gefasste Konzept des kooperativen Lehrens mit der Zielsetzung der Interdisziplinarität begünstigte, wie beobachtet, das Verstehen „für das Fach“, das Zusammendenken von Inhalten, die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und letztendlich auch die organische Anpassung an die Seminarstruktur und deren flexible fachabhängige Ausgestaltung aller konzipierten Lehr-Lern-Bausteine. Der gezielte Einsatz der Bausteine führte u.a. dazu, dass bei den Studierenden durch die beiden Selbsterfahrungsübungen ein Anlass zur Reflexion als Reaktion auf Unsicherheit – gezielt intendiert und verstärkt durch die ungewohnte Seminarkonstellation – durch den Aufbau und die Vertiefung eines gemeinsamen Dialogs und das Interesse an der forschenden Entdeckung geschaffen werden konnte.

Mit Blick auf die konzeptionelle Vereinbarkeit von Inklusion, kommunikationsbetontem Englischunterricht und Dramapädagogik war die Einführung dahingehend angelegt, die Studierenden zunächst für die Seminarinhalte zu sensibilisieren. In einem ersten Block zu den Grundlagen von Inklusion ging es zunächst um den Austausch über das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Seminarteilnehmer*innen. Darüber hinaus wurden die Studierenden mit konzeptionellem Grundlagenwissen (Diversitätskonstrukte, Individualisierung, Chancengerechtigkeit, adaptive Lehrkompetenz im Kontext inklusiven Lehrens und Lernens etc.) vertraut gemacht. Darauf aufbauend wurde in den folgenden Sitzungen der dramapädagogische Ansatz im Kontext inklusiven Englischunterrichts erarbeitet und erprobt.

Die Arbeit am Selbstkonzept, die den Schwerpunkt zu Beginn des Seminars bildete, setzte sich aus mehreren Übungssequenzen zusammen, welche nacheinander durchgeführt, analysiert und reflektiert wurden. So setzten sich die Studierenden im Rahmen der Verständigung über einen Arbeitsbegriff ‚Inklusion‘ eigenaktiv mit Definitionen, der Grundidee von Inklusion und ihrem Selbstkonzept (Wissen, Haltungen, Werte und Überzeugungen) hinsichtlich ihres Inklusionsverständnisses auseinander. Anschließend reflektierten sie in der Gruppe den eigenen derzeitigen Standort ‚auf dem Weg zur Inklusion‘. Einige beleuchteten – unaufgefordert – ihre eigene

Kompetenzentwicklung, benannten ihre Stärken, setzten sich Entwicklungsziele und artikulierten subjektive Ausbildungsbedarfe.

Die beiden Selbsterfahrungsübungen aus den Bausteinen *Heterogenitätssensibilität* und *Adaptive diagnostische Kompetenz*⁵⁹ wurden ebenfalls im Rahmen dieses ersten thematischen Schwerpunktes durchgeführt.

Den Aussagen der Studierenden zufolge lösten die Übungen bei ihnen Verunsicherung, Skepsis und Irritation aus, führten aber auch zu neuen Erkenntnissen hinsichtlich der Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten bzw. zu einer steigenden Zuversicht gegenüber der gesellschaftlichen Umsetzung von Inklusion.⁶⁰ Erstaunt erschienen einige Studierende darüber, dass sie sich selbst zuvor als aufgeschlossene Inklusionsbefürworter*innen eingeschätzt hatten, ihnen durch die Übungen jedoch bewusst geworden sei, dass auch sie dass auch sie nicht frei von Vorurteilen, Vorbehalten und traditionellen Denk- und Handlungsmustern sind. Viele Studierende merkten an, dass es ihnen beispielsweise an fachlichem Wissen bezüglich professioneller Selbstreflexion fehle, sie Inklusion in Theorie und Praxis widersprüchlich erlebten und die Auflösung des Zweigruppen-Denkens mit Betonung auf die Differenzlinie Behinderung (vgl. Wevelsiep, 2015) in Schule von ihnen als manifeste Barriere wahrgenommen werde. Auch wenn fast alle Studierende grundsätzlich positive Einstellungen zu Inklusion/Heterogenität bekundeten, äußerten sie zugleich große Befürchtungen in Bezug auf die Herausforderungen, Ausgangslagen fundiert zu diagnostizieren und Unterricht passgenau zu adaptieren. Mit großer Skepsis begegneten sie der Anforderung, beispielsweise auch motorische oder emotional-soziale Ausgangslagen im Fachunterricht zu berücksichtigen und in dramapädagogischen Unterrichtsarrangements dementsprechend fachliche Lerngelegenheiten *und* Angebote zur Persönlichkeitsbildung zu verknüpfen. Die eingangs aufgeführten Kritikpunkte, Zweifel und Unsicherheiten wurden im Laufe des Seminars immer wieder inhaltlich aufgegriffen und produktiv bearbeitet. In Bezug auf einen kommunikativen Englischunterricht wurden nicht nur Beispiele für ganzheitliche und prozessorientierte Lern- und Entwicklungsbegleitungen vorgestellt sowie am Beispiel der Basiskompetenz ‚Hörverstehen‘ Zusammenhänge zwischen entwicklungs- und fachbezogenen Lernvoraussetzungen expliziert, sondern die abgeleiteten Erkenntnisse auch dramapädagogisch umgesetzt und reflektiert.

Viele Studierende wurde in diesem Seminar laut eigener Auskunft erstmals der Zusammenhang von Hör-Sprachentwicklung und Kommunikation sowie deren Einfluss auf das Erlernen einer Fremdsprache bewusst. Anderen erkannten den Einfluss der eigenen Haltung auf die Bildungsbiografie ihrer zukünftigen Schüler*innen, und wiederum andere entdeckten das Potenzial eines auf sprachliche Vielfalt und Handlungsorientierung ausgerichteten Englischunterrichts. Die meisten Studierenden gaben an, zum ersten Mal in der Lehre ein Tandem-Seminar erlebt zu haben, was sie für ihre spätere kooperative Tätigkeit im Berufsfeld Schule sowohl als Anreiz als auch selbstverständliches Ausbildungsangebot begrüßten. Die Bewusstseins-schärfung hinsichtlich Haltungen, Einstellungen und Werte im Hinblick auf schulische Heterogenität und die eigene Rolle als Lehrkraft konnten genutzt werden, um Denkwege der Studierenden zu explizieren sowie Begründungs- und Entscheidungshilfen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu erhalten. Die Reflexion, der weitere Verlauf des Seminars sowie der Einsatz weiterer Materialien und Inhalte zur Qualifikation zielten schlussfolgernd auf eine Sensibilisierung für die Personalisierung

59 Die ursprünglich auf visuelle Wahrnehmung und Gedächtnisleistung fokussierende diagnostische Übung wurde in diesem Seminar fachbezogen durch eine Aufgabe zum Hörverstehen ersetzt.

60 Die Angaben stammen aus der Bilanzierung der Selbsterfahrungen und einer schriftlichen Reflexion der Studierenden am Ende des Seminars.

von Bildungsprozessen und in diesem Zusammenhang auf den Aspekt der Ausgangslage (vgl. Gloystein & Moser, 2019, S. 65ff.), die ein relevantes Strukturmerkmal im DiMiLL darstellt. So wird für die Beschreibung und Beobachtung der Ausgangslage neben der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen auch eine entwicklungstheoretische Fundierung benötigt, um kohärente Lerngelegenheiten für individualisiertes und gruppenbezogenes Lernen im dramapädagogischen Englischunterricht realisieren zu können, was zum Ende des Seminars den Ausgangspunkt für die kooperative Erarbeitung einer dramapädagogischen Unterrichtssequenz setzte.

5.2.4 Fazit und Ausblick

Die Ausführungen belegen einen vielseitigen und flexiblen Einsatz der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine. Die Verknüpfung von Wissensvermittlung und der intensiven Reflexion eigener pädagogisch-ethischer und professionsbezogener Überzeugungen hat sich aus Projektsicht als zielführend für eine individuell-bildungsbiographische Professionalisierung (siehe Beitrag 2.2 in diesem Band) angehender Lehrer*innen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung erwiesen.

Inwieweit der Einsatz der Bausteine in der Lehre und insbesondere in der Tandem-Lehre zu einer Steigerung der hochschuldidaktischen Qualität geführt hat, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Fest steht jedoch, dass durch Kooperation und die damit verbundene Weiterqualifizierung der Lehrenden die Bausteine flexibel und kohärent in bestehende Lehrveranstaltungen integriert werden konnten. Die hier vorgestellten Seminarformate stellen gegenüber eher traditionellen Veranstaltungsformaten alternative Herangehensweisen an Lehrveranstaltungen dar. Im Resümee zeigt sich der Einsatz der Bausteine *Heterogenitätssensibilität* und *Adaptive diagnostische Kompetenz* anhand der Ausführungen von Student*innen und Dozent*innen als innovatives Lehrkonzept, da es neben der Heterogenität von Schüler*innen auch die Vielfalt von Studierenden und Lehrenden in den Blick nimmt.

Die Evaluationsergebnisse zur Heterogenitätssensibilität der Studierenden konnten zwar keine diesbezügliche Steigerung nachweisen, jedoch die differenziertere Gewichtung von Heterogenitätskategorien, v.a. in Bezug auf schulisch relevante Merkmale, nachweisen (siehe Kapitel 4.1 in diesem Band). Dieses Ergebnis bestätigt insofern die in den hier vorgestellten Bausteinen enthaltenen Reflexionsanteile im Sinne einer berufsbiographischen Professionalisierung im Kontext Schule.

Unabhängig von der Einsatzform – z.B. als flexible Einzelbausteine oder im Verbund in der kooperativen Lehre – eignen sich die im Projekt konzipierten und mehrfach erprobten Bausteine für die Nutzung in der inklusions- und diversitätssensiblen Lehre. Studierende bewerteten ihren Einsatz durchweg positiv: Vor allem die erlebten Aha-Momente, die vorgenommenen Perspektivwechsel und die Sensibilisierung für die Vielfalt inklusionsrelevanter Aspekte werden als nachhaltig wirksam wahrgenommen.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE;
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Buck, J. (2018). Dramapädagogische Methoden für einen inklusiven Unterricht. Möglichkeitsräume und Herausforderungen. In D. Gerlach, S. Eßer & B. Roter (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 71-82). Münster: Waxmann.

- European Agency for the Development in Inclusive und Special Needs Education. (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-de.pdf>. Zugriffen 19.09.2019.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C. & Wember, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Münster: Waxmann.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz & KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. Zugriffen 18.08.2019.
- HU – Humboldt-Universität zu Berlin. (2015). *Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug*. https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/41/41_2015_MA%20BW%20-%20SB%20-Gym-_PSE_23.07.15_DRUCK.pdf. Zugriffen 09.08.2019.
- HU – Humboldt-Universität zu Berlin (2018). *Modulbeschreibung für die fach- und professionsbezogene Ergänzung bzw. den überfachlichen Wahlpflichtbereich im Masterstudium*. https://pse.hu-berlin.de/de/studium/uewp/uewp-modul_diversitaet_pse_sose_2018_ir.pdf. Zugriffen 20.09.2019.
- Kricke, M. & Reich, A. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim & Basel: Beltz.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugriffen 19.09.2019.
- LiBiG – Lehrkräftebildungsgesetz Berlin. (2014). *Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin vom 7. Februar 2014*. <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&psml=bsbe-prod.psm&max=true&aiz=true#jlr-LehrBiGBE2014p1>. Zugriffen 19.09.2019.
- Lindmeier, C. (2014). Aktuelle bildungspolitische Bemühungen um eine inklusionsorientierte Erneuerung der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65 (3), S. 84–96.
- Lührmann, W. (o.J.). *Praxiserfahrungen. Die studentische Wahrnehmung und Verarbeitung Schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium*. <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/orga/download/downsp/praxis>. Zugriffen 19.09.2019.
- Moser, V. (2018). Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung an den Lehrer*innenberuf. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptionalisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 105–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V. (2019). Lehrkräftekompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtapfels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkräftekompetenzen und Lehrkräftehandeln* (S. 87–103). Münster: Waxmann.
- Moser, V. & Dietze, T. (2015). Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. Bereitstellung von Ressourcen aus nationaler und internationaler Sicht. In P. Kuhl, S. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 75–99). Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 124–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nitsche, K. (2014). *UNI-Klassen – Reflexion und Feedback über Unterricht in Videolabors an Schulen*. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/16637/1/Nitsche_Kai.pdf. Zugriffen 19.09.2019.
- Rottach, A. (2018). *Tandem Teaching – Konzeptionelle Grundlagen für die kooperative Lehre im Studiengang Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit an der Hochschule Kempten*. https://www.hs-kempten.de/fileadmin/fh-kempten/FZA/JuB_Imp_So/Projektveroeffentlichungen/Tandem_Teaching.pdf. Zugriffen 19.09.2019.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49–61). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education? *Education in the North* 16, S. 6–13. <https://www.abdn.ac.uk/eitn/documents/issue16/EITN-1-Rouse.pdf>. Zugriffen 19.09.2019.

