

# Edutainment – als Muster für Binnendifferenzierung? Rekonstruktion einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts

## Zusammenfassung

Wie fachliche Vermittlungsprozesse in inklusiven Klassen im Schulalltag umgesetzt werden, wurde trotz der Relevanz dieser Frage für Theorie und Praxis bislang selten untersucht. Anhand einer Doppelstunde Geschichtsunterrichts in einer stark heterogenen, achten Klasse einer integrierten Gesamtschule konnte sequenzanalytisch ein didaktisches Muster rekonstruiert werden, das als inklusiv zu bezeichnen ist und zugleich fachlichen Ansprüchen genügt. Obwohl keine digitalen Medien zum Einsatz gekommen sind, mutet das vorgefundene didaktische Handeln wie eine interaktive Geschichtsdokumentation an. Es drängen sich tieferliegende Gemeinsamkeiten von Didaktik und Programmierung auf, die die Wahrnehmung von digitalisierungsbezogenen Innovationen schulischen Unterrichts schärfen dürften.

*Schlagwörter:* Unterrichtsforschung, Unterrichtsreform, Inklusion, Digitalisierung, Binnendifferenzierung, Geschichtsunterricht, sonderpädagogischer Förderbedarf

## Edutainment – as a way of differentiated instruction? Reconstruction of an inclusive history lesson

The realisation of subject-related processes in everyday inclusive lessons has been rarely investigated so far, even though the relevance of this topic for theory and practice is unquestioned. A didactic pattern could be reconstructed by sequence analysis that can be described as inclusive and simultaneously meets subject-specific demands based on a two-hour history lesson in a comprehensive school's highly heterogeneous eighth-grade class. Although no digital media were used, the found practice reminds of interactive history documentation. There are deeper commonalities between didactics and programming, which should sharpen the perception of digitalisation-related innovations in school lessons.

*Keywords:* instructional research, educational reform, inclusion, digitalisation, differentiated instruction, history education, special educational needs

## 1 Einleitung

Didaktisches Handeln im inklusiven Unterricht wurde bislang vergleichsweise selten explizit zum Gegenstand von Fallrekonstruktionen gemacht (z. B. Ludwig 2021; Abels et al. 2018). Aufgrund der Aktualität des Themas sind nach wie vor starke konzeptionelle Bemühungen zu verzeichnen (z. B. Sasse & Lada 2019; Riegert & Musenberg 2015). Zudem geraten entsprechende Interaktionen regelmäßig auch dann in qualitativ-empirischen Studien in den Blick, wenn sie nicht deren primären Fokus bildeten (z. B. Sturm et al. 2020; Budde & Blasse 2017). Didaktisches Handeln bestimmt nicht nur oberflächlich einen großen Teil des Unterrichts. Vielmehr enthalten didaktische Adressierungen stets Vorannahmen über Schüler\*innen, mit denen diese dann zumindest

implizit umgehen müssen (vgl. Koßmann 2020). Vor diesem Hintergrund wurde anhand von Datenmaterial aus dem HILDE-Fallarchiv<sup>1</sup> das didaktische Handeln in einer stark heterogenen Klasse sequenzanalytisch rekonstruiert (vgl. Gruschka 2013; Wernet 2009). Nachzeichnen ließ sich ein Muster, das trotz Aufrechterhaltung inhaltlicher Ansprüche in einem positiven Sinn als inklusiv zu bezeichnen ist (vgl. Ainscow 2021). Obwohl die alleine unterrichtende Lehrkraft ausschließlich nicht-digitale Medien (wie Tafel, Overheadprojektor und Arbeitsblätter) eingesetzt hat, konnte der unten skizzierte Unterricht dies durch ein didaktisches Handeln leisten, das dem einer ‚interaktiven Geschichtsdokumentation‘ entspricht und daher Merkmale von Edutainment aufweist (vgl. Klein 2017; Apostolidou, 2015).

### 1.1 Inklusion, Digitalisierung, Edutainment: aus didaktischer Perspektive

Unabhängig von verschiedenen ‚weiten‘ Inklusionsbegriffen bezeichnet Inklusion ein politisch-normatives Ziel (vgl. Ainscow 2021). Mit Digitalisierung sind inhaltliche Ziele verknüpft, wie die Steigerung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien. Anders als Inklusion hat Digitalisierung aber keinen normativen Wert, sondern bezeichnet vor allem ein Set an Mitteln, um z. B. zeit- und ortsunabhängiges Arbeiten, aber auch ein höheres Maß an Binnendifferenzierung und individualisiertem Unterricht zu ermöglichen (vgl. Bjarne & Martens 2020). Während im englischsprachigen Raum zur gemeinsamen Unterrichtung von Schüler\*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen oftmals flexible Maße an Scaffolding, insb. über den Einsatz von Software, vorgeschlagen werden (z. B. Robinson & Meyer 2012), scheint inklusiver Unterricht im deutschsprachigen Raum eher mittels anderer Formen von ‚differentiated instruction‘ (Pozas & Schneider 2019), wie mittels nach Lernniveau gestuften Aufgaben und der Zusammenstellung leistungsgemischter Arbeitsgruppen, angestrebt zu werden (z. B. Pozas et al. 2020).

Bezüglich der Unterrichtsdurchführung unter Einsatz digitaler Medien wurde bisher selbst in extrem gut ausgestatteten Schulen eher Konstanz als Innovation beobachtet (vgl. Cuban 2018). Ein Erklärungsansatz dafür könnte in einer bislang nicht diskutierten Strukturähnlichkeit liegen. Denn Didaktik ist ebenso wie Programmierung eine „*semantische Technik*“ (Johnson 1980: 791):

[D]ie Welt des Programms [...] besteht aus der Kombination von interpretierten Datenstrukturen und solchen Regeln, wobei diese, Instruktionen genannt, während der Ausführung gleichzeitig einem vom Programmierer vorgegebenen Schema und den faktischen Gegebenheiten der Daten entsprechend angewandt werden. (ebd.: 798)

