

Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz

Entwicklung, Umsetzung und Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen im „Design-Based-Research“-Verfahren

Julia Frohn^{1,*} & Ellen Brodesser¹

¹ Humboldt-Universität zu Berlin

* Kontakt: Humboldt-Universität zu Berlin, Professional School of Education,
Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte
an der Humboldt-Universität zu Berlin, Hausvogteiplatz 5–7, 10117 Berlin
julia.frohn@hu-berlin.de

Zusammenfassung: Ausgehend von der Notwendigkeit einer inklusionssensiblen Lehrkräftebildung konzipiert das Projekt „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (FDQI-HU) Seminare für Studierende innerhalb der Fachdidaktiken. Der Fokus liegt neben der Sensibilisierung für heterogene Lerngruppen auf der Entwicklung adaptiver Lehrkompetenzen. Nach den Prinzipien des „Design-Based-Research“-Ansatzes (DBR) werden im Rahmen von FDQI-HU Lehr-Lern-Bausteine in Kooperation von sechs Fachdidaktiken mit den „Querlagen“ Allgemeine Didaktik, Rehabilitationswissenschaften und Sprachbildung konzipiert, erprobt und evaluiert. Die inhaltliche Ausrichtung der Bausteine folgt den Subfacetten des Konstrukts „adaptive Lehrkompetenz“ nach Beck et al. (2008). Daneben werden elementare Inhalte zur Sprachbildung und Heterogenitätssensibilität sowie Grundsätze des „Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen“ in der Bausteinentwicklung berücksichtigt. Die didaktische Umsetzung orientiert sich am Prinzip des „Didaktischen Doppeldeckers“, der methodisch dieselben Standards bedient, die im Inhalt vermittelt werden. In diesem Beitrag wird zunächst die Notwendigkeit einer inklusionssensiblen Lehrkräftebildung dargestellt und der Forschungsrahmen für die Seminarentwicklung (DBR) charakterisiert. Im Anschluss werden die zwei Zyklen der Seminarentwicklung vorgestellt. Dabei werden jeweils die dem Design zugrundeliegende Theorie, die Inhalte und Charakteristika der Lehrveranstaltungen sowie die begleitende Evaluation der Seminare und exemplarische Ergebnisse dargelegt. Abschließend wird der Ansatz im Hinblick auf die Verstetigung für die universitäre Lehrer_innenbildung diskutiert.

Schlagwörter: Lehrkräftebildung, Lehr-Lern-Bausteine, adaptive Lehrkompetenz, Inklusion, Fachdidaktik, Design-Based Research



1 Auf dem Weg zu einer inklusionssensiblen Lehrkräftebildung: (kultur-)politische und institutionelle Rahmenbedingungen

Das Thema Inklusion hat in den vergangenen zehn Jahren einen rasanten – und z.T. turbulenten – Aufstieg im bildungswissenschaftlichen Diskurs erfahren. Häufig wird dabei die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland im Jahr 2009 als Ausgangspunkt ausgewiesen, auch wenn entsprechende Ansätze, etwa Entwicklungen aus der Integrationspädagogik oder Differenzierungsprinzipien der allgemeinen Didaktik (vgl. z.B. Klafki, 2007), sehr viel weiter zurückgehen. Dennoch hat auch das Inkrafttreten der UN-BRK zur Formulierung zahlreicher weiterer Vorgaben für die Umsetzung der vor allem menschenrechtlich begründeten Notwendigkeit einer inklusionssensiblen Lehrkräftebildung beigetragen: So kommt z.B. dem *Berliner Lehrkräftebildungsgesetz* (LBiG, 2014) zufolge den „pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik [...] eine besondere Bedeutung zu“ (LBiG, 2014, o.S.). Auch die *Standards für die Lehrerbildung* (KMK, 2014) wurden zehn Jahre nach ihrem ersten Erscheinen inklusionssensibel erweitert, sodass z.B. Unterricht nicht allein „fach- und sachgerecht“, sondern auch „unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse“ (KMK, 2014, S. 7) geplant und durchgeführt werden soll. Entsprechend der „Empfehlung für Lehrkräfte für eine Schule der Vielfalt“ der Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz (HRK & KMK, 2015) wiederum ist „Inklusion, also der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen in Regelschulen, [...] eine Querschnittsaufgabe in der Lehrerbildung“ (HRK & KMK, 2015, S. 1).

Neben diesen (kultur-)politischen Weisungen hat das Thema Inklusion auch über die Studien- und Prüfungsordnungen Einzug in die Lehrkräftebildung gehalten. An der Humboldt-Universität zu Berlin (HU Berlin) etwa ist Inklusion mit insgesamt zwölf Leistungspunkten (Integrierte Sekundarschule, Gymnasium, Berufliche Schule) bzw. 15 Leistungspunkten (Grundschule) als Querschnittsthema curricular verankert worden – sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken. Somit wurden strukturelle Voraussetzungen geschaffen, die es nun disziplin- und fachspezifisch zu konkretisieren gilt.

2 Das Projekt „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)“¹ – Projektarbeit im Forschungsrahmen von Design-Based Research (DBR)

Ausgehend von diesen Voraussetzungen verfolgt das Projekt FDQI-HU als interdisziplinäres Forschungs- und Entwicklungsprojekt das Ziel, angehende Lehrkräfte für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen zu qualifizieren. Unter dem Dach der Professional School of Education (PSE) der HU Berlin arbeiten daher Wissenschaftler_innen aus sechs Fachdidaktiken (Arbeitslehre, Englisch, Geschichte, Informatik, Latein und Sachunterricht) und den Bereichen („Querlagen“) Rehabilitationswissenschaften,

¹ FDQI-HU wird unter dem Förderkennzeichen FKZ 01JA1620 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Dieser Beitrag bezieht sich auf die erste Förderperiode 2016–2019.

Sprachbildung und Allgemeine Didaktik² in Kooperation mit abgeordneten Lehrkräften und empirischen Bildungsforscher_innen an der Entwicklung von inklusionssensiblen Lehr-Lernveranstaltungen. Diese im interdisziplinären Team konzipierten und durchgeführten Seminare zielen u.a. auf eine Veränderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Student_innen und eine Sensibilisierung im Hinblick auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen. Der Fokus dieses Beitrags liegt jedoch auf dem Ziel, die adaptive Lehrkompetenz zukünftiger Lehrkräfte zu fördern.³ Um hier wirksam zu sein, war eine starke theoretische Fundierung der Lehrveranstaltungen ebenso vonnöten wie eine am Konzept der adaptiven Lehrkompetenz ausgerichtete Seminargestaltung und -evaluation.

2.1 FDQI-HU im Forschungsrahmen von Design-Based Research

Für eine kohärente Umsetzung der geplanten Maßnahmen folgt FDQI-HU dem Design-Based-Research-Ansatz (DBR) (vgl. z.B. Reinmann, 2018; van den Akker, Branch, Gustafson, Nieveen & Plomp, 1999), dessen Ziel es ist, „Theorie, Modellierung von Praxis, hermeneutische Verständigung, empirische Erprobung, Evaluation und theoriegeleitete Reflexion aufeinander zu beziehen und voneinander abhängig zu machen“ (Reinmann & Sesink, 2014, S. 81). Das Grundanliegen ist es, eine Brücke zwischen empirischer und theoretischer Bildungsforschung im Hinblick auf konkrete praktische Herausforderungen zu schlagen. Deshalb wird DBR nicht als Methode, sondern vielmehr als Forschungsrahmen bzw. Forschungsparadigma bezeichnet. Dabei fokussiert die „entwicklungsorientierte Bildungsforschung“, wie DBR im hiesigen Diskurs auch genannt wird (Reinmann & Sesink, 2014), trotz ihrer starken empirischen Ausrichtung

„nicht primär die Frage, ob die zu entwickelnde Intervention effektiv ist, sondern nimmt eine offene und noch unscharfe Herausforderung aus der Bildungspraxis als Ausgangspunkt für die Exploration neuer und innovativer Möglichkeiten, Unterricht zu gestalten und Praxis zu verändern“ (Raatz, 2016, S. 37).

