



Monika T. Wicki
Minna R. K. Törmänen
(Hrsg.)

Bildung für alle stärken – Improve Education for All

Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung
inklusive Schulen - A Handbook for Evidence-Based
Development of Inclusive Schools

Wicki / Törmänen

**Bildung für alle stärken –
Improve Education for All**

Monika T. Wicki
Minna R. K. Törmänen
(Hrsg.)

Bildung für alle stärken – Improve Education for All

Ein Handbuch für die evidenzbasierte
Entwicklung inklusiver Schulen –
A Handbook for Evidence-Based
Development of Inclusive Schools

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

*Die Vorarbeiten zu dieser Publikation wurden im Rahmen des Scientific Exchanges
«Evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen (EIS)» durch den Schweizerischen
Nationalfonds SNF Grant Nr. IZSEZO_221572 ermöglicht.*

Die Publikation wurde durch den HfH Open Access Publikationsfonds unterstützt.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Pavla Zakova, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6167-0 digital

doi.org/10.35468/6167

ISBN 978-3-7815-2707-2 print

Inhaltsverzeichnis

Mel Ainscow

Foreword	9
----------------	---

1 Introduction

Monika T. Wicki und Minna Törmänen

Einleitung	15
------------------	----

Monika T. Wicki and Minna Törmänen

Introduction	25
--------------------	----

2 Evidence

Michel Knigge

Notions about evidence use in school research – a sketch to start an integration of perspectives	37
---	----

Jessica Löser und Kerstin Rabenstein

The relevance of qualitative research approaches in inclusive education	45
---	----

Simone Tuena-Küpfer

Ganzheitliche Entscheidungsfindungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen: Triangulation der Evidenzbasierung in der Pädagogik	57
--	----

3 System Development

Kerstin Merz-Atalik

Transformationsstrategien zu inklusiven Bildungssystemen – Hinderliche und begünstigende Faktoren für den Prozess.....	69
---	----

Andrea B. Erzinger

Large-Scale Assessments und Forschung zu schulischer Integration	84
--	----

Michael Schurig

Indikatoren inklusiver Schulqualität für die interne Schulentwicklung 94

4 Organizational development

Monika T. Wicki

Der Einsatz von Ressourcen 107

Raisa Carpelan and Tapio Lahtero

Leading education for inclusion 119

Priska Hagmann-von Arx, Hannu Savolainen und Pierre-Carl Link

Evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis als Baustein inklusiver
Schulen – Eine Chance in Hinblick auf Prävention und Intervention
im Bereich Verhalten 129

Minna Törmänen und Monika T. Wicki

Multiprofessional collaboration in inclusive school 142

5 Personnel and child development

Birgit Paju

Inclusive teaching requires staff collaboration and a sense
of community throughout the school 157

Susan Christina Annamaria Burkhardt

Der gesunde Umgang mit (kindlichen) Emotionen 164

Simona Altmeyer, Ramona Eberli und Katharina Antognini

Evidenz- und videobasiertes Coaching MyTeachingPartner™
zur wirkungsvollen, gemeinsamen Gestaltung inklusiven Unterrichts 175

Monika T. Wicki und Ariane Bühler

Evaluation befähigungsorientierter Förderplanung – ein Baustein
zur Erfassung der Effektivität des Bildungssystems 188

Minna Törmänen

Students' academic achievements and developmental outcomes
in inclusive education 203

6 Pedagogy and Didactics

Robert Langnickel, Priska Hagmann-von Arx, Tijs Bolz und Pierre-Carl Link

Classroom Management bei Verhaltensproblemen in der Schule 221

Barbara Gasteiger-Klicpera und Lisa Paleczek

Enhancing inclusion in the education system through school
and lesson development: the concept of Inclusive Inquiry 236

Monika T. Wicki und Cornelia Müller Bösch

~~Wirksame Didaktik – guter Unterricht~~ 248

Markus Gebhardt und Nikola Ebenbeck

Lernen rückmelden und als Feedback nutzen: Wirkungsvoller fördern
mit der digitalen Lernverlaufsdiagnostik Levumi 263

Jessica Löser and Kerstin Rabenstein

The development of teaching, instructions, pedagogy and didactics
in inclusive schools. Ideas from a practice-theoretical and/or
ethnographical perspective 276

Authors 287

Monika T. Wicki und Cornelia Müller Bösch

Wirksame Didaktik – guter Unterricht

Zusammenfassung

Der Text untersucht die Grundlagen und Praktiken einer inklusiven Didaktik, die sowohl akademische Kompetenzen als auch soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden aller Schülerinnen und Schüler fördern soll. Es werden theoretische Konzepte wie die Allgemeinbildung nach Klafki und die psychologische Didaktik nach Aebli erörtert, wobei insbesondere die Bedeutung der Tiefenmerkmale des Unterrichts betont wird. Zudem wird das Konzept des Universal Design for Learning (UDL) vorgestellt, das auf die vielfältigen Bedürfnisse von Lernenden eingeht und flexible Zugänge zum Lernen bietet. Die praktische Umsetzung inklusiver Didaktik erfordert eine sorgfältige Situationsanalyse, personalisierte Lernziele und eine effektive Klassenführung, um Barrieren abzubauen und allen Lernenden den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Dabei wird betont, dass der Erfolg inklusiven Unterrichts von der positiven Haltung und den Kompetenzen der Lehrpersonen abhängt.

