

Frohn, Julia

Spannungsfelder inklusiver Didaktik – zur Reflexion inklusionsdidaktischer Spannungsverhältnisse anhand eines systematischen Reviews

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. 274-285



Quellenangabe/ Reference:

Frohn, Julia: Spannungsfelder inklusiver Didaktik – zur Reflexion inklusionsdidaktischer Spannungsverhältnisse anhand eines systematischen Reviews - 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. 274-285 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359093 - DOI: 10.25656/01:35909; 10.35468/6240-26

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359093>

<https://doi.org/10.25656/01:35909>

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Spannungsfelder inklusiver Didaktik – zur Reflexion inklusionsdidaktischer Spannungsverhältnisse anhand eines systematischen Reviews

Abstract

Das System Schule erweist sich in der Umsetzung von Inklusion weiterhin als träge bzw. wenig transformativ. So kommt dem alltäglichen Unterricht als Ort möglicher Transformationen auf der Mikroebene große Bedeutung zu, dessen inklusionsdidaktisch versierte Umsetzung jedoch umfassende Professionalität erfordert. Dem strukturtheoretischen Ansatz folgend kann professionelles Lehrkräftehandeln nur anhand fortlaufender Reflexion und Balancierung gegensätzlicher unterrichtlicher Anforderungen erfolgen, doch existiert bislang keine empiriebasierte Überblicksarbeit, die die unterschiedlichen Spannungsfelder professionellen Handelns im Rahmen inklusiver Didaktik zusammenführt. Dieser Beitrag präsentiert und diskutiert eine Sammlung dieser Spannungsfelder auf Basis eines internationalen systematischen Reviews. Dafür wird zunächst der theoretische Hintergrund und daraufhin das methodische Vorgehen erläutert. Es folgt ein knapper Aufriss der Ergebnisse mit Blick auf die induktiv erarbeiteten Spannungsverhältnisse sowie ihre Überschneidungen untereinander. Die darauffolgende Diskussion stellt die Implikationen der Ergebnisse heraus und verweist auf die Notwendigkeit weiterführender Analysen.

Schlagworte: Inklusive Didaktik, Spannungsfelder, systematisches Review, strukturtheoretischer Ansatz, Lehrkräfteprofessionalisierung

1 Einführung und theoretischer Hintergrund

Trotz jahrzehntelanger bildungspolitischer und -wissenschaftlicher Vorstöße im Namen der Inklusion tragen systemische Barrieren auf der Makroebene weiterhin zu schulischer Exklusion bei. Umso mehr sind Transformations-

prozesse auf der Mikroebene des Unterrichts im Sinne einer inklusiven Didaktik (Porsch & Korff, 2023) gefragt, die im alltäglichen Lehrkräftehandeln umgesetzt werden können. Im Diskurs um die Professionalisierung für diese alltäglichen Praktiken existieren verschiedene Ansätze, wobei der strukturelle Professionalisierungsansatz den Fokus auf widerstreitende Anforderungen an Lehrkräfte im grundsätzlich unvorhersehbaren Unterrichtshandeln legt (Helsper, 2016). Laut Strukturtheorie sind Lehrkräfte „in konstitutive Handlungsilemmata involviert“ (ebd., 528), die als gegensätzliche Anforderungen nicht aufhebbar, sondern nur reflexiv zu bearbeiten seien. Bei mangelhafter Professionalisierung bestehe die Gefahr, „dass diese Dilemmata zu paradoxen Verknotungen des professionellen Handelns führen“ (ebd.).¹ Diesem Beitrag liegt die Annahme zugrunde, dass pädagogische Professionalität – als Fähigkeit, diese Antinomien zielführend zu reflektieren und zu balancieren – zur Umsetzung inklusiver Didaktik und damit zu schulischer Transformation beitragen kann.

Neben den als Antinomien bezeichneten Spannungsverhältnissen existieren auch weniger extreme Spannungsfelder, die das alltägliche Unterrichtshandeln prägen – dabei handelt es sich um Gegensätze, die sich nicht zwingend logisch ausschließen, jedoch die pädagogische Praxis im Kern prägen (Nerowski et al., 2012). Vor allem der inklusive Unterricht scheint eine Vielzahl dieser Spannungsverhältnisse hervorzubringen, da der Umgang mit Heterogenität besondere strukturelle Gegensätze schafft, deren Reflexion die zentrale Voraussetzung für ihre professionelle Bearbeitung darstellt (Trautmann & Wischer, 2011, S. 134f; Dixel et al. 2025).