Forschung wird dabei grundsätzlich als Lern- und Veränderungsprozess begriffen, der zyklisch vonstattengeht und damit neue Impulse unmittelbar aufnehmen und integrieren kann. Diese explorative Haltung geht einher mit dem Ziel, „nicht nur ein praktisches Problem zu lösen, sondern auch die Theorielage zu verbessern, ja sogar neue Theorien zu gewinnen“ (Reinmann, 2018, S. 95). Dabei ist die „Aufarbeitung des Forschungsstands und bereits bestehender theoretischer Anker für die Problemlösung [...] integraler Bestandteil dieses Ansatzes“ (Reinmann, 2018, S. 102).

Wie in Abbildung 1 auf der folgenden Seite dargestellt, liegt die Intervention, die theoriebasiert Veränderungen bewirken und durch entsprechende Evaluation auf ihre Wirksamkeit überprüft werden soll, in der Mitte eines Forschungs- und Gestaltungszyklus. Wird das angestrebte Ergebnis nicht erreicht oder werden neue Impulse in die Entwicklungsarbeit aufgenommen, wird ein Re-Design auf Basis der Evaluationsergebnisse entworfen, das wiederum in einem neuerlichen Zyklus erprobt und untersucht wird. Diese Schritte werden – im Hinblick auf die bestehende (bildungs-)praktische Problemlage – in Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis beliebig häufig wiederholt. So ermöglicht es die zyklische Vorgehensweise, „bestehende Probleme schrittweise zu bearbeiten und dabei einzelne Schritte immer wieder an die gegebenen Herausforderungen und Bedingungen anzupassen“ (Frohn & Brodesser, 2019, S. 203).

² Die Fachauswahl ergab sich aus einem Bewerbungsverfahren unter den Fachdidaktiken der HU Berlin. Die „Querlagen“ wurden in der Projektvorbereitung als dezidiert inklusionsorientierte Disziplinen identifiziert, die die fachliche Arbeit heterogenitätssensibel fördern.

³ Aus Platzgründen kann hier nicht auf die anderen Zielkonstrukte des Projekts eingegangen werden. Ausführliche Informationen dazu sind bei Frohn, Brodesser, Moser & Pech (2019) nachzulesen.

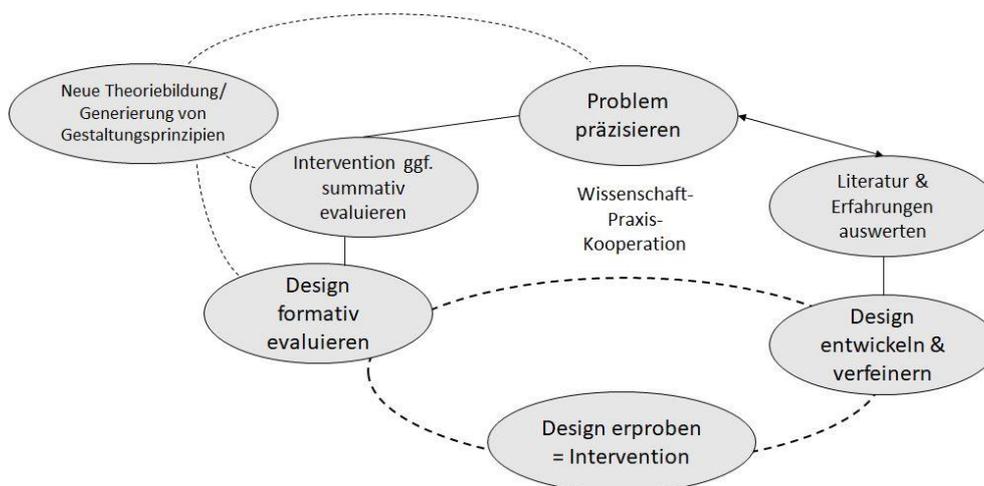


Abbildung 1: Modell eines Forschungs- und Entwicklungszyklus nach Reinmann, 2018, S. 103; modifiziert im Rahmen von FDQI-HU

2.2 Das Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz als theoretischer Rahmen

Die zielorientierte Rahmung der Projektarbeit in FDQI-HU bezieht sich auf die Förderung adaptiver Lehrkompetenz angehender Lehrkräfte, um zukünftig jedem Kind bzw. jeder und jedem Jugendlichen im inklusiven Fachunterricht „einen persönlichen Zugang zum Lernen zu ermöglichen“ (vgl. Stebler & Reusser, 2017, S. 253; vgl. auch Brühwiler, 2014; Franz, Wacker & Heyl, 2018; Kufner, 2014).

Ausgangspunkt für adaptive Lehrkompetenz ist das Konzept des *adaptive teaching* (Corno & Snow, 1986), das die individuellen Unterschiede der Lernenden im Unterricht aufgreift und den Unterricht daran anpasst. Durch diese Anpassung wird eine Steigerung der Chancengerechtigkeit (vgl. Arnold, 2008) erwartet, die gerade in Bezug auf die Beachtung unterschiedlicher Heterogenitätslinien im inklusiven Unterricht von Bedeutung ist (vgl. Schmitz, 2017).

Gräsel und Kolleg_innen stellen in diesem Sinne ausgehend vom Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke und Weinert (1997) die Frage, inwiefern „das Unterrichtsangebot auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden angepasst“ (Gräsel, Decristan & König, 2017, S. 199) werden kann. Hier wird Adaptivität als Merkmal dieses Angebots nicht ausschließlich auf die Kompetenzen von Lehrpersonen bezogen, sondern ebenfalls, u.a. ausgehend von der Forschungstradition der Aptitude-Treatment-Interactions (z.B. Corno & Snow, 1986), als die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden definiert (vgl. Brühwiler, 2006; Gräsel et al., 2017). In der universitären Lehramtsausbildung wird trotz des Wissens um die adaptive Wirkung Lernender auf das Unterrichtsgeschehen jedoch vor allem Bezug auf die angehenden Lehrkräfte genommen.

Die entsprechenden Kompetenzen für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen sind nach Franz et al. (2018) die Fähigkeiten, diagnostizieren und differenzieren zu können und eine Klasse kompetent zu führen (vgl. auch Rey, Lohse-Bossenz, Wacker & Heyl, 2018). In Vorbereitung auf das zukünftige Berufsfeld inklusiver Schulen ist hervorzuheben, dass außerdem Interaktionseffekte adaptiver Kompetenzen mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen der Schüler_innen in den Blick genommen werden. Die individuelle Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht hängt demnach nicht ausschließlich vom pädagogischen Handeln der Lehrkraft auf der einen oder den individuellen Ausgangslagen im Hinblick auf die kognitiven oder sozioökonomischen Hintergründe der Schüler_innen auf der anderen Seite ab, sondern konstituiert sich in deren Wechselspiel (Decristan, Kunter, Fauth, Büttner, Hardy & Hertel, 2016).