Abstrac

The text examines the foundations and practices of inclusive didactics, aimed at promoting both academic skills and the social participation and emotional well-being of all students. Theoretical concepts such as general education according to Klafki and psychological didactics according to Aebli are discussed, with particular emphasis on the deep features of teaching. Additionally, the concept of Universal Design for Learning (UDL) is introduced, which addresses the diverse needs of learners and offers flexible approaches to learning. The practical implementation of inclusive didactics requires careful situational analysis, personalized learning objectives, and effective classroom management to remove barriers and ensure access to education for all learners. It is emphasized that the success of inclusive teaching depends on the positive attitude and competencies of the teachers.

Advance Organizer

Objective and Overview:

The text by Monika T. Wicki and Cornelia Müller Bösch focuses on inclusive didactics and the principles that enable effective teaching in heterogeneous classrooms. It examines how didactics can be structured to foster both the academic abilities, social participation, and emotional well-being of all students. Particular emphasis is placed on Universal Design for Learning (UDL), which supports the flexible and comprehensive design of learning processes for all learners.

Key Themes and Concepts:

1. General and Inclusive Didactics:
 - a) The authors reference the classical didactics of Klafki and Aebli to explain the foundations of inclusive didactics. These concepts are linked to current research on teaching quality and effectiveness, which considers both generic and subject-specific aspects of instruction.
2. Teaching Quality:
 - a) The text describes various dimensions of teaching quality, such as effective classroom management, constructive support, and cognitive activation, all of which play a central role in inclusive education. Differentiated lesson planning and adapting to individual learning conditions are key.
3. Universal Design for Learning (UDL):
 - a) UDL provides a framework based on the diverse needs of all learners. It includes three key principles:
 - Motivation: Various ways to engage the interest and motivation of learners.
 - Representation: Different methods and media to convey information.
 - Action and Expression: Multiple ways for learners to demonstrate and deepen their understanding.
4. Practice of Inclusion:
 - a) Implementing inclusive didactics requires close collaboration between general education and special education teachers. A dialogical approach to teaching, as well as involving students in the planning and execution of learning activities, is essential.

Connection to Prior Knowledge and Context:

This text builds on knowledge of traditional and inclusive didactics as well as teaching quality. Readers familiar with general didactic principles and the concept of inclusion will find a practical extension in the Universal Design for Learning

approach. The text combines classical theories with modern approaches, offering concrete guidelines for designing inclusive lessons that meet the individual needs of all learners. This helps teachers create a learning environment that fosters both academic and social skills.

Grundlagen

Klafki (2007) fasst Allgemeinbildung als demokratisches Bürgerrecht und somit als „Bildung für alle“ (ebd., 53). Die Bildungsinhalte sollen gehaltvoll sein und sich mit Frage- und Problemstellungen auseinandersetzen, die alle angehen, um Mitbestimmung und Solidarität zu ermöglichen. Gleichzeitig sollen sie alle Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten ansprechen (ebd.). So geht der Unterrichtsplanung eine didaktische Analyse voraus, die die „Analyse der konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe (Klasse), des/der Lehrenden sowie der unterrichtsrelevanten (kurzfristig änderbaren oder nicht änderbaren) institutionellen Bedingungen, einschließlich möglicher oder wahrscheinlicher Schwierigkeiten bzw. Störungen“ enthält (Klafki, 2007, 272).

Als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (im deutschsprachigen Raum) und auch zugehörig zur Pädagogischen Psychologie (im anglo-amerikanischen Raum) stellt die Didaktik Bildung, Lernen und Entwicklung ins Zentrum (Reusser, 2008). Als verbindende Theorie kann die Psychologische Didaktik Hans Aebli mit den Grundformen des Lehrens (1961; 1983) verstanden werden. Sie ging aus der konstruktivistischen Erkenntnis- und Entwicklungspsychologie Jean Piagets hervor, orientiert sich am Lernen und an der kognitiven Entwicklung des Kindes und nimmt somit die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Blick (Reusser, 2008).

Eine Weiterentwicklung zeigt sich in der Wahrnehmung der Bedeutung der Lerninhalte. Dies kann als fachdidaktische Wende in der aktuellen empirischen Lehr-Lernforschung bezeichnet werden (Reusser & Pauli, 2021). Dabei ist die Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenmerkmalen von Unterricht (Decristan et al., 2020; Reusser, 2009) von Bedeutung. Als Oberflächenmerkmale werden die für Aussenstehende leicht verständlichen, verhaltensnahen Merkmale des Unterrichts bezeichnet. So werden das Bilden von Kleingruppen oder die Arbeit am Wochenplan den Oberflächenmerkmalen zugeordnet. Tiefenmerkmale beziehen sich auf die Lehr-Lernprozesse und Interaktionen im Unterricht sowie den konkreten Umgang mit den Oberflächenmerkmalen. Tiefenmerkmale werden im Vergleich zu Oberflächenmerkmalen als entscheidender für die Förderung von Motivation und Leistungen angesehen, weil sie die individuellen Voraussetzungen des erfolgreichen Lernens spezifisch berücksichtigen (Hasselhorn & Gold, 2017).

