

Die Bausteine sind im Rahmen des Projekts „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin - Schwerpunkt MINT-Bereich“ (FDQI-HU-MINT) entstanden.

FDQI-HU-MINT wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Reader zum Moodle-Kurs „Inklusionsorientierte Bausteine“ Mit vollständiger Literaturliste

Inhalt

Baustein I – Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen.....	3
Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL).....	3
Das Fundament.....	4
Die Prozessmerkmale	4
Die Rahmenbedingungen	5
Die Strukturelemente	6
Individuelle Kompetenzentwicklung.....	7
Baustein II – Diagnostik	8
Inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz	8
Homogenisierung und Individualisierung.....	8
Heterogenitätssensibilität (HetSens)	8
Transfer: Übung 2	11
Diagnostik im inklusiven Kontext	14
Baustein III – Didaktik	17
Didaktische Kompetenz	17
(Inklusive) Didaktik - was ist das?.....	17
Fragen der Didaktik im DiMiLL.....	18
Adaptive didaktische Kompetenz.....	19
Baustein IV – Klassenführung.....	23
Adaptive Klassenführung	23
Klassenführung im Regelunterricht.....	23
Klassen-"Führung" - Spannungsfelder im Umgang mit heterogenen Schulklassen.....	24
Adaptive Klassenführung für den inklusionsorientierten Unterricht	26
Literatur	29

Baustein I – Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen

Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)

Das DiMiLL soll zukünftige und praktizierende Lehrer:innen für die Potenziale und Herausforderungen in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in heterogenen Lerngruppen sensibilisieren. Dabei soll – im Sinne Wolfgang Schulz' (1981) und Wolfgang Klafkis (2007) – weder ein verbindliches Planungsrezept noch eine widerspruchsfreie Theorie aufgestellt werden.

Stattdessen zielt das Modell als erste inklusionsorientierte Modellierung auf eine Heuristik inklusiven Unterrichts ([Zum Glossareintrag „Inklusiver \(Fach-\)Unterricht“](#)) und seiner elementaren Parameter, wobei die damit einhergehende Komplexitätsreduktion ebenso zu reflektieren ist wie das grundsätzliche Instrumentalisierungspotenzial von Modellen.

Hinsichtlich des Normproblems der Didaktik identifiziert sich FDQI-HU mit Wolfgang Klafkis „demokratische[r], am Selbstbestimmungs- und Solidaritätsprinzip orientierte[r] Bildungsauffassung“ (Klafki 2007, S. 266) sowie mit Wolfgang Schulz' Forderung nach „Kompetenz“, „Autonomie“ und „Solidarität“ (Schulz 1981, S. 101). Beiden Ansätzen wohnen explizit diskriminierungsvermeidende Strategien inne – so z. B. zielt Klafkis Definition von „Allgemeinbildung“ auf eine „Bildung für alle“ (Klafki 2007, S. 21; vgl. auch Kullmann et al. 2014; Wocken 2016), während Schulz „Differenzierung und Individualisierung“ (Schulz 1981, S. 118) im Sinne eines breiten Inklusionsverständnisses fordert ([Zum Glossareintrag „Inklusion“](#)).

Im deutschsprachigen Diskurs um schulische Inklusion ist inzwischen die Unterscheidung zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsverständnis verbreitet (z. B. Löser und Werning 2015), die unterschiedliche Implikationen für die Umsetzung mit sich bringt. Das enge Inklusionsverständnis konzentriert sich auf Fragestellungen, die mit dem gemeinsamen Unterricht von Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf einhergehen. Nach der weiten Interpretation des Inklusionsbegriffs werden dagegen noch weitere Heterogenitätsdimensionen (z. B. Geschlecht, kognitives Leistungsvermögen oder sozio-kultureller Hintergrund) bei der Reformierung von gesellschaftlich relevanten Systemen und Institutionen berücksichtigt.

Das Fundament

Das Fundament des Modells setzt sich einerseits aus ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens, ([Zum Glossareintrag „Ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens“](#)) andererseits aus dem Verständnis von Bildung als prozesshafte Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses schulbezogen Handelnder zusammen ([Zum Glossareintrag „Selbst- und Weltverhältnis schulbezogene Handelnder“](#)). So müssen (Bildungs-)Situationen geschaffen werden, in denen sich Neugestaltungen des Verhältnisses von Selbst und Welt ereignen und vollziehen können, die den Ausgangs- und Endpunkt transformatorischer Bildungsprozesse darstellen (vgl. Koller 2012). Auf Basis dieser Voraussetzungen beinhaltet das DiMiLL Prozessmerkmale, Strukturelemente und generelle Rahmenbedingungen, die in der Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts zu berücksichtigen sind.

Die Prozessmerkmale

Die Prozessmerkmale des Modells umfassen die Dimensionen Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion und stellen für FDQI-HU dynamische Grundprinzipien für das Unterrichten heterogener Lerngruppen dar. Sie bieten Antworten auf die Frage an, wie inklusiver Unterricht idealtypisch vonstattengehen soll. Partizipation wird dabei vorrangig nach Baumgardt (2018) im Sinne von Partizipationsinseln interpretiert, sodass einerseits die Einbeziehung, andererseits Einflussnahme und Mitbestimmung von Schüler:innen auf allen Ebenen damit umschrieben wird ([Zum Glossareintrag „Partizipation“](#)). Kommunikation betrifft u.a. die „Wertschätzung vielfältiger Herangehensweisen und de[n] Austausch unterschiedlicher Lerner:innen in offenen und herausfordernden Situationen“ (Korff 2012, S. 141) sowie die Grundlage inklusiven Unterrichts, die laut Wocken nicht durch den gemeinsamen Lerninhalt, sondern durch den gemeinsamen Lernprozess geschaffen werde (vgl. Wocken 2016, S. 130) ([Zum Glossareintrag „Kommunikation“](#)). Für FDQI-HU ist hier auch der Bereich der Sprachbildung angesiedelt, der jedoch auch alle anderen Elemente des Modells durchwirkt. Kooperation bezieht sich zum einen auf die Kooperation zwischen Lehrkräften, Sonderpädagog:innen und anderen Akteur:innen im inklusiven Unterricht (vgl. Lütje-Klose 2016), zum anderen auf die Kooperation unter Schüler:innen, z. B. in Form von ko-konstruktiven Lernprozessen (vgl. Seitz 2008) ([Zum Glossareintrag „Kooperation“](#)). Reflexion betrifft schließlich

sowohl den generellen Anspruch der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, sich kritisch und reflektiert im Sinne stetiger Weiterentwicklung selbst zu beobachten (vgl. Ziemen 2013), als auch die Reflexion von Lehr-Lernprozessen seitens der Schüler:innen in heterogenen Lerngruppen ([Zum Glossareintrag „Reflexion“](#)).

Die Rahmenbedingungen

Die um die Strukturelemente angeordneten Ringe repräsentieren Rahmenbedingungen des inklusiven Unterrichts, die ebenfalls in Wechselwirkung zueinander und zu den übrigen Modellinhalten stehen. Die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen ([Zum Glossareintrag "Gesamtgesellschaftliche Bedingungen"](#)) sind dabei an Klafkis „epochaltypische Schlüsselprobleme“ mit „übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“ (Klafki 2007, S. 60) angelehnt und auf Probleme der Gegenwart zu beziehen, woraus auch Themen und Inhalte des Unterrichts generiert werden. Es muss im inklusiven Unterricht darum gehen, Schüler:innen zu kritischen, mündigen und solidarisch-empathischen Haltungen zu befähigen und sie allgemein zu bilden, während sie gleichzeitig für die bewusste oder unbewusste Reproduktion gesellschaftlicher Bedingungen, Werte und Normen in Schule und Unterricht sensibilisiert werden.

Die Fächerspezifik – etwa in Bezug auf die Grenzen bzw. Potenziale des Faches oder dessen Historie – wird im Ring der fachdidaktischen Bedingungen ([Zum Glossareintrag "Fachdidaktische Bedingungen"](#)) thematisiert, wenngleich die fachliche Konkretisierung auch innerhalb der Strukturelemente vorzunehmen ist. Grundsätzlich müssen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugänge zu differenzierten Lerninhalten unter stetiger Berücksichtigung der notwendigen Adressatenspezifik geebnet werden, die „subjektiv sinnvoll *und* fachlich vertretbar“ (Musenberg und Riegert 2013, o.S., Herv. im Original).

