

Patzer, Yasmin; Frohn, Julia; Pinkwart, Niels

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

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. 151-161. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Patzer, Yasmin; Frohn, Julia; Pinkwart, Niels: Potenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine für die Übertragung auf verschiedene Fachdidaktiken und für die MINT-Fächer - 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. 151-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190253 - DOI: 10.25656/01:19025

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190253>

<https://doi.org/10.25656/01:19025>

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.

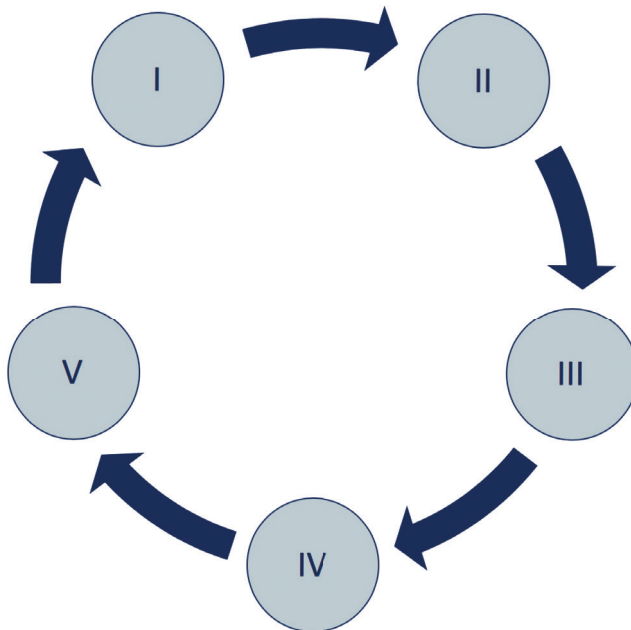


Kontakt / Contact:

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

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 Klassenführungskompetenz 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. Feyerher & Prammer, 2003; Meijer, 2010). Die adaptive Klassenführungskompetenz 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).

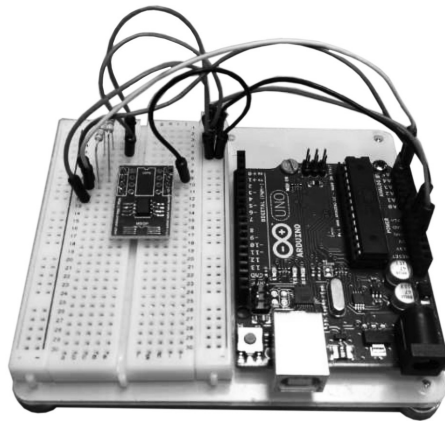


Abb. 1: Arduino-Bord (Haban 2012: <https://api.phereo.com/imagestore/4fce230e3785016a6b000000/thumb.square/280/>)

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.“

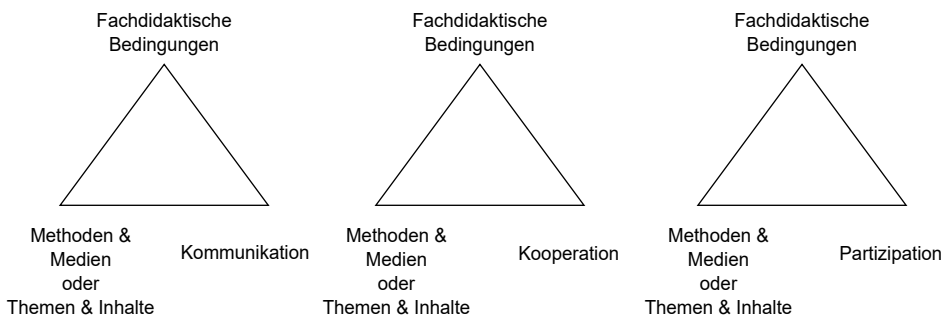


Abb. 2: Aufgabenbeispiel aus der Lateindidaktik (didaktische Dreiecke)

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. Würden 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 Lehrwissens*. 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. Walm (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/fdq/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. Brodessa, 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. Brodessa, 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.