Um zu erfassen, ob die Unterrichtsqualität den Anforderungen genügt, hat sich seit den 2010er-Jahren in der quantitativen empirischen Unterrichtsforschung im deutschsprachigen Raum das Modell der drei Basisdimensionen (erstmal bei Klieme et al., 2001) durchgesetzt. Diese umfassen effektive Klassenführung, konstruktive Unterstützung sowie kognitive Aktivierung. Praetorius & Charalambous (2018) erstellten zudem eine Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität mit Fokus auf den Mathematikunterricht. Dabei wurde generisch pädagogisch-didaktisches sowie fachdidaktisches bzw. fachspezifisch-pädagogisches Wissen berücksichtigt. Es zeigte sich, dass die Merkmalsbeschreibungen der verschiedenen Basisdimensionen, bezogen auf unterschiedliche Fächer, voneinander abweichen. Das heisst, Unterrichtsqualität hat immer auch fachspezifische Aspekte. Bei der Umsetzung von innerer Differenzierung sollte also darauf geachtet werden, dass die Inhalte kognitiv aktivierend sind, ein gutes Classroom Management vorliegt und Lehrkräfte die Lernenden konstruktiv unterstützen, aber auch, dass die fachspezifischen Aspekte berücksichtigt sind.

Vielfalt im Unterricht und Universal Design for Learning

Schnepel et al. (2022) und Sahli Lozano & Gosteli (2022) untersuchten Effekte inklusiven Unterrichts in der Schweiz. Sie konnten zeigen, dass es neben den bereits erwähnten Aspekten von Unterrichtsqualität vor allem um den Umgang mit der Vielfalt im Unterricht geht. Die Bereitstellung differenzierter Unterrichtsangebote, das Ermöglichen individueller Lernwege und die zielgerichtete Begleitung des Lernens sind zentrale Elemente didaktischer Umsetzung von Lerninhalten (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 34). Hier bietet das Konzept des Universal Design for Learning (UDL) einen hilfreichen Rahmen und wertvolle Ansatzpunkte.

Das Konzept des UDL, auf welches im Folgenden näher eingegangen werden soll, basiert auf Erkenntnissen aus der Hirnforschung sowie der Lern- und Entwicklungspsychologie. Der Umstand, dass Individuen auf unterschiedliche Art und Weise lernen, muss in der Gestaltung von Lehr-Lernsettings berücksichtigt werden (Rose et al., 2002a). Im Zentrum des Ansatzes steht im Sinne von Universal Design die Vielseitigkeit der Zugänge (multiple means), welche anhand von drei Prinzipien zum Ausdruck kommen:

1. Motivation (Why of learning): Den Lernenden werden vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, um das Interesse und die Motivation für das Lernen zu wecken.
2. Repräsentation und Wahrnehmung (What of learning): Die für den Unterricht und das Lernen relevanten Informationen werden auf unterschiedliche Art und Weise und mit verschiedenen Medien vermittelt.

3. Handlung und Ausdruck (How of learning): Den Schülerinnen und Schülern werden mehrere Wege oder Strategien für die Lernhandlungen sowie das Aufzeigen des Gelernten angeboten (CAST, 2018).

Aufbauend auf diesen Grundsätzen stellt CAST Lehrpersonen einen Orientierungsrahmen zur Verfügung, welcher entlang von neun Leitlinien und insgesamt 31 Checkpunkten aufzeigt, wie mit Universal Design den Bedürfnissen aller Lernenden Rechnung getragen werden kann (Hall, Meyer & Rose, 2012). Zusammen mit dem Einsatz digitaler Medien und unterstützender Technologien bietet UDL ein Rahmenkonzept für die Bestimmung inhaltlicher Ziele, die Vorbereitung und Umsetzung von Unterrichtssequenzen sowie die Begleitung und formative Beurteilung individueller Lernprozesse (Rose & Meyer, 2002).

Tab. 1: Prinzipien, Richtlinien und Checkpoints für das Universal Design for Learning (CAST, 2024)

Entwickle verschiedene Möglichkeiten der Förderung von Engagement beim Lernen	Entwickle verschiedene Möglichkeiten für die Darstellung von Informationen	Entwickle verschiedene Möglichkeiten der Informationsverarbeitung und der Darstellung von Lernergebnissen
Entwickle Optionen zur Berücksichtigung individueller Interessen und Identitäten. (7) • Optimierte Wahlmöglichkeiten und Autonomie. (7.1) • Optimierte den Lebensweltbezug (Relevanz, Bedeutung und Authentizität). (7.2) • Fördere Freude und Spiel. (7.3) • Beachte bei der Gestaltung der Lernumgebung Vorurteile, Bedrohungen und Ablenkungen. (7.4)	Entwickle Optionen zur Förderung von Wahrnehmung. (1) • Unterstütze Möglichkeiten zur individuellen Anpassung der Darstellung von Informationen. (1.1) • Unterstütze verschiedene Möglichkeiten, Informationen aufzunehmen. (1.2) • Stelle eine Vielfalt von Perspektiven und Identitäten auf authentische Weise dar. (1.3)	Entwickle Optionen für den Zugang zu Lernmaterial und Lernumgebung. (4) • Biete und wertschätze verschiedene Möglichkeiten zur Nutzung von Lernmaterialien und Lernumgebung. (4.1) • Optimierte den Zugang zu barrierefreien Materialien und assistiven Technologien. (4.2)