Die schulorganisatorischen Bedingungen ([Zum Glossareintrag "Schulorganisatorische Bedingungen"](#)) beziehen sich schließlich auf die jeweils konkrete Bildungsinstitution und umfassen neben schulinternen Curricula Informationen über Ausstattung, Philosophie und mögliche Konzepte (etwa: Projektarbeit, demokratische Prinzipien etc.) der Schule. Hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen und schulorganisatorischen Bedingungen inklusiven Unterrichts sowie der Strukturelemente lassen sich die von

Helmut Fend (2008) konstituierten Ebenen im Bildungswesen (Makroebene – Mesoebene – Mikroebene) als vereinfachtes Gliederungsprinzip übernehmen, wobei ebenfalls gilt: „Der Blick nach „oben“ [hier: „außen] bedeutet, dass die Vorgaben der übergeordneten Ebene rekontextualisiert werden. Der Blick nach „unten“ [hier: „innen“] bedeutet, dass die Folgewirkungen und Konsequenzen des Handelns berücksichtigt werden müssen“ (ebd., S. 28).

Die Strukturelemente

Die Strukturelemente des Modells, die im Sinne einer adaptiven Lehrkompetenz ebenfalls als dynamische Größen aufzufassen sind, beruhen auf Wolfgang Schulz' (1981) „Hamburger Modell“, das sich aus mehreren Gründen als Fundament zur Weiterentwicklung anbietet: So dient es Ausbilder:innen in der Zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung noch immer als Basis der Vermittlung, sodass hier eine phasenübergreifende Theorie fortgeschrieben werden kann; zudem richtet sich das „Hamburger Modell“ gegen stereotypisierende Zuschreibungen und sucht stattdessen eine „solidarisch entwickelt[e]“ (ebd., S. 120) Individualität zu fördern.

Schulz verweist in diesem Zusammenhang auf die „Hervorbringung einer bestimmten Kompetenz, bestimmten Wissens, Könnens, Beurteilens der sich selbst hervorbringenden, lernenden Individualität“ und kombiniert diese Ansätze mit dem „Mitdenken, Mitfühlen, Mithandeln der Personen mit deren Nächsten, die den gleichen Anspruch auf die Entfaltung ihrer Kompetenz, Autonomie, *Solidarität* haben“ (ebd., S. 101, Herv. im Original). Ausgehend von der Notwendigkeit, „Individualität nicht monadenhaft isoliert und statisch“ zu fördern (vgl. ebd., S. 118) fordert Schulz daher die gegenseitige Unterstützung unter Lernenden und eine den Unterricht prozesshaft begleitende, auch gemeinsam vorzunehmende Einschätzung der Ausgangslage von Schüler:innen und Lehrer:innen.

Ergänzt wird die für inklusive Bildungsprozesse grundlegende Ausgangslagenbestimmung ([Zum Glossareintrag "Ausgangslage"](#)) um die Parameter der individualisierten Erfolgskontrolle ([Zum Glossareintrag "Erfolgskontrolle"](#)), der Themen und Inhalte ([Zum Glossareintrag "Themen und Inhalte"](#)) sowie der Methoden- und Medienwahl ([Zum Glossareintrag "Methoden und Medien"](#)).

Dabei stehen die einzelnen Strukturelemente in stetiger Wechselwirkung zueinander und bieten keine – den Unterricht simplifizierende – Reihenfolge an. Ohne Differenzierung der Ausgangslage lassen sich weder Ziele, Erfolgskontrollmechanismen noch passende Methoden oder Medien bestimmen; ebenso wenig kann ohne Reflexion der Inhalte eine für die Inhaltsvermittlung geeignete Methode ausgemacht werden.

Dieser in allen Kombinationen nachzuzeichnender „Implikationszusammenhang“ (Schulz 1981, S. 83) wird in der Nutzung des Modells als Interdependenz im Sinne Paul Heimanns (Heimann et al. 1979) verstanden und wird durch Pfeile zwischen den Strukturelementen illustriert. Der Vollständigkeit halber müssten auch zwischen allen Bestandteilen des Modells Wechselfeile gezogen werden, da die einzelnen Elemente grundsätzlich miteinander korrelieren, worauf jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet wurde.

Individuelle Kompetenzentwicklung

Die Individuelle Kompetenzentwicklung im Zentrum des Modells stellt schließlich das grundsätzliche Ziel inklusiven Unterrichts dar, alle Schüler:innen in allen Kompetenzdimensionen zu fördern ([Zum Glossareintrag „Individuelle Kompetenzentwicklung“](#)).

Dabei wird Kompetenzorientierung nicht mit der Ausrichtung an kognitiv-verkürzten Bildungsstandards gleichgesetzt; stattdessen wird der Kompetenzbegriff – abgeleitet aus der vielzitierten Definition von Franz E. Weinert (2001) – in die Dimensionen der individuellen, motivationalen, kognitiven, performativen, sozialen und ethisch-normativen Kompetenzentwicklung aufgefächert, um allen dem Kompetenzbegriff innewohnenden Facetten Rechnung zu tragen.

Baustein II – Diagnostik

Inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz

Homogenisierung und Individualisierung

Wie Sie in der Transferphase sicherlich erkannt haben, stehen im Schulalltag Prozesse der Homogenisierung, Kategorisierung und Verallgemeinerung Prozessen des Kennenlernens von Einzigartigkeit und Wahrnehmung sowie auch der Wertschätzung von individuellen Besonderheiten gegenüber.

So wie jede Zitrone bei näherem Kennenlernen anders ist, obwohl es doch alles Zitronen sind, so ist es auch mit Menschen bzw. Kindern und Jugendlichen. Eine angemessene Einschätzung erfordert genaues Hinsehen und Kennenlernen!

Die Methode *Zitronenübung* dient in diesem Zusammenhang als Einstieg in das Thema Vielfalt sowie zum bewussten und reflektierten Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen. Sie soll für die notwendige Reflexion eigener Vorannahmen sowie den eigenen pädagogischen Umgang mit Schüler:innenmerkmalen sensibilisieren.

Heterogenitätssensibilität (HetSens)

Heterogenität und Heterogenitätssensibilität

Der produktive Umgang mit der Heterogenität schulischer Lernausgangslagen ist zu einer **Schlüsselqualifikation für Lehrkräfte** und für Institutionen geworden (Hertel 2014, S. 12; Widmer-Wolf und Sieber-Suter 2014, S. 126f.). Die Vorstellung von einer so genannten homogenen Lerngruppe, in der alle Schüler:innen einer Altersgruppe das gleiche Ausgangsniveau aufweisen, gilt als überholt (Altrichter und Hauser 2007, S. 6). Heute wird von Lehrpersonen erwartet, dass sie die Individualität von Schüler:innen zum Ausgangspunkt pädagogischer Prozesse machen.

Unter dem Begriff der **Heterogenität** werden nach Prenzel und Heinzel (2012) „Verhältnisse zwischen Verschiedenen, die einander nicht untergeordnet sind, gefasst“. Seit der Jahrtausendwende wird der Begriff Heterogenität in der Erziehungswissenschaft vorrangig von der Schulpädagogik aufgegriffen und verweist konzeptionell auf die Verschiedenheit von Individuen und entsprechenden Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung (Walgenbach 2017, S. 12). Hinsichtlich der Bedeutungsdimension unterliegt der Begriff Widersprüchlichkeiten und keiner

neutralen Bewertung: Heterogenität wird als Belastung oder Chance für Entwicklung wahrgenommen (ebd., S. 25).

Gröhlich et al. (2009, S. 87) zählen zu Heterogenität „sowohl soziale oder kulturelle Unterschiede als auch die divergenten leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Schülerschaft“ und beziehen sich damit auf die beiden aktuell existierenden Diskurslinien. Hinsichtlich der soziokulturellen Heterogenität werden Differenzkategorien, wie soziale Herkunft, Migration, Gender, Ethnizität, Behinderung, sowie die Wahrnehmung dieser Kategorien durch die Lehrkraft ausgemacht.