- Simon, T. (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 21–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sulze, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf. Zugegriffen 19.09.2019.
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2013). Inklusion im Hochschulbereich. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 203–230). Münster: Waxmann.
- Trautmann, M. (2016). Schülerheterogenität als Gegenstand der Lehrer(aus)bildung. *ZBV – Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 32 (2), S. 49–58.
- UN-BRK – UN-Behindertenrechtskonvention. *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008): Amtliche gemeinsamen Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein*. https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zugegriffen 19.09.2019.
- Wevelsiep, C. (2015). Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (4), S. 565–579.

5.3 Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung

Die Umsetzung eines sprachbildenden bzw. sprachsensiblen Fachunterrichts⁶¹ geht mit der Verantwortung und Verpflichtung für die Zielsetzungen sprachbildender Maßnahmen durch alle an Lehren und Lernen Beteiligten einher. Entsprechend ist auch die Hochschule gefordert, für die erste Phase der Lehrkräftebildung Grundlagen der Sprachbildung in die Curricula zu integrieren. Im Folgenden soll ein Einblick in den Status quo der Implementierung sprachbildungsbezogener Inhalte in die Curricula der Lehrkräftebildung an der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) gegeben werden. Hierzu wird zunächst der Studienanteil Sprachbildung vorgestellt; anschließend werden zwei Seminarkonzeptionen beschrieben, die 2018 an der Professional School of Education (PSE) der HU mit dem Ziel entwickelt und umgesetzt wurden, das Thema Sprachbildung mit anderen Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung (Forschendes Lernen und Inklusion) zu verbinden. Die beiden Konzeptionen werden daraufhin in ihren Potenzialen und ihren Grenzen in den Blick genommen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick.

5.3.1 Status quo: Sprachbildung in der ersten Phase der Berliner Lehrkräftebildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Sprachbildung ist in Berlin mit jeweils fünf Leistungspunkten verpflichtender Bestandteil im Bachelor mit Lehramtsoption sowie im Master of Education. Unabhängig von der konkreten Fächerkombination oder der angestrebten Schulart zielen die Sprachbildungsveranstaltungen darauf, alle Studierenden mit den Grundlagen der Sprachbildung vertraut zu machen und für die sprachlichen Anforderungen im Kontext schulischen Lernens und Lehrens zu sensibilisieren, um darauf aufbauend einen sprachsensiblen Fachunterricht planen und durchführen zu können (vgl. HU, 2015a; Lütke & Börsel, 2017). Die Lehrveranstaltungen unterscheiden sich je nach angestrebtem Lehramt in Art und Struktur, wobei im Folgenden der Fokus auf das Lehramt für die Integrierte Sekundarschule und das Gymnasium sowie das Lehramt an beruflichen Schulen gelegt wird. In diesen Studiengängen sind im Bachelorstudium eine Vorlesung sowie ein vertiefendes, praxisorientiertes Seminar vorgesehen; hier steht eine fächerübergreifende Perspektive im Vordergrund (vgl. HU, 2015a). Die Veranstaltungen werden durch freiwillige Tutorien flankiert, die von Studierenden durchgeführt werden, die sich selbst mit Themen wie Mehrsprachigkeit, Multi- oder Transkulturalität identifizieren können und ebendiese Themen aufgreifen. Im Master of Education werden die im Bachelorstudium vermittelten theoretischen Kenntnisse erprobt, reflektiert und diskutiert. Das Seminar, das hierzu anleitet, findet parallel zum Praxissemester statt. Bereits seit 2007 werden hierfür Seminargruppen mit fachspezifischer Fokussierung gebildet (vgl. Lütke, 2010; HU, 2015b). Die genannten Veranstaltungen sind an der PSE angesiedelt und werden von Dozierenden der Sprachbildungsabteilung angeboten. Zwei der fünf Leistungspunkte im Masterstudium werden darüber hinaus in den fachdidaktischen Vorbereitungen auf das Praxissemester für fachspezifische Aspekte der Sprachbildung

61 Zu den unterschiedlichen Konzepten und ihren Bezeichnungen vgl. z.B. Dirim & Mecheril, 2018, S. 235ff.

erworben. Die Fachdidaktiken stehen damit vor der Aufgabe, sprachbildende Aspekte in die entsprechenden Lehrveranstaltungen zu implementieren.

Neben Sprachbildung ist das Forschende Lernen ein weiteres wichtiges Querschnittsthema der Lehrkräftebildung an der HU (vgl. PSE, 2019). Diese beiden Themen wurden 2018 durch eine innovative Seminarkonzeption miteinander verknüpft, indem im Rahmen eines Sprachbildungsseminars, das parallel zum Praxissemester angeboten wurde, eine stärker unterrichtsforschende Perspektive eingenommen wurde. Dabei wurde eine Herausforderung studentischer Praxisforschung berücksichtigt, die u.a. Ohm und Zörner (2019) beschreiben. Sie problematisieren die Funktion Forschenden Lernens im Praxissemester hinsichtlich sprachsensibler Unterrichtspraxis und weisen u.a. auf Schwierigkeiten der Verbindung von Theorie und Praxis sowie die von den Studierenden wahrgenommene Unverbundenheit von Unterrichts- und Forschungsaufgabe hin. Das genannte Seminar begegnet diesen Problemen, indem es sich an Prinzipien evidenzbasierter Unterrichtsentwicklung⁶² orientiert und Theorie- und Praxisbezug eng verknüpft. Die Studierenden beschäftigen sich mit Themen, die sowohl Sprachbildung als auch Unterrichtsentwicklung betreffen und sie somit auf das eigene sprachbildende Unterrichten vorbereiten. Zu den in diesem Rahmen erfolgenden Lernaktivitäten gehören 1) Analysen von Lehr-Lern-Material hinsichtlich seiner sprachlichen Anforderungen, 2) Unterrichtsbeobachtungen unter Zuhilfenahme des SIOP-Kriterienkatalogs (vgl. Echevarria, Vogt & Short, 2010) und 3) Analysen von fachspezifischen Textsorten. Nach der 4) Durchführung eines Unterrichtsversuchs wird dieser theoriegeleitet reflektiert; die Reflexion erfolgt entsprechend der Prinzipien der Aktionsforschung auf der Grundlage von selbst erhobenen Daten (z.B. Feedback der Schüler*innen oder systematische Dokumentenanalyse). Zuletzt 5) entwickeln die Studierenden erste Schlussfolgerungen für ihre spätere Lehrpraxis. Während des gesamten Semesters wurde Wert auf theoretische Bezüge gelegt, z.B. durch die Einordnung der sprachlichen Anforderungen in das Modell von Vollmer & Thürmann (2010); dieses basiert auf Echevarria, Vogt & Short (2010) und kann eine Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden unterstützen. Die Erkenntnisse jeder dieser Aktivitäten wurden, initiiert durch Schreibimpulse und nachbereitet durch moderierte Seminardiskussionen, in Portfolios reflektiert. Die Studierenden konnten so die Theorien aus der Lehrveranstaltung auf die eigene und beobachtete Unterrichtspraxis beziehen. Ein zentrales inhaltliches Element im Rahmen der Unterrichtsversuche (Aktivität 4) war die Vermittlung eines aus der Aktionsforschung stammenden Modells der Unterrichtsentwicklung: ein Reflexions-Handlungs-Kreislauf, der die Studierenden zur systematischen sprachsensiblen Unterrichtsplanung, -durchführung und evidenzbasierten Evaluation der methodischen Maßnahmen anleitet (vgl. Saunders, 2019, S. 137).

Neben dieser Seminarkonzeption wurde 2018 im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* ein zweites innovatives Seminarkonzept entwickelt und erprobt. Sprachbildung und Inklusion sind Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung, die lange Zeit weitgehend getrennt voneinander diskutiert wurden, inzwischen aber immer häufiger aufeinander bezogen werden (vgl. Beitrag 2.3 in diesem Band). Diese Entwicklung begründet sich zum einen in einem sich zunehmend durchsetzenden weiten Inklusionsverständnis (vgl. Rödel & Simon, 2017), zum anderen in der damit einhergehenden Sensibilisierung für die Vielzahl von Überschneidungen der beiden Arbeitsbereiche. So weisen der Sprachbildungs- und der Inklusionsdiskurs Gemeinsamkeiten im Hinblick auf benannte Zielsetzungen (u.a. Chancen-

⁶² Bereits etabliert ist die evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung u.a. in der Aktionsforschung, bei der Lehrende ihre eigene Schulpraxis erforschen (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018).

und Bildungsgerechtigkeit, Partizipation, Ressourcenorientierung) auf. Diese Ziele gehen wiederum jeweils mit einer Neustrukturierung von Unterricht einher, die nicht zuletzt auch in ähnliche oder sich sinnvoll ergänzende didaktisch-methodische Vorschläge münden können (ausführlicher dazu vgl. Lütke, 2019; Rödel & Simon, 2019). In FDQI-HU wurden in Konsequenz sprachbildende Aspekte des Fachunterrichts bei der Konzeption von Bausteinen für die inklusionssensible Fachdidaktik-Lehre berücksichtigt, indem der Perspektive Sprachbildung ein eigener Baustein gewidmet wurde.⁶³ Dabei galt es, die sprachlichen Aspekte des Fachunterrichts zu explizieren und diese mit dem übergeordneten Thema Inklusion zu verbinden. Der Baustein *Sprachbildung* sieht die folgenden Inhalte bzw. Phasen vor:⁶⁴

- Sensibilisierungsübung ‚Prinzip Seitenwechsel‘⁶⁵
- Theoretische Einführung: Was ist Sprachbildung? Was ist Scaffolding?
- Auseinandersetzung mit fachspezifischem sprachsensiblen Material
- Diskussion: Sprachbildung und Inklusion

Der Baustein ist wie die übrigen FDQI-HU-Bausteine in der fachdidaktischen Lehre verortet. Er greift dabei auf Themen und Konzepte zurück, die auch im regulären Studienanteil Sprachbildung vermittelt werden und zielt durch die Verortung in der Fachdidaktik deutlich auf fachspezifische Aspekte der Sprachbildung. Damit soll er einen Beitrag zu der bereits erwähnten Aufgabe der Fachdidaktiken, nämlich sprachbildende Aspekte in ihre Lehre zu implementieren, leisten.

5.3.2 Potenziale und Grenzen der vorgestellten Konzeptionen

Das erste in diesem Beitrag vorgestellte Seminarkonzept, das auf die Verknüpfung von Sprachbildung und Forschendem Lernen abzielt, wurde nach seiner Erprobung qualitativ evaluiert (vgl. Saunders, 2019). Es konnten auf Seiten der Studierenden Lernzuwächse sowohl im Bereich des Wissens zu Sprachbildung (z.B. Erkenntnisse über den Einsatz und den Transfer einzelner Scaffolding-Methoden) als auch im Bereich übergeordneter Kompetenzen (z.B. Sensibilisierung für den Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen und das eigene sprachliche Handeln) festgestellt werden. Die Seminarteilnehmer*innen konnten individuelle Bezüge zur eigenen pädagogischen Praxis herstellen. Zudem erwies sich das beschriebene Vorgehen der schrittweisen Vermittlung von Wissen und Kompetenzen für den sprachsensiblen Fachunterricht für sie als logisch und transparent (vgl. ebd.).

Das zweite vorgestellte Seminarkonzept, das im Kontext des Forschungsprojektes FDQI-HU entstanden ist, kombiniert mit Sprachbildung und Inklusion ebenfalls zwei Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung. Die interdisziplinäre Anlage von FDQI-HU bringt den Vorteil mit sich, dass im Rahmen der Bausteinkonzeption und -durchführung Sprachbildungs- und Fachvertreter*innen eng miteinander kooperieren können. Diese interdisziplinären Kooperatio-

⁶³ Insgesamt sieht das Konzept von FDQI-HU fünf Bausteine zu folgenden Themenbereichen vor: Heterogenitätssensibilität, adaptive diagnostische Kompetenz, adaptive didaktische Kompetenz, adaptive Klassenführungscompetenz und Sprachbildung. Näheres hierzu siehe Kapitel 3 in diesem Band.

⁶⁴ Für eine ausführliche Darstellung des Bausteins *Sprachbildung* siehe Beitrag 3.6 in diesem Band.

⁶⁵ Die Sensibilisierungsübung ‚Prinzip Seitenwechsel‘ versetzt (angehende) Lehrkräfte in die Situation von Schüler*innen, deren stärkste Sprache nicht der Unterrichtssprache entspricht. Dazu sollen die Studierenden eine fachliche Aufgabe in einer Fremdsprache lösen und anschließend reflektieren, ob und ggf. welche Herausforderungen ihnen dabei begegnet sind und wie sie sich bei dieser Aufgabe gefühlt haben. Näheres hierzu vgl. Tajmel (2017) sowie Beitrag 3.6 in diesem Band.

nen waren und sind deshalb so wichtig, weil sie eine *gemeinsame* Analyse der fachspezifischen Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen. Dadurch konnten die jeweiligen Seminare sehr gezielt im Hinblick auf diese Anforderungen vorbereitet werden. Ein Beispiel hierfür wäre die gemeinsame Auseinandersetzung mit für das Fach wichtigen Sprachhandlungen und etwaigen Unterschieden zu anderen Fächern. Die Evaluation des Einsatzes des Sprachbildungsbausteins zeigte, dass die Dozent*innen der Fachdidaktik diese Möglichkeit sehr schätzten. Auch die Verknüpfung der Themen Inklusion und Sprachbildung hielten die Fachdidaktiker*innen sowohl inhaltlich als auch bezogen auf die Umsetzung im Seminar für gelungen. Zugleich erwies sich die Durchführung des Bausteins jedoch auch als komplex und für die geplante Zeit (90 Minuten) zu ambitioniert, insbesondere in solchen Fächern, die noch nicht auf breite Vorarbeiten zu fachspezifischen Aspekten der Sprachbildung zurückgreifen konnten.⁶⁶ Es ist daher ratsam, insgesamt mehr Zeit einzuplanen – nicht nur für den Baustein selbst, sondern auch für die Vorbereitung auf Seiten der Lehrenden, damit diese sich (im besten Fall in Kooperation mit Vertreter*innen des Arbeitsbereichs Sprachbildung) mit fachspezifischen Sprachbildungsaspekten auseinandersetzen und offene Fragen klären können. Weiterhin sollten die Schwerpunktthemen der übrigen Seminarsitzungen (sowohl die, die einem der FDQI-HU-Bausteine zuzuordnen sind, als auch die übrigen Sitzungen) daraufhin geprüft werden, inwieweit auch diese Sprachbildungsfragen berühren. Durch die Thematisierung solcher Verbindungen und Bezüge könnte eine durchgängige Präsenz der Sprachbildung in der inklusiven Lehrkräftebildung weiter gestärkt werden.

Die beiden hier vorgestellten Seminarkonzepte bzw. deren Entwicklung und Erprobung an der PSE erfolgte im Rahmen von Drittmittelprojekten und damit auf Basis zusätzlicher personeller und zeitlicher Ressourcen, die im regulären Lehrbetrieb nicht zur Verfügung stehen. Unter den aktuellen Bedingungen (Stellen mit hohem Lehrdeputat und Studierendenanwuchs in Zeiten des Lehrkräftemangels) können Umfang und Intensität solcher Kooperationen für zukünftige Lehrveranstaltungen nur schwer erreicht werden; eine Verstetigung des im Rahmen von Drittmittelprojekten Erarbeiteten und damit eine wünschenswerte Nachhaltigkeit ist mitunter mit den vorhandenen Ressourcen schwierig. Dabei wäre eine Zusammenarbeit von Vertreter*innen unterschiedlicher Querschnittsdisziplinen und der Fachdidaktiken für alle Beteiligten gewinnbringend. Generell erscheint aufgrund der dargestellten Erfahrungen der Ansatz, Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung verbunden zu thematisieren, als sehr fruchtbar. In Seminaren, die Querschnittsthemen in ihrer Verschränkung in den Blick nehmen, können z.B. Schnittstellen ausgewiesen, Gemeinsamkeiten thematisiert, aber auch Unterschiede und Herausforderungen reflektiert werden. Die Verknüpfung von Sprachbildung mit anderen Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung kann dazu beitragen, Gemeinsamkeiten und mögliche Synergien zu verdeutlichen und den Studierenden somit helfen, die komplexen Aufgaben von Lehrkräften als bewältigbar wahrzunehmen.

5.3.3 Fazit und Ausblick

Mit dem insgesamt zehn Leistungspunkte umfassenden Studienanteil Sprachbildung werden die angehenden Lehrkräfte in Berlin intensiver als in vielen anderen Bundesländern auf die Querschnittsaufgabe Sprachbildung vorbereitet (für einen Überblick vgl. Baumann, 2017). Darüber hinaus bestehen aktuell im Rahmen von Drittmittelprojekten intensive Bemühungen, Sprachbildung mit weiteren Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung zu verknüpfen, wie

⁶⁶ Für einen ersten Einblick in die Evaluation des Bausteins siehe Beitrag 3.6 in diesem Band.

an den beiden vorgestellten innovativen Seminarkonzepten gezeigt wurde. Die Evaluationen dieser Veranstaltungen indizierten, dass diese Versuche sowohl aus Student*innen- als auch Dozent*innensicht fruchtbar erschienen. Allerdings konnte bei der Konzeption und Durchführung dieser Lehrveranstaltungen auf personelle und zeitliche Ressourcen zurückgegriffen werden, die im regulären Lehrbetrieb zurzeit nicht zur Verfügung stehen. Damit die unterschiedlichen Konzeptionen in ihren jeweiligen Potenzialen nachhaltig wirken können, müssten daher auch jenseits von Drittmittelprojekten Strukturen geschaffen werden, in denen Zeit für eine intensive Zusammenarbeit zur Verfügung steht. Für die Verstetigung des im Rahmen von FDQI-HU entwickelten Bausteins *Sprachbildung* wäre dies deshalb auf lange Sicht bedeutsam, weil dadurch ermöglicht würde, fachspezifische Aspekte der Sprachbildung in Kooperation zwischen Fach- und Sprachbildungsexpert*innen zu thematisieren und aufzubereiten. Ein wichtiger Schritt wäre insofern die Schaffung von Kooperationsstrukturen, z.B. eine kooperative Seminarentwicklung und -durchführung. Hier wäre es wünschenswert, dass bei einer Zusammenarbeit von zwei Dozent*innen beide eine solche Veranstaltung voll auf ihr Deputat anrechnen lassen könnten.

Die Integration von Forschendem Lernen und evidenzbasierter Planung und Entwicklung von sprachbildendem Unterricht zeigte sich in ihrer ersten Prüfung im Rahmen des oben vorgestellten Seminars als fruchtbar und motivierend für die Studierenden. Daher bietet es sich an, dieses Konzept unter Berücksichtigung der curricularen und personellen Voraussetzungen im Fachbereich Sprachbildung weiterzuverfolgen und weiterzuentwickeln. So könnten die Studierenden weiterhin darin unterstützt werden, Theorien und Evidenzen in ihrer Praxis zu berücksichtigen und einen forschend-reflexiven Blick auf ihr sprachsensibles Unterrichtshandeln zu entwickeln. Alternativ zum oben vorgestellten Reflexions-Handlungs-Kreislauf könnte für zukünftige Veranstaltungen auf etablierte Modelle der Unterrichtsentwicklung Bezug genommen werden, die den Studierenden bereits aus anderen Ausbildungsanteilen bekannt sind (zu unterschiedlichen Modellen der Unterrichtsplanung vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010). Wichtig ist bei der Auswahl des Modells, dass es zur Vermittlung eines planvollen, reflexiven Vorgehens, das Theorien und Evidenzen mit der individuellen Praxis systematisch verbindet, geeignet ist. Die Schaffung von Kooperationsstrukturen, die sich im Rahmen der von FDQI-HU entwickelten Lehr-Lern-Bausteine bewährt haben, wäre auch für die Verknüpfung der Themen Sprachbildung und Forschendes Lernen gewinnbringend⁶⁷ (vgl. z.B. Saunders, 2018). Durch die Zusammenarbeit von Sprachbildungsdozent*innen und Vertreter*innen des Arbeitsbereichs Forschendes Lernen könnten z.B. Studierende dabei unterstützt werden, sich im Rahmen des Praxissemesters in Lernforschungsprojekten gezielt sprachbildenden Themen zu widmen.

Mit den vorgestellten Seminarkonzeptionen wurden die Querschnittsthemen Inklusion und Sprachbildung bzw. Forschendes Lernen und Sprachbildung miteinander verbunden. Ein Desiderat besteht derzeit u.a. noch in einer Verknüpfung der Themen Sprachbildung und Medienbildung sowie in einer effektiveren Nutzung digitaler Medien (sowohl in Hochschule als auch Schule). Die weitere Ausgestaltung der Veranstaltungen des Studienanteils Sprachbildung wird aus diesem Grund mit dem Sommersemester 2019 insbesondere im Sinne der Digitalisierung und Medienbildung erfolgen und sieht eine Blended-Learning-Umgebung vor, die mit Lernvideos und Formen des Online Assessment die wichtigsten Kernthemen der Sprachbildung

⁶⁷ Das hier vorgestellte Seminar profitierte von den Drittmittelressourcen insofern, als es von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin des vom BMBF geförderten Projekts *Übergänge* (Qualitätspakt Lehre) angeboten wurde. Eine intensive Kooperation zwischen dem Projekt und dem Arbeitsbereich Sprachbildung war in diesem Rahmen noch nicht vorgesehen.

abdeckt. Auf diese Weise wird in den Präsenzveranstaltungen mehr Raum für Methoden des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien und den Einbezug technologiegestützter digitaler Instrumente und Medien geschaffen. Auch die universitätsinterne interaktive Nutzung der Lernplattform Moodle⁶⁸ soll mit diesem Vorhaben vorangetrieben und für eine barrierefreie Lehrkräftebildung herangezogen werden. Insbesondere im Masterstudium könnten so durch die Bereitstellung von Lernvideos theoretische Inhalte des Bachelorstudiums individuell aufgefrischt werden, sodass in den Begleitseminaren mehr Anlass für eine theoriegeleitete Reflexion sowie die praxisorientierte Umsetzung der theoretischen Konzeptionen bleibt. Auch im Rahmen der zweiten Förderphase des Projekts FDQI-HU (2019 bis 2023) werden Medienbildung und Digitalisierung als Querschnittsthemen verstärkt Berücksichtigung finden.

Wichtig erscheint im Hinblick auf die Verknüpfung unterschiedlicher Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung, dass die angehenden Lehrkräfte nicht überfrachtet werden und im Angesicht der unterschiedlichen Querschnittsaufgaben gar mit Bedenken in die Zukunft blicken. Die Verknüpfung von z.B. Sprachbildung und Inklusion sollte immer auch darauf zielen, Gemeinsamkeiten der Querschnittsthemen bzw. ihrer Zielsetzungen und Konzepte aufzuzeigen. Nur so können Synergien erkannt und potentiell in der zukünftigen Lehrpraxis genutzt werden.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2010). Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. *Bildung und Erziehung*, 63 (4), 401–416. <https://doi.org/10.7788/bue.2010.63.4.401>
- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26). Münster: Waxmann.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Echevarria, J., Vogt, M.E. & Short, D. (2010). *The SIOP model for teaching mathematics to english learners*. Boston: Pearson.
- HU – Humboldt-Universität zu Berlin (2015a). *Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug*. https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/41/41_2015_MA%20BW%20-%20SB%20-Gym-_PSE_23.07.15_DRUCK.pdf. Zugegriffen 09.08.2019.
- HU – Humboldt-Universität zu Berlin (2015b). *Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (Schwerpunkt Gymnasium)*. https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/80/80_2015_AMB_BiW%20-%20SB_KombiBA_DRUCK.pdf. Zugegriffen 24.08.2019.
- Lütke, B. (2010). Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. Der fachintegrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2., durchgesehene und aktualisierte Aufl., S. 153–166). Tübingen: Narr.
- Lütke, B. & Börsel, A. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 37–50). Münster: Waxmann.
- Lütke, B. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht im Spiegel von Sprachbildung und Inklusion. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 38–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ohm, U. & Zörner, A. (2019). Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester. Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2 (2), S. 124–154.

68 Mithilfe des Plugins H5P, einer frei verfügbaren und quelloffenen Software, können interaktive Lerninhalte bzw. Lernsettings erstellt und in bestehende Webseiten und Lernplattformen wie Moodle integriert werden.

- PSE – Professional School of Education. (2019). Forschungsorientierung im Lehramt. <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/humboldt-forschungskolleg/forschungskolleg>. Zugegriffen 12.09.2019.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017). Inklusion. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://pse.hu-berlin.de/FDQI-HU/Glossar>. Zugegriffen 14.08.2019.
- Rödel, L. & Simon, T. (2019). Inklusive Sprachbildung – Eine Einladung zum transdisziplinären Dialog. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 24–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saunders, C. (2019). Professionalisierung durch reflexiv-forschende Unterrichtsentwicklung: Ein Seminarmodell aus der Sprachbildung für die inklusionssensible Lehrkräftebildung. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 132–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saunders, C. (2018). Studierende forschen zu Sprachbildung: Lernforschungsprojekte eines Seminars im Master of Education. In N. Neuber, W. Paravinci & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017* (S. 489–490). Münster: WTM.
- Schmit, S., Peters, S. & Kiper, H. (2014). Wissenserwerb durch Lernaufgaben. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 24–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vollmer, H.J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2., durchgesehene und aktualisierte Aufl., S. 107–132). Tübingen: Narr.

5.4 Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung

Angesichts der Forderung nach einer phasenübergreifenden Lehrkräftebildung im Kontext inklusiver Schulentwicklung und der dazu notwendigen Kooperation von Hochschulen, Studienseminaren und Schulen (vgl. HRK & KMK, 2015) werden in diesem Beitrag Einsatzmöglichkeiten für die im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* entwickelten Lehr-Lern-Bausteine (ausführlich hierzu siehe Kapitel 3 in diesem Band) im Rahmen der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung diskutiert. Der erste Schwerpunkt des Beitrages liegt dabei auf dem Berliner Vorbereitungsdienst und beschäftigt sich mit der Frage, welche strukturellen und inhaltlichen Anknüpfungspunkte innerhalb der zweiten Phase bei der Verwendung der Bausteine zu berücksichtigen sind. Exemplarisch sollen die mögliche Ausgestaltung und Strukturierung hier am Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band) erörtert werden. Der zweite Teil des Beitrags beschäftigt sich mit Einsatzmöglichkeiten für die Lehr-Lern-Bausteine in der dritten Phase. Am Beispiel des Bausteins *Adaptive Klassenführungskompetenz* (siehe Beitrag 3.5 in diesem Band) wird skizziert, wie konkrete Bedürfnisse von Lehrer*innen im Rahmen der Mentoringqualifizierung bedient werden können. Im Ausblick wird das phasenübergreifende Potential der inklusionsorientierten Bausteine zusammenfassend diskutiert.

5.4.1 Phasenübergreifende Lehrkräftebildung für Inklusion

Für die Umsetzung inklusiver Schulen müssen alle Lehrkräfte „so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können“ (HRK & KMK, 2015, S. 3). Der Erwerb pädagogischer, didaktischer und fachlicher Kompetenzen lässt sich dabei in drei Professionalisierungsphasen unterteilen: Das in der *ersten*, universitären Phase der Lehrkräftebildung erworbene Theoriewissen erweitern (angehende) Lehrkräfte im sich anschließenden Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat (*zweite* Phase) um vornehmlich praxisorientierte Handlungskompetenzen. Als *dritte* Phase der Lehrkräftebildung werden Weiter- und Fortbildungen bereits schulpraktisch tätiger Lehrer*innen bezeichnet. Angesichts der vielfältigen Herausforderungen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft sollten „[d]en im Beruf befindlichen Lehrkräften [...] verstärkt hochwertige Fortbildungen zur Verfügung gestellt werden, die sie zur Gestaltung der Inklusion in der Schule befähigen“ (ebd., S. 3f.). Um lebenslanges berufsbezogenes Lernen von Pädagog*innen zu realisieren, bedarf es kohärenter, phasenübergreifender Aus- und Weiterbildungskonzepte. Die in diesem Band vorgestellten inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine⁶⁹ bieten hier ein hohes Potenzial zur Übertragung in die nachuniversitäre Lehrkräftebildung und als Angebot für bereits tätige Lehrer*innen.

69 In Anlehnung an das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz wurden im Rahmen von FDQI-HU Lehr-Lern-Bausteine zu den Themen adaptive diagnostische Kompetenz, adaptive didaktische Kompetenz und adaptive Klassenführungskompetenz entwickelt. Diese werden wiederum gerahmt von den Bausteinen *Heterogenitätssensibilität* und *Sprachbildung* (ausführlich zu adaptiver Lehrkompetenz siehe Beitrag 2.2, zur Vorstellung der einzelnen Bausteine siehe Kapitel 3 in diesem Band).

Spezifische Inhalte der Lehr-Lern-Bausteine haben in diesem Kontext in der zweiten und dritten Phase nicht nur auf theoretischer oder reflexiver Ebene eine zentrale Bedeutung, sondern sind vor allem für das konkrete (fachdidaktische) Unterrichtshandeln der zukünftigen und praktizierenden Lehrkräfte von Relevanz. Der folgende Abschnitt skizziert – ausgehend von den Ausbildungsstrukturen und -inhalten des Vorbereitungsdienstes – ein mögliches inklusionssensibles Fachseminarangebot für die zweite Ausbildungsphase.

5.4.1.1 Ausbildungsinhalte und Ausbildungsstruktur im Vorbereitungsdienst

Während die Kultusministerkonferenz (KMK) betont, dass „grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen [...] weitgehend im Studium aufgebaut“ (KMK, 2018, S. 3) werden sollen, kommt den dortigen Ausführungen folgend dem Vorbereitungsdienst zuvorderst „die Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen“ (ebd.) zu. Diese beschränken sich jedoch keineswegs auf unterrichtspraktisches ‚Handwerk‘ – vielmehr gilt es, im Vorbereitungsdienst „theoretische Anleitung, unterrichtliche Erprobung und Theorie geleitete Reflexion“ (KMK, 2012, S. 3) miteinander zu verzahnen. Dementsprechend erfolgt die Qualifizierung der Lehramtsanwärter*innen nicht nur in der Schule, sondern auch in – je nach Bundesland unterschiedlich organisierten – Ausbildungsseminaren (vgl. ebd.; Pasternack et al., 2017). In Berlin beispielsweise absolvieren die angehenden Lehrkräfte einerseits fächerübergreifende Ausbildungsmodule, zum anderen besuchen sie (meist zwei) sogenannte Fachseminare, in denen sie fachspezifisch Unterrichtskompetenzen erwerben und „in kleinen Gruppen [...] ihre Praxiserfahrungen in ihren Fächern“ (SenBJF, 2017, S. 29) reflektieren. Den Fachseminarleiter*innen kommt zudem die Aufgabe zu, die Lehramtsanwärter*innen regelmäßig in ihrem Unterricht zu besuchen und sie bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung zu beraten (vgl. ebd., S. 14).

Im Zuge der inklusiven Schulentwicklung wird auch im Vorbereitungsdienst pädagogische Professionalität zunehmend anhand der Kompetenz definiert, u.a. „diagnostische Verfahren anzuwenden [...] vielfältige Aufgaben und Themenstellungen auf unterschiedlichen Handlungsniveaus anzubieten“ (HRK & KMK, 2015, S. 4) sowie „Unterricht in heterogenen Lerngruppen planen, durchführen und analysieren“ (KMK, 2018, S. 4) zu können. Dementsprechend wurden in den letzten Jahren in allen Bundesländern inklusionsbezogene Inhalte in die Ausbildungscurricula der zweiten Phase aufgenommen (vgl. Pasternack et al., 2017). Allerdings zeigt sich in der Zusammenschau der Ausbildungsverordnungen weiterhin „ein recht abstraktes Begriffsverständnis von ‚Inklusion‘ [...], was nicht zuletzt an der vielfältigen Nutzung des Begriffs in der Wissenschaft liegen mag“ (Krauskopf & Frohn, 2018, S. 310). Zudem fehlen – korrespondierend mit dem Befund, dass die inklusionsbezogene Lehrkräfteprofessionalisierung aus explizit fachdidaktischer Perspektive erst in jüngerer Zeit in den Blick genommen worden ist (vgl. Seitz, 2018, S. 101) – weiterhin fundierte Konzepte für die inklusionsorientierte Ausbildung in den Fachseminaren.

5.4.1.2 Strukturelle und inhaltliche Gestaltung des Lehr-Lern-Bausteins

Adaptive Diagnostische Kompetenz als inklusionssensibles Fachseminarangebot

Wie die Weiterentwicklung des Bausteinsystems von FDQI-HU dazu beitragen kann, Lehramtsanwärter*innen in den Fachseminaren zielgerichtet für den (Fach-)Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu qualifizieren, soll im Folgenden exemplarisch anhand des Bausteins *Adaptive diagnostische Kompetenz* skizziert werden.

Mit dem Baustein wird das Ziel verfolgt, angehende Lehrkräfte mit den vielfältigen Anforderungen inklusiver fachdidaktischer Diagnostik vertraut zu machen und deren Bedeutung und Handhabung für das schulpraktische Handeln zu reflektieren. Um den Baustein *Adaptive diagnostische*

Kompetenz, der bisher ausschließlich in der ersten Phase der Lehrkräftebildung eingesetzt und evaluiert wurde (siehe Beiträge 4.2 und 4.3 in diesem Band), sowohl strukturell als auch inhaltlich erfolgreich an die zweite Phase der Lehrkräftebildung anpassen zu können, gilt es, die Erfahrungen und Bedarfe der beteiligten Akteur*innen umfassend zu berücksichtigen. So heben etwa Krauskopf und Frohn (2018) als zentrales Ergebnis von Interviews mit Fachseminarleiter*innen in Berlin und Brandenburg einerseits den Wunsch nach einer durchgängigen Integration fachdidaktischer und inklusiver Inhalte heraus; andererseits zeigte sich die angesichts der knappen zeitlichen Ressourcen enorme Herausforderung, im Vorbereitungsdienst auf alle Ausbildungsschwerpunkte angemessen einzugehen (vgl. ebd., S. 315f.). Eine potenzielle Weiterentwicklung der in diesem Band vorgestellten inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine für die zweite Phase muss dementsprechend unter der Prämisse erfolgen, eine hohe Passung und zugleich flexible Anknüpfungspunkte an die bestehenden Ausbildungscurricula herzustellen. Durch eine enge Orientierung an den Fachplänen kann eine möglichst niedrigschwellige und praktikable Seminarvorbereitung für die Ausbilder*innen gewährleistet werden, die alle entwickelten Materialien anhand der Verlaufspläne (siehe Anhang dieses Bandes) in einem konkreten zeitlichen Rahmen einsetzen können.

Als theoretische Basis für eine zunächst fachübergreifende Auseinandersetzung mit inklusiver Diagnostik eignet sich das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* als Grundlage für die Planung und Reflexion von inklusivem Unterricht (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band), das durch die Texte aus dem FDQI-HU-Inklusionsglossar,⁷⁰ speziell jene zu *Ausgangslage* (Gloystein & Moser, 2018) und *Individuelle[r] Kompetenzentwicklung* (Frohn, 2018b), wissenschaftlich fundiert ist. Zur Sicherung des kumulativen Aufbaus adaptiver diagnostischer Kompetenz bietet es sich an, aufbauend auf den allgemeinen Merkmalen und Kriterien inklusiver Diagnostik im Kontext des Paradigmenwechsels zu inklusiver Pädagogik eine vertiefte Reflexion fachbezogener Diagnostik anzuschließen (siehe Beitrag 3.3 und Anhang dieses Bandes).

Angesichts der praxisorientierten Ausrichtung des Vorbereitungsdienstes, sollten die Seminaraufgaben jedoch verstärkt auf die konkreten Unterrichtserfahrungen der angehenden Lehrkräfte abzielen und die Auseinandersetzung mit Merkmalen und Methoden inklusiver Diagnostik anhand der schulischen Praxis ermöglichen. So könnten z.B. durch gezielte Unterrichtsbeobachtungsaufträge oder Lerngruppenbeschreibungen für die eigene Lerngruppe die Wahrnehmung und systematische Erhebung vielfältiger Heterogenitätsdimensionen gefördert werden. Je nach Fach und Vorwissen der angehenden Lehrkräfte können dabei spezifische Heterogenitätsdimensionen – wie beispielsweise Geschlecht, sprachlicher Entwicklungsstand oder Lernstrategien – verstärkt in den Blick genommen werden, um einer Reduktion etwa auf kognitive oder behinderungsbedingte Unterschiede gezielt entgegenwirken zu können. Denkbar ist zudem, mithilfe des im Projekt FDQI-HU entwickelten Planungs- und Reflexionsrasters (siehe Beitrag 3.4 in diesem Band) einzelne Kriterien inklusiver Diagnostik – etwa die Kooperation mit anderen Fachkräften oder die Partizipation der Schüler*innen selbst (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band) – exemplarisch zu vertiefen. Der Theorie-Praxis-Transfer kann anschließend beispielsweise durch die gemeinsame Planung eines entsprechenden diagnostischen Vorgehens sowie die schulpraktische Erprobung hergestellt werden.

Wenn auch die Arbeit an ‚realen Fällen‘ aus der Schulpraxis der angehenden Lehrkräfte zweifellos vielfältige Chancen zum Erwerb diagnostischer Kompetenzen eröffnet, so ist dabei zu berücksichtigen, dass die Lehramtsanwärter*innen teilweise erheblich voneinander abweichende

⁷⁰ In dem online unter <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> einsehbaren FDQI-HU-Glossar werden theoretische Grundlagen zentraler inklusionsbezogener Begriffe übersichtlich zusammengefasst. Die Glossartexte stehen zudem einzeln zum Download bereit.

Bedingungen in ihren Ausbildungsschulen vorfinden und dementsprechend unterschiedliche Bedarfe haben (vgl. SenBJF, 2017, S. 29). Für die Aufgabenformate des Lehr-Lern-Bausteins folgt daraus zum einen der Anspruch, dass sie auf ein breites schulform- und fachspezifisches Spektrum inklusiver Herausforderungen adaptierbar sein müssen. Zum anderen ist nach Möglichkeiten zu fragen, wie ebenjene Heterogenität der bisherigen Praxiserfahrungen wiederum für alle Lehramtsanwärter*innen fruchtbar gemacht werden kann. So können das gegenseitige Hospitieren in den Ausbildungsklassen oder die gemeinsame Analyse videografierteter Unterrichtssequenzen gezielt dazu genutzt werden, eine Reflexion über persönliche oder tradierte Vorannahmen bzw. Zuschreibungspraktiken in diagnostischen Situationen anzuregen und die Lehramtsanwärter*innen für die Vielfalt von Heterogenitätsdimensionen in Lerngruppen und die Notwendigkeit verschiedener diagnostischer Zugänge zu sensibilisieren (siehe Beiträge 2.1 und 3.2 in diesem Band).

Das Wissen um die grundlegenden Facetten diagnostischer Kompetenz in inklusiven Settings ist eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb fachspezifischer diagnostischer Kompetenzen. Hier kann in vielfältiger Weise an die Ausbildungsvorgaben des Vorbereitungsdienstes angeknüpft werden: Beispielweise sieht der Berliner Fachplan für Latein/Griechisch⁷¹ die Thematisierung verschiedener Funktionen, Methoden und Kriterien von Lernstandsdiagnosen vor (vgl. SenBJF, o.J., S. 79). Als theoretische Grundlage eignen sich hier abermals die im Lehr-Lern-Baustein verwendeten Glossartexte (z.B. *Ausgangslage*, Frohn, 2018a), die jedoch unbedingt um fachspezifische Texte ergänzt und damit fachlich konkretisiert werden sollten. Mit dem Vergleich verschiedener fachspezifischer Instrumente zur Lernstandsanalyse⁷² lassen sich nicht nur beispielsweise Unterschiede zwischen Status- und prozessbegleitender Diagnostik erarbeiten (vgl. u.a. Prengel, 2016), sondern auch deren kompetente Handhabung in der Praxis anbahnen. Anhand fachspezifischer Materialien – etwa Schulbuchaufgaben, Klassenarbeiten oder exemplarische Stundenverlaufspläne – können z.B. domänenspezifische Kompetenzanforderungen oder lernhinderliche sowie lernförderliche Unterrichtsmerkmale herausgearbeitet werden.

Neben der Selbsterfahrung und der theoriebezogenen Arbeit, die anhand konkreter Materialien vertieft werden kann, stellen die spezifischen Anforderungen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung einen zusätzlichen Anknüpfungspunkt dar. In der Vorbereitung der Lehrproben als „Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis“ (SenBJF, 2017, S. 29), sollte das im Fachseminar erworbene inklusionsbezogene Wissen auch in den schriftlichen Unterrichtsentwürfen der Lehramtsanwärter*innen Niederschlag finden. Das Verfassen der Unterrichtsentwürfe dient zum einen der theoriegeleiteten Unterrichtsplanung, zum anderen bilden die Entwürfe die Grundlage für die anschließende Auswertung des Ausbildungsunterrichts gemeinsam mit dem Fachseminarleiter*innen. Hier scheint es sinnvoll, die bisherigen Planungsbestandteile um die im DiMiLL dargestellten Prozessmerkmale inklusiven Lehrens und Lernens, namentlich *Partizipation*, *Kooperation*, *Kommunikation* und *Reflexion*, zu erweitern (vgl. Frohn et al., 2019). Denkbar ist außerdem die tabellarische Darstellung der allgemein entwicklungsbezogenen

71 Auch wenn die Fächer Latein und Griechisch mit ihrer Ausrichtung auf die gymnasiale Oberstufe nicht zuvorderst mit inklusivem Unterricht oder diagnostischen Anforderungen in Verbindung gebracht werden, verdeutlicht dieses Fachcurriculum, dass der Anspruch professionellen und heterogenitätssensiblen Diagnostizierens gleichwohl in allen Fächern zu den Kernkompetenzen von (angehenden) Lehrkräften zählt.

72 In Berlin beispielsweise ist die Durchführung verschiedener fachbezogener Lernstandsanalysen und Vergleichsarbeiten für alle Schulen verbindlich, u.a. mit den Testverfahren LauBe (Deutsch und Mathematik in der Schuleingangsphase), LAL 7 (Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache und Naturwissenschaften in Klasse 7) sowie VERA 3 und VERA 8 (Deutsch, Mathematik sowie Erste Fremdsprache in den Klassen 3 und 8). Ausführlicher hierzu siehe <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/diagnostik/>.

sowie fachbezogenen Ausgangslagen der Schüler*innen, aus denen dann individuelle Differenzierungs- und Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Analog bietet es sich an, Leitfäden bzw. Vorlagen für Analyse- und Beratungsgespräche zu entwickeln, die sowohl von den angehenden Lehrkräften als auch von den Fachseminarleiter*innen genutzt werden können.

In diesem Sinne beinhaltet das Bausteinkonzept – hier exemplarisch gezeigt am Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* – das Potenzial, die theoretischen Grundlagen aus der universitären Lehrkräftebildung in der zweiten, praxisorientierten Ausbildungsphase zielgerichtet aufzugreifen und im Sinne eines kohärenten Theorie-Praxis-Transfers zusammenzuführen.

5.4.2 Potenziale des Bausteins *Adaptive Klassenführungs-kompetenz* im Rahmen der Berliner Mentoringqualifizierung

Eine weitere Möglichkeit, die in FDQI-HU entwickelten inklusionssensiblen Lehr-Lern-Bausteine einzusetzen, stellt das Mentoring von Lehramtsstudierenden innerhalb des Praxissemesters durch bereits tätige Lehrkräfte dar. Ausgehend von den Bedarfen der Studierenden birgt die Verwendung der Lehr-Lern-Bausteine hier das Potenzial, ein adäquates Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte im Kontext inklusiver Schulentwicklung zu implementieren. Im Folgenden werden Zielsetzung und Ausbildungsinhalte der Berliner Mentoringqualifizierung und deren Evaluation skizziert, um daran anknüpfend die Einsatzmöglichkeiten der Lehr-Lern-Angebote für die dritte Phase der Lehrkräftebildung am Beispiel des Bausteins *Adaptive Klassenführungs-kompetenz* zu diskutieren.

5.4.2.1 Zielsetzung, Ausbildungsinhalte und Evaluation der Mentoringqualifizierung

Ziele

Das 2016 etablierte *Berliner Modell des Praxissemesters* sieht vor, dass die Lehramtsstudent*innen aller vier Berliner Universitäten im Master ein Semester lang an einer Schule intensiv schulpraktische Erfahrungen sammeln (vgl. FU, HU, TU & UdK, 2018). Damit soll ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, bereits innerhalb ihres eher theoriebasierten Hochschulstudiums praktische Erfahrungen in der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterrichtsstunden zu sammeln sowie erste Einblicke in die Perspektive zukünftiger Referendar*innen zu erhalten (vgl. Ophardt et al., 2019). Ein wesentliches Element des Praxissemesters stellt die Betreuung und Begleitung der Studierenden durch die sogenannten Mentor*innen dar: Allen Studierenden wird pro Fach eine an der jeweiligen Schule tätige Lehrkraft zur Seite gestellt (vgl. Körbs & Sternitzke, 2018). Diese soll zuvor an einer der Berliner Universitäten im Rahmen der sogenannten *Mentoringqualifizierung* – eine Qualifizierungsmaßnahme für Lehrkräfte der dritten Phase – auf ihre Aufgaben vorbereitet werden.

Fachbezogene und übergreifende Aufgaben der Mentor*innen

Das Mentoring umfasst die gemeinsame Vor- und Nachbesprechung der Unterrichtsstunden, die die Studierenden im Rahmen ihres Praxissemesters selbstständig oder im Team-Teaching durchführen. Als Grundlage für die Unterrichtsvorgespräche dient die tabellarische Stundenverlaufsplanung, die die Studierenden im Voraus anfertigen. Darauf aufbauend wird die Stunde ko-konstruktiv von Mentor*in und Mentee im Detail geplant, wobei fachliche und didaktisch-methodische Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden sollten. Neben der Planung und Durchführung von Unterricht kommt im Praxissemester der Unterrichtsreflexion eine wichtige Rolle zu: In den Unterrichtsnachgesprächen werten die Mentor*innen den durchgeführten Unterricht gemeinsam mit den Studierenden aus und beraten diese bezüglich ihrer weiteren

Kompetenzentwicklung. Dabei sollen auch Spezifika inklusiven Unterrichts und der pädagogische Umgang mit heterogenen Lerngruppen Gegenstand der Beratung sein.

Inhalte der Qualifizierung

Angesichts der komplexen Anforderungen an die Lernbegleitung der Studierenden (vgl. Ophardt et al., 2019) müssen die Mentor*innen umfassend geschult werden. Die modularisierte Berliner Mentoringqualifizierung beinhaltet neben zahlreichen Informationen zu den Bedingungen des Praxissemesters, zur Mentoringqualifizierung und zum Mentoring auch Module zu den Themen Gesprächsführung und fachspezifisches Unterrichtscoaching.⁷³ Das zugrundeliegende theoretische Konzept der Qualifizierung bildet das fachspezifische Unterrichtscoaching (vgl. Kreis, 2012; Kreis & Staub, 2011; Staub, 2004; Staub & Kreis, 2013). Im Vordergrund stehen hier die non-direktive Gesprächsführung und die damit einhergehenden Gesprächs- und Fragetechniken (vgl. Hennissen et al., 2008; Kreis, 2012), welche im Rahmen der Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen angewendet werden. Zusätzlich dazu werden u.a. Module zu fachdidaktischen Schwerpunkten, zu Bildungsstandards bzw. Kompetenzorientierung und zu wissenschaftlichem Arbeiten angeboten (vgl. PSE, 2019).⁷⁴

Evaluation des Qualifizierungsangebots als Ausgangspunkt für den Einsatz inklusionssensibler Lehr-Lern-Bausteine

Um das Angebot der Berliner Mentoringqualifizierung zu evaluieren, wurden die Lehrkräfte ($N=329$, Humboldt-Universität Berlin, zweiter Durchgang des Berliner Praxissemesters) nach der Teilnahme an der Qualifizierung nicht nur um ihre Einschätzung zur Wirksamkeit der Qualifizierung gebeten (vgl. Ophardt et al., i.E.), sondern auch dazu befragt, welche weiterführenden Themen und Inhalte sie beispielsweise im Rahmen eines zusätzlichen Moduls als sinnvoll und hilfreich für ihren Unterricht sowie die Betreuung von Praxissemesterstudierenden erachteten. Unter den genannten Themen für mögliche zusätzliche Module wurde das Thema *Klassenmanagement* mit 35,3% am häufigsten genannt (vgl. Abbildung 1).

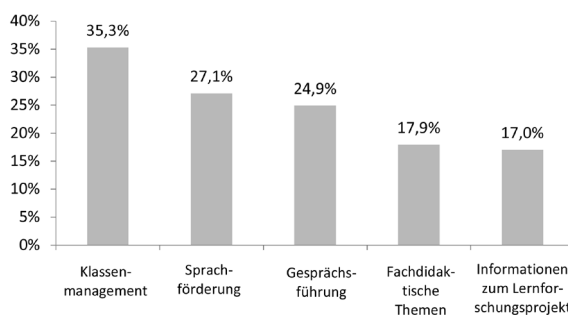


Abb. 1: Interesse an Vertiefungsthemen, die das Mentoring betreffen, $N=329$ Lehrkräfte

⁷³ Informationen zu den konkreten Anmeldungsabläufen, zu Inhalten, Zeitumfang und beteiligten Fächern an der Humboldt-Universität Berlin sind online gesammelt unter <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/mentoring/mentoringquali>.

⁷⁴ Neben einer Einführung in allgemeine (fach-)didaktische Prinzipien werden die Grundlagen der Kompetenzorientierung, nicht zuletzt im Hinblick auf Bildungsstandards, und die Unterrichtsplanung fokussiert. Da die Studierenden im Rahmen des Praxissemesters ein eigenes Lernforschungsprojekt umsetzen, wird zusätzlich ein Modul „Wissenschaftliches Denken und wissenschaftliches Arbeiten“ angeboten.

Diese Ergebnisse spiegeln die Bedeutung von Wissen zum Thema Klassenführung als zentrales Reflexionsfeld im Kontext der Unterrichtsvor- und Nachbesprechungen sowie als notwendige Bedingung für das Gelingen von inklusivem (Fach-)Unterricht wider (vgl. Ophardt & Thiel, 2013). Der Baustein *Adaptive Klassenführungscompetenz* stellt in diesem Kontext ein Angebot dar, das den Bedarfen angehender Mentor*innen gerecht wird, um die Studierenden im Praxissemester professionell zu begleiten und auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten.

5.4.2.2 Adaptive Klassenführung als Inhalt der Mentoringqualifizierung

Auf Basis der theoretischen und praxisbezogenen Inhalte des Lehr-Lern-Bausteins *Adaptive Klassenführungscompetenz* kann ein entsprechendes Modul entwickelt werden, in dem angehende Mentor*innen Einblicke in die Merkmale inklusiver Klassenführung erhalten und somit ihre eigenen beruflichen Erfahrungen erweitern, um sie in der Betreuung ihrer Mentees praxisorientiert anzuwenden.

Hinsichtlich der Konzeption des Qualifizierungsangebots können die Phasen des Bausteins (siehe Anhang dieses Bandes) übernommen werden,⁷⁵ so dass sich die angehenden Mentor*innen zunächst über ihre eigenen Praxiserfahrungen und Vorstellungen zum Thema adaptive Klassenführung austauschen und nachfolgend – analog zum ursprünglichen Lehr-Lern-Baustein – einen theoretischen Input zum Thema Klassenführung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Unterrichtsprinzipien erhalten (siehe Beitrag 3.5 in diesem Band). Dabei wird neben Strategien zur Regulation und Organisation von Unterricht vor allem der Aspekt der Kommunikation im Unterricht hervorgehoben (vgl. Haag & Brosig, 2012, S. 170) sowie der Beitrag einer strukturierten Lernumgebung und eines positiven Klassenklimas für den Lernerfolg in heterogenen Lerngruppen beleuchtet (vgl. u.a. Decristan et al., 2016; Ophardt & Thiel, 2008). Dieser Input stellt für die Lehrkräfte somit nicht nur eine Vertiefung der von ihnen in Studium und Berufspraxis erworbenen Kenntnisse dar, sondern auch eine Erweiterung ihres Professionswissen um inklusionspädagogische Facetten.

Aufbauend auf dem inklusionstheoretischen Input wird im Baustein *Adaptive Klassenführungscompetenz* ein Filmausschnitt eingesetzt, in dem eine dysfunktionale Schüler*innen-Lehrer-Interaktion⁷⁶ in einer Klasse mit Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft und sprachlicher Voraussetzungen gezeigt wird. Anhand dieser Sequenz kann über die Bedeutung von Klassenführungscompetenz im Kontext inklusiven Lehrens und Lernens reflektiert werden. Ausgehend von den eigenen professionellen Erfahrungen werden methodisch-didaktische Handlungsalternativen zum Filmausschnitt entwickelt und diskutiert, um angehende Mentor*innen zunächst für Merkmale inklusiven Unterrichts zu sensibilisieren. In Erweiterung des für die Hochschullehre konzipierten Bausteins *Adaptive Klassenführungscompetenz* sollte sich im Rahmen der Mentoringqualifizierung eine Transferphase anschließen, in deren Zentrum die Übertragung des erworbenen Wissens auf die Beratungspraxis der Mentor*innen steht. So ist beispielsweise denkbar, dass die Mentor*innen selbst im Rahmen eines Orientierungsgesprächs gemeinsam mit ihren Mentees den Filmausschnitt analysieren und im ko-konstruktiven Dialog Handlungsalternativen erarbeiten. Die gemeinsam entwickelten und reflektierten Merkmale adaptiver Klassenführungscompetenz in heterogenen Lerngruppen sollten in den

75 Die Durchführungszeit des Bausteins in der Hochschullehre ist mit einer Minimalzeit von 45 Minuten angegeben. Im Kontext der Gesamtqualifizierung zum/zur Mentor*in ist diese Einheit demnach zeitlich gut integrierbar.

76 Im gezeigten Filmausschnitt aus „Entre les murs“ („Die Klasse“) handelt es sich um eine männliche Lehrkraft (zum Film siehe Beitrag 3.5 in diesem Band).

folgenden Unterrichtsplanungen zur Anwendung kommen und im Optimalfall auch in konkreten Unterrichtssituationen wirksam werden. Wie oben in ähnlicher Weise für die schriftlichen Stundenentwürfe im Vorbereitungsdienst skizziert, wäre es auch hier denkbar, die Vorgaben für die schriftlichen Stundenplanungen im Praxissemester um inklusionsbezogene Aspekte zu erweitern und somit den Blick sowohl der Lehramtsstudent*innen als auch ihrer Mentor*innen gezielt auf die Anforderungen von Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu lenken. Im Hinblick auf die Förderung adaptiver Klassenführungscompetenz bietet es sich an, Begründungen, etwa zu den gewählten Sozialformen oder Maßnahmen zur Störungsprävention – Rituale, Unterrichtsregeln etc. – einzufordern und die Studierenden diese unter inklusiven Unterrichtsprinzipien reflektieren zu lassen. Zudem können die im Baustein enthaltenen fach- und inklusionsbezogenen Aspekte adaptiver Klassenführung in den Unterrichtsnachgesprächen als Grundlage für die Reflexion darüber dienen, inwieweit die geplanten Maßnahmen zur Klassenführung tatsächlich geeignet waren bzw. deren Umsetzung gelungen ist.

Der Einsatz des Bausteins *Adaptive Klassenführungscompetenz* im Rahmen der Mentoringqualifizierung knüpft hier also nicht nur an ein dezidiert von den Lehrkräften formuliertes Interesse an, sondern ermöglicht es auch, der Forderung nach fundierten inklusionsorientierten Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte nachzukommen. Herauszustellen ist dabei, dass das die aktuellen Diskurse zur adaptiven Klassenführung aufgreifende Format nicht nur auf die Weiterentwicklung der inklusiven Handlungskompetenz von praktizierenden Lehrkräfte selbst abzielt, sondern auch ihre Kompetenz fördert, zukünftige Lehrkräfte ko-konstruktiv bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion zu unterstützen.

5.4.3 Fazit und Diskussion

Um den Anforderungen professionellen Handelns in inklusiven Schulen gerecht zu werden, müssen praktizierende und zukünftige Lehrkräfte die notwendigen Kompetenzen für eine inklusive Unterrichtsgestaltung erwerben und stetig weiterentwickeln (vgl. KMK, 2011, S. 19f.; HRK & KMK, 2015). In diesem Beitrag wurde exemplarisch für Fachseminare des Vorbereitungsdienstes und für die Berliner Mentoringqualifizierung dargestellt, wie die im Rahmen des Projekts FDQI-HU konzipierten inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung adaptiert werden können. Für den Vorbereitungsdienst konnte gezeigt werden, dass der Lehr-Lern-Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band) an bereits formulierte Anforderungen der zweiten Ausbildungsphase anknüpft und diese um inklusionspädagogische Kriterien für die Erfassung allgemeiner und fachbezogener Lernvoraussetzungen erweitert. Für die dritte Phase der Lehrkräftequalifizierung konnte am Beispiel des Bausteins *Adaptive Klassenführungscompetenz* (siehe Beitrag 3.5 in diesem Band) skizziert werden, wie bereits tätige Lehrer*innen in der Mentoringqualifizierung nicht nur selbst für inklusive Unterrichtsprinzipien sensibilisiert werden können, sondern diese Sensibilität auch für die Beratung der Studierenden fruchtbar machen können.

Die klare Verlaufsstruktur der Bausteine und die Bereitstellung konkreter Materialien erlauben eine praktikable und wissenschaftlich fundierte Implementierung inklusionsorientierter Qualifizierungsangebote, die im Hochschulkontext erprobt wurden, auch in den nachfolgenden Phasen des Lehrer*innenberufs. Das generelle Adaptionspotenzial der Bausteine (siehe Beitrag 4.3 in diesem Band) bietet so eine Möglichkeit, die zentralen Merkmale und Ziele inklusiven Unterrichts konsequent in allen Phasen der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung zu verankern.

Literatur

- Decristan, J., Kunter, M., Fauth, B., Büttner, G., Hardy, I. & Hertel, S. (2016). What role does instructional quality play for elementary school children's science competence? A focus on students at risk. *Journal for educational research online* 8 (1), S. 66–89.
- Frohn, J. (Hrsg.). (2017). *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Frohn, J. (2018a). Ausgangslage. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/Inklusionsglossar/copy_of_ausgangslage. Zugriffen 05.11.2019.
- Frohn, J. (2018b). Individuelle Kompetenzentwicklung. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/Inklusionsglossar/copy_of_individuelle-kompetenzentwicklung. Zugriffen 05.11.2019.
- Frohn, J., Brodessa, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FU – Freie Universität Berlin, HU – Humboldt-Universität zu Berlin, TU – Technische Universität Berlin, UdK – Universität der Künste Berlin. (Hrsg.). (2018). *Leitfaden Praxissemester im Berliner Lehramtsstudium* (4., überarbeitete Aufl.). <https://pse.hu-berlin.de/de/studium/praktika/praxissemester/allgemeines/leitfaden-praxissemester-2018.pdf>. Zugriffen 13.09.2019.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2018). Ausgangslage. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu/Inklusionsglossar/copy_of_ausgangslage. Zugriffen 05.11.2019.
- Haag, L. & Brosig, K.M. (2012). Klassenführung – Worauf kommt es an? In *SchulVerwaltung* 35 (6), S. 169–172.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review* 3 (2), S. 168–186.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz & KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. Zugriffen 18.08.2019.
- Körbs, C. & Sternitzke, A. (2018). Mentoring im Praxissemester der Lehramtsausbildung – Konzeption der Mentoringqualifizierung der Humboldt-Universität zu Berlin. In G. Bellenberg, H. Feldmann, C. Mattiesson & M. Vanderbeke (Hrsg.), *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. 10. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung* (S. 121–126). Bochum: Projekt Verlag.
- Krauskopf, K. & Frohn, J. (2018). Verbindungen etablieren – Ansätze für die phasen- und projektübergreifende Kooperation in der Lehrerbildung auf Basis explorativer Erhebungen. In A. Borowski, A. Ehler & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 307–319). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), S. 61–83.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf. Zugriffen 09.08.2019.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf. Zugriffen 18.08.2019.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2018). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. Zugriffen 18.08.2019.
- Liesch, A.-C. (2019). Inklusionssensibler Lateinunterricht: Auf die Planung kommt es an. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 107–114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ophardt, D., Körbs, C., Brodesser, E., Schaumburg, H., Schultz, C.P., Terzer, E. & Wagner, S. (i.E.). Als Pilotprojekt erfolgreich – für das Praxissemester geeignet? Evaluation des Fachspezifischen Unterrichtcoachings in der Berliner Mentoringqualifizierung. In Zankel, S., Schulz, J. & Brouer, B. (Hrsg.), *Zusammenarbeit von schulischen Mentoren und Hochschulakteuren in der Lehrkräftebildung. Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Ophardt, D., Schaumburg, H., Terzer, E., Richter-Haschka, A., Körbs, C. & Wagner, S. (2019). Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 382–392). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein & K. Ziemer (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2018). Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion* (S. 96–111). Baltmannsweiler: Schneider.
- SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin. (2017). *Handbuch Vorbereitungsdienst. Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdienst* (6., überarbeitete Aufl.). <https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst>. Zugriffen 18.08.2019.
- SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin. (o.J.). *Ausbildungspläne der Berliner Fachseminare. Handreichung für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter und deren Ausbilderinnen und Ausbilder*. <http://sps.be.lo-net2.de/info/infos/ausbildungsplan.pdf>. Zugriffen 10.08.2019.
- Staub, F.C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(7), S. 113–141.
- Staub, F.C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13(1), S. 8–14.
- Wevelsiep, C. (2015). Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? *Zeitschrift für Pädagogik* 61(4), S. 565–579.

Anhang – Verlaufspläne für die Lehr-Lern-Bausteine

Im Folgenden werden die Verlaufspläne der fünf inklusionsorientierten Bausteine für die Hochschullehre in den Fachdidaktiken aufgeführt, wie sie in den Beiträgen 3.2 bis 3.6 beschrieben werden. Alle Bausteine sind als flexible, adaptierbare Lehr-Lern-Formate konzipiert, die an die Bedürfnisse der Lehrenden und ihrer Seminargruppen angepasst werden können. Die konkreten inklusionsbezogenen Ziele und die damit verbundenen didaktischen Kommentare sind den Beiträgen 3.2 bis 3.6 zu entnehmen. Dieser Anhang soll einen Überblick über den tatsächlichen Verlauf geben – jedoch nicht isoliert von den entsprechenden Beiträgen verstanden werden.

Materialien zum Einsatz der Bausteine, z.B. Präsentationen, Bilder, finden Sie unter www.hu-berlin.de/fdqi/Bausteine.

Folgende Abkürzungen werden in den Verlaufsplänen verwendet:

DV	Dozent*innenvortrag
EA	Einzelarbeit
GA	Gruppenarbeit
gSG	gelenktes Seminargespräch
TN	Teilnehmer*innen

1. Verlaufplan für den Baustein *Heterogenitätssensibilität*

(ausführliche didaktische Kommentare siehe Beitrag 3.2 in diesem Band)

Phase	Ablauf und Impulse	Sozial- form	Medien
Einstieg	Der/die Dozent*in zeigt den TN eine Zitrone. Die TN benennen allgemeine (äußere) Merkmale/Eigenschaften von Zitronen. Die Ergebnisse werden visualisiert.	gSG	Zitronen Tafel
Erarbeitung	Der/die Dozent*in teilt die Zitronen aus. Die TN nehmen ihre Zitrone anhand mehrerer Sinne (fühlen, riechen, schmecken) wahr. Anschließend verfassen sie eine Geschichte (Gedicht, Zeichnung etc.) über diese besondere Zitrone. Der/die Dozent*in sammelt die Zitronen wieder ein.	EA	Zitronen
Sicherung	Ausgewählte Ergebnisse werden im Plenum präsentiert. Die TN suchen ihre Zitrone heraus und nehmen sie wieder an sich. Die Ergebnisse werden anhand von Leitfragen im Plenum diskutiert. Impulse: <ul style="list-style-type: none"> • (Wie) War es Ihnen möglich, die eigene Zitrone wiederzufinden? • Was macht Ihre Zitrone einzigartig? • Welche spezifischen Merkmale sind Ihnen besonders aufgefallen? • Waren Sie überrascht? • Warum unterscheidet sich die erste Sammlung von Eigenschaften von der zweiten Sammlung? 	gSG	Tafel
Transfer	Im Plenum wird anhand von Leitfragen ein Transfer auf den inklusiven Unterricht angeleitet. Impulse: <ul style="list-style-type: none"> • Welche Thematik wird hier sichtbar? • Sehen Sie einen Bezug zum Unterricht? • Welche Kategorisierungen kennen Sie im schulischen Bereich? • Welche Wirkungen zeigen Kategorisierungen auf Ihr pädagogisches Handeln? 	gSG	

2. Verlaufsplan für den Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz*

(ausführliche didaktische Kommentare siehe Beitrag 3.3 in diesem Band)

Phase	Ablauf und Impulse	Sozial- form	Medien- form
Einstieg	<p>Der/die Dozent*in kündigt eine (traditionelle) diagnostische Übung an. Die TN werden willkürlich in zwei Gruppen eingeteilt, die unterschiedliche Arbeitsanweisungen erhalten.</p> <p>Gruppe A: <i>Sie erhalten je drei Farbstifte. Die Rey-Figur wird Ihnen 1 min gezeigt. Zeichnen Sie anschließend die Figur aus dem Gedächtnis nach. Die Farben kennzeichnen die Erinnerung; rot: sichere Erinnerung, schwarz: unsichere Erinnerung, lila: freie Ergänzungen.</i></p> <p>Gruppe B: <i>Beobachten Sie die Handlungen der Zeichner*innen! Erkennen Sie Motivation, Frustration, Abwehrverhalten, Konzeption, Ausdauer, Lösungs- und Lernstrategien?</i></p>	gSG	Präsen- tation
Erarbei- tung	<p>Der/die Dozent*in leitet die Übung an. Anschließend zeichnet Gruppe A, Gruppe B beobachtet.</p> <p>Die Auswertung erfolgt im Plenum anhand von Leitfragen.</p> <p>Impulse für Gruppe A:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was glauben Sie, mit welchem diagnostischen Ziel wurde diese Übung durchgeführt? • Wie haben Sie sich in der Situation gefühlt? • Haben Sie sich beobachtet gefühlt? Wenn ja, wie haben Sie darauf reagiert? <p>Impulse für Gruppe B:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hinsichtlich welcher Kriterien haben Sie die Teilnehmer*innen beobachtet? • Was konnten Sie hinsichtlich der Kriterien beobachten? Was darüber hinaus? • Haben Sie sich hinreichend auf die Beobachtungsaufgabe vorbereitet gefühlt? 	EA/ gSG	Präsen- tation
Transfer I	<p>Im Plenum werden weitere Aspekte anhand von Leitfragen diskutiert.</p> <p>Impulse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie transparent darf/soll diagnostisches Handeln für Schüler*innen sein? • Welche Werte bestimmen diagnostisches Handeln? • Wie stark ist pädagogisches Handeln durch eigene schulische Erfahrungen geprägt? • Welche Rolle spielen in diagnostischen Situationen Begriffe wie Macht und Hierarchie? • War das Vorgehen „inklusiv“? 	gSG	Präsen- tation
Transfer II	<p>In Gruppen stellen die TN auf der Grundlage der reflektierten Selbsterfahrung und ihres Vorwissens Überlegungen hinsichtlich der Qualitätsmerkmale und Ausgestaltung einer an Inklusion orientierten Diagnostik an.</p>	GA	
Siche- rung	<p>Die Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen und im Hinblick auf die weiteren Ausbildungsanforderungen innerhalb des Lehramtsstudiums und für das spätere professionelle Handeln diskutiert.</p>	gSG	

Phase	Ablauf und Impulse	Sozial- form	Medien
	Ausgehend von Leitfragen werden im Plenum Zusammenhänge zwischen einer allgemeinen inklusionssensiblen und einer fachbezogenen Diagnostik hergestellt.		
optional: Transfer	Impulse: <ul style="list-style-type: none"> • Wie können die Schüler*innen mit ihren sehr unterschiedlichen Voraussetzungen am inklusiven Fachunterricht partizipieren? • Wie können gemeinsame Lernsituationen, ausgehend von der Grundannahme heterogener Lerngruppen, gestaltet werden? • Woran kann ich mich bei der Gestaltung meines inklusiven Fachunterrichts orientieren, wenn ich diagnostische Informationen nutze? 	gSG	

3. Verlaufsplan für den Baustein *Adaptive didaktische Kompetenz*

(ausführliche didaktische Kommentare siehe Beitrag 3.4 in diesem Band)

Phase	Ablauf und Impulse	Sozialform	Medien
Einstieg	Metaplanmethode (die TN beantworten stichwortartig Fragen auf Moderationskarten). Impuls: Was leistest (Fach-)Didaktik?	EA/ gSG	Moderationskarten
	Die Antworten werden gesammelt. Impuls: Wo liegen die Herausforderungen des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen? Die Antworten werden gesammelt. Die Karten werden im Plenum kommentiert und thematisch sortiert.		Tafel
Darbietung	Der/die Dozent*in hält einen präsentationsgestützten Kurzvortrag. Themen: inklusive Didaktik, DiMiLL, adaptive didaktische Kompetenz	DV	Präsentation
Erarbeitung	Die TN entwickeln und diskutieren in Gruppen anhand von didaktischen Dreiecken aus Prozessmerkmalen, Strukturelementen und fachdidaktischen Bedingungen des DiMiLL Fragen, die sich in diesem Zusammenhang ergeben.	GA	
Sicherung	Im Plenum werden der Metaplan und die aufgeworfenen Fragen zueinander in Beziehung gesetzt. Abschließend werden die Komponenten der didaktischen Kompetenz zusammengestellt.	gSG	Metaplan (s.o.)