Entwickle Optionen zur Aufrechthaltung von Anstrengung und Ausdauer. (8) • Thematisiere Zielsetzungen. (8.1) • Optimierte das Niveau von Herausforderung und Unterstützung. (8.2) • Fördere Zusammenarbeit, Interdependenz und kollektives Lernen. (8.3) • Fördere Zugehörigkeit und Gemeinschaft. (8.4) • Biete handlungsorientiertes Feedback. (8.5)	Entwickle Optionen zum Verständnis von Sprache und Symbolen. (2) • Erläutere Vokabeln, Symbole und Sprachstrukturen. (2.1) • Unterstütze das Entziffern von Texten, mathematischer Notation und Symbolen. (2.2) • Fördere Verständnis und Respekt über verschiedenen Sprachen und Dialekte hinweg. (2.3) • Beachte Vorurteile und Verzerrungen bei der Verwendung von Sprache und Symbolen. (2.4) • Setze verschiedene Medien zur Veranschaulichung ein. (2.5)	Biete verschiedene Optionen für Ausdruck und Kommunikation. (5) • Nutze verschiedene Medien zur Kommunikation. (5.1) • Verwende verschiedene Werkzeuge für Kreativität und das Erstellen, Gestalten und Verarbeiten von Informationen und Objekten. (5.2) • Ermögliche Automatisierung und Übung mit differenzierten Unterstützungsmöglichkeiten und Lernprodukten. (5.3) • Achte darauf, dass die gewählten Kommunikations- und Ausdrucksformen alle Personen ansprechen. (5.4)
Entwickle Optionen zur Förderung emotionaler Kompetenz. (9) • Thematisiere Erwartungen, Überzeugungen und Motivation. (9.1) • Unterstütze die Entwicklung des Bewusstseins für sich selbst und andere. (9.2) • Animiere zur individuellen und kollektiven Reflexion. (9.3) • Fördere Empathie und Wiedergutmachung. (9.4)	Entwickle Optionen zum Wissensaufbau. (3) • Verknüpfe neue Lerninhalte mit Vorwissen. (3.1) • Thematisiere und erforsche Muster, Schlüsselinformationen, Leitideen und Beziehungen. (3.2) • Ermögliche verschiedene Formen des Wissens und der Informationsverarbeitung. (3.3) • Biete Möglichkeiten, um Transfer und Verallgemeinerung zu maximieren. (3.4)	Entwickle Optionen für die Strategieentwicklung. (6) • Unterstütze das Setzen bedeutender Ziele. (6.1) • Unterstütze das frühzeitige Erkennen von Herausforderungen und das Entwickeln von Bewältigungsstrategien. (6.2) • Unterstütze die Wissensorganisation. (6.3) • Unterstütze Möglichkeiten, den eigenen Lernprozess zu überwachen und zu steuern. (6.4) • Achte auf Praktiken der Ausgrenzung und minimiere sie. (6.5)

Die formulierten Leitsätze unterstützen Lehrpersonen darin, den diversen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen von allen Lernenden – inklusive Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf – Rechnung zu tragen, unabhängig davon, ob spezifischer Förderbedarf behinderungs- oder herkunftsbedingt erklärt wird. Im Sinne eines umfassenden Verständnisses von Inklusion geht es also nicht darum, Lernmaterialien und Unterrichtsformen mit Blick auf besondere Bedürfnisse „anzupassen“, sondern Ziele, didaktische Methoden und Ressourcen sowie Beurteilungsformen von Beginn weg so zu gestalten, dass diese für alle Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoll sind (Rose et al., 2002b). Zu berücksichtigen ist, dass auch hierbei die einzelnen UDL-Aspekte mit Bezug zur Tiefenstruktur des Unterrichts je nach Situation wirksam werden können. Für jeden einzelnen Aspekt gibt es jeweils weitere Literatur und Forschungen zur Wirksamkeit (CAST, 2018).

Es sollen von Anfang an allen Lernenden Zugänge barrierefrei ermöglicht werden, damit sie ihr Potenzial im Unterricht zeigen können. Ein Beispiel hierfür ist der Abbau von Sprachbarrieren, denen Lernende beispielsweise mit Lese-Rechtschreib-Schwäche oder anderen sprachbedingten Beeinträchtigungen im Unterricht häufig begegnen. In einem Unterricht nach UDL werden Lernaufgaben formuliert, welche nicht nur über Text vermittelt werden, sondern auch via Video oder mittels einer Audiodatei vielfältig gestaltet und durch konkretes Tun sowie abstraktes Denken bearbeitbar sind (siehe auch Aspekte von Lernaufgaben in einem universellen Design in Müller Bösch und Schaffner Menn, 2021). Es handelt sich bei der Gestaltung von Vielfalt nach UDL jedoch ausdrücklich nicht um eine Nivellierung der Lernziele, sondern vielmehr um eine offene Formulierung derselben (Rose et al., 2002b).