Weiterhin unterscheiden Beck und Kolleg_innen (2008) zwischen Handlungs- und Planungskompetenz als zeitlich und funktional differente Kompetenzarten. Die Forschungsgruppen um Franz (2018) und Rey (2018) konnten zeigen, dass adaptive Lehrkompetenz sowohl in Bezug auf die Handlungs- als auch auf die Planungskompetenz u.a. durch die Teilnahme an universitären Lehrveranstaltungen gesteigert werden konnte.

Konkretisiert wurde das theoretische Konzept der adaptiven Lehrkompetenz von Beck und Kolleg_innen (2008) mit der Unterteilung in vier Konstruktfacetten: adaptive Sachkompetenz, adaptive diagnostische, adaptive didaktische und adaptive Klassenführungs-kompetenz (Beck et al., 2008, S. 37, 41f.). Adaptive Lehrkompetenz bezieht sich allgemein auf den Prozesscharakter des Unterrichts; die „adaptive Lehrperson ist sensibilisiert für die Wahrnehmung von Verschiedenheit bei den Lernvoraussetzungen, den Lern- und Problemlöseverhaltensweisen ihrer Schülerinnen und Schüler“ (Beck et al., 2008, S. 38). Die Sachkompetenz beschreibt hierbei den konkreten Fachinhalt, der flexibel und adaptiv auf die Stärken und Schwächen der Schüler_innen hin organisiert wird. Daneben bezeichnet die adaptive diagnostische Kompetenz die Fähigkeit, die in der Lerngruppe vorhandenen Lernvoraussetzungen in die Unterrichtsplanung einzubeziehen und im Unterricht flexibel zu beachten. Im Gegensatz zu einer einmaligen Feststellungsdiagnostik, beispielsweise im Kontext der rechtlich begründbaren Voraussetzungen für Nachteilsausgleiche oder in Form eines summativen Urteils als Grundlage für die Entscheidung über zukünftige Schulformen, ist adaptive Diagnostik im Unterricht als formativer Prozess anzusehen, der das Unterrichtsangebot fortwährend am Lernstand der Schüler_innen auszurichten bestrebt ist. Gleichmaßen sind das Lernangebot und die eingesetzten Materialien im Sinne einer adaptiven didaktischen Unterrichtsgestaltung an diese Voraussetzungen anzupassen. Mit Hilfe einer adaptiven Klassenführung ist zudem die Lernumgebung für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu optimieren. Die vier Konstruktfacetten stellen demnach keine eigenständigen Wirkungsbereiche dar, „sondern sind situationsspezifisch aufeinander abzustimmen“ (Schmitz, 2017, o.S.).

Dieser theoretische Rahmen zu adaptiver Lehrkompetenz konstituierte die wissenschaftliche Entwicklungsarbeit im Projekt FDQI-HU, die die Grundprinzipien adaptiver Lehrkompetenz – ergänzt um allgemeindidaktische und inklusionssensible Parameter – in ein Didaktisches Modell sowie die konkrete Seminararbeit übersetzte. Ziel dieser Entwicklungsarbeit war es, das erprobte und operationalisierte Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz (vgl. Beck et al., 2008; Brühwiler, 2006; Franz et al., 2018) für eine inklusionssensible Didaktik kohärent einzusetzen und daraus Impulse für die theoretische Modellierungsarbeit im Projekt abzuleiten.

3 Seminarentwicklung: Design, Implementation, Analyse

Im Folgenden wird die Bearbeitung des „Problems“ (siehe Abbildung 1 auf der vorausgehenden Seite) vorgestellt. Dieses besteht darin, dass einerseits inklusionsorientierte Lehr-Lern-Formate – auch für die Arbeit in den Fachdidaktiken – dringend benötigt werden, dass aber andererseits entsprechende heterogenitätssensible Konzepte häufig fehlen. Ziel war es daher, in Kooperation zwischen Fachdidaktiken, „Querlagen“ und abgeordneten Lehrkräften Seminare zu entwickeln, die zukünftige Lehrkräfte auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen vorbereiten. In zwei Zyklen der Seminarendurchführung im Sommersemester 2017 (Zyklus 1) und im Sommersemester 2018 (Zyklus 2) wurden diese Veranstaltungen erprobt, formativ evaluiert und im Sinne des DBR-Ansatzes weiterentwickelt. Über die Konzeption und den Einsatz eines theoretisch fundierten, an den Konstrukten der adaptiven Lehrkompetenz orientierten didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen für den Einsatz in den Seminaren (Zyklus 1) führte die Seminarentwicklung schließlich zu einer Bausteinstruktur für die inklusionssensible universitäre Lehrkräftebildung (Zyklus 2). Um diesen Prozess nachzuzeichnen, werden nachfolgend die zwei Zyklen der Seminarentwicklung dargelegt.

3.1 Erster Zyklus der Seminarentwicklung, -durchführung und -evaluation

Entsprechend der vorliegenden empirischen Studien (z.B. Franz et al., 2018) war grundsätzlich davon auszugehen, dass die FDQI-HU-Seminare zu einer Förderung der adaptiven Lehrkompetenz beitragen können – schließlich gilt adaptive Lehrkompetenz als erlernbare Professionalitätsfacette, die unter angehenden Lehrkräften gezielt geschult werden kann.

3.1.1 Erster Zyklus: Inhalte des Designs

Nach umfassender Theoriesichtung und -auswertung im interdisziplinären Team von FDQI-HU wurde für die erste Durchführung der Seminare ein Design für die Inhalte der Lehrveranstaltungen entwickelt, das vornehmlich auf fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Theorien⁴ in Verbindung mit dezidiert inklusionssensiblen Ansätzen und Facetten der adaptiven Lehrkompetenz basierte. Für eine inklusive Unterrichtsgestaltung brauchen (zukünftige) Lehrkräfte demnach fachdidaktisches Wissen *und* spezifisches inklusionspädagogisches Wissen, um die jeweiligen Fachinhalte inklusionssensibel aufzubereiten: Zu diesem Zweck wurde im Projekt FDQI-HU das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen* (nachfolgend DiMiLL; siehe Abb. 2) entwickelt, das die komplexen Anforderungen an inklusiven Unterricht bündelt, zueinander modellhaft in Beziehung setzt und damit „zukünftige und praktizierende Lehrer_innen für die Potenziale und Herausforderungen in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in heterogenen Lerngruppen sensibilisieren“ soll (Frohn, 2017, o.S.). Ziel war es dabei, zunächst ein allgemeindidaktisches, inklusionssensibles Modell zu schaffen, das – in einem zweiten Schritt – durch fachliche Konkretisierung die inklusionsorientierten Potenziale einer Fachdidaktik offenbaren und damit die Entwicklung fachdidaktischer Konzepte für inklusives Lehren und Lernen fördern soll.