Am deutlichsten ist es beim Programmiernten Unterricht (Mager 2014 [1962]), dass dieser eine *vorab* generierte Programm-Welt aufweist: Das Prozessieren der Lehre soll zuvor so kleinschrittig und klar sequenziert worden sein, dass für jede Gelenkstelle algorithmisch bestimmt wurde, in jeweils welche Richtung die Lernenden zu leiten sind, um

1 Es geht um den Datensatz Nr. 131. Die Datensätze des HILDE-Fallarchivs sind zum Zweck von Forschung und Lehre nach Registrierung kostenfrei zugänglich: <https://www.uni-hildesheim.de/fr/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>

den definierten Inhalt bestmöglich erfassen zu können. Bereits Mager sieht „programmed instruction“ als unabhängig von einem „human instructor“ (ebd.: 54), allerdings keinesfalls als unabhängig von den vorab eingeschätzten Fertigkeiten der Schüler\*innen. Wie im didaktischen Dreieck üblich, konstituiert sich auch hier die didaktische Repräsentation des Inhalts inklusive der ersonnenen inhaltlichen Interaktionen aus zweierlei: der fachlichen Logik des Inhalts und den vermuteten Eigenschaften der Schüler\*innen (vgl. Gruschka 2002: 96). Selbst beim sokratischen Lehren wird auf den zweiten Blick klar, dass weder der fiktive Sokrates noch die moderne Lehrkraft ihr jeweiliges Fachwissen ‚live‘ mit den Schüler\*innen im Gespräch erwirbt (vgl. ebd.: 141). So lassen sich zwei didaktische Faktoren unterscheiden: Zum einen die *Vorarbeiten*, wozu alle Sedimente didaktischen Handelns zu zählen sind (vgl. ebd.: 121), von Lehrwerken, über Lern-Apps bis hin zur eigenen Unterrichtsplanung. Zum anderen die *unterrichtliche Performanz* der Lehrkraft als „zweiten didaktischen Faktor“ (ebd.: 101). Diese macht der Idee nach den Unterschied zum reinen Programm. Denn durch sie kann potenziell jedwede didaktische Vorarbeit verwässert, jedoch auch mangelhafte performativ ausgegübelt oder gar gute Vorarbeit situationsangepasst über sich hinausgeführt werden.

Hinsichtlich des Einsatzes von Materialien, die als Edutainment gelten können, wird geraten, diese im Unterricht unter Anleitung der Lehrkraft kritisch betrachten zu lernen; etwa durch Gegenüberstellung mehrerer Filme mit Dokumentationscharakter zu einem historischen Thema, um über die Machart der Inszenierungen Unterschiede in der Darstellung des Themas offenzulegen und so Medienkompetenz sowie, in diesem Fall, Historisches Denken zu fördern (Apostolidou 2015). Buckingham und Scanlon fassen Edutainment grundlegend als „hybrid mix of education and entertainment that relies heavily on visual material, on narrative or game-like formats, and on more informal, less didactic styles of address“ (2005: 46). Hierbei wird digitalen Varianten, wie Software und Online-Programmen, zwar Prominenz zugesprochen, aber deren Nutzen skeptisch eingeschätzt. Letztlich lässt sich nicht rein argumentativ entscheiden, inwiefern die Schwermütigkeit des deutschen Bildungsgedankens in Frage zu stellen und Edutainment chancenreich ist (vgl. Klein 2017), oder Edutainment eher dem zeitgenössischen Geist von Didaktik als „Kulturindustrie“ entspricht (vgl. Gruschka 2007).

## 1.2 Qualitativ-empirische Unterrichtsforschung zu Inklusion und Digitalisierung

Abels et al. (2018) untersuchten die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen hinsichtlich des Verhältnisses von fachlichen und partizipatorischen Ansprüchen in einer Doppelstunde inklusiven Chemieunterrichts. Rekonstruieren konnten sie einen Orientierungsrahmen der „Partizipationsermöglichung“ (ebd.: 149), in welchem die Lehrkraft durch „Zulassen der Unbestimmtheit in der Kommunikation“ zwar hohe Schüler\*innenbeteiligung ermöglicht hat, jedoch „nicht als Erklärende/Belehrende“ aufgetreten ist (ebd.: 146-148). Vergleichbare Befunde zur Begünstigung hoher Schüler\*innenbeteiligung durch inhaltliches „Downgrading“ lassen sich auch in den Studien von Gruschka (2013: 248-250) und Kabel (2019) finden. Ein davon verschiedenes Muster konnte Ludwig (2021) an Fallausschnitten skizzieren. In diesen wurde Beteiligung auch über multimodale Darbietungen der Inhalte begünstigt. Zudem wurde auf

klassenöffentliche, fachlich nicht vollständig korrekte Beiträge von Schüler\*innen mit „bestätigende[n] fachliche[n] Modifizierungen“ reagiert, wodurch die Lehrkraft „Übersetzungsversuche der Schülerbeiträge“ (ebd.: o. S.) leistete. Die Untersuchung einer Unterrichtssequenz durch Hackbarth und Müller (2021) macht deutlich, dass sogar ein weitgehender Verzicht auf direkte Instruktionen seitens der Lehrkraft in inklusiven Settings vorgefunden werden kann, indem „[d]ie Fachlichkeit [...] an die Materialien und über das formal kooperative Setting an die Peers delegiert [wird]“ (ebd.: o. S.). Sturm et al. (2020) fanden u. a., dass „„Regel“-Schüler\*innen“ fachlich angesprochen werden, während jene mit „besonderem Bildungsbedarf“ eher hinsichtlich ihrer Leistung des selbstständigen Arbeitens oder anderer nicht-fachlicher Aspekte adressiert wurden. Während z. B. Kooperation zwischen verschiedenen Professionen als vergleichsweise umfassend beforscht gelten darf (z. B. Budde et al. 2019) und es eine Reihe von Studien gibt, die erkenntnisreich der Herstellung und Bearbeitung von Differenz jenseits der Fachlichkeit des Unterrichts nachgehen (z. B. Merl 2019), gibt es nicht zuletzt aufgrund der Breite an Fächern und Settings noch zahlreiche Desiderate bzgl. der Frage, wie vorab als verschieden eingeschätzten Schüler\*innen fachlicher Inhalt nahe gebracht wird (vgl. Koßmann 2020). Zugleich gibt es Hinweise, dass insb. die Anforderung, in einem Klassenraum zugleich ‚zielgleiche‘ und ‚zieldifferente‘ Schüler\*innen zu unterrichten, mit irritierenden Formen der Beteiligung der Zieldifferenten (vgl. Budde & Blasse 2017) und problematischen Praktiken der Leistungsmessung einhergehen kann (vgl. Akbaba & Bräu 2019).