Bei der Bandbreite der Aspekte besteht Unklarheit darüber, welche Dimensionen von Heterogenität im Unterricht Berücksichtigung finden sollen und welches Wissen darüber als relevant erscheint. Die kognitive, leistungsbezogene Heterogenität wird oftmals in Verbindung mit der Entwicklung von Förder- und Differenzierungsmaßnahmen gebracht. **Der Umgang mit (leistungsbezogener) Heterogenität hat sich zum zentralen Punkt der Lehrkräftebildung entwickelt** (vgl. Gloystein und Barth 2020, S. 115).

Forschungsergebnisse zu Differenzkonstruktionen konnten belegen, dass Lehrkräfte weiterhin „ihre Unterrichtsgestaltung an dem Ziel, eine homogene Lerngruppe zu formen“ (Sturm 2010, S. 153), ausrichten. Damit wird ein Leistungsniveau für alle angestrebt, wobei die Berücksichtigung von Differenz als Grundlage unterrichtlichen Handelns entfällt.

Zur Wirkung kommen hier – ungeachtet der Besonderheit jeder Differenzordnung (Geschlecht, ethnische Herkunft etc.) – Hintergrunderwartungen sowie Macht- und Dominanzstrukturen. Auch wird in der Fachwelt ein Denken in „unscharfen und abwertenden“ (Felkendorff und Luder 2015, S. 53f.) Kategorien wie Behinderung, Armut und Migration zunehmend negativ konnotiert, da sie durch Bewertungen und negativen Zuschreibungen wie Einschränkungen, Schwächen oder Unfähigkeit stigmatisierend und diskriminierend wirken (vgl. Gloystein 2020, S. 54).

HetSens als Gatekeeper - Sensibel sein für Verschiedenheit

Inklusion ist untrennbar mit der gleichberechtigten Teilhabe aller am pädagogischen Angebot verbunden. Geht es um die bestmögliche Bildung und Persönlichkeitsentfaltung aller Kinder und Jugendlichen, verlangt Inklusion eine

vorbehaltlose Anerkennung: Alle sind verschieden, haben dabei aber die gleichen Rechte (vgl. Prengel 2015, S. 185f.). Um Diskriminierung abzubauen, zu vermeiden sowie bestmögliche Bedingungen für die individuelle Kompetenzentwicklung von Lernenden zu gewährleisten, müssen Lehrkräfte einen sensiblen Bezug und eine Haltung zu Diversität entwickeln. Um „das Potential, das in der Unterschiedlichkeit liegt, zu erkennen und daraus resultierende Möglichkeiten zum Wohle der Einzelnen und der Gesamtheit zu nutzen“ (Gloystein und Barth 2020, S. 116f.), bedarf es einer professionellen Kompetenz oder zumindest einer **Sensibilität für Heterogenität**.

Sie fungiert bei konzeptioneller Erweiterung des Konstrukts der adaptiven Lehrkompetenz (vgl. Beck et al. 2008; Brühwiler 2014) als sogenannter „Gatekeeper“ (Gloystein 2020, S. 52), denn schließlich gilt es, dem formulierten Anspruch der „situations- und kontextsensitiven Orchestrierung“ (Beck et al. 2008, S. 47) adaptiver Lehrkompetenz auch unter der Prämisse der Heterogenitätssensibilität nachzukommen und damit der Voraussetzung zu entsprechen, um Unterricht erfolgreich und unter Vermeidung (un-)willkürlicher Diskriminierung zu gestalten (vgl. Gloystein 2020, S. 52). Ziel dabei ist immer die Teilhabe aller, verbunden mit einem angemessenen Umgang mit sozialer, geschlechtlicher, kultureller, religiöser etc. Differenz.

Transfer: Übung 2

Liebe Studierende,

Sie haben mit der Teilnahme an der Übung 2 an einem Experiment teilgenommen. Haben Sie vielen Dank dafür und auch für das Vertrauen, das Sie uns damit entgegenbringen.

Mit der vorgegebenen Aufgabe haben wir Sie in eine diagnostische Situation versetzt. Es war die Einführung in ein Diagnoseverfahren, wie es sich möglicherweise an Schulen abspielen kann:

- ohne weitere Erklärungen,
- ohne Angaben der Rollenverteilungen und -aufgaben,
- ohne Infragestellung von Macht- und Hierarchiestrukturen,
- ohne Angaben zum Einsatz diagnostischer Verfahren und
- mit verdeckten diagnostischen (Beobachtungs-)Aufträgen.

Aber von vorn: Weshalb sollten Sie sich dieser Aufgabe überhaupt unterziehen?

Haben wir Sie nicht in eine Situation geschickt, die seit Jahrzehnten in Schulen gelebter Alltag ist? Und die auch Sie aus Ihrer eigenen Schulzeit zu Genüge kennen, aber wohl nicht damit gerechnet haben, gleich zu Beginn eines Seminars – außerhalb einer Prüfung – in eine solche Situation zu geraten?

Müssen diagnostische Situationen oder Momente nicht verdeckt ablaufen, wenn sie diagnostischen Gütekriterien wie Objektivität genügen sollen, um „angemessen“ und genau erhoben zu werden und damit Gültigkeit zu besitzen? Soll dieses „bewährt traditionelle“ Praxis an dieser Stelle hinterfragt werden? Was soll daran falsch sein?

Auswertung 1

Zum Abschluss der Übung haben Sie einige Reflexionsfragen beantwortet. Es folgt nun eine exemplarische Beantwortung sowie die Einordnung in den übergeordneten Diskurs zu einer an Inklusion orientierten Diagnostik.

Für die Durchführung der diagnostischen Übung wurde eine relativ bekannte und – aus dem Gedächtnis heraus – nicht gerade einfach zu zeichnende Figur gewählt. Die Figur wurde 1941 von André Rey entwickelt. Der *Rey Osterrieth Complex Figure Test*

(ROCF) stellt ein Testverfahren dar, das neben einer Vielzahl unterschiedlicher Fähigkeiten, wie z. B. Planen, Organisieren, Problemlösen, auch Gedächtnisfunktionen untersucht. Im Vordergrund stehen hierbei das non-verbale und das räumliche Gedächtnis.

Hierzu ein Hinweis: Die Durchführung der Übung entspricht nicht den Durchführungsvorgaben des ROCF und wird hier in diesem Zusammenhang lediglich für Übungszwecke genutzt.

Was glauben Sie, mit welchem diagnostischen Ziel wurde diese Übung durchgeführt?

Fachdidaktisch relevant für fast alle Fächer, aber besonders für Mathematik, Informatik, AWT-Berufswahlunterricht und Kunst etc., setzt diese diagnostische Überprüfungsaufgabe möglicherweise den Schwerpunkt auf die Diagnose der visuellen Fähigkeiten, z. B. der visuellen Teilleistungsfähigkeiten, wie den Basisleistungen, der Objektwahrnehmung und visuell-räumlichen Wahrnehmung.

Ein weiterer diagnostischer Anlass könnte im Konzept der sonderpädagogisch/psychologisch verordneten Leistungsdiagnostik, verbunden mit entsprechenden diagnostischen Strategien und Zielsetzungen, verankert sein.

Es gibt noch viele weitere diagnostische Begründungszusammenhänge, die an dieser Stelle aufgeführt werden könnten. Bedeutsam ist zu erwähnen, dass dabei – wenn nicht im Vorfeld abgesprochen – die Vorstellungen und Erwartungen über den Überprüfungsanlass zwischen den zu Überprüfenden und der/dem Prüfer:in variieren können. In der Konsequenz könnte es zu verzerrten Überprüfungsergebnissen kommen, was aber an keiner Stelle thematisiert wird, da kein gemeinsamer Austausch über die Situation stattfindet.

So ist es oftmals Testteilnehmenden nicht einmal bewusst, dass sie sich in einer Testsituation und unter Beobachtung befinden, was mangels fehlender Anstrengungsbereitschaft zu einem schlechteren Überprüfungsergebnis führen kann.

Auswertung 2

Wie sind Sie mit der Lösung der Aufgabe zurechtgekommen?

Je nach Interesse, Motivation, Fertig- und Fähigkeiten ist Ihnen die Bearbeitung der gestellten Aufgabe leicht oder möglicherweise auch schwergefallen.