Als übergeordnetes Spannungsprinzip kann dabei das systemtheoretisch begründete Verhältnis von Inklusion und Exklusion geltend gemacht werden, das die (mangelnde) Inklusion in verschiedene gesellschaftliche Systeme beschreibt (Luhmann, 1995) und weit über Fragen von Schule und Unterricht hinausgeht. Mit Blick auf schulische Prozesse kann diese rahmende Antinomie u.a. auf die Spannungsfelder Förderung vs. Stigmatisierung (Boger & Textor, 2016), sogenannte Normalität vs. Diversität (von Stechow et al., 2019), Professionalisierung vs. Deprofessionalisierung oder Kategorisierung vs. De-Kategorisierung (Blasse et al., 2019) verengt werden. Konkret bezogen auf didaktisch-unterrichtliche Fragen stellen u.a. die Spannungsfelder Sache vs. Subjekt (Musenbergh & Riebert, 2014), Individualität vs. Gemeinsamkeit (Scheidt, 2017), Offenheit vs. Struktur (Textor et al., 2014) sowie die durch Leistungsmessung und -vergleiche aufkommenden Spannungsverhältnisse (vgl. Textor et al., 2017) Lehrkräfte vor große Herausforderungen.

1 Die Beschreibung unterrichtlicher Antinomien muss hier aufgrund der Limitation des Beitrags verkürzt erfolgen; zu weiteren Ausführungen siehe Helsper (2016).

In der Mehrzahl inklusionspädagogischer Beiträge zum Thema werden einzelne Spannungsverhältnisse theoretisch hergeleitet und teils empirisch untersucht. Dieser Beitrag präsentiert demgegenüber eine erste *Übersicht* von Spannungsfeldern inklusiver Didaktik auf Basis empirischer Arbeiten anhand eines systematischen Reviews.² Inklusive Didaktik wird dabei als eine unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen fokussierende Didaktik definiert, die allgemeindidaktischen Prämissen folgt (vgl. Frohn et al. 2019), in der jedoch „Differenz und Vielfalt explizit Beachtung finden“ (Porsch & Korff 2023, o.S.).

2 Methodisches Vorgehen

Für die Untersuchung wurde die Methode des systematischen Reviews gewählt, um einen strukturierten Überblick über die bestehende empirische Forschung zum Thema inklusive Didaktik zu gewinnen. Eine umfassende methodische Reflexion des Vorgehens (Frohn, 2025) sowie Ergebnisse zu den Merkmalen inklusiver Didaktik (Frohn i. V.) werden an anderer Stelle veröffentlicht, sodass hier die Methode nur knapp umrissen und ein Fokus auf die aus dem Material erarbeiteten Spannungsverhältnisse inklusiver Didaktik gelegt wird.

Die *Suchstrategie* umfasste deutsch- und englischsprachige Literatur. Bezüglich deutschsprachiger Arbeiten wurden alle Beiträge der fünf Fachzeitschriften *Empirische Sonderpädagogik*, *Unterrichtswissenschaft*, *Zeitschrift für Inklusion*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* und *Zeitschrift für Pädagogik* aus den Jahren 2009 bis 2023 auf Passung untersucht. Für die englischsprachige Literaturrecherche wurden Schlagwörter („didactic AND inclusion“, „theory of education AND inclusion“, „teaching and learning AND inclusion“) in den Datenbanken *ERIC* und *Taylor & Francis* verwendet und bei letztgenannter auf die Zeitschriften *International Journal of Inclusive Education*, *Innovations in Education and Teaching International* und *Teachers and Teaching* beschränkt.

Die Studienauswahl erfolgte manuell in einem Dreierteam anhand kooperativ definierter Kriterien und ohne den Einsatz automatisierter bzw. algorithmisierter Verfahren. Zentrale Selektionskriterien waren die Originalität und Qualität der empirischen Arbeiten, der Fokus auf Schule und Unterricht, ein erkennbarer Inklusionsbezug sowie Sprache (Deutsch und Englisch) und Erscheinungszeitraum (Januar 2009 – Mai 2023). In einer zweiten Auswahlphase wurde zusätzlich geprüft, ob die Studien alle Eckpunkte des didaktischen Dreiecks (Lehrende, Lernende, Inhalte) abbilden. Die Kriterien wurden in einem gemeinsam entwickelten Selektionshandbuch konkretisiert. Nach eingehender

2 Großer Dank gilt Johanna Lau, Sebastian Koesling, Paula D'Agostino und Janina Böbert für ihre Unterstützung im Review-Prozess.

Prüfung wurden schließlich 50 Studien (36 englisch- und 14 deutschsprachige) für die Analyse ausgewählt (s. Abb. 1).

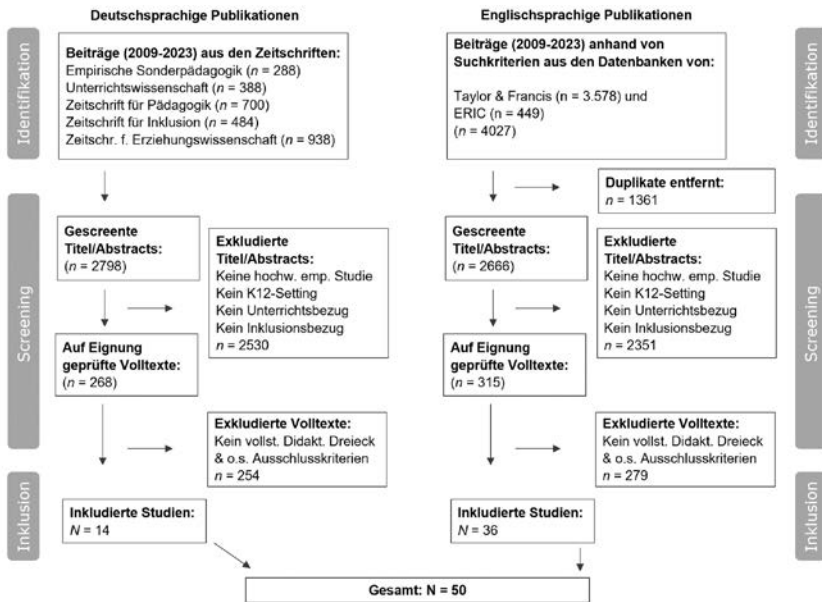


Abb. 1: Flow-Diagramm der Selektion in Anlehnung an Page et al. (2021)

Die N = 50 Studien wurden zunächst anhand deskriptiver Kriterien charakterisiert (Land, Inklusionsverständnis, Unterrichtsfach, Klassenstufe, zugrundeliegende Theorie, Forschungsparadigma, Daten, Analyseverfahren, Sample und Ergebnisse)³ und in einem zweiten Schritt in zwei zeitlich getrennten Durchgängen (t1/t2) qualitativ inhaltsanalytisch (Kuckartz 2018) mithilfe der Software MAXQDA ausgewertet. So wurden – bei Ermöglichung von Mehrfachcodierungen – Kategorien zum Thema induktiv erstellt, die anhand eines Kodierhandbuchs mit Erläuterungen und Ankerbeispielen konkretisiert und kontrolliert wurden. Der folgende Auszug aus dem Kodierhandbuch illustriert das Vorgehen anhand dreier exemplarischer Subkategorien bzw. Spannungsfelder. Wichtig ist hervorzuheben, dass die Spannungsfelder in den Originalarbeiten nicht immer explizit als solche benannt, aber bei inhaltlicher Passung entsprechend kodiert wurden.

3 Auf Anfrage werden die Daten gern im Detail zur Verfügung gestellt.

Tab. 1: Auszug aus dem Kodierhandbuch

Subkategorie/ Spannungsfeld	Beschreibung der Kategorie	Ankerbeispiel
Sache vs. Subjekt	Die Kategorie beschreibt die Spannung zwischen der fachlichen Angemessenheit des Lerngegenstands auf der einen und der Perspektive der Lernenden auf der anderen Seite, etwa mit Blick auf Lebenswelt, Vorwissen, Erfahrung oder Lernkapazität.	“The scientific view—which previously dominated the discourse—fades into the background. Everyday life ideas are co-constructively developed by several students and the teacher does not interfere most of the time. The problem is that the ideas developed by the students are scientifically wrong or contrary to the desired scientific knowledge.” (Abels et al. 2020, 9)
Lehrkräftestimme vs. Lernendensstimme	Die Kategorie beschreibt als Übersetzung der englischen Bedeutung von „voice“ die unterrichtliche Beteiligung der unterschiedlichen Akteur:innen Lehrkraft/Lernende im Sinne von Redeanteil, Mitbestimmung sowie möglichen damit einhergehenden Mächteverhältnissen.	<i>“A common theme emerging from the analysis was the issue of students’ being passive participants in the classrooms. The majority of the teachers reported that they were the ones who were the active agents in the classroom for a variety of reasons.”</i> (Altintug & Debreli 2019, 601)
Standardisierung vs. Individualität	Die Kategorie beschreibt die Spannung zwischen standardisierten Vorgaben und Individualität (sowohl von Lehrenden als auch Lernenden). Standardisierung erfolgt hier durch Curricula, Bildungsstandards, Prüfungsformate oder Personengruppen (z.B. Eltern, Kolleg:innen, Schul-Management).	<i>“This perspective informed Xochi’s beliefs about how teachers should approach the ‘official’ curriculum: ‘you constantly have to be critical about what you’re using and kind of adapt [sic] it.’</i> (Stillman & Anderson 2015, 727)

3 Ergebnisse

In 44 der insgesamt 50 Texte wurden Codierungen zu Spannungsfeldern inklusiver Didaktik vorgenommen. Die nachfolgende Grafik gibt Aufschluss darüber welche Spannungsfelder in wie vielen der 44 Studien adressiert wurden. Dabei werden nur Spannungsfelder aufgeführt, die in mindestens 10 % der Studien vorkamen.

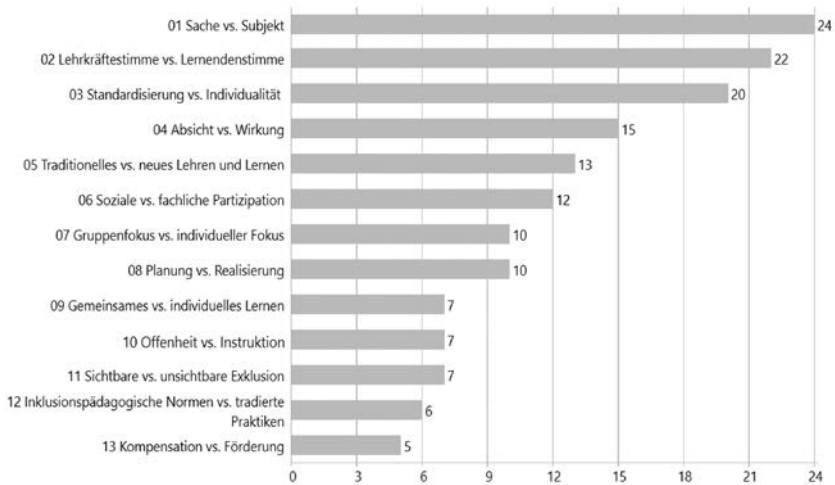


Abb. 2: Spannungsfelder (y-Achse) sowie Anzahl der Studien, die diese jeweils adressieren (x-Achse) (eigene Darstellung)

Die Auswertung zeigt, dass neben erwartbaren Spannungsfeldern – etwa „Sache vs. Subjekt“ oder „Standardisierung vs. Individualität“ – auch Spannungsverhältnisse induktiv erarbeitet wurden, die sonst weniger präsent im Diskurs sind. Dies betrifft z. B. das Spannungsfeld von „Absicht vs. Wirkung“, das in 15 Studien, also knapp einem Drittel, adressiert wird. Diese Kategorie beschreibt das Spannungsverhältnis zwischen einer ethisch-normativ begründeten Intention der Lehrkraft einerseits und einer – inklusiven Absichten entgegenwirkenden bzw. teils exkludierenden – Folge des Handelns andererseits. Im Sinne von ‚das Gegenteil von gut ist gut gemeint‘ kann das in dieser Kategorie gesammelte Unterrichtshandeln zu verschiedenen Exklusionsdynamiken führen, wie zwei exemplarische Zitate aus dem Review-Fundus mit Blick auf fachliche und soziale Exklusion veranschaulichen:

„Most of the participants admitted that [...] they assign easier tasks and more simple exercises to disabled children, based on the excuse that in this way the children's self-confidence may be boosted. However, by having lower expectations and act-

ing based on the medical-charity model of disability, equal opportunities in quality learning are eventually abolished.“ (Damianidou 2021, S. 6)

„Während den Schüler:innen ohne zugeschriebenen Förderbedarf Freiheitsgrade der Gestaltung resp. Organisation ihrer Arbeitsphase eröffnet werden, bleibt Levin dieser peerbezogene Austausch im weiteren Unterrichtsverlauf verwehrt. Diese Ergebnisse erscheinen vor dem Hintergrund, dass der Lernbegleiter vermutlich mit der Intention eingesetzt wird, den Schüler Levin in seiner Teilhabe an dem fachlichen Lernen der Klasse zu unterstützen, insofern problematisch, als diese Form Exklusion bzw. Marginalisierung mit hervorbringt.“ (Wagener et al. 2021, o.S.)