Qualitativ empirische Studien zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht legen bislang eher den Fokus auf Implikationen für die Sozialstruktur des Unterrichts und organisationale Aspekte. Ersten Forschungsberichten ist zu entnehmen, dass die Nutzung insb. von Tablets durch die Schüler\*innen im Unterricht die Sichtbarmachung von Arbeitsergebnissen – und damit die Öffentlichmachung von Hinweisen auf die individuelle Leistungsfähigkeit – grundlegend verändert (Thiersch & Wolf 2020; Herrle et al. 2020; siehe auch Charteris et al. 2021).

Obwohl Inklusion als politisch-normatives Ziel und Digitalisierung als didaktischer Anspruch kategorial auf unterschiedlichen Ebenen liegen, stellen beide Themen dar, die auch in die Didaktik des Unterrichts einfließen müssen, soll aktuellen Anforderungen und Bedingungen des Unterrichtens Rechnung getragen werden. Die didaktische Umsetzung wurde indes bislang kaum betrachtet.

Gerade die Frage, wie auf als heterogen wahrzunehmende Lerngruppen reagiert wird, erscheint weiter empirisch beantwortenswert. Denn der Anspruch auf „[i]ndividuelle Förderung findet sich in den Schulgesetzen aller Bundesländer wieder“ (Dumont 2019: 250).

## 2 Forschungsausrichtung und Datengrundlage

Dazu, wie inklusiver Unterricht didaktisch konzipiert werden sollte, gibt es vielversprechende Vorschläge (z. B. Sasse & Lada 2019; Riegert & Musenberg 2015), Systematisierungen an Methoden zu ‚differentiated instruction‘ (Pozas & Schneider 2019) sowie Studien zu deren Verbreitung im Unterrichtseinsatz (z. B. Pozas et al. 2020). Diese Stu-

dien sind jedoch keine Falluntersuchungen, mit denen sich beantworten ließe, inwiefern Unterschiede in der inhaltlichen Darbietung eines Themas gemacht werden – insb. zwischen den regelmäßig in inklusiven Klassen anzutreffenden Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Lernen (Kultusministerkonferenz 2019; fortan SPU-L) und den stets sich in der Mehrheit befindlichen ‚normalen‘ Schüler\*innen.

Um nicht durch Vorenthaltung von Wissensbeständen gegenüber Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen des Lernens im inklusiven Unterricht ungewollt doch deren Exklusion zuzuarbeiten, wird davon abgeraten, ihnen Lerngegenstände zu offerieren, die vom gemeinsamen Thema abweichen (vgl. Kühberger 2020). Zur Gestaltung inklusiven Unterrichts werde deshalb und „[a]ufgrund fehlender fachdidaktischer Konzeptionen“ auch im Fach Geschichte oftmals Feusers „Gemeinsamer Gegenstand“ zum Ausgangspunkt genommen (ebd.: 279). Kühberger spezifiziert mit Rückgriff insb. auf die vier verschiedenen „Wissenstypen“ nach Anderson et al. (2014), dass der Gemeinsame Gegenstand nicht in beliebigem, fragmentarischem Faktenwissen liegen könne, sondern es um „konzeptionelles Wissen“ – wie etwa das „Konzept ‚Revolution‘“ – gehen müsse, welches für Historisches Denken zentral sei (Kühberger 2020: 272). Dabei dürfe sich jedoch „die Fachlichkeit durch Komplexitätsreduktionen bei der Aufbereitung des zu verhandelnden Gegenstands nicht verändern“ (Kühberger 2020: 279). Zentrale Konzepte für verschiedene Lernniveaus vermittelbar zu machen, ohne, dass durch Komplexitätsreduktionen der Inhalt verbogen wird, dürfte nicht nur theoretisch, sondern auch in der Umsetzung anspruchsvoll sein (s. o.).

Um derartige didaktische Prozesse im inklusiven Unterricht zu explorieren, erscheint u. a. der Fall Nr. 131 aus dem HILDE-Fallarchiv als vielversprechend. Denn bereits vor der Aufnahme war klar, dass die Lehrkraft die Stunde in dieser stark heterogenen Klasse allein durchführen würde. Im Unterschied zu Settings, in welchen im Team mit sonderpädagogischen Lehrkräften und anderem pädagogischem Personal gearbeitet wird, ist somit davon auszugehen, dass die Lehrkraft die Stunde bereits mit Blick auf die Verschiedenheit der Schüler\*innen geplant hat und ihre Performanz dementsprechend eine bewusste Reaktion auf das volle Spektrum an Schüler\*innen war: In dieser achten Klasse einer integrierten Gesamtschule gab es sowohl Schüler\*innen, die auf den Haupt- oder Realschulabschluss zuarbeiteten, davon einige mit Deutsch als Zweitsprache, und auch einige Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (fünf mit SPU-L sowie eine Person mit SPU Sprache; siehe Zusatzmaterial zum Fall Nr. 131). Inhaltlich handelt es sich um die vierte Doppelstunde einer insgesamt fünf Doppelstunden umfassenden Einheit zum Thema „Französische Revolution“.

Aufgezeichnet wurde die gesamte Einheit sowie weitere Stunden im Fach Mathematik und eine Einheit im Fach Deutsch (mit Nutzung von Schüler\*innen-Tablets) in je stark heterogenen Klassen im Kontext des Projekts „Wahrnehmung binnendifferenzierten Unterrichts aus Schüler\*innenperspektive“. Zusätzlich zur Unterrichtsvideografie wurden nach den Stunden i. d. R. mit vier, leistungsmäßig als unterschiedlich eingeschätzten Schüler\*innen „Aneignungsinterviews“ (Pollmanns 2019) geführt, welche um Aspekte zu Inklusion und digitalisiertem Unterricht erweitert wurden. Das Projekt soll mit Rückgriff auf die drei hochkontrastiven Settings explorative Einsichten zur Wahrnehmung ‚derselben‘ Unterrichtssituationen aus Sicht von als verschieden leistungsfähig eingeschätzten Schüler\*innen liefern. Analog zu den Untersuchungen von

Pollmanns (ebd.) bedarf es hierzu zunächst einer Erschließung der Strukturlogik der vorangegangenen Unterrichtsstunde.