Es gab keine Differenzierung in der Aufgabenstellung. Wie konnten die Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung die Aufgabe lösen? Oder auch Menschen, denen das Lesen von Arbeitsanweisungen aus den unterschiedlichsten Gründen, wie z. B. sprachlicher Barrieren, schwerfällt? Eine motorische Beeinträchtigung oder auch einfach an anderes Zeitgefühl kann dazu führen, dass der eng gesteckte Zeitrahmen Stress und Unsicherheit in der Umsetzung zu Folge hatte. Zur Bearbeitung der Aufgabe gehörte auch die Dokumentation der Arbeitsleistung. Im Vorfeld wurde nicht sichergestellt, ob alle Teilnehmer:innen der Übung über die entsprechenden technischen Voraussetzungen verfügen, was zu einer zusätzlichen Erschwernis – unabhängig von der eigentlichen Aufgabestellung – führen konnte.

Wie haben Sie sich in der Situation gefühlt?

Je nachdem, ob Ihnen die Aufgabe schwer oder leicht gefallen ist, löst sie wahrscheinlich unterschiedliche Emotionen in Ihnen aus. Sie kann – so die Erfahrungen aus zahlreichen Durchgängen der letzten Jahre – von Freude bis über Aggression und Verweigerung reichen, wobei wiederum mit Auswirkungen auf das Arbeitsergebnis zu rechnen ist.

Unklar blieb bis zum Schluss, zu welchem Zweck und mit welchem Ziel die Durchführung der Aufgabe erfolgen sollte. Dies kann – auch bei Schüler:innen – zu Verwirrung, Orientierungslosigkeit, Unmut, Ängsten oder aber auch zu einer Verweigerung führen.

Wo hätten Sie sich im Diagnostikprozess Aufklärung gewünscht?

Eine derart durchgeführte Diagnostik kann aus unterschiedlichen Gründen und durch zahlreiche Barrieren sehr herausfordernd wirken.

Diagnostische Zugänge und Prozesse könnten „Erleichterungen“ finden durch

- einen offenen und transparenten Dialog,
- Absprachen und klare Ziel- und Aufgabenformulierung,

- Vermeidung einer rein technischen Umsetzung zugunsten einer in Beziehung eingehenden Diagnostik,
- Verwendung von Kommunikationsmitteln etc.

Diagnostik im inklusiven Kontext

Wofür steht diese Übung? - Anbindung an den wissenschaftlichen Diskurs

Insgesamt hat in der Schulpädagogik eine deutliche Orientierung auf die Zuwendung zu jeder(m) einzelnen Schüler:in stattgefunden. Lehrkräfte erkennen vermehrt an, dass Prozesse der Individualisierung für die Schaffung differenzierter und angemessener Lerngelegenheiten für die Bereitstellung eines förderlichen Unterrichtsklimas notwendig sind. Gleichzeitig konstatieren sie, dass sie mit den unterschiedlichen Voraussetzungen und Herausforderungen, die Schüler:innen mit sich bringen, oft nicht umgehen können. Sie machen in Befragungen deutlich, dass es ihnen an professionellem Diagnose-, Erklärungs- und Handlungswissen, Methoden und „Werkzeugen“ mangle, wenn es darum geht, verschiedene Ausgangslagen zu bestimmen und diese fortlaufend in Einklang mit Individualisierungs- und Differenzierungsstrategien zu bringen (vgl. Barth und Gloystein 2019, S. 95). Des Weiteren ergeben Befragungen von Lehrkräften eine „Gemengelage von unterschiedlichen Auffassungen darüber, was Diagnostik ist, darf und soll“ (Jansen und Meyer 2016, S. 280).

Mit dem Blick auf das inklusive Schulsystem und seinen Veränderungsanspruch hat sich diese Unsicherheit noch verstärkt und beschäftigt sowohl Studierende aller Lehrämter als auch Lehrende und Forscher:innen. Der Ruf nach diagnostisch kompetent ausgebildeten Lehrkräften gipfelt aktuell in einer Fragestellung, welche die Diagnosekompetenz von Lehrkräften berührt und der Ziel-, Inhalts- und Umsetzungsfrage einer an Inklusion orientierten Diagnostik nachgeht (vgl. Barth und Gloystein 2019, S. 95).

Diagnostische Kompetenz beschreibt nach Brühwiler (2014, S. 76) „die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler bezogen auf ihre Lernvoraussetzungen und ihre Lernergebnisse genau einschätzen zu können“. Für die Forschergruppe um Beck et al. (2018) und Brühwiler (2014) gehören Sachkompetenz, didaktische Kompetenz, diagnostische Kompetenz und Klassenführungskompetenz, zu den für erfolgreiches

Unterrichten bedeutsamen Fähigkeiten. Erst das situations- und kontextsensitive Zusammenspiel dieser vier Kompetenzen, verstanden als adaptive Lehrkompetenz, ermöglicht die „Anpassungsleistung an variable Bedingungen“ (Brühwiler 2014, S. 76) und unterstützt damit die Fähigkeit der Lehrkräfte Unterricht an die Bedürfnisse von Schüler:innen anzupassen (ebd., S. 60).

Diagnostische Kompetenz wird nach Brühwiler (ebd., S. 82) als umfassendes Konzept verstanden und bezieht sich im engeren Sinne auf die Urteilsgenauigkeit und diagnostische Expertise (methodisches, prozedurales und konzeptionelles Wissen) von Lehrkräften. Sie gibt Auskunft über den aktuellen Lernstand von Schüler:innen – wobei Lernziele als Bewertungsmaßstab gelten – und über die Qualität des Lernprozesses insgesamt (Beck 2008, 30). Mit dem Ziel, Schüler:innen das Verstehen des Unterrichtsgegenstandes zu ermöglichen, stellen Lehrkräfte sich damit der Aufgabe, kognitive Voraussetzungen von Schüler:innen zu erkennen, um Aufgabenanforderungen genau beurteilen können (Brühwiler 2014, 82) (vgl. Barth und Gloystein 2018, S. 112).

Unter dem Vorzeichen von Inklusion steht der renommierte Ansatz hinsichtlich einer Neubewertung und Anpassung jedoch auf dem Prüfstand – insbesondere, was die diagnostische Kompetenz anbelangt (vgl. Barth und Gloystein 2018, 2019). „Das inzwischen verankerte Recht auf Inklusion und Partizipation rückt Diagnostik als elementares (Unterrichts-)Prinzip in ein neues Licht und verlangt einen grundlegend anderen Umgang mit Verschiedenartigkeit und Vielfalt“ (Gloystein und Moser 2019, S. 65).

Für eine erste Annäherung an die Aufgaben, auf die angehende Lehrkräfte innerhalb ihrer Ausbildung vorbereitet werden und die sie später in der Gestaltung inklusiver Bildung an Schulen erfüllen sollen, konnten im Rahmen des FDQI-HU-Projektes mehrere Kernpunkte herausgearbeitet werden - die an dieser Stelle jedoch nur verkürzt dargestellt werden können (vgl. Gloystein und Frohn 2020, S. 65f.) und sich unter Beachtung der durchgeführten Übung auf folgenden Aspekt konzentriert:

Die Veränderungen grundsätzlicher Leitlinien in der Pädagogik haben auch einen Paradigmenwechsel in der Diagnostik bewirkt, der einer intensiven Reflexion darüber bedarf, worin das alte Paradigma bestand, was die neue Sichtweise verkörpert und

welche Haltungen und Einstellungen, Fragestellungen, Ziele sowie Methoden sich daraus für die Diagnostik ergeben.

Eine Professionalisierung muss daher zwangsläufig an den Haltungen und Rollenbildern der angehenden Lehrkräfte ansetzen. Reflexive Zugänge finden sich im Hinterfragen der Ergebnisorientierung, bei vorgefertigten Kriterien und Fragenkatalogen, im Erkennen von Hierarchiestrukturen und Abhängigkeiten als auch in der kritischen Betrachtung des Gesamtgeschehens“ (Römer 2017, S. 229).

