

Abels, Simone

Denkanstoß zur Transformation inklusiven Fachunterrichts. Vom personenbezogenen Diagnosemodell zur gegenstandsbezogenen Unterrichtsanalyse

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 19-30



Quellenangabe/ Reference:

Abels, Simone: Denkanstoß zur Transformation inklusiven Fachunterrichts. Vom personenbezogenen Diagnosemodell zur gegenstandsbezogenen Unterrichtsanalyse - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 19-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358845 - DOI: 10.25656/01:35884; 10.35468/6240-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358845>

<https://doi.org/10.25656/01:35884>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Denkanstoß zur Transformation inklusiven Fachunterrichts: Vom personenbezogenen Diagnosemodell zur gegenstandsbezogenen Unterrichtsanalyse

Abstract

Inklusiver Unterricht wird vielfach als Ausrichtung schulischer Praxis an individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Diagnosen verstanden. Im Zentrum steht die Annahme, dass differenziertes, personalisiertes Unterrichten der Schlüssel zu gerechter Partizipation sei. Doch was wäre, wenn dieser Fokus auf individuelle Lernvoraussetzungen ein grundlegender Denkfehler der inklusiven Bildung wäre? Der Beitrag analysiert die Auswirkungen des personenbezogenen Paradigmas kritisch und plädiert für eine Perspektivverschiebung hin zu einer gegenstandsorientierten Unterrichtsanalyse. Anstelle zuschreibender Individualdiagnostik wird eine systematische Untersuchung der Lerngegenstände, ihrer Barrieren und fachdidaktischen Anforderungen vorgeschlagen. Mit Bezug zum (naturwissenschaftlichen) Fachunterricht werden die Potenziale und Entlastungen dieser Position für Lernende und Lehrpersonen illustriert und grundlegende ethische wie pragmatische Fragen individueller Diagnostik reflektiert, mit dem Ziel der umso größeren Würdigung und Wertschätzung aller Lernenden.

Schlagnworte: Inklusiver Unterricht, Differenzierung, Unterrichtsgegenstand, Barrieren, diagnostische Kompetenz

1 Das Primat des personenbezogenen Inklusionsverständnisses

Moderne Diskurse zu inklusivem Unterricht sind tief durchdrungen vom Anspruch, diesen an individuellen Stärken, Potentialen und Lernvoraussetzungen auszurichten (Dumont et al., 2024; Kuhl et al., 2022; Wember, 2013).

Diese nachvollziehbare Ausrichtung auf das Individuum kann – gerade im schulischen Alltag – aber auch Zuschreibungen oder sogar Stigmatisierungen Vorschub leisten und Lehrpersonen wie Schüler:innen gleichermaßen überfordern (Franz et al., 2023; Robert Bosch Stiftung, 2024). Die systematische Erwartung, dass Lehrkräfte in zunehmend heterogenen Klassen beständig diagnostizieren, Lerngelegenheiten und -materialien daraufhin (individuell) anpassen und Lernende individuell fördern, wirft Fragen hinsichtlich Machbarkeit und Chancengerechtigkeit auf.

Im Zentrum vieler Publikationen mit Bezug auf inklusiven (Fach-)Unterricht stehen die detaillierte Erhebung individueller Lernvoraussetzungen und das daran orientierte adaptive Unterrichten (Abels, 2014; Cronbach & Snow, 1977; Corno & Snow, 1986; Corno, 2008; Easa & Blonder, 2022; Kuhl et al., 2022; Markic & Abels, 2014). *Aptitude-Treatment-Interactions* und adaptiver Unterricht zielen darauf ab, spezifische diagnostizierte Bedarfe zu adressieren und individuelle Lernpotenziale effektiv zu entfalten (Dumont et al., 2024). Bildungspolitische Vorgaben (hier Niedersächsisches Kultusministerium, 2020, S. 12, Herv. S.A.) betonen: „Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen *unverzichtbar*.“

Innere Differenzierung ist Grundprinzip in *jedem* Unterricht. Dabei werden Aspekte wie z. B. Begabungen, motivationale Orientierung, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt. (...)

Aufbauend auf *einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen* unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit.“ Diese curriculare Vorgabe stellt überaus hohe bzw. komplexeste Anforderungen an Lehrpersonen zu differenzieren und zu diagnostizieren, obwohl sie sich dafür nicht ausreichend qualifiziert fühlen (Kobmann et al., 2024a).

Tragende Säule dieses Systems ist somit die diagnostische Kompetenz der Lehrenden. Sie treffen makro- und mikroadaptive Entscheidungen, die auf Einschätzungen von Leistung, Motivation und weitergehenden Merkmalen beruhen. Kritisch wird es, wenn daraus Folgen für die schulische Laufbahn (Versetzungen, Schulwechsel), das akademische Selbstkonzept und/oder die Persönlichkeitsentwicklung entstehen (Südkamp et al., 2012). Die empirische Evidenz belegt deutliche Limitationen (Grotegut & Klingsieck, 2025): Lehrkräfte überschätzen systematisch das Leistungsniveau ganzer Klassen, tun sich schwer motivationale Profile zu beurteilen und können insbesondere in-

konsistente Schüler:innenprofile nur schwer einschätzen (Oerke et al., 2015; Südkamp et al. 2018, 2012; Urhahne & Wijnia, 2021; Zhu & Urhahne, 2020). Verstärkt wird dies auch durch den Umstand, dass selbst etwas so Etabliertes und mit so vielen Verfahren hinterlegtes Urteil wie das zum sonderpädagogischen Förderbedarf nicht verlässlich scheint, denn anders als intendiert ist dieser „eine von schulischen Kontextfaktoren abhängige Kategorie“ (Koßmann et al., 2024b, S. 1281). Insgesamt sollte „bei der Begutachtung von Schüler:innen die Individuumszentrierung aufgebrochen und der Klassenkontext stärker in den Blick genommen werden“ (ebd., S. 1299). Geschlussfolgert wird darüber hinaus, im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung „ein Wissen über bzw. ein Bewusstsein für mögliche Inkonsistenzen“ in Aus- und Fortbildung zu vermitteln (Ruelmann et al., 2021, S. 417). Es wird nicht gefolgert, dass von Fachlehrkräften hier ggf. schier Unmögliches verlangt wird und sie damit überfordert werden oder dass Schüler:innen damit zumindest in einigen Fällen großes Unrecht getan wird.

2 Grenzen und Risiken der diagnosebasierten Inklusion

Diagnosebasierte Differenzierung führt zu doppelten Belastungen: Lehrkräfte berichten von hoher Belastung und Überforderung durch den Anspruch, mit individuellen Lernvoraussetzungen umzugehen (Robert Bosch Stiftung, 2024). Lernende mit (Förder-)Diagnosen wiederum haben sowieso mit beträchtlichen Herausforderungen zu kämpfen, die als Kriterien für die Diagnose dienen, und sind zusätzlich auch sozialem Labeling, Stigmatisierung und Exklusionsmechanismen ausgesetzt. Nicht zuletzt sind zentrale sonderpädagogische Kategorien bzw. Förderbedarfe erklärtermaßen (s.o.) durch kontextuelle Faktoren der Lerngruppe mitbestimmt – die Reliabilität und Fairness solcher Zuschreibungen erscheint damit fraglich (Franz et al., 2023; Koßmann et al., 2024b). Resultat ist häufig eine paradoxe Wirkung: Labels, die eigentlich Unterstützung sichern sollen (oder teilweise auch nur mehr Ressourcen), verstärken Ausgrenzung und soziale Ungleichheit. Und das, obwohl ein Zugang für alle Menschen zu Bildung gewährleistet sein und das System sich anpassen soll, nicht die Individuen: „Der Ansatz ‚Für alle heißt für alle‘ bedeutet (...), auf stigmatisierende Etikettierungen, mit denen Kinder gekennzeichnet werden, zu verzichten. Der Einsatz von Lernansätzen, die auf solchen Etikettierungen beruhen, beschränkt das Potenzial der Lernenden und ignoriert die Vorteile, die unterschiedliche Lernansätze für alle Kinder mit sich bringen können“ (UNESCO, 2020, S. 9). Es braucht also andere, in der Praxis zu bewältigende Wege des inklusiven Unterrichtens.

3 Die Idee einer gegenstandsorientierten Unterrichtsanalyse

Zur Illustration eines alternativen Zugangs dient ein Beispiel aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht, der nach dem Ansatz des Forschenden Lernens (Hofer & Abels, 2025) auf Level 2 (Blanchard et al., 2010) gestaltet ist, d.h. die Forschungsfrage ist vorgegeben, die anderen Schritte des Forschungszyklus (Hypothesen formulieren, Untersuchungen planen und durchführen, Daten erheben und analysieren, Evidenzen interpretieren und präsentieren, neue Fragen ableiten) sollen die Schüler:innen so selbstständig wie möglich bewältigen, d.h. dass entsprechende Kompetenzen bereits erworben werden mussten. In diesem Beispiel lautet die vorgegebene Fragestellung: Welches Inventar muss ein Insektenhotel enthalten und welche Eigenschaften muss das Inventar haben, damit es von Insekten angenommen wird? Nehmen wir an, die erste Aufgabe ist, dass alle Schüler:innen der Klasse möglichst eigenständig Hypothesen zur Gestaltung eines Insektenhotels entwickeln. Im Rahmen innerer Differenzierung wären z.B. Satzanfänge, Glossare und weitere Hilfestellungen individuell vorgegeben, d.h. den Schüler:innen, die die Kompetenz noch nicht haben, würde Unterstützungsmaterial zugewiesen werden. Doch dieses Vorgehen setzt definierte, vielleicht sogar stabile Lernprofile und ggf. sogar einen Defizitblick auf die Lernenden voraus: Wer kann Hypothesen noch nicht selbstständig formulieren oder macht Fehler und braucht Unterstützung? Ist keine Zeit für individuelle Diagnostik, hilft ggf. ein Blick in die Forschungsliteratur, in der „spezifische Defizite innerhalb der einzelnen Teilkompetenzen“ (Peter, 2016, S. 141, Herv. S.A.) formuliert sind, beispielsweise: „Wesentliche Defizite beim Aufstellen und Testen von Hypothesen betreffen das Problem, dass nicht alle relevanten Hypothesen in Erwägung gezogen werden und nur diejenigen Hypothesen getestet werden, welche den eigenen Erwartungen entsprechen“ (Hamman, 2006, S. 299). „... Hypothesen [werden] nicht systematisch überprüft, sondern nur in Teilen betrachtet. Diese Vorgehensweise geht häufig mit einer unsystematischen Verwendung von Variablen einher“ (ebd., S. 298). Die Nominalisierungen und Passivkonstruktionen täuschen nicht darüber hinweg, dass hier Defizite von Schüler:innen gemeint sind.

Dabei wird meinerseits gar nicht bezweifelt, dass auf ein Lernen aus Fehlern, eine (positive) Fehlerkultur oder das Feststellen von Normabweichungen (vgl. Baur, 2018) effiziente Maßnahmen zur Verbesserung des Lernens erfolgen können. Kritisiert wird hier der personenzentrierte Blick, der die Ursache für die Fehler beständig den Schüler:innen zuschreibt, obwohl die Anforderungen von außen gestellt werden, und zwar eigentlich als Reaktion (in Form von Bildungsstandards) auf ein Systemversagen hin (abgeleitet aus den großen

Schulleistungsstudien). Die beständig zu wiederholende, kleinteilige Beobachtung und Analyse der Performanz der Lernenden überfordert Lehrpersonen im Schulalltag und belastet Schüler:innen (s. Abschnitt 2.). Schüler:innen mit Diagnose werden von Lehrpersonen negativer eingeschätzt in Bezug auf Leistung, Verhalten und Persönlichkeitsaspekte, im Ausmaß abhängig von den weiteren zur Verfügung stehenden Informationen (Franz et al., 2023). Diese Art der Diagnostik steht nach Prengel (2024) nicht mit unserer demokratischen Verfassung im Einklang, da sie die Würde der Schüler:innen antastet. Dabei ist die Würde des Menschen „zu achten und zu schützen (...) Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ (Art. 1, Abs. 1, Grundgesetz) und somit auch und insbesondere von Lehrpersonen zu bewahren. „Damit geht einher, dass sich inklusive Pädagogik – wie demokratisch und menschenrechtlich orientierte Pädagogik insgesamt – seit langem gegen etikettierende Zuschreibungen wendet und auf identifizierende Formen von Diagnostik zugunsten einer Offenheit für unbekannte Entwicklungsmöglichkeiten verzichtet (vgl. Kornmann 1995; 2019). Darum geht inklusive Pädagogik von der Unbestimmbarkeit von Personen aus und betont, dass Beschreibungen allgemein-anthropologischer, gruppenbezogener und individuumsbezogener Gegebenheiten stets hypothetischen Charakter haben und partiell und vorläufig gelten können“ (Prengel, 2024, S. 23). Eine häufig vorgeschlagene Potentialorientierung reicht nicht aus, da sie immer noch personenzentriert bleibt.

Was wäre also, wenn der Fokus nicht auf der Lerngruppe oder Individuen, sondern auf dem Lerngegenstand läge? Durch eine didaktisch-systematische Sachanalyse – also das Durchdringen der beispielsweise kontextuellen, inhaltlichen, prozessualen, epistemischen und kommunikativen Barrieren des fachlichen Lerngegenstands – lassen sich Barrieren erkennen und Aufgaben so konzipieren, dass diese minimiert werden und multiple Zugänge entstehen.

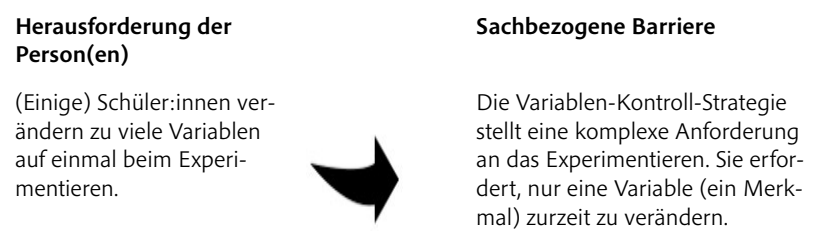
„Statt inklusiven Unterricht von Heterogenitätsdimensionen, Kompetenzerwartungen oder von möglichen Zonen nächster Entwicklung her zu denken, ist es sinnvoll, bei der Planung des Unterrichts sowie bei der Gestaltung der dazugehörigen Lernumgebung von dem als gemeinsam vereinbarten Lerngegenstand auszugehen“ (Sasse, 2024, S. 46).

Bezogen auf das obige Beispiel zum Insektenhotel sind Barrieren mit Bezug auf Krönig (2015) in verschiedenen Bereichen festzustellen (Tab. 1; vgl. auch Hüfner & Abels, 2024; Stinken-Rösner & Abels, 2021):

Tab. 1: Inhaltliche Barrieren des Themas ‚Insektenhotel‘ (Auszug)

Umwelt	Kommunikation und Interaktion	Funktions-systeme	Selbst
• Vielfalt an Lebensweisen verschiedener Insekten • Umgang mit Werkzeugen / Material • ...	• Fachbegriffe / Wortschatz zur Benennung und Beschreibung der Arten, des Inventars • Metapher „Hotel“ • ...	• Regeln im Umgang mit Lebewesen • Ressourcen für den Bau • ...	• Allergien • Ängste • Vorstellungen zu Artenvielfalt / -schutz • Negatives Bild von manchen Insekten • ...

Dabei können Barrieren immer noch in den Personen bzw. im Selbst verortet werden, allerdings nicht mehr vorrangig. Barrieren, die bisher den Personen zugeschrieben wurden, können umformuliert werden, um sie der Sache zuzuschreiben, beispielsweise so wie es im von der Joachim Herz Stiftung geförderten Projekt „Auf die Planung kommt es an. Inklusiv gestaltetes Material für die Planungsphase beim offenen Forschenden Lernen“ (Plan-FoL)“ vorgenommen wird (Fietkau et al., 2024):



Es ist hilfreich, sich für die Umformulierungen zunächst die Anforderungen an die geforderte Kompetenz, hier das Hypothesen formulieren, zu verdeutlichen. Diese lassen sich ebenfalls aus der Literatur ableiten, zum Beispiel: „Wissenschaftliche Hypothesen sind Annahmen über reale Sachverhalte (empirischer Gehalt, empirische Untersuchbarkeit) in Form von Konditionalsätzen. Sie weisen über den Einzelfall hinaus (Generalisierbarkeit, Allgemeingrad) und sind durch Erfahrungsdaten widerlegbar (Falsifizierbarkeit)“ (Bortz & Döring, 2006, S. 4). „Eine Hypothese enthält mindestens zwei semantisch gehaltvolle Begriffe, die durch den logischen Operator wie ‚wenn-dann‘ oder ‚je-desto‘ verbunden sein können“ (Voss, 2022, S. 38).

Die Barrieren in Form von sachbezogenen Anforderungen sind dem Lerngegenstand inhärent, nicht der Person. Statt von standardisierten Gegenständen auszugehen, kann auch bei Gegenständen Heterogenität angenommen werden. Gegenständliche Voraussetzungen und Anforderungen können bis aufs Kleinste analysiert werden, ohne dass dies die Würde der Gegenstände antasten würde – im Gegenteil. Eine umfassende fachliche Klärung würde für das Erkennen einer Vielfalt an Zugängen sorgen, bei der gerade ausgewiesene fachdidaktische Kompetenz notwendig wäre. Während jedoch individuelle Lernvoraussetzungen bei jedem Thema und aufgrund akkumulativen Kompetenzerwerbs immer neu diagnostiziert werden müssen, muss die Sache nur einmal auf ihren Kern und ihre Anforderungen hin geprüft werden. Lehrpersonen erleben sich außerdem als selbstwirksamer dabei, das Lernangebot zu gestalten als die jeweiligen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen (Robert Bosch Stiftung, 2024). Ein gegenstandsorientierter Fokus kann die Lehrkraft entlasten, die sich in der Gestaltung von Lernumgebungen entsprechend ihrer Qualifikation als kompetent erlebt und sich zutraut diese so zu gestalten, dass sie auf individuelle Lernstände angepasst sind (ebd.). „Damit kann das Stellen einer Aufgabe, die mehrere Optionen offen lässt, zum ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ führen, der durch die eigene Auswahl / Entscheidung von besonders hohem Interesse für die Schüler:innen wird“ (Ziemen, 2024, S. 16).

Eine solch positive Einstellung, die den Gegenstand kritisch betrachtet, aber nicht die Schüler:innen stigmatisiert, kann genauso hilfreich für das Gelingen von Inklusion sein (Avramidis & Norwich, 2002) wie das Erleben von Entlastung. Lehrpersonen haben während des Unterrichtens, nach Ansätzen wie z.B. Forschendes Lernen (s.o.), Ressourcen frei für Beobachtungen, formative Evaluationen und Lernprozessbegleitung. Idealerweise entsteht so ein Wechselspiel zwischen Gegenstands- und Personenbezug, aber der Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung liegt bei der Analyse des Gegenstands und damit kann auch die Haltung den Lernenden gegenüber eine andere werden (Abb. 1).

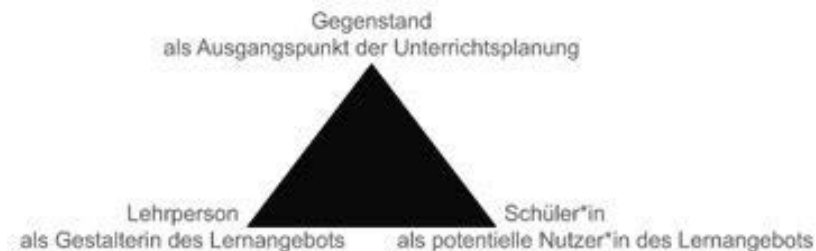


Abb. 1: Der Lerngegenstand als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung im didaktischen Dreieck (eigene Darstellung)

Während im didaktischen Dreieck (vgl. Reusser, 2008) in der Regel die Lernenden mit ihren „schülerseitig zu erwartenden Verständnisherausforderungen“ (Reusser & Pauli, 2021, S. 195f.) der Ausgangspunkt sind oder auch bei typischer Unterrichtsplanung die Lerngruppenbeschreibung vor der Sachanalyse erfolgt, geht es hier um eine Verschiebung des Ausgangspunktes von Unterrichtsplanung zum Lerngegenstand, d.h. gegenstandsbezogene Verständnisanforderungen werden zuerst analysiert, die Achsen und anderen Eckpunkte des Dreiecks (Abb. 1) folgen anschließend.

So könnten auch Fachdidaktiker:innen dem anhaltenden Ruf nach Gestaltung von Unterstützungsmaterial für den inklusiven Unterricht Folge leisten, während das für Individuen niemals in angemessenem Maße möglich sein wird. Ebenso könnten die Fachwissenschaften einen sinnvollen Beitrag zu Inklusion leisten, indem in den Lehrveranstaltungen sachbezogene Barrieren der Gegenstände mit den angehenden Lehrpersonen erarbeitet werden.

Diese theoretisch hergeleiteten Annahmen und persönlichen Überzeugungen bilden eine Grundlage für viele empirisch noch zu beantwortende Fragen.

4 Fazit

Eine systemische Perspektive auf Inklusion (vgl. Köpfer, 2022; Abels & Witten, 2023) – bzw. eine gegenstandsorientierte – versteht die jeweiligen fachlichen Inhalte, Prozesse und Praktiken als grundsätzlich „heterogenisierbar“. Ausgangspunkt ist nicht primär der passgenaue, aber im Unterrichtsalltag eher utopische, Zuschnitt auf Personen, sondern eine institutionell und fachdidaktisch ermöglichte Vielfalt von Zugängen (aufgelistet z.B. in Brauns & Abels, 2021), bei der Bildungsgegenstände für alle zugänglich gemacht werden (Ferreira González et al., 2021).

Dieses Konzept blendet individuelle Differenz keinesfalls aus, vermeidet aber die Herstellung vermeintlich statischer „Profile“ und schützt damit die Würde und Unbestimmbarkeit der Lernenden (Prenzel, 2024). Inklusion bedeutet damit kritisch-barriereanalytisch, dass das Bildungssystem und seine Objekte geprüft und wo immer möglich exkludierende Strukturen abgebaut werden müssen (UNESCO, 2020). Die Prämisse Bedürfnisse von Menschen zu berücksichtigen (ebd.), bedeutet dann nicht, individuelle Lernvoraussetzungen zu analysieren, sondern Bedürfnisse nach Freiheit, Anerkennung und Selbstbestimmung wirklich ernst zu nehmen und ihre Befriedigung zu ermöglichen. Schüler:innen primär über Diagnosen und Etiketten zu adressieren, widerspricht dem Grundsatz menschenrechtlich orientierter Pädagogik. Aus inklusionspädagogischer und fachdidaktischer Sicht sollte nicht das Bedürfnis nach Kategorisierung, sondern die Offenheit gegenüber unvorhersehbaren Ent-

wicklungsmöglichkeiten der Ausgangspunkt sein. Die Wissens- und Zuschreibungslogik steht im Widerspruch zur Offenheit für tatsächliche Partizipation und individuelle Entfaltung.

Der Paradigmenwechsel hin zur gegenstandsbezogenen Unterrichtsplanung negiert individuelle Unterschiede keineswegs, sondern verortet sie anders in der Interaktion zwischen Unterrichtsgegenstand, Lehrpersonen und Lernenden. Es gilt zu fragen, wie Curricula systematisch anhand der Heterogenität der Lerngegenstände geöffnet werden könnten, wie Leistungserhebungen ohne defizitorientierte Labeling-Praxis kommuniziert werden könnten und wie Lehrkräftebildung mit Fokus auf sachbezogene Barrieren anstatt auf individuelle Herausforderungen ausgestaltet werden könnte?

Inklusive Bildung ist keine Frage moralischer Appelle, sondern erfordert die kritische Prüfung der Grundannahmen schulischer Praxis. Wenn der Fokus von einer individuellen, diagnosezentrierten Perspektive auf eine umfassende Analyse der sachlichen und institutionellen Barrieren verlagert wird, können sowohl die Würde der Lernenden geschützt als auch umfassende und echte Partizipationsmöglichkeiten eröffnet werden. „Inclusive education is an international educational phenomenon and discourse (Biermann and Powell 2014; Tomlinson 2021) focusing on the analysis of barriers, stigmatization and inequalities in order to foster participation for all (Ainscow and Sandill 2010)“ (Köpfer, 2022, S. 1). Die Lernenden rücken so sehr viel mehr ins Zentrum jeglicher Wertschätzung, als es der Fokus auf die Diagnose ihrer individuellen Lernvoraussetzungen je vermag.

Danksagung

Ich danke dem Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht und meiner Arbeitsgruppe, die diesen Perspektivwechsel inspiriert haben, für ihre grundlegenden Impulse und für den fortwährenden Diskurs zur inklusiven Unterrichtsgestaltung.

Literatur

- Abels, S. (2014). Inquiry-Based Science Education and Special Needs – Teachers' Reflections on an Inclusive Setting. *Sisyphus – Journal of Education*, 2(2), 124–154. <https://doi.org/10.25749/sis.4069>
- Abels, S., & Witten, U. (2023). Was Naturwissenschaftsdidaktiken und Religionspädagogik voneinander über Inklusion lernen können. *Zeitschrift Für Inklusion*, 2023(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/716>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Baur, A. (2018). Fehler, Fehlkonzepte und spezifische Vorgehensweisen von Schülerinnen und Schülern beim Experimentieren. *ZfDN*, 24, 115–129. <https://doi.org/10.1007/s40573-018-0078-7>
- Blanchard, M. R., Southerland, S. A., Osborne, J. W., Sampson, V. D., Annetta, L. A., & Granger, E. M. (2010). Is Inquiry Possible in Light of Accountability? A Quantitative Comparison of the Relative Effectiveness of Guided Inquiry and Verification Laboratory Instruction. *Science Education*, 94(4), 577–616. <https://doi.org/10.1002/sce.20390>
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.
- Brauns, S., & Abels, S. (2021). *The Framework for Inclusive Science Education* (Inclusive Science Education 1/2020 (2nd ed.)). www.leuphana.de/inclusive-science-education
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 605–629). Macmillan.
- Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. Irvington.
- Dumont, H., Decristan, J., & Fauth, B. (2024). Adaptiver Unterricht erfordert eine adaptive Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 52(2), 199–211. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00198-1>
- Easa, E., & Blonder, R. (2024). Fostering inclusive learning: customized kits in chemistry education and their influence on self-efficacy, attitudes and achievements. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 25(4), 1175–1196. <https://doi.org/10.1039/D4RP00144C>
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48. Online verfügbar in der digitalen Bibliothek bidok, URN: urn:nbn:at:at-ubi:bidok:3-2133.
- Fietkau, A., Hofer, E., & Abels, S. (2024). Herausforderungen in der Planungsphase offenen Forschenden Lernens. In H. van Vorst (Ed.), *Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Hamburg 2023* (pp. 718–721). GDGP.
- Ferreira González, L., Fühner, L., Sührig, H., Weirauch, K., & Abels, S. (2021). Ein Unterstützungsraster zur Planung und Reflexion inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts. In S. Hundertmark, X. Sun, S. Abels, A. Nehring, R. Schildknecht, V. Seremet, & C. Lindmeier (Eds.), *Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion, 4. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute* (pp. 191–215). Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/61052b3a-6a7c-4aad-8a17-08ccc496b0fd>
- Franz, D. J., Richter, T., Lenhard, W., Marx, P., Stein, R., & Ratz, C. (2023). The Influence of Diagnostic Labels on the Evaluation of Students: a Multilevel Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(17), 1–41. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09716-6>
- Grotegut, L., & Klingsieck, K. B. (2025). Wie können unterschiedliche Aspekte diagnostischer Kompetenz gefördert werden? *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 39(1-2), 95–109. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000352>
- Hammann, M., Phan, T. T. H., Ehmer, M., & Bayrhuber, H. (2006). Fehlerfrei Experimentieren. *MNU*, 59(5), 292–299.
- Hofer, E., & Abels, S. (2025). Inquiry-based learning as an approach to realize inclusive science education. In T. Ehmke & J. C. Lee (Eds.), *Asia-Europe education dialogue. Innovative teaching and classroom processes : research perspectives from Germany and China* (pp. 74–87). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003436065-8>
- Hüfner, S., & Abels, S. (2024). Adaptive Planung kontextorientierten Naturwissenschaftsunterrichts. *PraxisForschungLehrer:innenBildung. Zeitschrift Für Schul- Und Professionsentwicklung. (PFLB)*, 6(2), 43–62. <https://doi.org/10.11576/pflb-6790>

- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1142767>
- Koßmann, R., Böse, S., Fabel-Lamla, M., Meyer-Jain, C., & Wilm, G. (2024a). Inklusiver Unterricht als Gegenstand videographischer Forschung. Eine Einleitung. In G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla, & C. Meyer-Jain (Eds.), *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 7–14). Klinkhardt.
- Koßmann, R., Kölm, J., & Gresch, C. (2024b). Der „Fingerzeig“ der Lehrkraft: Zusammenhänge zwischen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen von Schulklassen und dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Lernen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 27(5), 1281–1303. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01236-5>
- Köpfer, A. (2022). Reconstructing Students' Appropriation of Space in Inclusive Schools in Austria and Germany Using Bourdieu's Theory of Social Space. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073057>
- Krönig, F. K. (2015). Barrieren zwischen Freiheit und Faktizität. Eine phänomenologische und differenztheoretische Annäherung an einen inklusionspädagogischen Schlüsselbegriff. In I. Schell (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 40–50). Klinkhardt.
- Kuhl, J., Prediger, S., Schulze, S., Wittich, C., & Pulz, I. (2022). Inklusiver Mathematikunterricht in der Sekundarstufe – Eine Pilotstudie zur Prozentrechnung. *Unterrichtswissenschaft*, 50(2), 309–329. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00125-8>
- Markic, S., & Abels, S. (2014). Heterogeneity and Diversity – A Growing Challenge or Enrichment for Science Education in German Schools? *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(4), 271–283. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1082a>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2020). *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5-10. Naturwissenschaften*. Unidruck.
- Oerke, B., McElvany, N., Ohle, A., Ullrich, M., & Horz, H. (2016). Verbessert sich die diagnostische Urteilsgenauigkeit von Lehrkräften bei längerem Kontakt mit der Klasse? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(1), 34. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art04d>
- Peter, C. (2016). Defizite beim Experimentieren – Welche Schwierigkeiten haben Lernende beim offenen Experimentieren im Geographieunterricht? In K.-H. Otto (Hg.), *Geographie und naturwissenschaftliche Bildung – Der Beitrag des Faches für Schule, Lernlabor und Hochschule: Dokumentation des 21. HGD-Symposiums im März 2015 in Bochum* (S. 139–154). MV-Verlag.
- Prenzel, A. (2024). Freiheit für individuelles Lernen. Eine menschenrechtliche und diagnostisch-didaktische Perspektive. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow, & S. Granzow (Eds.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 22–32). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6078-02>
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik — Didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Hg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft: Vol. 9. Perspektiven der Didaktik* (S. 219–237). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15
- Reusser, K., & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Ruelmann, M., Torchetti, L., Zulliger, S., Buholzer, A., & Praetorius, A.-K. (2021). Kognitiv-motivationale Schüler:innenprofile und ihre Bedeutung für die Schüler:innenwahrnehmung der Lernunterstützung durch die Lehrperson. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), 395–422. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00100-3>

- Sasse, A. (2024). Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen – Grundlagen inklusiven Unterrichts. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow, & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 35–50). Klinkhardt.
- Stinken-Rösner, L., & Abels, S. (2021). Digitale Medien als Mittler im Spannungsfeld zwischen naturwissenschaftlichem Unterricht und inklusiver Pädagogik. In S. Hundertmark, X. Sun, S. Abels, A. Nehring, R. Schildknecht, V. Seremet, & C. Lindmeier (Eds.), *Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion, 4. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute* (pp. 161–175). Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/61052b3a-c66c-4c66-b971-08ccc496b0fd>
- Südkamp, A., Praetorius, A.-K., & Spinath, B. (2018). Teachers' judgment accuracy concerning consistent and inconsistent student profiles. *Teaching and Teacher Education*, 76, 204–213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.016>
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- UNESCO (2020). *Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle (Erste Auflage)*. Weltbildungsbericht: Vol. 2020. Deutsche UNESCO-Kommission.
- Urhahne, D. & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32, 100374. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100374>
- Voss, R. (2022). *Wissenschaftliches Arbeiten*. utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838588124>
- Wember, F. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 380–388.
- Ziemen, K. (2024). Didaktische Grundorientierung. Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow, & S. Granzow (Eds.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (pp. 11–21). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6078-01>
- Zhu, C. & Urhahne, D. (2020). Temporal stability of teachers' judgment accuracy of students' motivation, emotion, and achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 319 – 337. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00480-7>

Autorin

Abels, Simone, Prof. Dr.

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1332-9326>

Leuphana Universität Lüneburg

Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, inklusive Naturwissenschaftsdidaktik

simone.abels@leuphana.de