## 2.1 Methode

Anhand entsprechender Protokolle, wie Unterrichtsvideografien, -transkripten und Fotos der didaktischen Materialien, lässt sich didaktische Performanz mitsamt der darin eingewobenen sozialen Implikationen detailliert rekonstruieren (vgl. Kabel 2019; Koßmann 2019a; Pollmanns 2019; Martens & Gresch 2018; Wenzl 2014; Gruschka 2013). Für die vorliegende Untersuchung wurde die Methode der Objektiven Hermeneutik angewandt (Wernet 2009). Um sich nicht im Detailreichtum des Datenmaterials zu verlieren, sei durch eine möglichst präzise Fallbestimmung (Koßmann 2019a) die Forschungsfrage wie folgt zugespielt: Wenn die fachleistungsbezogene Heterogenität der Schüler\*innen in einer Klasse als erhöht einzuschätzen ist, aber keine wesentlich neuen didaktischen Konzepte hierzu vorliegen und auf keine zusätzlichen personellen Ressourcen zurückgegriffen werden kann, drängt sich umso stärker die Frage auf, ob und wie ein Gemeinsamer Gegenstand ohne Verlust an Fachlichkeit für verschiedene Lernniveaus gefunden und den entsprechenden Schüler\*innen vermittelt werden kann. Welche didaktischen Handlungsmuster als Reaktion auf diese Anforderungsstruktur lassen sich, insb. neben den von Ludwig (2021) und Abels et al. (2018) gefundenen, in der Praxis beobachten?

Anhand der nachfolgend aufgegriffenen Ausschnitte soll auf knappem Raum ein Eindruck von der 85 Minuten umfassenden Unterrichtsaufnahme (HILDE-Fall Nr. 131) ermöglicht werden. Das Transkript hat etwa 1500 Zeilen. Auch die für die objektiv hermeneutische Analyse charakteristische „Kernprozedur der Bedeutungsexplikation“ (Wernet 2009: 39) wird bezüglich der aufgegriffenen Stellen keinesfalls in Gänze wiedergegeben. Gleichwohl wird versucht, die Ergebnisse methodennah zu berichten.

## 2.2 Sequenzanalysen

Direkt im Anschluss an den Guten-Morgen-Gruß wird inhaltlich eingestiegen. Aus dem Unterrichtstranskript werden hierzu schrittweise die Zeilen 8 bis 16 betrachtet:

L'in: (12.0) ich möchte mit euch, (-) die nächsten(.) fünf bis zehn minuten, (-) nochma::l, (.) über::äh das:-(.) äh sprechen was ihr euch in den letzten stunden erarbeitet habt.

Nimmt man die Lehrkraft wortwörtlich, darf angenommen werden, dass die Schüler\*innen sich „in den letzten Stunden“ etwas selbst „erarbeitet“ haben. Es könnte eine Lerntheke mit Texten gegeben haben, deren Inhalt die Schüler\*innen sich strukturiert durch entsprechende Aufgaben selbst erschlossen oder zumindest zentrale Informationen daraus entnommen haben. Dass die Lehrkraft mit der Klasse „nochma::l“ darüber sprechen „möchte“, könnte bedeuten, dass diese Arbeitsergebnisse zum Ende der letzten Stunde bereits vorgestellt wurden. Erwartbar wäre nun, dass die Lehrkraft fragt, wer mit der Wiederholung anfangen möchte, um dann mit neuen Inhalten auf diese aufzubauen. Stattdessen spricht die Lehrkraft direkt wie folgt weiter:

(-) weil das(-) äh wichtig ist, dass man sich das nochmal; (-) klar macht, dass man ungefähr weiß was da passiert ist(-)

Statt des Einstiegs in die Wiederholung erfolgt ein Metakommentar. Solche Kommentare können gerade zu Beginn einer Aufnahme einer Reaktivität auf die Aufnahmesituation geschuldet sein. Unabhängig von der Frage, ob die Lehrkraft eher die Schüler\*innen oder die Aufnehmenden adressiert, ist auffällig, dass „man“ – trotz der Wiederholung der Inhalte – nur „ungefähr“ wissen müsse, was in den letzten Stunden thematisch war. Der Anspruch an den Lernerfolg wird damit auffallend stark reduziert (vgl. Koßmann 2019b: 211), womit die Schüler\*innen der Klasse kollektiv als solche adressiert werden, die entweder nicht umfänglich lernen können oder wollen.

Spannender noch ist der Zusatz „was da passiert ist“: Begibt man sich auf die Suche nach Geschichten bzw. Alternativkontexten, in welchen diese Sequenz wohlgeformt auftauchen kann, kommt man z. B. auf einen Fußballkommentator der Folgendes sagt: „Der FC Bayern hat in diesem Jahrhundertspiel gegen die Kickers Offenbach verloren. Es ist unglaublich, was da passiert ist.“ Derartige Geschichten legen die Implikation offen, dass über etwas als Äußerliches gesprochen wird (etwa „da“, auf dem Fußballfeld), bei dem man *nicht selbst* mitgemacht hat, *sondern Zuschauer\*in* war. Haben die Schüler\*innen sich „in den letzten Stunden“ selbst etwas erarbeitet oder waren sie eher nur Zuschauer\*innen? Als Hypothese bezüglich des vergangenen Geschichtsunterrichts steht damit im Raum, dass für diesen komplexere Formen kognitiver Aktivierung (Zülsdorf-Kersting 2020) postuliert werden, aber vielleicht eher nur ‚Fakten‘ vorgetragen und rezipiert wurden. Die Lehrkraft fährt wie folgt fort:

das ist halt wichtig für das was jetzt kommt. (-) und äh ich hänge nur, das hab ich heute morgen ganz schnell noch äh aufgeschrieben, ((hängt einen etwas größeren Zettel an die Tafel)) das sind nur: (.) so:: (-) helfen. äh also ihr könnt das benutzen; ihr könnt aber auch (.) äh-(-) das einfach da: so hängen lassen und gar nicht weiter drauf achten,