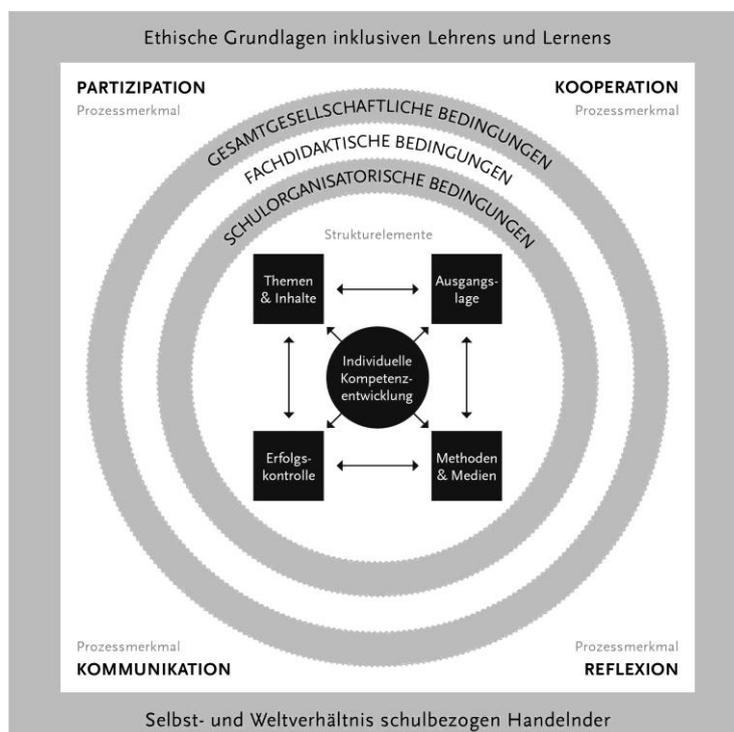


Abbildung 2: Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)

⁴ FDQI-HU hat hier vor allem Bezüge zu Wolfgang Klafki (2007), Wolfgang Schulz (1981) und Hans-Christoph Koller (2012) hergestellt und auf Basis dieser Theorien fachdidaktische Fragestellungen weiterentwickelt.

Das DiMiLL⁵ knüpft an das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz vor allem durch das in den Mittelpunkt gestellte Ziel der „individuellen Kompetenzentwicklung“ an, da

„adaptive Lehrkompetenz die Fähigkeit einer Lehrperson bezeichnet, ihren Unterricht so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben“ (Beck et al., 2008, S. 4).

Die Erreichung dieses Ziels ist sehr eng mit *adaptiver diagnostischer Kompetenz* – nicht zuletzt im Sinne des Strukturelements „Ausgangslage“ – verknüpft.

Durch die Ausrichtung an unterrichtlichen Prozessen der Partizipation, Kommunikation, Reflexion und Kooperation wird zudem der Annahme Rechnung getragen, „dass im Konzept der adaptiven Lehrkompetenz der Prozesscharakter schulischen Lernens impliziert ist“ (Brühwiler, 2014, S. 78). Die Prozessmerkmale des DiMiLL sollen zur Herstellung eines positiven, störungsarmen Klassenklimas beitragen und Facetten der *adaptiven Klassenführungskompetenz* bedienen.

Ferner haben „Lehrpersonen, die über ein reichhaltiges Repertoire an didaktischen Gestaltungsformen zur Unterstützung angeleiteten und eigenständigen Lernens verfügen [...], bessere Möglichkeiten ihren Unterricht adaptiv zu gestalten“ (Brühwiler, 2014, S. 85). Die Strukturelemente des DiMiLL zielen auf die *adaptive didaktische Kompetenz* einer Lehrperson. Hier werden u.a. die Merkmale adaptiven Lernens zur „Differenzierung von Lernzielen und Inhalten“ (Stebler & Reusser, 2017, S. 256) ebenso wie die Fähigkeit, „lern- und leistungsrelevante Merkmale der Schülerinnen und Schüler zutreffend zu beurteilen sowie Lern- und Aufgabenanforderungen angemessen einzuschätzen“ (Brühwiler, 2014, S. 82), in den Vordergrund gestellt.

Für inklusive Settings spielen die Rahmenbedingungen möglicher Lehr-Lern-Situationen – schulorganisatorische Bedingungen, fachdidaktische Bedingungen und gesamtgesellschaftliche Bedingungen – eine ebenso große Rolle wie bei Fragen zu adaptivem Lehren und Lernen. Allerdings werden dezidiert bildungstheoretische und normative Leitlinien, wie durch die Rahmung des DiMiLL dargestellt, in den einschlägigen Untersuchungen zum adaptiven Lehrkräftehandeln (z.B. Beck et al., 2018; Brühwiler, 2014) nicht gesondert berücksichtigt. Umso wichtiger erscheint es aus Sicht von FDQI-HU, die Inhalte für die inklusionssensible Lehrkräftebildung auch mit ethisch-normativen Prämissen zu fundieren. Dennoch lag das Ziel von FDQI-HU nicht in einer Neuformulierung des Konstrukts „adaptive Lehrkompetenz“; stattdessen sind entsprechende bildungstheoretische Ziele in die Entwicklung des DiMiLL eingeflossen, das wiederum für die Seminargestaltung genutzt und von den Dozent_innen im Rahmen der Veranstaltungen reflektiert wird. Durch diesen reflektierten Umgang wurde das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz demnach teilweise neu konnotiert bzw. kontextualisiert, nicht aber im Kern verändert.

3.1.2 Erster Zyklus: Umsetzung des Designs

Für die Umsetzung dieser Inhalte wurden verbindliche Charakteristika der Lehrveranstaltungen festgelegt, die fächerübergreifend bedient wurden. So fanden alle Veranstaltungen im interdisziplinären Tandem zwischen Vertreter_innen der „Querlagen“ und der Fachdidaktiken statt (s.o.); darüber hinaus wurden in allen Seminaren dieselben Grundagentexte, auch aus dem Glossar zum DiMiLL (Frohn, 2017ff.), genutzt. Durch dieses Vorgehen wurde z.B. die Voraussetzung eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses geschaffen. Zur methodischen Kohärenz kam in allen Seminaren ein „Didaktischer Doppeldecker“ (auch: pädagogischer Doppeldecker) zum Einsatz, womit die

⁵ Die einzelnen Begriffe des DiMiLL wurden im Projekt diskursiv aufgearbeitet und sind unter www.huberlin.de/fdqi/glossar als Open-Source-Quelle zugänglich. Als forschungsbasierter Aufriss zu den jeweiligen Konzepten dienen sie in der inklusionssensiblen Lehrkräftebildung auch als Ausgangspunkt weiterführender (Seminar-)Arbeit.

Hochschullehre den gleichen methodischen Prinzipien folgte, die auch inhaltlich vermittelt wurden. Durch die didaktische Dopplung wird die Methode gleichzeitig zur Botschaft, d.h., „in Kurs, Seminar oder Unterrichtsstunde geschieht genau das, worüber reflektiert wird“ (Wahl, 2013, S. 64). Alle Seminare waren demnach methodisch an den Prozessmerkmalen des DiMiLL (Partizipation, Kommunikation, Kooperation, Reflexion) ausgerichtet; auf einer Metaebene wurde die Dopplung fortlaufend mit den Student_innen diskutiert.

Im Sommersemester 2017 wurden nach den dargestellten Inhalten und Charakteristika fünf Seminare in den Fächern Englisch, Informatik, Geschichte, Latein und Sachunterricht herausgebracht. Hier fand auch die fachliche Konkretisierung des DiMiLL statt, die durch nachfolgende Diskussionen im Team zur Theoriebildung aus Fachperspektive beigetragen hat: So wurde z.B. das DiMiLL für das Fach Latein vor allem auf die Nutzung des Lehrbuchs hin operationalisiert, da das Lehrbuch zentraler Ausgangspunkt fachdidaktischer Ansätze im Lateinunterricht bildet (Liebsch, 2019). In Informatik wiederum wurde das DiMiLL auf die digitale Lehr-Lern-Plattform LAYA übertragen, woraus Prinzipien für den heterogenitätssensiblen Informatikunterricht formuliert werden konnten (Putzer & Pinkwart, 2019). Alle Lehrämter (Integrierte Sekundarschule, Gymnasium, Grundschule, Berufliche Schule, Sonderpädagogik) nahmen an den Veranstaltungen teil, die vereinzelt auch von Lehrkräften der HU-Partnerschulen als Fortbildungen genutzt werden konnten. Im Fach Englisch lernten die Studierenden zudem im Tandem aus angehenden Fachlehrkräften und Sonderpädagog_innen, was die Interdisziplinarität des Dozent_innen-Tandems auch unter den Lernenden spiegelte.