Im Rahmen einer Metastudie analysierten Al-Azawei et al. (2016) Zeitschriftenartikel zwischen 2012-2015 im Hinblick auf die Wirksamkeit von UDL bezüglich Lernerfolg und Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler. Die Mehrzahl der empirischen Studien zeigt, dass sich ein auf UDL-Prinzipien basierendes Unterrichtsdesign positiv auf diese beiden Aspekte auswirkt. Die Effekte werden namentlich auch bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen festgestellt. Insgesamt verbessert der Einsatz von UDL das Engagement und insbesondere auch die Selbstwirksamkeit der Lernenden massgeblich. Schliesslich führt die Verschiebung vom traditionell lehrpersonenzentrierten Ansatz hin zu einem Unterricht, welcher die Lernenden ins Zentrum rückt, zur Reduktion von Lernstress bei den Schülerinnen und Schülern sowie der Arbeitsbelastung bei den Lehrpersonen (Kumar & Wideman, 2014). Insgesamt bestätigen die Studien die positiven Aspekte der Anwendung von UDL für die Lernenden als auch für die Lehrenden.

Die Umsetzung in der Praxis

Die Schulen sollen dabei unterstützt werden, das Ziel der Bildung für alle zu erreichen und einen wirksamen Unterricht zu gestalten. Im Hinblick auf inklusive Schule sind sowohl die Haltung der Lehrpersonen zum inklusiven Unterricht als auch ihre Kompetenzen, den Unterricht in einem universellen Design zu gestalten, zentral. Eine pädagogische Haltung „für alle Kinder und Jugendliche“ geht einher mit dem weiten Inklusionsverständnis eines „sehr integrativen, sehr individuellen, differenzierten, pädagogischen Unterrichtsansatzes“ (Preuss, 2018, 52). Der Unterricht in einem Universal Design for Learning wird so entwickelt, dass die gesamte Schülerschaft gefördert wird und ein Benefit für alle Lernenden unabhängig von Heterogenitätsmerkmalen entsteht. Gleichzeitig soll soziales Lernen und Partizipation im Unterricht stattfinden. Die folgenden Ausführungen haben zum Ziel, Einblick in einen inklusiven Unterricht zu geben, in dem auch soziales Lernen und Partizipation möglich sind.

Gemäss Untersuchungen von Greiten (2014) gehen Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen bei der Unterrichtsplanung unterschiedlich vor. Regellehrpersonen bestimmen zuerst die fachlichen Ziele und konzentrieren sich dann auf die Aufgaben, welche sie den Schülerinnen und Schülern in einer konkreten Unterrichtslektion stellen möchten. Es sind so primär Aufgaben, die den Unterricht strukturieren. Förderlehrpersonen hingegen bestimmen zuerst den Inhalt, orientieren sich dann an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und planen den Unterricht in Phasen von mehreren Lektionen (Greiten, 2014, S. 112).

Diese beiden Zugänge ergänzen sich. Die Kooperation der unterschiedlichen Lehrpersonen ist daher Voraussetzung und Ressource für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. Der Unterricht unterliegt einer gemeinsamen, dialogischen Verantwortung. Dabei setzen sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte und die Regelschullehrkräfte für das Miteinander ein, fokussieren gemeinsam auf die individuellen Interessen, Bedürfnisse und Stärken aller Lernenden und schaffen Zugänge für alle.

Schülerinnen und Schüler sind vielfältig. Die Kinder und Jugendlichen haben unterschiedliche körperliche und kognitive Kompetenzen, Sprachen und Kommunikationsformen sowie sozial-emotionale Verhaltensweisen. Einige Schülerinnen und Schüler bevorzugen ein ruhiges Umfeld, andere wachsen stärker in der Gruppenarbeit, durch den Austausch mit anderen. Und alle haben unterschiedliche Interessen. Eine gründliche Berücksichtigung dieser Ausgangslage im Rahmen einer umfassenden Situationsanalyse (Hollenweger Haskell, 2022) und unter den Aspekten des UDL (Rose et al., 2002b) ist daher zentral.

Die Situationsanalyse steht am Beginn der Gestaltung des inklusiven Unterrichts. Welche Kompetenzen und Interessen bringen meine Schülerinnen und Schüler

mit, welche Barrieren erleben sie im Unterricht? Welche Räumlichkeiten und Rahmenbedingungen prägen meinen Unterricht? Was ist der Inhalt des Unterrichts, was ist das Ziel? Zur Analyse der Situation kann das folgende Modell von Hollenweger et al. (2018) verwendet werden:

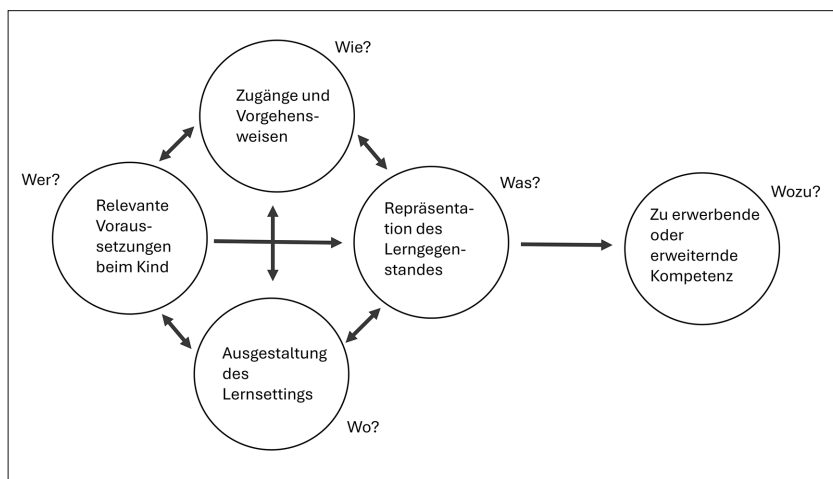


Abb. 1: Situierung von Lerngegenstand und Kompetenzerwartung in Lernsituationen (Hollenweger et al., 2018, S. 27)

Voraussetzungen

Beim „Wer“ geht es darum, die relevanten Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern zu beschreiben. Diese Beschreibung sollte ressourcenorientiert erfolgen: Nicht die Defizite (was kann das Kind alles noch nicht?) sollen in den Blick genommen werden, sondern die Ressourcen (was bringt das Kind mit, und wo steht es beim Lernen?). Dies kann für alle Schülerinnen und Schüler gemacht werden, nicht nur für diejenigen, die einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (Hollenweger & Bühler, 2019). Zudem wird gemäss den Prinzipien des UDL analysiert, welche Zugangsbarrieren in der Gestaltung von beispielsweise Lernaufgaben zu berücksichtigen sind. Die Berücksichtigung der Voraussetzungen bei den Lernenden sowie der spezifischen Barrieren in Lerngelegenheiten ist eine zentrale Ausgangslage für die Umsetzung eines wirksamen Unterrichts. Dies besonders in Bezug auf die Qualitätsaspekte „konstruktive Lernunterstützung“ und kognitive Aktivierung“ (Klieme et al., 2001).

Personalisierung

Ausgehend von den Potenzialen, Bereitschaften und Interessen der Einzelnen werden die relevanten Befähigungen gemäss dem nationalen Curriculum (hier der Lehrplan 21 für die deutschsprachige Schweiz) festgelegt. Dabei wurden als nationale Bildungsziele Grundkompetenzen als Minimalanforderungen definiert. Gemäss Lehrplan 21 (D-EDK, 2014) befähigt Bildung zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung. Zur Erweiterung der Fachbereiche wird Befähigung als Bildungsziel fokussiert. Für die Anwendung des Lehrplans 21 bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Behinderungen wurden aus den drei überfachlichen Kompetenzbereichen und ihren Überschneidungen von Bühler und Hollenweger (2019) sechs Befähigungsbereiche abgeleitet (siehe auch den Beitrag von Wicki & Bühler in diesem Handbuch).

Zur Personalisierung des Lerngegenstands und der Lerngelegenheiten werden für die Schülerinnen und Schüler die Bildungsziele in den entsprechenden Befähigungsbereichen festgelegt (z. B. „Selbstaussdruck“ aus dem Befähigungsbereich „Sich selbst sein und werden“). Die Schülerin oder der Schüler soll zu einem „erfüllten Leben“ befähigt werden. Es gilt hier die Frage zu beantworten, wozu gelernt werden soll (Hollenweger und Bühler, 2019, S. 33).

Elementarisierung

Nun werden die aufzubauenden Kompetenzen definiert. Dies geschieht entlang der in den Fachbereichen ausgewiesenen Kompetenzbereichen und deren Erweiterungen. Basierend auf Aussagen zu Aktivitäten wird aufgezeigt, welche Kompetenzen bei der Schülerin, dem Schüler vorhanden sind. Es gilt die Frage zu beantworten, was gelernt werden soll (Hollenweger und Bühler, 2019). Im Sinne eines UDL wird zudem analysiert, wie die Zugänge zum Lerngegenstand für alle gewährleistet und Barrieren abgebaut werden können. Dabei wird der Lerngegenstand fachlich fundiert analysiert und nicht oder nur so weit reduziert, dass Kooperation unter den Lernenden stattfinden kann (Wocken, 2007). Der fachliche Aspekt von Unterrichtsqualität (Praetorius et al., 2020) findet Anwendung, indem die Elementarisierung (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 85) sich an fachlich relevanten Grundsätzen (Kernideen) orientiert.