Dass die Wiederholung „halt“ wichtig sei, „für das was jetzt kommt“, lässt schon erahnen, dass der nachfolgende Inhalt eher komplex und die Wiederholung daher sinnvoll ist. Das vorangestellte „halt“ indiziert jedoch wiederholt Zweifel daran, dass die Schüler\*innen für diese inhaltliche Begründung empfänglich wären. Viel eher scheinen sie für etwas vorgewarnt zu werden, was ihnen des inhaltlichen Programms wegen zuzumuten ist. ‚Ans Eingemachte‘ geht es jedoch mit den folgenden Sequenzen, insb.: „das sind nur: (.) so:: (-) helfen“.

Denken lässt sich folgender didaktischer Alternativkontext; nämlich ein Seminar an der Volkshochschule z. B. zum Umgang mit PowerPoint. In diesem äußert die\*der Seminarleiter\*in: „An der Tafel neben der Tür habe ich Euch eine Liste mit Stichwörtern und jeweils nützlichen Erklärvideos dazu hingehängt, in denen nochmal einzelne Funktionen im Detail gezeigt werden, die man bei der Erstellung einer aufwändigeren Präsentation nutzen kann. Aber das sind nur so Hilfen. Wir haben das ja schon geübt und vieles in PowerPoint erklärt sich ja schon durch die Menüführung und Symbole von selbst.“ Der Sprechakt im Alternativkontext, dass es sich ‚lediglich um Hilfen‘ handele, ist deshalb wohlgeformt, weil dort im Folgenden irgendeine Art von Einzelarbeit zu er-

warten ist, bei der man dann die Hilfen leicht unbeachtet lassen kann. Gemäß des bisherigen inneren Kontexts im zu untersuchenden Fall ist hingegen zu erwarten, dass gleich eine Wiederholung von Inhalten der vorangegangenen Stunden einsetzt, welche üblicherweise im Plenum stattfindet. Die ‚etwas größeren Zettel‘, die von der Lehrkraft an der Tafel angebracht wurden, dürften dann nur schwerlich zu ignorieren sein. Es drängt sich folgende Fallstrukturhypothese zum Umgang mit der Heterogenität der Lernniveaus auf:

Die Klasse wird als Gruppe von Schüler\*innen behandelt, die global als weniger leistungsstark eingeschätzt wird. Aus diesem Grund wird oberflächlich an den allgemeinen Ansprüchen von Schule und Unterricht festgehalten, performativ scheinen diese jedoch ausgehebelt zu werden. Erfolgen könnte dies im vorliegenden Fall dadurch, dass ‚Hilfen‘ zwar für das unterrichtliche Geschehen eine zentrale, tragende Rolle einnehmen, dies aber gegenüber den Schüler\*innen herunterzuspielen versucht wird.

### 2.3 Überprüfung und Präzisierung der Fallstrukturhypothese

Nach einer kurzen Besprechungszeit der Schüler\*innen in den Tischgruppen erfolgt die Wiederholung der Inhalte aus den vergangenen Stunden tatsächlich auf der Grundlage der ‚Zettel‘, die die Lehrkraft anfangs an die Tafel geheftet hat. Direkt zum Einstieg der Wiederholung bittet die Lehrkraft einen Schüler mit SPU-L, anzufangen (Z. 109 bis 119):

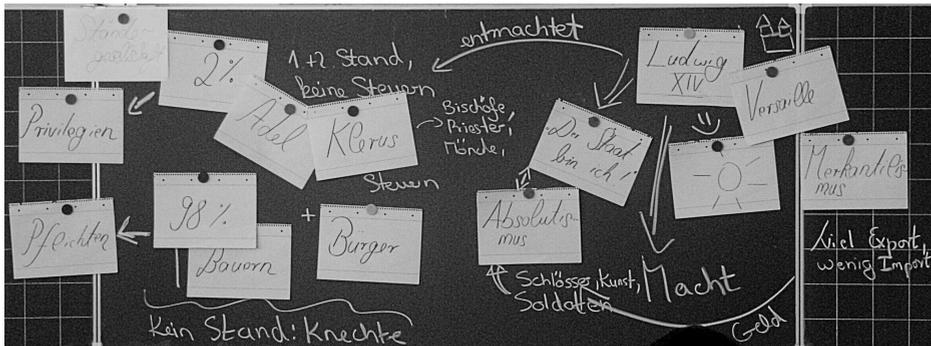
- Arif: ä:hm;(,) also;(-) äh wir haben (nachgeda) also wir haben gesagt, dass die zwei prozent, (-) nur der erste, (,) und der zweite stand haben; () keine steuern bezahlen.
- L'in: ((nimmt einen der Zettel von der linken Tafelhälfte in die Hand)) gut jetzt hast sogar was äh ge oh du hast mehrere begriffe gesa:gt, (-) die ich gar nicht aufgeschrieben habe ne, das ist ja super;
- S?m: ((lacht))
- L'in: perfecto. ((hängt den Zettel in die Tafelmitte)) ja ist ja noch besser; (-) du brau ihr braucht die gar nicht. (-) gut. (-) nimm mal weiter dran.