Zusammenfassend geht es in auch in dieser Selbsterfahrungsübung darum die eigenen Vorstellungen und Haltungen – als wichtige Variable hinsichtlich der Umsetzung inklusiven Unterrichts – sowohl theoretisch als auch praktisch zu reflektieren. Erst im Transfer der Erkenntnisse kann der Raum für Leitgedanken einer Diagnostik, die den ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens entspricht, entstehen.

Baustein III – Didaktik

Didaktische Kompetenz

(Inklusive) Didaktik - was ist das?

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

So stellen z. B. Musenberg und Riegert (2015, S. 16) fest, dass im Zusammenhang mit der Gestaltung von inklusivem (Fach-)Unterricht oft der Eindruck vermittelt worden sei, „das Gelingen schulischer Inklusion sei in erster Linie eine Frage der (richtigen) Haltung und Einstellung: ‚Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt‘, ‚Heterogenität als Chance‘, ‚alle Kinder willkommen heißen““. Diese „schlagwortartig vorgetragenen und normativ aufgeladenen Forderungen an die Lehrkräfte“ (ebd.) seien zunächst auch als ausreichende Antwort auf (fach-)didaktische Fragestellungen erachtet worden, obwohl sie kaum Anhaltspunkte lieferten, wie eine konkrete Vermittlung von Unterrichtsinhalten in heterogenen Lerngruppen vonstattengehen könne (vgl. ebd.). Die Autor:innen zeigen damit eine wesentliche Leerstelle im fachdidaktischen Diskurs um die Umsetzung eines inklusiven (Fach-)Unterrichts auf – die fachlich individuell zu konkretisierende Unterrichtsgestaltung." (Eckert und Liebsch 2020, S. 76)

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

- a) Zieldimension: Wer lernt etwas? Was soll gelernt werden? Wozu soll etwas gelernt werden?

b) Wegdimension: Wann soll etwas gelernt werden? Wie soll etwas gelernt werden? Von wem soll etwas gelernt werden? Mit wem soll etwas gelernt werden? Womit soll etwas gelernt werden?

Folgt man der Definition für inklusiven Fachunterricht von Musenberg und Riegert (2015, S. 24), deutet sich der Kontext an, in dem sich das didaktische Handeln von Lehrkräften vollzieht: „Inklusiver Fachunterricht unterbreitet fachbezogene Bildungsangebote für alle Schülerinnen und Schüler und ermöglicht individuelle Lernfortschritte und subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten.“

Durch planvolles didaktisches Handeln schaffen Lehrer:innen geeignete Lerngelegenheiten für alle Mitglieder einer Lerngruppe. Die Zieldimension (Wer lernt was?) wird unter dieser Prämisse mit der Wegdimension (Wie kann eine optimale Vermittlung dessen gewährleistet werden?) verknüpft, wobei die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen dabei als „zentrale Bestimmungsmomente der differenzierten Unterrichtsgestaltung“ (ebd.) gelten und zu den „fachdidaktischen Ansprüchen des Unterrichtsfaches in Beziehung gesetzt“ (ebd.) werden .

Vor dem Hintergrund dieser für eine gelingende Inklusion entscheidenden Bedingung stellen u.a. (Binnen-)Differenzierung und Individualisierung geeignete didaktische, methodische und organisatorische Maßnahmen dar, mit denen Lehrende adaptiv auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Lernenden reagieren können (vgl. Vock und Gronostaj 2017, S. 65)." (Eckert und Liebsch 2020, S. 77)

Fragen der Didaktik im DiMiLL

"Diese wesentlichen Charakteristika einer auf Inklusion abzielenden Unterrichtsgestaltung – unbedingte Berücksichtigung der Lernausgangslage sowie passgenaue Lernangebote durch Adaption – sind auch der inklusiven (Fach-)Didaktik, wie sie im DiMiLL angelegt ist, immanent." (Eckert und Liebsch 2020, S. 77)

Die Prozessmerkmale

"Weitere zentrale Aspekte der Organisation von inklusiven Lehr-Lern-Prozessen nach dem DiMiLL sind das kontinuierliche Mitdenken verschiedener Heterogenitätsdimensionen sowie die Umsetzung der Prozessmerkmale Partizipation,

Kooperation, Kommunikation und Reflexion in allen unterrichtlichen Prozessen (vgl. Simon 2019, S. 23ff.).

Die Prozessmerkmale bestimmen schließlich die Qualität aller differenzierenden, individualisierenden und gruppenbezogenen Unterrichtselemente und sind bei der Planung, Umsetzung und Evaluation von inklusivem Unterricht stets zu berücksichtigen." (Eckert und Liebsch 2020, S. 77)

Die Strukturelemente

"Konkrete Fragen der Unterrichtsgestaltung sind darüber hinaus mit den Strukturelementen des DiMiLL verknüpft, in denen sich auch die Ziel- und Wegdimension didaktischer Fragestellungen verorten lassen. Die Strukturelemente beschreiben Themen und Inhalte, Methoden und Medien, Ausgangslage und Erfolgskontrolle. Während sich Themen und Inhalte vor allem dem „Was“ und „Wozu“ widmet, betreffen die Fragen des „Wie“ und „Womit“ Methoden und Medien. Die individuelle Kompetenzentwicklung im Zentrum des Modells ist mit beiden Dimensionen verknüpft und stellt gleichzeitig Start und Ziel aller didaktischen Überlegungen im inklusiven (Fach-)Unterricht dar.

Vor allem die Frage nach den Themen und Inhalten stellt „eine grundlegende Aufgabe in der Theoriebildung zum inklusiven Unterricht dar“ (Frohn 2019, S. 61) und berührt außerdem auch unmittelbar dessen praktische Umsetzung, da sich auch ein inklusiver Unterricht nur an konkreten fachlichen Inhalten vollziehen lässt (vgl. Musenberg und Riegert 2013). Frohn weist mit Bezug zu unterschiedlichen Theorien der Inhaltsauswahl darauf hin, „dass nicht alle Lernenden im inklusiven Unterricht tatsächlich identische Inhalte, wohl aber übergreifende gemeinsame Themenkomplexe bearbeiten – auch wenn hier die besondere Schwierigkeit im Aufbereiten entsprechender Lehr-Lern-Situationen liegt“ (2019, S. 63). Diese Schwierigkeiten lassen sich nur – wie oben bereits festgestellt – durch *adaptive Strategien* bewältigen, die mit den Facetten der adaptiven Lehrkompetenz verknüpft sind (vgl. Simon 2019, S. 25)." (Eckert und Liebsch 2020, S. 77f.)

Adaptive didaktische Kompetenz

"Was bedeutet adaptive didaktische Kompetenz? Nach Brühwiler (2014, S. 84) „dienen didaktische Überlegungen dazu, auf der Basis diagnostischer Informationen und mit

Blick auf die angestrebten Ziele lernförderlichen Unterricht zu gestalten.“ Er verknüpft dabei sowohl eher methodisch-(allgemein-)didaktisches Wissen (Wegdimension) wie auch fachlich-(fach-)didaktisches Wissen (Zieldimension), um eine adaptive *didaktische Kompetenz* zu beschreiben (vgl. ebd.).

Lehrkräfte verfügen demnach über ein hohes Maß an Kompetenz, wenn sie sowohl über ein großes, flexibel einsetzbares Methodenrepertoire verfügen als auch in der Lage sind, Unterrichtsgegenstände so zu strukturieren, dass sie Schüler:innen den individuellen „Aufbau von Handlungs-, Wissens- und Denkstrukturen“ (Beck et al., 2008, S. 44) ermöglichen.

Dafür ist Fachwissen vonnöten, das „wiederum die Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen ist – also Wissen über die curriculare Anordnung und didaktische Sequenzierung der Lerninhalte, über das Potenzial und die Schwierigkeit von Aufgaben sowie über typische Fehler, Fehlvorstellungen und Schwierigkeiten“ (Vock & Gronostaj 2017, S. 80).

Zu dieser bereits hinreichend anspruchsvollen Kombination an Wissensbereichen treten in jüngster Zeit neben allen Herausforderungen, die mit der Unterrichtung heterogener Gruppen einher gehen, z. B. die Anforderungen hinzu, die ein sprachbildender Fachunterricht an die Lehrkräfte richtet. [...]