3.1.3 Erster Zyklus: Evaluation des Designs

Die Begleitevaluation der Seminare wurde mithilfe eines standardisierten Testinstruments für die Erfassung von Einstellungen, Kompetenzen und Hintergrundmerkmalen der Student_innen sowie leitfadengestützter Interviews für die Seminarauswertungen aus Perspektive der Dozent_innen realisiert. Um mögliche Veränderungen der adaptiven Lehrkompetenz auf Seiten der Lehramtsstudent_innen zu erfassen, wurde ein Testinstrument konzipiert, das durch Prä-Post-Erhebungen mit Vergleichsgruppen auf der Basis offener Frageformate zu Videovignetten die Wirksamkeit der Interventionen untersuchte (vgl. Schmitz, Simon & Pant, 2019). Die Student_innen wurden jeweils vor und nach dem Seminar gebeten, drei kurze Videoimpulse hinsichtlich verschiedener Konstruktfacetten adaptiver Lehrkompetenz einzuschätzen und der gezeigten Lehrkraft Hinweise zu adaptiven Handlungsalternativen zu geben.

Aufgrund der je unterschiedlichen Sachinhalte der beteiligten Fachdidaktiken wurde die adaptive Sachkompetenz als flexibel anzupassender Fachinhalt in der vergleichenden Evaluation sämtlicher Student_innen ausgeklammert. Die drei fächerübergreifenden Konstruktfacetten der adaptiven Lehrkompetenz – Diagnostik, Didaktik und Klassenführung – wurden für die Seminarentwicklung und -evaluation konkretisiert und operationalisiert (vgl. Brodesser, Schmitz & Pant, 2019; Schmitz, 2017). Nach Sichtung der in anderen Studien eingesetzten Instrumente zur Erfassung adaptiver Lehrkompetenz unter Studierenden (z.B. Beck et al., 2008; Franz, Rey, Heyl & Wacker, 2017; Kufner, 2014) entschied sich das Evaluationsteam für den Einsatz von Videovignetten. Unter der Prämisse, Inklusion in seiner weiten Bedeutung zu verstehen, wurden Vignetten gesucht, die möglichst mehrere Heterogenitätsmerkmale und adaptive Handlungsmöglichkeiten in einer konkreten Unterrichtssituation darstellten. Der französische Film *Entre les murs* (dt.: *Die Klasse*; von Laurent Cantet, 2009) beinhaltet zum einen eine heterogene Lerngruppe mit Schüler_innen unterschiedlicher kultureller Hintergründe und Lernvoraussetzungen, zum anderen einen Lehrer, der hauptsächlich frontalen sowie nur wenig adaptiven Unterricht anbietet. Die Studierenden sollten sich im Sinne einer dyadischen Instruktion (vgl. Bischoff, Brühwiler & Baer, 2005, S. 395) in die Situation einer Hospitantin bzw. eines Hospitanten hineinversetzen und dem

gezeigten Lehrer Tipps geben. Für jede der drei Konstruktfacetten (Diagnostik, Didaktik und Klassenführung) wurden ausgehend von den Anregungen aus Cognitive Labs mit Student_innen des Lehramts offene Fragen formuliert.

Exemplarisch ist hier auf die erste gezeigte Unterrichtssequenz zu adaptiver Didaktik zu verweisen, in der der Lehrer mit seiner Klasse im Rahmen einer Textarbeit unbekannte Wörter sammelt. Die Schüler_innen lachen einander wegen ihrer – auch kulturell bedingten – Wortverständnisschwierigkeiten aus; der Lehrer reagiert mit Herablassung, Ermahnungen und Zurechtweisungen. Die Student_innen sollen zu diesem Videoimpuls drei Fragen mit den Fragestimuli „Hätte ich mich generell anders verhalten sollen?“, „Hätten Sie diese Textarbeit methodisch-didaktisch anders gestaltet als ich?“ und „Haben Sie Ideen, was ich bei der Auswahl von Inhalten, Ziel, Unterrichts- und Sozialformen (...) beachten sollte?“ beantworten.

Mithilfe der quantitativen Inhaltsanalyse nach Früh (2017) wurden aus den Antworten eines Vortests induktive Kategorien abgeleitet. Diese wurden im nächsten Schritt Expert_innen für die Erfassung adaptiver Lehrkompetenz⁶ zur Einschätzung und Bewertung der Relevanz vorgelegt. Grundlegend für die angewandte Methode ist ein transparentes und systematisches Vorgehen zur Formulierung der theoretischen Grundlagen, des Erkenntnisinteresses, der Kategorienbildung und der Auswertung. Der mehrstufige methodische Prozess und die Beachtung sozialwissenschaftlicher Gütekriterien, beispielweise durch ein transparentes Kategoriensystem, die Validierung durch Expert_innen und die Schulung mehrerer unabhängiger Codierer*innen, ist bei Brodesser et al. (2019, S. 192ff.) beschrieben; ein Skalenhandbuch (Schmitz, Simon & Pant, 2019, i.E.) gibt detailliert Auskunft über die Erhebung.

In der Begleitevaluation des ersten Zyklus der Seminardurchführung konnten insgesamt die Antworten von $N = 150$ Studierenden im Prä- und $N = 63$ Studierenden im Post-Test ausgewertet werden. Die Studierenden gaben als Abschlussziel ihres Masterstudiums das Lehramt für die Grundschule (12,7%), die integrierte Sekundarschule (17,3%), das Gymnasium (42,0%) und die Berufsschule oder ein anderes Abschlussziel (5,3%) an. 22,7 Prozent der Befragten studierten noch im Bachelorstudium.

Die Ergebnisse zeigten, dass sich erstens wenig adaptiv handelnde Lehrer_innen, wie im Video dargestellt, sehr gut für die Erzeugung von schriftlichen Reaktionen der Studierenden in Form von vielfältigen Handlungsalternativen eigneten. Zweitens benannten die Studierenden wesentliche Merkmale adaptiver Handlungskompetenz, die ein umfangreiches Wissen als „Voraussetzung für eine hohe adaptive Lehrkompetenz“ (Brühwiler, 2014, S. 94) widerspiegeln. Allerdings gelang es nicht, eine qualitative Veränderung adaptiver Lehrkompetenz im Sinne einer Steigerung oder „besseren“ Adaptivität der kodierten Unterrichtsalternativen nachzuweisen. Die befragten Studierenden benannten zu beiden Messzeitpunkten treffende Kategorien, wie z.B. das schülerorientierte Kommunizieren der Lehrkraft in der oben beschriebenen Situation der Textarbeit. Während im Prä-Test mehr Studierende die Sprache und das Auftreten der Lehrkraft fokussierten, wurde im Post-Test beispielsweise konkreter auf die Wertschätzung der Schüler_innen verwiesen.

Neben der Befragung der Studierenden wurden die Dozierenden in leitfadengestützten Interviews um ihre Einschätzung der Seminare gebeten. Diese hatten – im Gegensatz zu der standardisierten Befragung der Studierenden – nicht das Ziel, Kompetenzen zu messen, sondern die Sicht der Dozierenden u.a. auf die Vermittlung adaptiver Lehrkompetenz zu erfassen. In den Antworten der Dozierenden kommt die Notwendigkeit der Präzisierung des Konstrukts für die Lehre zum Ausdruck. Auf den Input „Als erstes möchte ich gern wissen, ob ihr glaubt, dass sich die adaptive Lehrkompetenz eurer

⁶ Christian Brühwiler (Pädagogische Hochschule St. Gallen), Eva-Kristina Franz (Pädagogische Hochschule Heidelberg) und Sabrina Kufner (Universität Passau) waren als ausgewiesene Expert_innen adaptiver Lehrkompetenz bereit, sich die abgeleiteten Kategorien anzusehen und sie hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Konstrukt einzuschätzen.