Unter Bezugnahme auf die Hilfen schaffen es alle aufgerufenen Schüler\*innen, sich zu beteiligen. Auch unpräzisere Äußerungen werden als korrekte Beiträge behandelt, *indem* die entsprechenden Stichwort-Zettel von der Lehrkraft an bestimmte Stellen der Tafel in ein Gesamtbild sortiert und mit Kommentaren versehen werden. Ungenauigkeiten seitens der Schüler\*innen werden so nicht explizit korrigiert (vgl. Abels et al. 2018), z. B. Z. 132 bis 142:

- Selma: ähm; ludwig der vierzehnte sagte, (-) der staat bin ich weil(-) e:r(-) also; weil er, (-) also er bestimmte was die menschen machen sollten und nicht, also er war der quasi die regel, (-) also er stellte quasi die regeln,(5.0) ja; (-) ich nehme-(2.0) corinna.
- Corinna: ((räuspert sich)) und ähm er entmachten adel, (-) und ersetzt ihn durch einen gebildeten mann aus dem(-) <<leise> rittertum,> (-)ähm:: (2.0) ((guckt sich um)) rosali.
- Rosali: ä:hm:-(-) ludwig der vierzehnte lebte im () und () der (klerus gehört zu) den zwei prozent;
- L'in: (3.0) [boah ich komm gar nicht hinterher; (,) man man man;]
- Rosali: [und besteht au::s] ä::hm (-) priestern?
- L'in: hm? ((wie bitte))

Die Lehrkraft bezieht „boah ich komm gar nicht hinterher“ offenkundig nicht darauf, dass sie mit dem Präzisieren oder gar Korrigieren der Schüler\*innen nicht hinterherkommt. Vielmehr kommentiert sie ihre eigene Geschwindigkeit, mit der sie nach ‚sprachlicher Berührung‘ eines der auf den Hilfs-Zetteln notierten Begriffen durch eine Schüler\*innen-Äußerung ebendiese Zettel zu einem beachtlichen Gesamt-Tafelbild synthetisiert (siehe Abb. 1):

**Abbildung 1:** Fertiges Tafelbild zur Wiederholung



Bemerkenswert ist, dass die Lehrkraft das fertige Tafelbild *nicht* von den Schüler\*innen zusammenfassen und interpretieren lässt. Nachdem sie mehrere Schüler\*innen dazu aufgefordert hat, den Begriff Absolutismus genauer zu bestimmen und dies nicht ausreichend geklappt hat, lobt sie die Schüler\*innen dafür, dass sie noch „ganz vie:l-(.) äh behalten“ haben (Z. 252), und beginnt einen Mini-Vortrag über die damaligen Verhältnisse zu leisten. Auf diese Weise schreitet sie im Thema fort (Z. 252 bis 277):

L'in: [...] und was-(.) was jetzt wichtig ist, (-- ähm; (-) ludwig der vierzehnte der ist siebzehnhundertfünfzehn ist der gestorben; ne, der hat bis siebzehnhundertfünfzehn regiert, (-- und äh-(.) die haben, (-)so gelebt, seit(--)) seit dem mittelalter; (-) das heißt, (-) äh wenn man Bauer war, (-) wenn ich-(.) in ne Bauers (.) familie rein, (-) geboren wurde, dann wusste ich meine omma, (-- war Bäuerin, (.) meine Mutter war bei Bäuerin; (-) meine Tochter wird Bäuerin sein; meine Großtochter wird Bäuerin sein; das war für alle-(.) klar. [00:15:00] wenn anette, (-) n äh nettes Burgfräulein war, (-) ne aus ner schicken adelsfamilie-(.) dann wusste sie, (-) meine omma, (-) die war adlige; (-) meine Mutter war adlige; (-) und meine Kinder und Kindeskinde die werden auch adlige sein; das ist alles total klar. (-) seit hundert von Jahren; gings immer so weiter. (2.5) und trotzdem, ((geht nach vorne zur Tafel, ca. 3 Sekunden)) passierte auf einmal was; (-- und das zeige ich euch nur auch nur ganz kurz, ((legt eine Folie auf den Overheadprojektor, ca. 7 Sekunden)) gleich, ich zeigs euch gleich; (11.5) und wir müssen jetzt auch keine:, ähm-(.) hier erschöpfende bildbeschreibung anfertigen, (-) ich möcht euch nur mal bitten; (5.0) euch ganz kurz in das bild quasi so reinzugucken, und so das wichtigste; (2.5) [...] das wichtigste was ihr da so erkennen könnt. (-) das einfach mal, zu benennen.

Während die Synthetisierungen im Rahmen des Tafelbilds und des anschließenden Mini-Vortrags als Historisches Denken (Zülsdorf-Kersting 2020) zu bezeichnen sind, fällt auf, dass die Lehrkraft die Ansprüche an die *produktiven* Leistungen der Schüler\*innen abermals gering hält; so auch mit Blick auf die „bildbeschreibung“.

Dieses Muster wird über die Doppelstunde hinweg beibehalten. So wird etwa bei der anschließenden Bearbeitung eines Texts (ab Z. 362) mit derart vielen Erleichterungen und Strukturvorgaben gearbeitet (z. B. Z. 579 und ab Z. 616), dass bei der Umarbeitung der Infos in ein erneutes Tafelbild unter reger Schüler\*innenbeteiligung im Kern die Vorgaben der Lehrkraft reproduziert werden. Sogar die Beschäftigung mit im Schwierigkeitsniveau differenzierten Arbeitsblättern (ab Z. 1224) erfolgt gleichermaßen anregend wie barrierefrei (vgl. Ainscow 2021; Ludwig 2021). Ermöglicht wird dies u. a. durch erneuten Austausch in den Tischgruppen (ab Z. 1301) sowie durch Verzicht auf schriftliche Resultate. Stattdessen erfolgt eine durch die Lehrkraft erneut stark gestützte, die Inhalte synthetisierende Ergebnissicherung im Plenum (ab Z. 1343). Die Fallstrukturgesetzlichkeit zum Umgang mit der heterogenen Klasse lässt sich für diesen Fall wie folgt fassen:

Die Struktur des Unterrichts zeichnet sich durch ein *Auseinanderfallen des Anspruchsniveaus bei produktiven Aufgaben für die Schüler\*innen von dem Inhaltsniveau aus, welches für die Schüler\*innen zur Rezeption angeboten wird*. Indem die große Mehrheit der Schüler\*innen somit in einer Art Zuschauerrolle mit wenig fehleranfälligen Aufgaben betraut wird, kann der Unterricht in dieser inklusiven Schulklasse in hohem Maß flüssig und in angenehmer Atmosphäre verlaufen.