Kontextualisierung

Um den Bezug zu den Erfahrungsbereichen zu sichern, werden bisherige individuelle und gemeinsame Erfahrungen, aber auch zukünftige Lebenswelten bei der Gestaltung der Lernwelt berücksichtigt. Es geht darum Situationen zu gestalten, die das Erkunden von Erfahrungsbereichen in einem Miteinander ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich beteiligen können. Zu behandelnde Themen oder Inhalte sowie aufzubauende Kenntnisse werden dadurch direkt erfahrbar und erschliessbar. Es gilt die Frage zu beantworten, wo gelernt und wie

der soziale Kontext gestalten werden soll (Hollenweger und Bühler, 2019). Dabei wird eine effektive Klassenführung (Klieme et al., 2001) als zentrales Qualitätsmerkmal von Unterricht geplant mit dem Ziel, dass jede Schülerin und jeder Schüler lernen kann und auch das Lernen mit- und voneinander in der heterogenen Lerngruppe produktiv wird.

Lerngelegenheiten bereitstellen

Für den Erwerb der Kompetenzen in den Fachbereichen werden nun angemessene Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt. Dazu werden Elementarisierung, Personalisierung und Kontextualisierung zueinander in Beziehung gesetzt. Sie erlauben so eine didaktische Analyse von Lernsettings und die Planung von Anpassungen. Der Bildungsplan wird konkretisiert. Es wird deutlich, wann, wo, was und wie gelernt werden soll. Die Bereitstellung differenzierter Unterrichtsangebote, das Ermöglichen individueller Lernwege und die zielgerichtete Begleitung des Lernens sind zentrale Elemente didaktischer Umsetzung von Lerninhalten (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 34). Dabei bietet das Konzept des UDL einen hilfreichen Rahmen und wertvolle Ansatzpunkte.

Partizipation und soziales Lernen

Die entwicklungslogische Didaktik und das Lernens am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2018) folgten im Kern Klafkis Idee der kategorialen Bildung (Klafki, 1963). Für Klafki (1963) ist der Bildungsprozess „ein konkret identifizierbares Erlebnis, in dem sich das Ganze (die Welt) erschließt“ und für die Lernenden selbst Bedeutung hat.

Lehrpersonen sind also gefordert, einen Unterrichtsgegenstand auszuwählen, welcher allgemeinbildend, bedeutsam und zugänglich für alle Lernenden ist sowie individualisierte Lernziele erlaubt. Sie machen sich auf die Suche nach einer Kernidee (Ruf & Gallin, 2003; Skutella & Lutz-Westphal, 2018), und es gilt die Fragen zu beantworten: Welche Bedeutung hat der Gegenstand für die Lernenden? Wie können sie damit in Beziehung treten und die erfahrbaren Kerngedanken ins eigene Wissenssystem integrieren? (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021) Als Ergebnis formuliert die Lehrperson eine oder mehrere Kernideen, welche anschliessend in eine konkrete Lernaufgabe münden. Die gemeinsame Lernaufgabe dient als Ausgangslage für die Gestaltung eines UDL.

Erstrebenswert ist eine Unterrichtskultur, welche kooperative Methoden integriert und genügend Raum sowohl für einen Dialog der Lernenden untereinander als auch mit der Lehrkraft schafft. Dialogisches Lernen an einer fachlichen Kernidee fördert soziales Lernen und Partizipation. Das Lehren und Lernen wird nach dem Muster eines Dialogs organisiert und vollzieht sich in Zyklen („Wir“, „Ich“, „Du“, „Wir“). Das erste „Wir“ ist wichtig für die Gestaltung einer fach-

lichen Kontextualisierung, welche auch Formen des kooperativen Lernens und gegenseitiges Helfen unter den Schülern und Schülerinnen ermöglicht. In der Umsetzung der Lerngelegenheit übernimmt die Lehrperson eine konstruktive Lernunterstützung aller Lernenden in einem individuellen Lernprozess (Aebli, 1983) vom „Wir“ über ein „Ich“ und allenfalls ein „Du“ zum „Wir“ (Müller Bösch, 2011). Nach einer gemeinsamen Einführung der fachlichen Kernidee („Wir“) und einer persönlichen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler damit, folgt, wie es Skutella & Lutz-Westphal (2018) formulieren,

„eine Phase, in der sich die Lernenden individuell („Ich“) auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus (basal – perzeptiv, konkret – gegenständlich, anschaulich, abstrakt – begrifflich) (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport MKJS, 2009) mit dem Auftrag auseinandersetzen und dabei eigene Kernideen ausbilden. Diese eigenen Perspektiven sind Ausgangspunkt für einen Dialog zwischen dem „Ich“ und dem „Du“: Die Beiträge der Lernenden werden – im Sinne des Dialogs – als neues Angebot verstanden, das nun von der Lehrperson und den anderen Lernenden genutzt wird. Es folgt die Phase des Austauschs, in der sowohl die Lehrkraft als auch die anderen Lernenden die Möglichkeit haben, ein individuelles und motivierendes Feedback zu formulieren („Wir“). (Skutella & Lutz-Westphal, 2018, S. 1704)

Diskussion

Die Lehrpersonen sind Schlüsselakteure inklusiven Unterrichts; sie konfigurieren im schulischen Mehrebenensystem eine entscheidende Schalt- und Schnittstelle. Ausgehend von einer positiven Haltung gegenüber Inklusion ist ein individueller, differenzierter, pädagogischer Unterrichtsansatz zentral. Um diesen zu planen und umzusetzen gibt es hilfreiche theoretische Grundlagen und Instrumente. Die Situationsanalyse, Universal Design for Learning und der Ansatz des dialogischen Lernens fördern den inklusiven Unterricht.