Studierenden im Seminar oder nach dem Seminar verändert hat“, wurde beispielsweise wie folgt geantwortet:

Ich würde für die [...] Studierenden sagen, ja, [...], dass auf jeden Fall Inhalte adaptiert wurden mit Blick auf Inklusion. Aber die [Studierenden] haben das sozusagen gemacht, weil wir einerseits darüber gesprochen haben, aber ohne dass ihnen dieses Konstrukt wirklich präsent war. Also da, denke ich, müsste man / würde ich jetzt zukünftig auch eher noch einmal dieses Konstrukt auch der adaptiven Lehrkompetenz noch einmal deutlicher so benennen irgendwie (Ausschnitt aus Interviews mit den Dozierenden im 1. Zyklus).

Ein zentrales Ergebnis der Begleitevaluation zu diesem Zeitpunkt war folglich, dass die adaptive Lehrkompetenz als Zielkonstrukt im Entwicklungsteam noch nicht ausreichend systematisiert worden war, sodass sie auch im Seminar nicht umfassend präzisiert und gefördert wurde.

3.2 Zweiter Zyklus der Seminarentwicklung, -durchführung und -evaluation

Durch die begleitende Evaluation wurden problematische Faktoren der ersten Intervention ausgemacht, die vor allem in der unzureichenden Systematisierung des Konstrukts der adaptiven Lehrkompetenz unter den Dozent_innen und Student_innen lagen. Ausgehend von den oben beschriebenen, projektleitenden Ansätzen der Design-Based-Research-Forschung (siehe Abbildung 1) wurden diese Ergebnisse ausführlich im Entwicklungsteam diskutiert. Im Rahmen des Re-Designs für die zweite Durchführungsphase wurden daraufhin flexible Lehr-Lern-Bausteine (siehe auch Frohn & Brodesser, 2019; Peperkorn & Frohn, 2018) entwickelt, die sich konkret auf die drei überfachlichen Konstruktfacetten der adaptiven Lehrkompetenz nach Beck et al. (2008) beziehen. Um die zusätzliche inklusionsspezifische Expertise im Projekt umfassend zu nutzen, wurden die Bausteine zur adaptiven Lehrkompetenz ferner durch zwei weitere Bausteine – zur Heterogenitätssensibilität und zur Sprachbildung – inklusionssensibel ergänzt (nähere Informationen zum Sprachbildungsbaustein finden Sie im Beitrag von Laura Rödel in diesem Heft).

3.2.1 Zweiter Zyklus: Inhalte des Designs

Ausgangspunkt für den zweiten Seminarzyklus war erneut ein gemeinsames Inklusionsverständnis, das den Abbau von Marginalisierung und Stigmatisierung in allen Lebensphasen beinhaltet und gemeinsam im Team anhand zentraler Inklusionsparadigmen entwickelt wurde (vgl. Rödel & Simon, 2017). Noch konkreter als in der ersten Phase wurde das Ziel formuliert, in den Lehrveranstaltungen Kompetenzen zu fördern, die eine adaptive Unterrichtsgestaltung ermöglichen. Die entwickelten Lehr-Lern-Bausteine sollten als neue Materialien dieses Ziel unterstützen. Während im ersten Zyklus die adaptive Lehrkompetenz implizit durch das DiMiLL gefördert werden sollte, bildete das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz nun das inhaltliche Fundament der Bausteinentwicklung.

Abbildung 3 auf der folgenden Seite zeigt, welche Teilziele die einzelnen Bausteine verfolgen. Anhand der Pfeile wird verdeutlicht, dass die Bausteine nicht unverbunden nebeneinanderstehen, sondern miteinander verknüpft sind und teilweise aufeinander aufbauen. Der erste Baustein zur Heterogenitätssensibilität bezieht sich auf die Thematisierung unterschiedlicher Voraussetzungen und Hintergründe von Lehrenden und Lernenden, die grundsätzlich in Lerngruppen vertreten sind. Ausgehend von der immensen Bedeutung diagnostischer Kompetenzen für die adaptive Unterrichtsgestaltung (z.B. Gräsel et al., 2017, S. 200) stellt der zweite Baustein die adaptive diagnostische Kompetenz in den Fokus. Die Theorien und praktischen Reflexionsaufgaben zu adaptiver Didaktik (mit Bezug zum DiMiLL) und adaptiver Klassenführung umfassen den dritten bzw. vierten Baustein. Zusätzlich zu diesen vier Bausteinen wurde mit dem

fünften Baustein die Sprachbildung als grundlegende Aufgabe für den inklusiven Unterricht in die inklusionsorientierte fachdidaktische Vorbereitung von angehenden Lehrkräften aufgenommen.

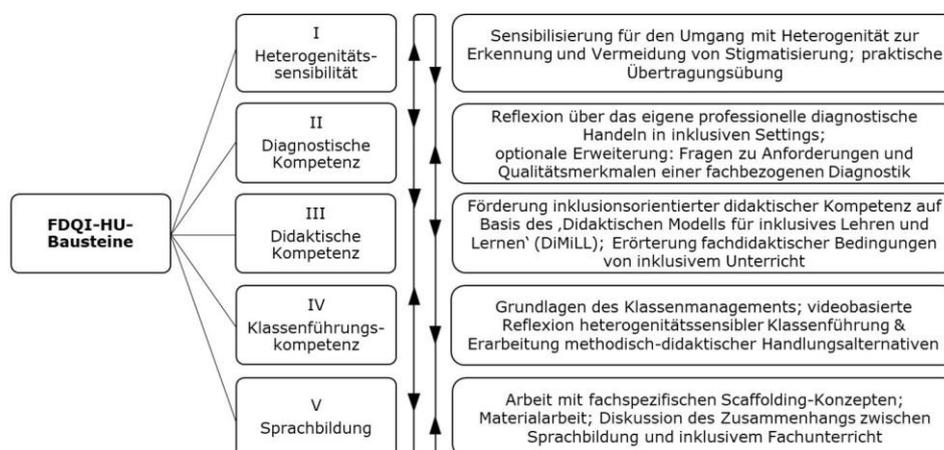


Abbildung 3: Bausteine für die inklusionssensible Fachdidaktik-Lehre (eigene Abbildung FDQI-HU)

Eine detaillierte exemplarische Beschreibung eines Bausteins hat Laura Rödel für die Rubrik „Konzeption und Gestaltung“ in diesem Themenheft verfasst. Rödel beschreibt den Sprachbildungsbaustein anhand fachlicher und theoretischer Grundlagen, didaktisch-methodischer Verortung sowie mithilfe konkreter Durchführungshinweise.

3.2.2 Zweiter Zyklus: Umsetzung des Designs

Wurden im ersten Zyklus einzelne Sitzungen oder ganze in sich abgeschlossene Seminare konzipiert, lag der Fokus im zweiten Durchgang auf der Entwicklung von Bausteinen zu den oben beschriebenen Theorien, die flexibel und mit unterschiedlicher Ressourcenaufwendung einzusetzen sind. Die Formulierung der Bausteine zu den einzelnen Themengebieten erfolgte zunächst aus allgemeindidaktischer Perspektive und wurde von verschiedenen Fachdidaktiker_innen unterschiedlich adaptiert. Aufgrund der notwendigen vielgestaltigen Anschlussmöglichkeiten durch die Fachdidaktiken mussten die Bausteine sowohl in der vorformulierten als auch in modifizierter Form umzusetzen sein. Somit ermöglicht die „Adaptivität der Bausteine [...] unterschiedliche Lehr-Lern-Formate sowie fortlaufende Anpassungen der Baustein-Inhalte an aktuelle politische und wissenschaftliche Kriterien“ (Peperkorn & Frohn, 2018, S. 63).