Die Doppelstunde hat damit ein Format, das als „Edutainment“ bezeichnet werden kann (Klein 2017). Es mutet an, wie eine Kombination von Filmen und stark präformierten Mitmach-Aufgaben zum Thema mittels eines – hier didaktischen – *Programms* (Johnson 1980): Bei diesem erfolgten die ‚Eingabeaufforderungen‘ nicht nur vor dem Hintergrund einer didaktisch vorstrukturierten Repräsentation des Inhalts, sondern zudem mit hoher Toleranz gegenüber ‚Fehleingaben‘ im Sinne von Ungenauigkeiten und falschen Fragmenten in den Eigenleistungen der Schüler\*innen. Die Chance zur subjektiv erfolgreichen Partizipation ist zugleich ebenso hoch wie jene, aufgrund des flüssigen Unterrichtsverlaufs die vorgeführten Inhalte zu rezipieren.

Besondere Merkmale von Geschichtsunterricht, im Sinne Historischen Denkens (Zülsdorf-Kersting 2020), lassen sich insb. in den Darbietungen der Lehrkraft erkennen, nur selten aber in den Aufgaben und Fragen, die den Schüler\*innen gestellt wurden und zumeist als Reproduktionsleistungen von Faktenwissen einzustufen sind (vgl. Kühberger 2020; Anderson et al. 2014). Dass die ‚Eingabeaufforderungen‘ in diesem didaktischen Programm überwiegend leistungsmäßig leicht zu bewältigen waren (z. B. Z. 1274), dieses insgesamt aber als anregend empfunden wurde, zeigt sich neben vereinzelten weiterführenden Schüler\*innenäußerungen (z. B. Z. 337) auch darin, dass Einzelne nach dem Ende der Doppelstunde noch Fragen an die Lehrkraft herangetragen haben (Z. 1482 bis 1522). Selbst wenn dies zugleich Indiz für „systematisch verkürzte Aneignungsprozesse“ (Wenzl 2014: 219) ist, verdient es das skizzierte didaktische Handeln weniger als Kulturindustrie denn als Edutainment in einem guten Sinne bezeichnet zu werden. Denn mit diesem einhergehend zeigte sich eine breite Mehrheit der Klasse ohne Moralpredigten (vgl. Gruschka 2013: 236) oder Rückgriff auf Druckmittel wie Leistungsbeurteilung zur Mitarbeit motiviert und dies, ohne dass der Bildungsanspruch der Veranstaltung begraben worden wäre (vgl. Klein 2017: 95).

### 3 Folgerungen

Mit der vorliegenden Fallrekonstruktion wurde ein Reaktionsmuster auf die Anforderung fachlicher Wissensvermittlung in stark heterogenen Lerngruppen zum Vorschein gebracht, das sich von denen von Ludwig (2021) und Abels et al. (2018) gefundenen unterscheidet. Ähnlich wie in den Skizzen von Ludwig kam auch hier der multimodalen Präsentation der Inhalte eine partizipationsförderliche Bedeutung zu. Die Senkung der Ansprüche an die produktiven Leistungen der Schüler\*innen erfolgte jedoch global. Zugleich trat die Lehrkraft, im Unterschied zur Untersuchung von Abels et al. (2018), im vorliegenden Fall an vielen Stellen als Erklärende auf, deren Darbietungen als fachlich angemessen zu bezeichnen sind. Dieses Abstandsmuster von Inhaltsdarbietung und deutlich weniger anspruchsvollen Aufgabenformaten bedeutet eine Spaltung des didaktischen Programms, weil Vorführungs- und Befähigungsebene auseinanderfallen – wie für Edutainment erwartbar (vgl. Klein 2017). Es ist daher ein Grenzfall sowohl als Unterrichtsmuster als auch als Muster für Binnendifferenzierung (Apostolidou 2015; Robinson & Meyer, 2012). Gleichwohl ist die Bandbreite an Leistungsniveaus der Schüler\*innen, welche in diesem Unterricht nicht bloß angstfrei, sondern interessiert mitmachen, beeindruckend. Inwiefern inklusiver Unterricht nach diesem Muster die erwünschten Lernergebnisse erzielt, wird derzeit anhand von im Anschluss an diesen Unterricht geführten „Aneignungsinterviews“ (Pollmanns 2019) untersucht. Mit Blick auf das vorgefundene didaktische Muster darf zudem angenommen werden, dass dieses in stärker konsekutiven Fächern, wie Mathematik, eher nicht anzutreffen ist (z. B. Sturm et al. 2020). Welche Reaktionsmuster auf die Anforderung fachlicher Wissensvermittlung in ähnlich heterogenen Klassen dort vorgefunden werden können, sollte in weiteren Studien exploriert werden.

Auch wenn sich jede zum Zweck unterrichtlicher Lehre geschaffene didaktische Repräsentation an den Objekten der Wirklichkeit orientieren muss und erkenntnistäufig offen zu halten wäre (vgl. Gruschka 2013, 2002), kann doch gesagt werden, dass didaktisches Handeln empirisch oft die Form eines solchen, festgelegten ‚Programms‘ aufweist: Bereits im nicht-digitalisierten Unterricht scheinen nicht nur die Repräsentationen des Inhalts, sondern auch die ‚Eingabemöglichkeiten‘ seitens der Schüler\*innen erstaunlich nachhaltig vorab festgelegt, selbst wenn Schüler\*innen regelmäßig Beiträge im Unterricht liefern, die eigentlich ‚zu Erweiterungen des Programms‘ durch die Lehrkraft-Performanz führen sollten (vgl. z. B. Koßmann 2019a; Wenzl 2014; Gruschka 2013). Vielleicht ist Digitalisierung ‚didaktisch indifferent‘ und wirkt vielmehr als Verstärker von bereits in Didaktik angelegten, ambivalenten Stoßrichtungen: So gestatten digitale Lehrmittel ebenso erhöhte, individuelle Zugänglichkeit von Fachwissen jenseits der (Klassen-)Öffentlichkeit (z. B. Cwielong & Kommer 2020) wie digital abgearbeitete Unterrichtsaufgaben ‚nebenbei‘ deutlich leichter greifbare Protokolle über die Leistungsfähigkeit der Schüler\*innen abwerfen (vgl. Thiersch & Wolf 2020). Ob und wie Innovationen im Zuge der Digitalisierung auch didaktisch zu Fortschritt führen, gilt es weiterhin zu untersuchen (vgl. Cuban 2018).