Dezidiert inklusive Grundprämissen der didaktischen Kompetenz sind die Forderung nach einem hohen Maß an Schüler:innenorientierung hinsichtlich der Inhalte und Methoden (vgl. Brühwiler 2014, S. 85) und die damit verbundene Bedeutung einer „fundierte[n] Diagnose der Lernausgangslage“ (ebd., S. 86; Herv. Verf.). *Didaktische* und *diagnostische Kompetenz* stehen daher in einem engen Verhältnis zueinander. [...] [Es] wird darüber hinaus die kritische Reflexion und zielorientierte Gestaltung von Unterricht „unter Beachtung der curricularen und institutionellen Rahmenbedingungen“ (Jank & Meyer, 2014, S. 160) angestrebt. Denn „für inklusive Settings spielen die Rahmenbedingungen möglicher Lehr-Lern-Situationen – schulorganisatorische Bedingungen, fachdidaktische Bedingungen und gesamtgesellschaftliche Bedingungen – eine ebenso große Rolle“ (Frohn & Brodesser, 2019, S. 441), finden in den Konzepten zur adaptiven Lehrkompetenz bisher aber kaum Beachtung.

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

Didaktische Kompetenz sollte „nicht erst im Unterrichtshandeln, sondern schon bei der Unterrichtsplanung“ (ebd., S. 87) zum Tragen kommen. Nach Beck et al. (2008, S. 41) setzt sich adaptive Lehrkompetenz in allen Konstruktfacetten aus einer Planungs- und einer Handlungskomponente zusammen, denen jeweils spezifische Arten und Funktionen von Wissen zuzuordnen sind, wobei diese „zeitlich und funktional unterschiedlich angelegt, aber nicht unabhängig voneinander sind“ (Brühwiler 2014, S. 91).

So ist auch die *didaktische Kompetenz* sowohl Teil der *adaptiven Planungskompetenz* als auch der *Handlungskompetenz*, da sich didaktische Fragestellungen immer auf eine konzeptionelle und eine performative Perspektive von organisierten Lehr-Lern-Prozessen beziehen.

Das Prozessmerkmal Reflexion spielt in Bezug auf didaktische Kompetenz eine entscheidende Rolle, da hiermit ein kritisches und prüfendes Nachdenken über unterrichtliche Prozesse und die ständige Selbstbeobachtung und -evaluation von Lehrkräften gemeint ist (vgl. Capellmann & Gloystein, 2019, S. 46). Dies gilt sowohl für die Handlungs- als auch für die Planungsebene. So hat die Idee „professionelles Lernen auf systematische Reflexion zu gründen [...] auch in der Lehrkräftebildung an Bedeutung und Entsprechung in hochschuldidaktischen Konzepten gewonnen“ (ebd., S. 47). Um Reflexionsprozesse bei angehenden Lehrkräften strukturiert anzuleiten, kann zunächst eine Unterscheidung von drei Reflexionshandlungen hilfreich sein:

„Wissen-in-der-Handlung“, „Reflexion-in-der-Handlung“ und „Reflexion-über-die-Handlung“ (vgl. Heppekausen, 2013, S. 112). Während die ersten beiden Facetten der Handlungsebene von Unterricht zugeordnet werden können, berührt die dritte Facette auch unmittelbar die Planungsebene, wenn die Vor- und Nachbereitung eines inklusiven Unterrichts als „reflexive pädagogische Praxis“ (Capellmann & Gloystein, 2019, S. 47) verstanden wird.

Darüber hinaus kann Reflexion als ein Handlungs- und Planungskompetenz verbindendes Element gewertet werden." (Eckert und Liebsch 2020, S. 78f.)

Baustein IV – Klassenführung

Adaptive Klassenführung

Klassenführung im Regelunterricht

"Das Konstrukt der Klassenführung bzw. des Classroom-Managements wird seit mehr als fünfzig Jahren in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Arbeiten thematisiert. Während ursprünglich ein auf *Reaktion* ausgerichtetes Begriffsverständnis den – zunächst behavioristisch geprägten – Diskurs kennzeichnete, gewann der *präventive* Umgang mit potenziellen Störungen in den 1970er Jahren durch die Arbeiten des Psychologen Jacob S. Kounin (1976) zunehmend an Relevanz (zusammenfassend siehe Liebsch & Patzer 2020). Um entsprechende proaktive Strategien zu systematisieren, definierte Kounin fünf Merkmale effektiver Klassenführung:

Tabelle 1: Merkmale der Klassenführung

	Merkmal	Erläuterung
1.	Disziplin	Bei Störungen in klarer und fairer Weise reagieren
2.	Allgegenwärtigkeit und Überlappung	Den Blick für die Klasse behalten und dies den Schüler:innen auch vermitteln; „Augen auch im Hinterkopf haben“: sich um mehrere Bereiche gleichzeitig kümmern können
3.	Schwung und Reibungslosigkeit	Den Unterricht ohne Unterbrechung steuern; Thematische Sprünge und Ablenkungen vermeiden
4.	Gruppenfokus	Alle Schüler:innen in der Klasse gleichzeitig mobilisieren; Alle Klassenmitglieder erhalten Aufmerksamkeit
5.	Abwechslung und intellektuelle Herausforderung	Lernaktivitäten anregend gestalten, um Überdross zu vermeiden; Bedeutsamkeit von Inhalten vermitteln; Kognitive Herausforderungen wählen

Diese Merkmale wurden – mit Rückgriff auf Marzano et al. (2005) – zusammenfassend von Kunter und Trautwein (2013, S. 82) u.a. um die Prinzipien „Etablieren von Regeln und Routinen“, „eine konstruktive Schüler-Lehrerbeziehung“ und „die eigene

Geisteshaltung“ ergänzt und zeugen – z.B. mit Blick auf die Fokussierung der inklusionspädagogisch relevanten pädagogischen Beziehungen, die etwa durch einen wertschätzenden, zugewandten Umgang miteinander gekennzeichnet sind – von einer zunehmenden Schüler:innenorientierung. Gleichwohl werden diese Dimensionen gelungener Klassenführung auch im Hinblick auf das ihnen inhärente Machtgefälle hinterfragt: „Obwohl [nämlich] der Ansatz auf Störungsreduzierung durch Antizipation und nicht auf Disziplinierung ausgerichtet ist, zeugen diese Verhaltensdimensionen doch von einer Sicht auf Unterricht, die stark auf die Lehrperson ausgerichtet ist und ihr die alleinige Verantwortung für Lehr-Lern-Prozesse überträgt (vgl. Ophardt & Thiel, 2008, S. 268)“ (Liebsch & Patzer 2020, S. 90).

Ausgehend von dieser Beobachtung sowie der Bezeichnung von Klassenführung als einem „mehrdimensionalen Geflecht“ (Haag & Brosig 2012, 171 f.) werden im Folgenden anhand von gegenwärtig formulierten Anforderungen an einen inklusiven, schüler:innenzentrierten Unterricht die traditionellen Merkmalsbereiche adaptiver Klassenführungskompetenz um mögliche Spannungsverhältnisse im inklusiven Unterricht erweitert.“ (Frohn und Mayer, i.E.)

Klassen-"Führung" - Spannungsfelder im Umgang mit heterogenen Schulklassen

„In Auseinandersetzung mit einer an Inklusion orientierten, adaptiven Klassenführung, in der – unter Berücksichtigung der oben genannten Merkmalsbereiche – individuelles didaktisches Handeln auf spezielle Situationen und Adressat:innen abgestimmt wird, „wird deutlich, dass Klassenführungskompetenz eng mit der *didaktischen Kompetenz* [...] verknüpft ist (vgl. Brühwiler, 2014, S. 86)“ (Liebsch & Patzer 2020, S. 91, Herv. i. O.; siehe Baustein zur „adaptiven didaktischen Kompetenz“ in diesem Heft). Orientiert an den Prozessmerkmalen des *Didaktischen Modells inklusiven Lehrens und Lernens* (DiMiLL, ebd.) erfolgt demnach eine inklusionsorientierte Klassenführung auch durch die Umsetzung der unterrichtlichen Prozessmerkmale der *Partizipation, Kommunikation, Kooperation* und *Reflexion*. Jedoch erfolgt die Berücksichtigung dieser Prozessmerkmale zwangsläufig im Rahmen unterrichtlicher Spannungsfelder, die eine situationsspezifische, reflexive Handhabung seitens der Lehrkraft erfordern, was eine weitere Facette der adaptiven Klassenführungskompetenz ausmacht.“ (Frohn und Mayer, i.E.)