Wie schon im ersten Durchgang fanden sowohl Planung als auch Umsetzung im Tandem zwischen Fachdidaktiken und „Querlagen“ statt.

Alle Bausteine folgen demselben formalen Aufbau, was sowohl die Vergleichbarkeit im Sinne der Evaluation als auch einen universellen Einsatz der Bausteine ermöglichen soll. Jeder Baustein ist im Textformat, ggf. ergänzt um bestimmte Medieninhalte, formuliert und enthält unabhängig von der inhaltlichen Ausrichtung Ausführungen zu den folgenden Punkten: Ziele, Material und Literatur, Zeitbedarf und Zeitpunkt, Bezüge zu Strukturelementen und Prozessmerkmalen des DiMiLL, Sachanalyse und Verlaufsplan. Der Verlaufsplan ist klassisch unterteilt in Phase/Zeit, Ablauf/Sozialform, Medien und didaktischer Kommentar. Methodisch wurden erneut die Prozessmerkmale des DiMiLL (Partizipation, Kommunikation, Kooperation, Reflexion) als Doppeldecker bedient, sodass Prinzipien des DiMiLL in diesem Zyklus eher methodisch denn inhaltlich richtungsweisend waren.

Alle fünf Bausteine wurden im Sommersemester 2018 in fachdidaktischen Seminaren der Fächer Englisch, Latein, Informatik, Arbeitslehre und Sachunterricht eingesetzt.

3.2.3 Zweiter Zyklus: Evaluation des Designs

Aktuell befindet sich das Projekt im Prozess einer erneuten formativen Evaluation und der anschließenden Weiterentwicklung der Seminare. Analog zum Re-Design der Lehrveranstaltungen wurde das standardisierte Testinstrument zur Evaluation der Seminare für die Stichprobe der teilnehmenden Student_innen geprüft und in Bezug auf die Ziele der Begleitevaluation überarbeitet. In diesem Prozess wurden der Videoimpuls zur Erfassung adaptiver diagnostischer Kompetenz verändert und das Kategorienschema zur Kodierung der offenen Antworten zu den Konstruktfacetten Diagnostik, Didaktik und Klassenführung erweitert. Bisher wurden die Daten von $N = 369$ Studierenden in den fünf oben benannten fachdidaktischen Seminaren und drei Vergleichsgruppen im Prä- und Post-Testverfahren erfasst, die analog zur ersten Durchführung der FDQI-HU-Seminare für die Schulformen Grundschule, integrierte Sekundarschule, Gymnasium und berufliche Schulen mit verschiedenen Fächerkombinationen studierten.

Die zyklische Weiterentwicklung der Kategorienauswertung führte zu einer Bildung von Indizes, die die multidimensionale Struktur des Konstrukts adaptive Lehrkompetenz (vgl. Brühwiler, 2014) noch deutlicher abbilden. Bisherige Auswertungen zeigen, dass die Studierenden nach dem Besuch der Lehrveranstaltungen vor allem in Bezug auf die adaptive Klassenführungskompetenz höhere Indizes aufwiesen, die als Kompetenzzuwachs in Folge des Einsatzes der Lehr-Lern-Bausteine interpretiert werden können (vgl. Brodesser et al, 2019, i.E.).

Die parallel dazu eingesetzten Interviewleitfäden erfassen die Einschätzungen der Dozierenden zu den eingesetzten Bausteinen. Auch hier spiegelt sich die Wirksamkeit der inklusionssensiblen Lehr-Lern-Bausteine im Hinblick auf die transparente und systematische Thematisierung und Erprobung von Grundprinzipien adaptiver Lehrkompetenz wider.

Der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht die im Vergleich zum ersten Seminarzyklus höhere Orientierung der Dozierenden am Ziel der Förderung adaptiver Lehrkompetenz.

[...] im Vergleich zu dem letzten Durchgang sozusagen ist es schon eine Verbesserung insofern, als dass / also zumindest ich in dem, was ich gemacht habe, explizit auch dieses Konstrukt thematisiert habe, das haben wir im vorherigen Durchgang quasi nicht gemacht und haben gehofft, dass es so von sich aus in die Studenten hineindiffundiert. Und hier jetzt waren wir ja viel expliziter, was das angeht. Und ich glaube schon, dass man damit auch eher eine Chance hat, dass doch etwas passiert (Ausschnitt aus Interviews mit Dozierenden im 2. Zyklus).

4 Fazit und Ausblick

Ziel der Projektarbeit von FDQI-HU ist es u.a., durch die Entwicklung und Umsetzung inklusionsorientierter Lehrveranstaltungen zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin beizutragen. Als explorativer, ergebnisoffener Forschungsrahmen wurde dafür der Design-Based-Research-Ansatz gewählt, der dank der zyklischen Vorgehensweise neue Impulse schnell aufzunehmen und adaptiv umzusetzen verspricht.

Anknüpfend an das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz nach Beck et al. (2008) wurde im ersten Zyklus ein „Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen“ (DiMiLL) entwickelt, das in einem vergleichbaren Rahmen große Teile der Inhalte der Seminare – jeweils fachlich konkretisiert – ausmachte. Die Evaluation ergab, dass die Student_innen dank der Intervention zwar wesentliche Merkmale der adaptiven Lehrkompetenz benennen konnten, dass im ersten Durchführungszyklus jedoch noch kein direkter Kompetenzzuwachs nachzuweisen war. Auch die Befragung der Dozent_innen

wies darauf hin, dass das Zielkonstrukt noch nicht ausreichend konkretisiert und gefördert wurde.

Im zweiten Zyklus wurde das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz daher noch deutlicher in den Fokus der Entwicklungsarbeit gerückt und für die Vermittlung in den Lehrveranstaltungen systematisiert. So wurden Bausteine für den flexiblen Einsatz in der Lehre konzipiert und umgesetzt, die u.a. die Konstruktfacetten diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungskompetenz zum Inhalt hatten. Die Evaluation wurde durch die Bildung von Indizes weiterentwickelt, die einerseits das Konstrukt schärfen, andererseits den tatsächlichen Kompetenzzuwachs deutlicher nachweisen konnten. Die Auswertung des eingesetzten Fragebogens bestätigte die Förderung der adaptiven Lehrkompetenz im zweiten Zyklus; auch die Dozent_innen berichteten von einer stärkeren Systematisierung in der Vermittlung adaptiver Lehrkompetenz. Demnach deuten die Daten darauf hin, dass die Baueinstruktur aufgrund ihres theoriegesättigten und flexiblen Charakters als vielversprechendes Format gilt, um die Lehrkräftebildung an der HU Berlin inklusionssensibler zu gestalten.

Wird dieser positive Eindruck von den weiteren Evaluationsergebnissen bestätigt, sollen die Bausteine für andere Fachvertreter_innen aufgearbeitet und zur Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen zur Verfügung gestellt werden. Damit wäre ein erstes Ziel des Forschungs- und Entwicklungsvorhabens im Rahmen des Design-Based-Research-Ansatzes erreicht, „nämlich praktisch relevante Problemlösungen bzw. praxistaugliche Interventionen und wissenschaftlich relevante Theorien z.B. in Form von Gestaltungsprinzipien“ zu entwickeln (Reinmann, 2019, S. 129). Falls die Umsetzung der Bausteine in anderen Fächern neue Herausforderungen offenbart, können weitere Zyklen der Seminargestaltung in Form von Re-Design, Umsetzung und Evaluation erfolgen; schließlich bedingt „der interventionsorientierte Charakter von DBR [...], dass man zunächst an einzelnen Fällen arbeitet, mit zunehmender Reifung einer Intervention die Implementierungskontexte allerdings erweitert“ (Reinmann, 2019, S. 129). Die Aufarbeitung der Bausteine für Lehrende und die Übertragung auf andere Fächer sollen neben der Theoriegewinnung auch zur Verstetigung der entwickelten Konzepte an der Humboldt-Universität zu Berlin beitragen.

Dafür wurden und werden zukünftig regelmäßige Veranstaltungen an der PSE der HU Berlin angeboten, die der Verständigung über den Aufbau, den Nutzen und die Einsatzmöglichkeiten der inklusionssensiblen Lehr-Lern-Bausteine dienen sollen. So sollen die Forderung der Hochschulrektoren- und Kulturministerkonferenz sowie die Vorgaben des Lehrkräftebildungsgesetzes in Berlin eingelöst werden, Inklusion langfristig als Querschnittsdisziplin in der Lehrkräftebildung zu etablieren.

Literatur und Internetquellen

- Arnold, K.-H. (2008). Chancengleichheit herstellen – neue Aufgaben für die Forschung, neue Perspektiven für die Praxis. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 65–74). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_6
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M., & Vogt, F. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Bischoff, S., Brühwiler, C., & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung adaptiver Lehrkompetenz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 382–397.

- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V., & Pech, D. (Hrsg.). (2019, i.E.). *Inklusionssensible Bausteine für die Hochschullehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brodesser, E., Schmitz, L., & Pant, H. (2019). Messung adaptiver Lehrkompetenzen bei Lehramtsstudent*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 190–201). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brühwiler, C. (2006). Die Bedeutung schulischer Kontexteffekte und adaptiver Lehrkompetenz für das selbstregulierte Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (3), 425–451
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Corno, L., & Snow, R.E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences among Learners. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 605–629). New York: Macmillan Pub. Co.
- Decristan, J., Kunter, M., Fauth, B., Büttner, G., Hardy, I., & Hertel, S. (2016). What Role Does Instructional Quality Play for Elementary School Children's Science Competence? A Focus at Students at Risk. *JERO*, 8 (1), 66–87.
- Franz, E.-K., Rey, T., Heyl, V., & Wacker, A. (2017). *Der Aufbau einer adaptiven Handlungskompetenz – Herausforderung für die Lehrerbildung*. Vortrag auf der GEBF-Tagung am 15.03.2017 in Heidelberg.
- Franz, E.-K., Wacker, A., & Heyl, V. (2018). Entwicklung von Testitems zur Erfassung Pädagogisch-psychologischer Handlungskompetenz. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung* (S. 47–73). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20121-0_3
- Frohn, J. (2017). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 28.08.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdq/glossar>.
- Frohn, J. (2017ff.). *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 28.08.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdq/glossar>.
- Frohn, J., & Brodesser, E. (2019). Fazit und Ausblick. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 203–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V., & Pech, D. (2019). Einführung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 7–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (9. Aufl.). Konstanz & München: utb.
- Gräsel, C., Decristan, J., & König, J. (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 45 (4), 195–207. <https://doi.org/10.3262/UW17041195>
- Helmke, A., & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 14.03.2019. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.

- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 14.03.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kufner, S. (2014). Was ist adaptives Lehren und wie lässt sich dessen Qualität empirisch erfassen? *Paradigma*, (6), 55–67.
- LBiG (2014). *Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz)*. Berlin.
- Liebsch, A. (2019). Inklusionssensibler Lateinunterricht: Auf die Planung kommt es an. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 107–114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Patzer, Y., & Pinkwart, N. (2019). Inklusiver Unterricht in Informatik und darüber hinaus: Wie kann inklusives eLearning dazu beitragen? In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 136–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peperkorn, M., & Frohn, J. (2018). Prototypische Lehr-Lern-Bausteine. Ein Vergleich der Projektarbeit von ZZL Lüneburg und FDQI-HU Berlin. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 18 (3), 62–67.
- Raatz, S. (2016). *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-Based-Research Studie in der Executive Education*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11980-5>
- Reinmann, G. (2018). Design-Based Research. In G. Reinmann, *Reader zu Design-Based Research* (S. 101–111). Hamburg. Zugriff am 28.08.2019. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf.
- Reinmann, G. (2019). Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 125–148). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_8
- Reinmann, G., & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (S. 75–89). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_4
- Rey, T., Lohse-Bossenz, H., Wacker, A., & Heyl, V. (2018). Adaptive Planungskompetenz bei angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Befunde einer Pilotierungsstudie aus Baden-Württemberg. *heiEDUCATION Journal*, 1 (82), 127–150.
- Rödel, L., & Simon, T. (2017). Inklusion. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 28.08.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Zugriff am 28.08.2019. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H.A. (2019). Evaluationsdesign für das Projekt FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 149–157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H.A. (Hrsg.) (2019, i.E.). *Inklusionsverständnis, Heterogenitätssensibilität, Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz angehender Lehrkräfte (IHSA). Skalenhandbuch zur Dokumentation des Erhebungsinstruments im Projekt FDQI-HU*. Münster: Waxmann.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung* (3., überarb. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Stebler, R., & Reusser, K. (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele, Bd. 2* (S. 253–264). Münster: Waxmann.
- van den Akker, J., Branch, R.M., Gustafson, K., Nieveen, N., & Plomp, T. (Hrsg.). (1999). *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht: Springer Netherlands. Zugriff am 28.08.2019. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7>
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Frohn, J., & Brodesser, E. (2019). Lehr-Lern-Bausteine für eine inklusionssensible Lehrkräftebildung. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation im „Design-Based-Research“-Verfahren. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 435–451. <https://doi.org/10.4119/hlz-2459>

Eingereicht: 30.01.2019 / Angenommen: 20.08.2019 / Online verfügbar: TT.MM.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Teaching-Learning Modules for a Teacher Education Sensitive to Inclusion. Development, Realization and Evaluation in the Framework of “Design-based Research”

Abstract: Given the importance of a teacher education sensitive to inclusion, the project FDQI-HU develops new seminars for students of specific subject didactics in cooperation between six subject didactics and the cross-disciplines general didactics, rehabilitation studies, and language education. In addition to sensitizing future teachers for heterogeneous learning groups, the seminars aim at increasing the students’ adaptive teaching competencies. Following the principles of “design-based research” (DBR), FDQI-HU develops, tests and evaluates corresponding learning and teaching modules. The modules’ contents are based on Beck et al.’s (2008) concept of “adaptive teaching competency”. In addition, issues of language education, sensitivity towards heterogeneity, and principles of the “didactic model for inclusive teaching and learning” feed into the development of the modules. First, the text outlines the need for a teacher education sensitive to inclusion and summarizes the DBR framework. Second, the paper presents the two cycles of the seminar’s development by outlining the theory that the design is based upon, the contents and characteristics of the courses, as well as

the accompanying evaluation and exemplary results. Finally, the text discusses the FDQI-HU approach with regard to sustainability in the field of teacher education.

Keywords: teacher education, learning-teaching modules, adaptive teaching competency, inclusion, (subject) didactic modelling, design-based research