Zusätzlich zu den in Abb. 2 aufgeführten, vielfach codierten Spannungsverhältnissen eröffnen jedoch auch Einzelcodierungen anregende Themenfelder: So wurde z. B. die Kategorie „Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung“ induktiv anhand einer Darstellung in einer Studie von Meadows & Caniglia (2018) gebildet, in der Lehrkräfteinterviews mit Unterrichtsbeobachtungen verglichen wurden. In den Interviews hatten Lehrkräfte die Überzeugung geäußert, Lernende im Fachunterricht selbst Wege zur Lösung finden zu lassen. Stattdessen aber hatten sie in allen beobachteten Unterrichtsstunden selbst Lernzugänge vorgegeben und damit klare Bearbeitungsaufträge für die Lernenden formuliert. Das Fazit lautete: „Although Lizzy and Veronica indicated beliefs in a non-teacher directed teaching style, it was not represented in any of the classroom videos“ (ebd., S. 1355).

Diese Passage wurde auch der Kategorie „Lehrkräftestimme vs. Lernendensstimme“ zugeordnet – eine Mehrfachcodierung, wie sie vielfach im Analyseprozess unternommen wurde. Die nachfolgende Tabelle visualisiert als Code-Relations-Browser die Überschneidungen der oben aufgeführten Kategorien im Gesamtmaterial.

Tab. 2 Code-Relations-Browser; die Zahlen zeigen die Häufigkeiten der Überschneidungen an.

Codesystem	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
01 Sache vs. Subjekt		6	6	6	5	4	3	4	1	3	3	1	2
02 Lehrkräftestimme vs. Lernendenstimme	6		7	5	4	3	3	5	1	3	2	3	2
03 Standardisierung vs. Individualisierung	6	7		5	6	5	2	2	2	2	4	3	2
04 Absicht vs. Wirkung	6	5	5		1	8	3	1	2	1	4	2	2
05 Traditionelles vs. neues Lehren und Lernen	5	4	6	1		2		2	1	3		2	1
06 Soziale vs. fachliche Partizipation	4	3	5	8	2		3	1	3	3	5	1	2
07 Gruppenfokus vs. individueller Fokus	3	3	2	3		3		1	2		3	1	1
08 Planung vs. Realisierung	4	5	2	1	2	1	1			3	2		1
09 Gemeinsames vs. individuelles Lernen	1	1	2	2	1	3	2				2	1	1
10 Offenheit vs. Instruktion	3	3	2	1	3	3		3			1		2
11 Sichtbare vs. unsichtbare Exklusion	3	2	4	4		5	3	2	2	1			1
12 Inklusionspädagogische Normen vs. tradierte Praktiken	1	3	3	2	2	1	1		1				
13 Kompensation vs. Förderung	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1		

Die häufigsten Überschneidungen zeigen sich im direkten Vergleich zwischen „Absicht vs. Wirkung“ und „Soziale vs. fachliche Partizipation“ (8) sowie zwischen „Lehrkräftestimme vs. Lernendenstimme“ und „Standardisierung vs. Individualität“ (7). Die Übersicht legt insgesamt nahe, dass die Spannungsverhältnisse nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind, wobei es besonders aufschlussreich erscheint, dass in nahezu allen Kategorien Mehrfachcodierungen mit anderen Kategorien vorgenommen wurden. Zwar ergeben sich Häufigkeiten zwangsläufig aus Häufigkeiten der Gesamtvorkommen der Kategorie, doch zeigen auch insgesamt weniger häufig adressierte Kategorien teils bemerkenswert viele Überschneidungen, etwa zwischen „Soziale vs. fachliche Partizipation“ und „Sichtbare vs. unsichtbare Exklusion“ (5).

4 Diskussion

Die hier in aller Knappheit dargestellten Ergebnisse verweisen auf verschiedene Analysefelder im Diskurs sowie auf die Notwendigkeit weiterführender empirischer und theoretischer Arbeiten. Dies betrifft vor allem eine weiterführende analytische Tiefe: Während aus Platzgründen hier lediglich eine erste, vor allem quantitativ geprägte Analyse vorgenommen werden konnte, gilt

es die Implikationen der nachfolgend zusammengefassten Resultate weiter im Detail zu ergründen.

Erstens konnte anhand des Reviews gezeigt werden, dass eine Vielzahl von Spannungsfeldern inklusiver Didaktik existiert, deren professionelle Reflexionen – in der Schulpraxis oder in der Lehrkräftebildung – perspektivisch zu Transformationen im Unterricht beitragen könnten. Werden, wie eingangs aufgeführt, Neuerungen auf der Makro-Ebene weiterhin verschleppt, erscheint eine reflektierte Balancierung dieser Spannungsverhältnisse als vielversprechender Schritt hin zu einer transformativen, inklusiven Didaktik. Viele der hier präsentierten Spannungsfelder existieren auch im theoretischen Diskurs zum Thema (s.o.), sodass eine vertiefte Verbindung der theoretischen Ansätze mit den in den empirischen Arbeiten benannten Spannungsverhältnissen – auch unter Entwicklung neuer theoretischer Zugänge – ertragreich erscheint. So können perspektivisch für die betreffenden Spannungsverhältnisse „Handlungsspielräume von Lehrkräften im Unterricht ins Zentrum einer reflexiv-pädagogischen Auseinandersetzung“ (Ludwig 2022, S. 842) gerückt werden.

Zweitens deuten die Vielfalt der Überschneidungen und die damit einhergehende mangelnde Trennschärfe zwischen unterschiedlichen Spannungsfeldern auf die Notwendigkeit hin, mögliche Spannungsverhältnisse und daraus resultierende Exklusionsdynamiken auch in ihren Relationen zu erfassen, um das Transformationspotenzial unterrichtlicher Reflexion nutzbringender auszuschöpfen. So kann etwa das Spannungsfeld zwischen normativ als ‚gut‘ konnotierten Absichten und exkludierenden Wirkungen, wie die hier präsentierten Daten nahelegen, auch das Spannungsverhältnis zwischen sozialer und fachlicher Partizipation verändern. Umso wichtiger erscheint es daher, diese Überschneidungen und Relationen gezielter zu beforschen, um sich gegenseitig potenzierende Dynamiken besser zu verstehen und entsprechende Bewältigungsmechanismen zu erarbeiten. Derlei Relationierungen können ggf. auch durch die Formulierung von Ober- und Unterkategorien vorgenommen werden, sodass mögliche Hierarchien zwischen den Feldern erkennbar werden. Dazu zählt auch die Notwendigkeit, studienübergreifend terminologische Analysen zu unternehmen, um Spannungsfelder konkreter benennen und damit auch mögliche Balancierungstechniken detaillierter beschreiben zu können. So deutet z. B. auch eine Analyse von Hummrich und Meseth (2022) auf das Spannungsfeld von „Absicht vs. Wirkung“ – jedoch ohne eine entsprechende Bezeichnung – hin. Die Studie rekonstruiert dieses Spannungsverhältnis anhand eines „lehrreichen Ausflug[s] unter dem Label des Helfens, der die Differenzen eher betont als verringert“ (ebd., S. 80) und kann als eine unter ähnlichen Arbeiten zum Thema dazu beitragen, dieses Spannungsverhältnis näher zu beschreiben.

Drittens erscheint es neben der Bearbeitung dieser häufig adressierten Spannungsverhältnisse sinnvoll, auch weniger prominente Spannungen in den Blick zu nehmen, um die ihnen inhärenten Praktiken und Dynamiken beschreibbar zu machen. So könnten – z. B. anhand von gezielten Einzelstudien, exemplarisch etwa anhand der Kategorie „Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung“ – Anregungen für ihre professionelle Bearbeitung erarbeitet werden.

Schließlich eröffnen viertens die hier erörterten Spannungsverhältnisse auch theoretische Analysen zu disziplinspezifischen Fragen: Während nämlich die inklusive Didaktik einerseits als allgemeine Didaktik definiert wird (Porsch & Korff, 2023; Frohn et al., 2019), wird sie andererseits als dezidiert sonderpädagogisches Feld skizziert, das didaktische Fragen anhand sonderpädagogischer Förderschwerpunkte adressiert (Kiel & Weiß, 2024). Die hier präsentierten Ergebnisse stützen die Lesart einer inklusiven Didaktik als allgemeine Didaktik (auch Frohn, i. V.), die jedoch besonderen Fokus auf mögliche Exklusionsmechanismen legt und diesen vorzubeugen sucht.

Diese ersten Explorationen sind in einem nächsten Schritt tiefergehend zu analysieren. Für weiterführende analytische Tiefe könnte auch das übergeordnete Spannungsverhältnis zwischen Exklusion und Inklusion – etwa durch die Rekonstruktion latenter Bedeutungen in den jeweiligen Texten – weiter ausdifferenziert werden, wodurch auch mögliche Impulse für die Relationierung der hier eröffneten Spannungsverhältnisse zu gewinnen sind.

Anhand dieser ersten Ergebnisse kann jedoch zusammengefasst werden, dass die Reflexion inklusionsdidaktischer Spannungsverhältnisse dazu beitragen kann, Transformationen auf der Mikroebene des Unterrichts anzuregen, um – davon angestoßen – perspektivisch auch einen Beitrag zu schulischen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu leisten.

Literatur

- Abels, S., Koliander, B., & Plotz, T. (2020). Conflicting Demands of Chemistry and Inclusive Teaching - A Video-Based Case Study. *Education Sciences*, 10(3), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci10030050>
- Altintug, F. A., & Debreli, E. (2019). A study of literacy teaching in state primary schools of Northern Cyprus: literally critical? *International Journal of Inclusive Education*, 26(6), 592–608. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1708981>
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M. & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), doi: 10.21248/QfI.15
- Boger, J. M.-A., & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Klinkhardt.

- Damianidou, E. (2021). Curriculum and the power to ex(in)clude disabled students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1435-1449. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994034>
- Dexel, T., Adl-Amini, K., Katzenbach, D., & Reiss-Semmler, B. (2025). Spannungsfelder in der schulischen Inklusion – Versuch einer Systematisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, 20(1), 1-26. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/820>
- Frohn, J. (2025). Conducting an International Systematic Review on Inclusive Didactics: Methodological Reflections and Translational Challenges. *European Journal of Inclusive Education (EJIE)*, 4(3), 55-71. <https://doi.org/10.7146/ejie.v4i3.150636>
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V., & Pech, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisieren pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl., S. 521–569). Suhrkamp.
- Hummrich, M., & Meseth, W. (2022). Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 71–82). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5983-08>.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2024). *Inklusive Didaktik für die Regelschule. Eine Einführung für Studium und Praxis*. Klinkhardt.
- Ludwig, L. (2022). „Genau, er ist Deko“ - De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums. *Zeitschrift Für Pädagogik* (6), 827-845. <https://doi.org/10.3262/ZP0000006>
- Luhmann, N. (1995). Inklusion und Exklusion. In N. Luhmann (Hrsg.) *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (S. 237–264) . Westdeutscher Verlag.
- 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>
- Nerowski, C., Hascher, T., Lunkenbein, M. & Sauer, D. (Hrsg.) (2012). *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*. Klinkhardt.
- Porsch, R., & Korff, N. (2023). Perspektiven auf inklusiven Unterricht: Das Verhältnis der Inklusiven und Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion* (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/711>
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Stillman, J., & Anderson, L. (2015). From accommodation to appropriation: teaching, identity, and authorship in a tightly coupled policy context. *Teachers and Teaching*, 21(6), 720-744. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044330>
- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* 4, S. 69–91.
- Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I., & Streese, B. (Hrsg.) (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (2). Klinkhardt.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Springer VS.
- von Stechow, E., Hackstein, P., Müller, K., Esefeld, M., & Klocke, B. (Hrsg.). (2019). *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band I – Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Klinkhardt.

Wagener, B., Sturm, T., Fühner, L. K., Heinicke, S., & Rabe, T. (2021). Inklusiver Naturwissenschaftsunterricht der Sekundarstufe I - Differenzkonstruktionen betrachtet aus erziehungswissenschaftlicher und physikdidaktischer Perspektive. *Zeitschrift Für Inklusion*, 16(2), 1–20.

Autorin

Frohn, Julia, Dr.

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1060-3094>

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Didaktik, Lehrkräfteprofessionalisierung, Lehren und Lernen in Digitalen Kulturen

julia.frohn@hu-berlin.de