Ein nicht unerhebliches Problem ist jedoch das Empfinden der Lehrkräfte, dass entscheidende Bedingungen, auch Ressourcen, für das gemeinsame Unterrichten aller Kinder nicht vorliegen, Nachteile sowohl für Kinder mit als auch ohne Behinderungen entstehen und sie selbst überfordert sind. Solche Einwände und Vorbehalte gegenüber Inklusion seitens der Lehrkräfte sind ernst zu nehmen; sie beeinflussen und prägen deren inklusive Haltung, mit Konsequenzen für die gesamte Handlungskoordination im Rahmen inklusiver Bildung. Es ist darum wichtig, das Handeln der Lehrpersonen in ein produktives Zusammenhandeln aller „Steuerleute“ im schulischen Mehrebenensystem einzubetten (Preuss, 2018, S. 58; Lindner & Schwab, 2020). Inklusive Bildung erfordert Flexibilität, sowohl im Unterricht als auch bei Schulleitungen in Zusammenarbeit mit Verwaltung und Behörden.

Literatur

- Aebli, H. (1951). *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Delachaux & Niestlé.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Klett-Cotta.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), Article 3.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D., & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn, & E. Klieme (Eds.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (pp. 102–116). Beltz Juventa.
- Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Ed.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (Vol. 2, pp. 147–165). Psychosozial-Verlag.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gräsel, C., Hardy, I., Hertel, S., Kleickmann, T., Moser Opitz, E., Neumann, K., Praetorius, A.-K., Renkl, A., & Wirth, J. (2023). 50 Jahre „Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung“ – Jubiläumshft I. (German). *Unterrichtswissenschaft* 51(1), 1–13.
- Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpa, S. Seifried, E. K. Franz, & T. Klauß (Eds.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (pp. 107–121). Beltz Juventa.
- Grosche, M., & Lücke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Eds.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungshebungen: Einblicke und Entwicklungen* (pp. 29–54). Springer VS.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer.
- Hollenweger Haskell, J. (2022). Kompetenzerwerb und Lebensführung im Kontext von Diversität. Befähigung sichern – Lernen ermöglichen. *HiBIFo*, 2, 107–121. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v11i2.09>
- Hollenweger, J., & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz. <https://edudoc.ch/record/204678>
- Hollenweger, J., Lienhard, P., & Obrist, M. (2018). Standardisiertes Abklärungsverfahren. Ein Rückblick auf die Einführung und Entwicklung bis heute. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 20–27.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50, 450–471.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studie zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Juventa.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgaben- kultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Eds.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (pp. 43–57). BMBF.
- Kumar, K. L., & Wideman, M. (2014). Accessible by Design: Applying UDL Principles in a First Year Undergraduate Course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125–147.

- Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – Zwei Seiten einer Medaille? In K. Martens, K. Rabenstein, M. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Eds.), *Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (pp. 183–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Kultus; Jugend und Sport (MKJS). (2009). *Bildungsplan*. MKJS.
- Müller Bösch, C., & Schaffner Menn, A. (2021). Inklusiver Unterricht: Lernen in einem universellen Design am gemeinsamen Gegenstand. In A. Kunz, R. Luder, & C. Müller Bösch (Eds.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (2. vollständig überarbeitete Auflage, pp. 93–119). hep.
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom Observation Frameworks for Studying Instructional Quality: Looking Back and Looking Forward. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 50(3), 535–553. ERIC. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B., & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – Zwischen Genetik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446.
- Preuss, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Eds.), *Perspektiven der Didaktik* (pp. 219–237). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. (2009). Unterricht. In S. Andresen, R. Casale, R. Horlacher, S. Larcher Klee, & J. Oelkers (Eds.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (pp. 881–896). Beltz.
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge Zur Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 36(3), 311–328.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 189–202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Rose, D. H., Meyer, A., & Association for Supervision and Curriculum Development, A., VA. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. (Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria.
- Ruf, U., & Gallin, P. (2003). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Kallmeyer.
- Sahli Lozano, C., & Gosteli, D. A. (2022). Sonderklassen und integrative Förderung im nationalen Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 28, 16–23.
- Schnepel, S., Schmier Deseemontet, R., & Moser Opitz, E. (2022). The impact of inclusive education on the mathematical progress of pupils with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education, Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2132425>
- Skutella, K., & Lutz-Westphal, B. (2018). Dialogisches Lernen am gemeinsamen Gegenstand im Mathematikunterricht. In Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Ed.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018*. WTM-Verlag.
- Terfloth, K., & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten: Didaktik für Förder- und Regelschule* (3. aktualisierte Auflage). UTB.
- Wember, Franz. B., & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hussmann & B. Welzel (Eds.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 57–72). Waxmann.
- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für 'optimale Förderung'. In I. Demmler-Dieckmann & A. Textor (Eds.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (pp. 35–60). Klinkhardt.

Authors

Wicki, Monika T. is Professor for Special Needs Educational Governance at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Müller Bösch, Cornelia ist Professorin für Bildung bei kognitiver Beeinträchtigung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich