

Eckert, Fabian; Liebsch, Ann-Catherine

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

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, S. 76-87. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Eckert, Fabian; Liebsch, Ann-Catherine: Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz - In: 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, S. 76-87 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-190194

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-190194>

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-Licence: <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.

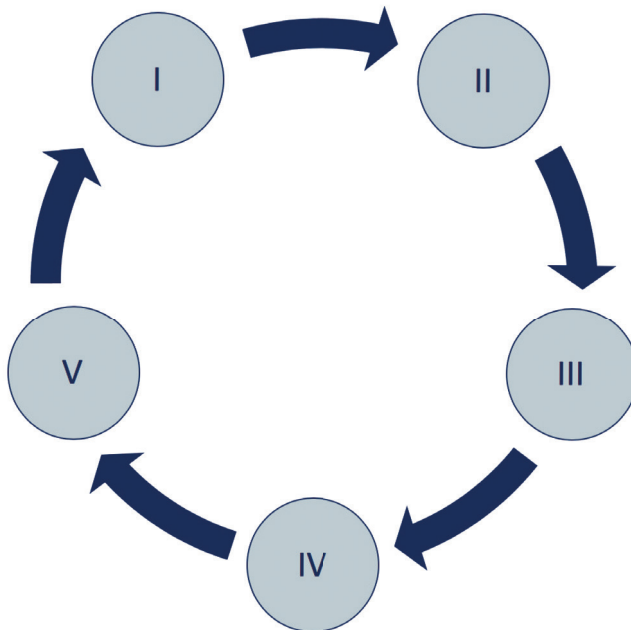


Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



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.)

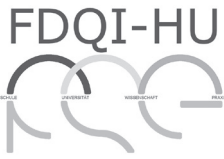
Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung
zukünftiger Lehrkräfte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

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



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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

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

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

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	124
	<i>Lena Schmitz, Ellen Brodesser und Hans Anand Pant</i>	
4.3	Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren	137
	<i>Ellen Brodesser, Nena Welskop und Julia Frohn</i>	
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	151
	<i>Yasmin Patzer, Julia Frohn und Niels Pinkwart</i>	
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 inklusionpädagogischer Sicht	162
	<i>Dietlind Gloystein und Vera Moser</i>	
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	175
	<i>Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders</i>	
5.4	Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung	182
	<i>Nena Welskop, Ellen Brodesser und Caroline Körbs</i>	
	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 Klassenführungskompetenz	198
5.	Verlaufsplan für den Baustein Sprachbildung	199
	Verzeichnis der Autor*innen	201

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; Klauß, 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 Klassenführungskompetenz 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.

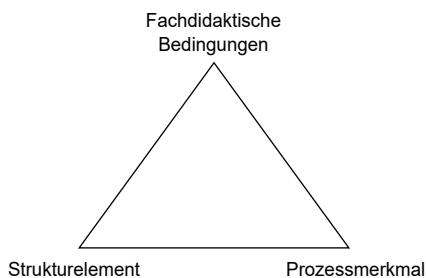


Abb. 2: Didaktisches Dreieck: Fachdidaktische Bedingungen – Strukturelement – Prozessmerkmal

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.

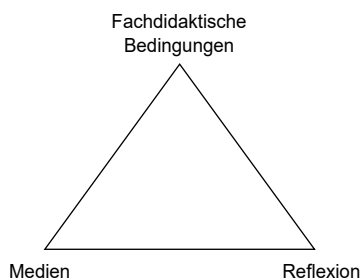


Abb. 3: Beispiel für ein didaktisches Dreieck aus dem Fach Geschichte

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/fdqj/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 Unterrichts 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 Seminaregespräch 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 Semingestaltung 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. Brodessa, 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. Brodessa, 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. Pallaska (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. Trumpp, 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.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (2014). „Pharao geht immer!“ – Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Interview-Studie. *Zeitschrift Für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202>. Zugegriffen 19.06.2019.
- Musenberg, 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://psc.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdq-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. & Avcı-Werning, M. (2016). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Klett.