Spannungsfeld 1: Lehrkräftezentrierung vs. Schüler:innenpartizipation

„Wird – wie im Projekt FDQI-HU – Partizipation u.a. als „gestaltende Teilhabe aller Lernenden in Schule und Unterricht ohne Ausschluss“ (Simon & Pech 2019, S. 40) definiert, muss die Nutzung des Begriffs *Klassenführung* hinterfragt werden: Während nämlich eine *Führung* eine klare Hierarchie und damit die Kommunikationsrichtung von der Lehrkraft zu den Schüler:innen vorgibt (vgl. auch Autonomieantinomie nach Helsper 2021, S. 172), impliziert z.B. die gemeinsame Gestaltung von Unterricht eine „Beteiligung aller an Entscheidungen – auch in Bezug auf die Inhalte und die Anlage von Unterricht“ (ebd., S. 41), was eine deutliche Diskrepanz zwischen der im Begriff angelegten Lehrkräftezentrierung und einer breiten Schüler:innenpartizipation eröffnet. Zur begrifflichen Weiterentwicklung bezeichnen z.B. Fischer und Kolleg:innen (2014) die ursprünglich von Helmke und Weinert (1997) so benannte „Klassenführungs-kompetenz“ als „Kommunikative Kompetenz“: „Neben dem Wissen über Klassenführung sind in inklusiven Settings v.a. Kenntnisse über Beratung, Coaching, Mentoring sowie über Teamarbeit wesentlich“ (Fischer et al. 2014, S. 18), was eine deutliche Öffnung bis hin zur Ablehnung des Führungs-Begriffs impliziert.

Im Rahmen dieses Spannungsfeldes ist auch die Balancierung zwischen unterrichtlicher Offenheit und lernförderlicher Struktur für individuelles Lernen relevant, wie Textor, Kullmann und Lütje-Klose (2014) anhand einer Interviewstudie herausarbeiten: „Aus der Perspektive der Lehrkräfte ist Individualisierung mit einem speziellen Balanceakt verbunden: Der Balance zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit, Offenheit und Struktur“ (ebd., S. 80). Dafür sei Brüning (2015, S. 12) zufolge insbesondere „ein hohes Maß an Klassenführungs-kompetenz notwendig [...]“. Denn differenzierender oder gar individualisierender Unterricht lässt sich nur dann realisieren, wenn innerhalb der Klassen der Lernprozess weitgehend störungsfrei erfolgen kann.“ Demnach ist in inklusiven Settings dem Spannungsverhältnis zwischen Lehrkräftezentrierung (s.o.) bzw. Dominanz der Lehrkraft (Kunter & Trautwein 2013, S. 83) und Schüler:innenpartizipation produktiv zu begegnen, sodass einerseits eine lernförderliche Strukturierung, andererseits eine Flexibilisierung des Unterrichts möglich ist. Umgesetzt werden kann dies etwa, indem kommunikative, kooperative Arbeitsformen im Rahmen klarer Abläufe und Erwartungen geschaffen werden.“ (Frohn und Mayer, i.E.)

Spannungsfeld 2: inklusionspädagogische Normen vs. tradierte unterrichtliche Praktiken

„Gleichwohl schaffen diese offenen und kooperativen Arbeitsformen ein weiteres Spannungsverhältnis, das die Balance zwischen moralischen Normen einerseits und den Normen tradierter sozialer Praxen andererseits erfordert. Erst jüngst zeigten z.B. Bender und Rennebach (2021) durch objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktionen zu Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts, dass „die Differenz zwischen inklusionspädagogischen Normen und unterrichtspädagogischen Praktiken nicht aufgelöst werden [kann]. Das daraus entstehende Strukturproblem unterrichtlicher Inklusion wird an immer kleinere Interaktionseinheiten delegiert“ (ebd., S. 231). So komme es im inklusiven Unterricht einerseits zu einer Übertragung dieser unauflösbaren Spannung an die Schüler*innen, sodass etwa ihnen selbst „die Verantwortung für das Misslingen ihres Lernprozesses“ (ebd., S. 239) sowie die Schuld für das „Scheitern der Teilhabe“ (ebd., S. 240) zugewiesen wird. Andererseits könne die – inklusionspädagogisch fundierte – Idee kooperativen bzw. ko-konstruktiven Arbeitens in Verbindung mit einem allzu offenen Lehr-Lern-Arrangement eine „geschmeidige peer-kulturelle Interaktion“ (ebd., S. 245) eher verhindern als fördern, da die Normen der sozialen Praxis¹ auch in der Übertragung der Verantwortung aus dem Klassenverband in die Kleingruppe fort- und den moralischen Normen der Inklusion entgegenstehen.“ (Frohn und Mayer, i.E.)

Adaptive Klassenführung für den inklusionsorientierten Unterricht

„Eine adaptive Klassenführung sollte daher auch darauf ausgerichtet sein, das benannte Strukturproblem (detailliert siehe Bender & Dietrich 2019) zu reflektieren, um einem Scheitern der inklusionsorientierten Didaktik an ihren eigenen pädagogischen Normen bzw. deren Widerspruch zu sozialen Praxen entgegenzuarbeiten. In diesem Sinne erscheint durchaus eine *Klassenführung* vonnöten, die die Strukturprobleme inklusiven Unterrichts nicht an kleinere Organisationseinheiten – namentlich an die

¹ Mögliche Normen des Sozialen können dabei „historisch institutionalisierte und kulturell verankerte Praxen und den diesbezüglichen Prozess der sozialen Positionierungen“ (Bender & Rennebach 2021, S. 236) meinen, also im unterrichtlichen Fall die Fortschreibung traditioneller sozialer Unterrichtsformen, die auch exkludierende Merkmale tragen.

Schüler*innen – delegiert, sondern vielmehr lerngruppenspezifisch erörtert, wie Formen der Vergemeinschaftung (inhaltlich wie sozial) zu schaffen sind, die einen gemeinsamen und individuellen Kompetenzzuwachs unterstützen und sozialnormativen Exklusionsdynamiken vorbeugen.

Zusammenfassend beinhaltet das mehrdimensionale Geflecht (s.o.) der adaptiven Klassenführungskompetenz für den inklusionsorientierten Unterricht die folgenden (dunkelgrau gekennzeichneten) Merkmalsbereiche in den (hellgrau gekennzeichneten) Spannungsfeldern:

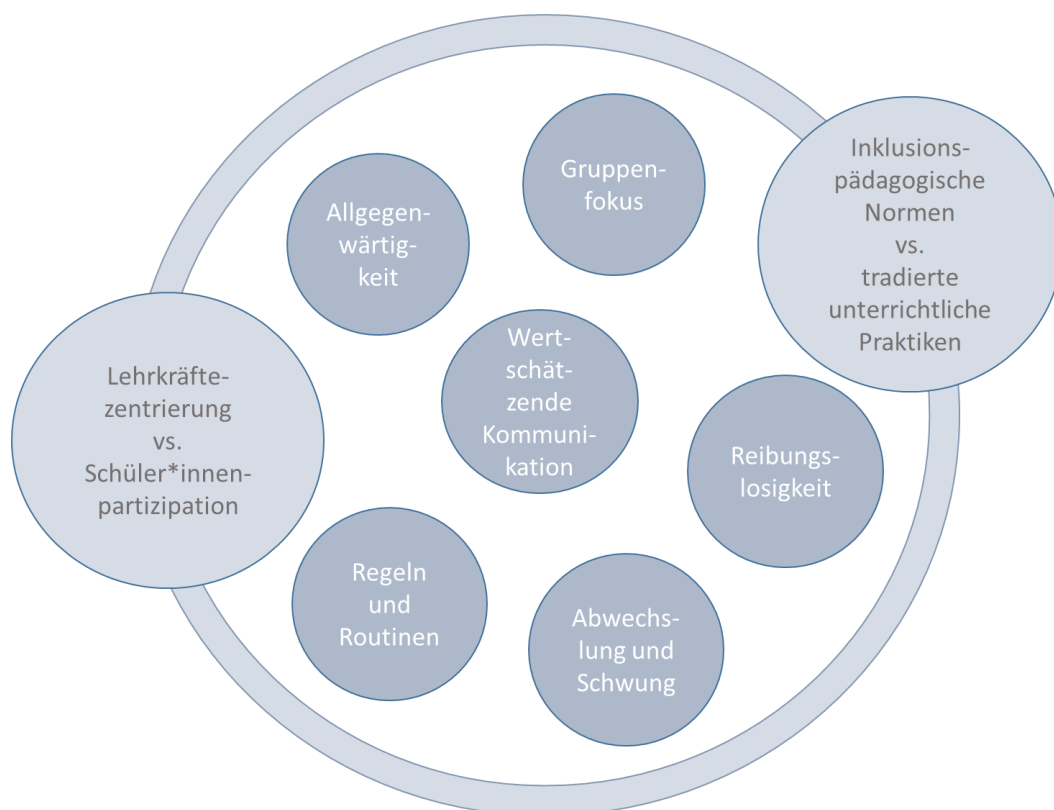


Abbildung 1: Anforderungen an eine adaptive Klassenführung für den inklusionsorientierten Unterricht, eigene Darstellung.

Für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen gilt es demnach, die bekannten Merkmalsbereiche der Klassenführung unter den widersprüchlichen Anforderungen der jeweiligen Spannungsfelder auszubalancieren, sodass z.B. „Regeln und Routinen“ zwar von der Lehrkraft im Unterricht (mit) umgesetzt, jedoch – im Sinne einer starken Schüler:innenpartizipation – gemeinsam in der Klasse erarbeitet und angewandt

werden. Zudem sind „Regeln und Routinen“ in diesem Begriffsverständnis nicht nur auf eine größtmögliche Störungsfreiheit, sondern eben auch auf die umfassende Teilhabe der Lernenden auszurichten. Diese Definition der adaptiven Klassenführungskompetenz soll der Baustein zunächst durch den asynchronen Teil theoretisch anbahnen, um die einzelnen Merkmalsbereiche sowie die entsprechenden Spannungsfelder dann im synchronen Teil konkret auf mögliche Situationen im Fachunterricht zu beziehen.“ (Frohn und Mayer, i.E.)

Literatur

- Altrichter, H. & Hauser, B. (2007). Umgang mit Heterogenität lernen. *Journal für Lehrerinnenbildung* 7 (1), 4–11.
- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.). (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Barth, U. & Gloystein, D. (2018). Adaptiv kompetent - Potentiale gemeinsamer Lehre. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik - Erziehungswissenschaft - Sonderpädagogik (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung, S. 249–255)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barth, U. & Gloystein, D. (2019). Adaptive Lehrkompetenzen im Spannungsfeld inklusiver Schule. Schwerpunkt Diagnostische Kompetenzen: Erfahrungen, Vorschläge, Visionen. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen (S. 95–102)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgardt, I. (2018). Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung (S. 26–38)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63)*. Münster: Waxmann.
- Bender, S. & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz* 60, S. 28–50.
- Bender, S. & Rennebach, N. (2021). Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts: Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen. *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (2), S. 231–250.
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A., Moser, V., Pech, D. (Hrsg.). (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Brühwiler, C. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Münster: Waxmann.
- Brüning, L. (2015). Klassenführung als Basis guten Unterrichts – Durch die Unterrichtsgestaltung möglichen Störungen vorbeugen. Pädagogik.Leben (2), S. 12–15.
- Felkendorff, K. & Luder, R. (2015). Schulsysteme und Behinderung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), Inklusive Pädagogik und Didaktik (Studienbuchreihe der Pädagogischen Hochschulen Zürich, Luzern und Thurgau, 2., korrigierte Auflage, S. 22–29). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Jahrbuch für allgemeine Didaktik 4, S. 16–34.
- Frohn, J. (2019). Themen und Inhalte. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung, S. 61–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gloystein, D. & Barth, U. (2020). Diversitätskategorien denken – Ein neues Grundprinzip in der Diagnostik. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer et al. (Hrsg.), Inklusion - Partizipation - Menschenrechte. Transformation in die Teilhabegesellschaft? (S. 112–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gloystein, D. & Frohn, J. (2020). Der Baustein adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung, S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen (S. 65–67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gloystein, D. (2020). Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung*, S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for educational research online* 1 (1), 86–105.
- Haag, L. & Brosig, K. M. (2012). Klassenführung – Worauf kommt es an? *Schulverwaltung* 35 (6), S. 169–172.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1979). *Unterricht. Analyse und Planung* (10., unveränd. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem Scholastik-Projekt. In A. Helmke & F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241–252). Weinheim: Beltz.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung* (UTB Pädagogik, Bd. 5460). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hertel, S. (2014). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 19–34). Wiesbaden: Springer VS.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle. Buch als E-Book* (11. Auflage). Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Jansen, M. & Meyer, M. A. (2016). Wie qualifiziert man Lehrer/innen im Bereich Diagnostik für den Umgang mit Vielfalt? In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 279–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klauß, T. (2014). Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung*.

Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik (S. 11–23). Weinheim: Beltz Juventa.

Koller, H.-C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Korff, N. (2012). Inklusiver Unterricht - Didaktische Modelle und Forschung. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13, S. 138–157). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.

Kounin, J. S. (1976). Techniken der Klassenführung: Hans Huber.

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule (S. 89–107). Münster: Waxmann.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Liebsch, A.-C. & Patzer, Y. (2020). Der Baustein Adaptive Klassenführungskompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung, S. 88–98).

Löser, J. & Werning, R. (2015). Inklusion - allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft* 26, 17–24.
https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11567/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Loeser_Werning_Inklusion.pdf. Zugegriffen: 27. März 2019.

Lütje-Klose, B. (2016). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik (S. 365–369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Marzano, R. J., Gaddy, B., Foseid, M. & Marzano, J. (2005). A handbook for classroom management that works: Paerson Merrill.

Moser Opitz, E. (2014). Inklusive Didaktik im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und effektiver Förderung. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* 4, S. 52–68.

- Musenber, O. & Riegert, J. (2013). »Pharao geht immer!« - Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Interview-Studie. Zeitschrift für Inklusion (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202>. Zugegriffen: 20. September 2021.
- Musenber, O. & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In J. Riegert & O. Musenber (Hrsg.), Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe (S. 13–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. & Heinzl, F. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. Zeitschrift für Inklusion (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>. Zugegriffen: 20. September 2021.
- Prenzel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. Erwägen Wissen Ethik 26 (2), 157–168. http://www.uni-potsdam.de/uploads/media/Prenzel_EWE_Hauptartikel_02.pdf.
- Riegert, J. & Musenber, O. (Hrsg.). (2016). Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Römer, S. (2017). Verstehen und Vermitteln einer heilpädagogischen Diagnostik - eine hochschuldidaktische Herausforderung. In S. Römer (Hrsg.), Diagnostik als Beziehungsgestaltung. Beziehungen eingehen, reflektieren und gestalten - Diagnostik in Dialog und Kooperation (S. 223–242). Berlin: Frank & Timme.
- Schulz, W. (1981). Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 226–233.
- Simon, T. & Pech, D. (2019). Partizipation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen (S. 40–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung, S. 21–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2010). Differenzkonstruktion im Kontext unterrichtlicher Praktiken. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses (Theorie Bilden, Bd. 20, S. 141–158). Bielefeld: Transcript.

- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Jahrbuch für allgemeine Didaktik 4, S. 69–91.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 40.2). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Walgenbach, K. (2017). Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft (UTB, Bd. 8546, 2., durchgesehene Auflage). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2016). Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven (Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität Praxisband, 2. Auflage). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Widmer-Wolf, P. & Sieber-Suter, B. (2014). Eine Sammlung berufsspezifischer Kompetenzen für das Berufsfeld Schule. In B. Sieber-Suter (Hrsg.), Kompetenzmanagement. Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung (1. Auflage, S. 108–144). Bern: Hep der Bildungsverlag.
- Wocken, H. (2016). Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen. Hamburg: Feldhaus.
- Ziemen, K. (2013). Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.