4. Verlaufsplán für den Baustein *Adaptive Klassenführungs-kompetenz*

(ausführliche didaktische Kommentare siehe Beitrag 3.5 in diesem Band)

Phase	Ablauf und Impulse	Sozialform	Medien
Einstieg	<p>(Mehrmales) Zeigen eines Filmausschnitts aus „Die Klasse“.</p> <p>Impulse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was haben Sie gesehen? Beschreiben Sie die Situation. • Wie schätzen Sie die Situation ein? Warum verhält sich Monsieur Marin so? Welche Strategien setzt er ein? • Was halten Sie vom Verhalten des Lehrers? • Wie erfolgreich ist Monsieur Marin mit seinen Strategien und Impulsen? • Was hat Ihnen gefallen, was nicht? 	gSG	Film/ Präsentation
Erarbeitung I	<p>Die TN entwickeln Handlungsalternativen zu dem im Film gezeigten Lehrerhandeln.</p> <p>Impulse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • An welchen Stellen hätte sich Monsieur Marin anders verhalten können? • Wie hätten Sie sich verhalten? • Welche Alternativen gibt es zum Vorgehen des Lehrers? 	gSG	Präsentation
Darbietung	<p>Der/die Dozent*in hält einen präsentationsgestützten Kurzvortrag.</p> <p>Themen: Definition „Klassenführung“, Techniken und Strategien, Anbindung an DiMiLL</p>	DV	Präsentation
optional: Erarbeitung II	<p>Die TN erarbeiten arbeitsteilig Strategien zur Klassenführung, die für den jeweiligen Fachunterricht besondere Relevanz besitzen.</p>	GA	
optional: Sicherung	<p>Ggf. werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen und strukturiert.</p> <p>Abschließend werden der Zusammenhang von Klassenführung und (Fach-)Unterricht in heterogenen Lerngruppen im Plenum diskutiert.</p>	gSG	

5. Verlaufsplan für den Baustein *Sprachbildung*

(ausführliche didaktische Kommentare siehe Beitrag 3.6 in diesem Band)

Phase	Ablauf und Impulse	Sozialform	Medien
Einstieg	Sensibilisierungsübung: Die TN bearbeiten nach dem Prinzip Seitenwechsel eine Aufgabe in ihrer zweitbesten Sprache.		
	Impulse: <ul style="list-style-type: none"> • Schätzen Sie: Wie viel Prozent Ihrer Aufmerksamkeit haben Sie bei der Bearbeitung der Aufgabe auf das fachliche Problem und wie viel Prozent auf die Sprache gelegt? • Hatten Sie Probleme bei der Bearbeitung der Aufgabe? Wenn ja, welche? • Welche Hilfsmittel hätten Ihnen ggf. geholfen? • Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt? 	EA/ gSG	auf ein Fachthema bezogener Impuls/ Präsentation
Darbietung	Der/die Dozent*in hält einen präsentationsgestützten Kurzvortrag.		
	Themen: Sprachbildung, Bildungssprache, Scaffolding Der/die Dozent*in bezieht die TN durch Reflexionsfragen mit ein. Impulse: <ul style="list-style-type: none"> • Was verstehen Sie unter Sprachbildung? • Was bedeutet, Fachunterricht sprachsensibel zu gestalten? • Wie hängen die Konzepte „Bildungssprache“ und „Scaffolding“ zusammen? • Welche Assoziationen begleiten die Metapher des Baugerüsts? • Welche eigenen Erfahrungen konnten Sie bereits mit Scaffolding sammeln und wie bewerten Sie diese? 	DV/ gSG	Präsentation
Erarbeitung	Die TN bearbeiten in Gruppen fachspezifisches sprachbildendes Material anhand von Leitfragen.		
	Impulse: <ul style="list-style-type: none"> • Welche Elemente des Scaffoldings erkennen Sie wieder? • Wie wird im sprachbildenden Material fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft? • Welche sprachlichen Prozesse werden unterstützt/angeregt? • Welche Vorkenntnisse benötigen Lernende fachlich und sprachlich, um mit dem Material arbeiten zu können? • Was wäre ggf. für einen inklusionssensiblen Unterricht noch wünschenswert? 	GA	

Phase	Ablauf und Impulse	Sozialform	Medien
Sicherung	Das Material wird anhand der o.g. Leitfragen im Plenum ausgewertet.	gSG	
Transfer	<p>Abschließend werden der Zusammenhang von Sprachbildung und Inklusion im Plenum diskutiert.</p> <p>Impulse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie hängen Inklusion und Sprachbildung zusammen? • Auf welche Weise kann die sprachensible Gestaltung des Fachunterrichts zur Inklusion beitragen? • Welche blinden Flecken zeigen sich in der Sprachbildung in Hinblick auf inklusiven Fachunterricht? • Welche Prozessmerkmale und Strukturelemente des DiMiLL berührt die Sprachbildung? 	gSG	

Verzeichnis der Autor*innen

Dr. Ellen Brodesser

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

Kontakt: ellen.brodesser@hu-berlin.de

Fabian Eckert

Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Alumnus FDQI-HU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusives historisches Lernen, Kompetenzen historischen Lernens, Historisches Lernen mit digitalen Angeboten, inklusiver Geschichtsunterricht, Sound Studies.

Kontakt: fabian.eckert@hu-berlin.de

Dr. Julia Frohn

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

Kontakt: julia.frohn@hu-berlin.de

Dietlind Gloystein

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

Kontakt: dietlind.gloystein@hu-berlin.de

Dr. Maria Große

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Lehrstuhl „Didaktik der deutschen Sprache/Deutsch als Zweitsprache“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachbildung im Fachunterricht, digitale Hochschullehre.

Kontakt: grossemx@hu-berlin.de

Dr. Caroline Körbs

Humboldt-Universität zu Berlin, stellvertretende Direktorin der Professional School of Education, Humboldt-Forschungskolleg Lehrkräftebildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxissemester im Lehramtsstudium – Begleitforschung und Evaluation, Evaluation und Entwicklung der Mentoringqualifizierung der lehrkräftebildenden Universitäten Berlins und des Mentorings im Berliner Praxissemester.

Kontakt: koerbs.caroline@hu-berlin.de

Ann-Catherine Liebsch

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

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

Prof. Dr. Vera Moser

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Lehrstuhl „Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens/Allgemeine Rehabilitationspädagogik“, Qualitätsoffensive Lehrerbildung (wissenschaftliche Projektleitung FDQI-HU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Entwicklung der Rehabilitationspädagogik, Theoriebildung der Rehabilitationspädagogik, Professionsforschung; Pädagogisches Handeln in Inklusiven Settings, Organisationsentwicklung „Inklusion“, Geschlechterforschung.

Kontakt: vera.moser@hu-berlin.de

Prof. Dr. Hans Anand Pant

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

Kontakt: hansanand.pant@hu-berlin.de

Yasmin Patzer

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

Kontakt: patzer@informatik.hu-berlin.de

Prof. Dr. Detlef Pech

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

Kontakt: detlef.pech@hu-berlin.de

Prof. Dr. Niels Pinkwart

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

Kontakt: pinkwart@hu-berlin.de

Dr. Laura Rödel

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

Kontakt: laura.roedel@hu-berlin.de

Dr. Constanze Saunders

Humboldt-Universität zu Berlin, Zentralinstitut Professional School of Education, Humboldt-Forschungskolleg Lehrkräftebildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache, Beratung als Begleitung autonomer Lernprozesse (studentische Forschung, Sprachenlernen), Aktions- und Evaluationsforschung/Design-Based Research.

Kontakt: constanze.saunders@hu-berlin.de

Dr. Lena Schmitz

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

Kontakt: lena.schmitz@hu-berlin.de

Dr. Toni Simon

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Schüler*innenpartizipation, Einstellungen zur schulischen Inklusion.

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

Dr. Nena Welskop

Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Alumna FDQI-HU), stellvertretende Schulleiterin an einem Berliner Förderzentrum, Fachseminarleiterin im Berliner Vorbereitungsdienst. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in der Lehrkräftebildung, phasenübergreifende Kooperations- und Vernetzungsstrukturen in der Lehrkräftebildung, sonderpädagogisches Handeln in multiprofessionellen Settings.

Kontakt: welskop@schule-am-zille-park.de

Guter inklusiver Unterricht braucht Lehrkräfte, die pädagogische Angebote heterogenitätssensibel und adaptiv planen und umsetzen können – in der universitären Lehrer*innenbildung existieren dafür bislang jedoch nur wenige fachdidaktisch implementierbare Inhalte.

In diesem Buch werden fünf flexibel einsetzbare Lehr-Lern-Bausteine zu zentralen Themen inklusiven Unterrichtens vorgestellt, die von Fachdidaktiker*innen in Zusammenarbeit mit Rehabilitationswissenschaftler*innen und Sprachbildner*innen für die Hochschullehre entwickelt wurden.

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen werden der Aufbau, die Inhalte und die Materialien der einzelnen Lehr-Lern-Bausteine vorgestellt und didaktisch kommentiert. Daran anknüpfend werden die empirischen Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Begleit-evaluation entsprechender Lehrveranstaltungen analysiert. Außerdem werden die Eignung der Lehr-Lern-Bausteine für die Verstetigung im Hochschulkontext sowie deren Einsatzmöglichkeiten in der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung diskutiert.

Dieses Buch möchte Dozent*innen motivieren, die vorgestellten Bausteine selbst in ihrer Lehre einzusetzen. Es richtet sich außerdem an Student*innen, an Forscher*innen und an Lehrer*innen, die ihren Unterricht inklusionsorientiert weiterentwickeln möchten.

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

Die Herausgeber*innen

Dr. Ellen Brodesser ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin; Evaluation des Projekts FDQI-HU.

Dr. Julia Frohn ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin; Wissenschaftliche Koordinatorin FDQI-HU.

Dr. Nena Welskop ist Fachseminarleiterin für Sonderpädagogik; Vertreterin der Rehabilitationswissenschaften im Projekt FDQI-HU.

Ann-Catherine Liebsch ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin; Fachdidaktik Latein im Projekt FDQI-HU.

Dr. Vera Moser ist Professorin für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allg. Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin; Wissenschaftliche Leiterin des Projekts FDQI-HU.

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

978-3-7815-2361-6



9 783781 523616