## Autorenangabe

Dr. Raphael Koßmann  
 Institut für Erziehungswissenschaften  
 Universität Hildesheim  
 Universitätsplatz 1  
 31141 Hildesheim  
 E-Mail: kossmann@uni-hildesheim.de

## Literatur

- Abels, Simone/Heidinger, Christine/Koliander, Brigitte/Plotz, Thomas (2018): Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 7, S. 135-151.
- Ainscow, Mel (2021): Inclusion and Equity in Education. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international/International Handbook of Inclusive Education*. Opladen: Barbara Budrich, S. 75-88.
- Akbaba, Yalız/Bräu, Karin (2019): Lehrer\*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In: Ellinger, Stephan/Schott-Leser, Hannah (Hrsg.): *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis: eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 165-181.
- Anderson, Lorin W./Krathwol, David R./Airasian, Peter W./Cruikshank, Kathleen A./Mayer, Richard E./Pintrich, Paul R./Raths, James/Wittrock, Merlin C. (2014): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's*. Harlow: Pearson.
- Apostolidou, Eleni (2015): Affordances and Constraints of History Edutainment in Relation to Historical Thinking. In: *Yearbook of the International Society of History Didactics*, Jg. 36, S. 165-179.
- Bjarne, Torben/Martens, Alke (2020): Zur Mehrdeutigkeit des Begriffs Digitalisierung im schulischen Kontext. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzeck, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeineck, Daniela (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann, S. 457-463.
- Buckingham, David/Scanlon, Margaret (2005): Selling Learning: Towards a Political Economy of Edutainment Media. In: *Media, Culture & Society*, Jg. 27/H. 41, S. 41-58.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2017): Forschung zu inklusivem Unterricht. In: Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann, S. 239-252.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Rißler, Georg/Wesemann, Victoria (2019): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 3, online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512>.
- Charteris, Jennifer/Anderson, Joanna/Page, Angela (2021): Psychological Safety in Innovative Learning Environments: Planning for Inclusive Spaces. In: *International Journal of Inclusive Education*, online: DOI: 10.1080/13603116.2021.1974108.
- Cuban, Larry (2018): *The Flight of a Butterfly or the Path of a Bullet? Using Technology to Transform Teaching and Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Cwiolong, Ilona Andrea/Kommer, Sven (2020): „Wozu noch Schule, wenn es YouTube gibt?“ Warum eine scheiternde Didaktik neue Formen des selbstorganisierten und selbstbestimmten Lernens fördert. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzeck, Michael/Hofhues, Sandra/König,

- Johannes/Schmeineck, Daniela (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann, S. 38-44.
- Dumont, Hanna (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 22/H. 2, S. 249-277.
- Gruschka, Andreas (2002): *Didaktik – das Kreuz mit der Vermittlung: elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2007): Schule, Didaktik und Kulturindustrie. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 83/H. 2, S. 253-278.
- Gruschka, Andreas (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hackbarth, Anja/Müller, Anja (2021): Fachdidaktik des inklusiven Deutschunterrichts. Eine praxeologische und fachwissenschaftliche Perspektivierung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen. In: *Zeitschrift für Inklusion*. H. 2, online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/633>.
- Herrle, Matthias/Hoffmann, Markus/Prose, Matthias (2020): Unterricht im digitalen Wandel: Methodologie, Vorgehensweise und erste Auswertungstendenzen einer Studie zum Interaktionsgeschehen in einer Tabletklasse. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzeck, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeineck, Daniela (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann, S. 351-356.
- Johnson, F. Grant (1980): Der Computer und die Technologisierung des Inneren. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, Jg. 34/H. 9, S. 790-811.
- Kabel, Sascha (2019): *Soziale Herkunft im Unterricht: Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, Armin (2017): Edutainment – Verrat an Bildung und Kultur? In: Klein, Armin/Pröbstle, Yvonne/Schmidt-Ott, Thomas (Hrsg.): *Kulturtourismus für alle? Neue Strategien für einen Wachstumsmarkt*. Bielefeld: transcript, S. 81-97.
- Koßmann, Raphael (2019a): Didaktik gegen Bildung? Untersuchung didaktischer Prozesse an einem Beispiel aus der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Ellinger, Stephan/Schott-Leser, Hanna (Hrsg.): *Rekonstruktion sonderpädagogischer Praxis: eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 21-44.
- Koßmann, Raphael (2019b): Schule und „Lernbehinderung“: Wechselseitige Erschließungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Koßmann, Raphael (2020): Didaktik in der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung: eine Forschungsskizze für inklusiven Unterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion*. H. 3, online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/537/412>.
- Kultusministerkonferenz (2019): *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019.
- Kühberger, Christoph (2020): Historisches Wissen als inklusives Wissen. In: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag, S. 270-284.
- Ludwig, Johannes (2021): Fachliche Passung im individualisierten Deutschunterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion*. H. 2, online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/626/44>.
- Mager, Robert F. (2014 [1962]): Programmed Instruction: Fundamentals, Semantics, Promise, and Problems. In: *Educational Technology*. Jg. 54/H. 4, S. 52-55.
- Martens, Matthias/Gresch, Helge (2018): Ambivalente Fachlichkeiten. Die (Re)Produktion fachlicher Vorstellungen im Biologieunterricht. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/

- Bräu, Karin/Fetzer, Marai/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-288.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig: zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pollmanns, Marion (2019): Unterrichten und Aneignen: Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht. Opladen: Barbara Budrich.
- Pozas, Marcela/Schneider, Christoph (2019): Shedding Light on the Convolved Terrain of Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. In: Open Education Studies, Jg. 1, S. 73-90.
- Pozas, Marcela/Letzel, Verena/Schneider, Christoph (2020): Teachers and Differentiated Instruction: Exploring Differentiation Practices to Address Student Diversity. In: Journal of Research in Special Educational Needs. Jg. 20/H. 3, S. 217-230.
- Riegert, Judith/Musenberg, Oliver (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Robinson, Kristin H./Meyer, Anne (2012): Doing History the Universal Design for Learning Way. In: Hall, Tracy E./Meyer, Anne/Rose, David H. (Hrsg.): Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications. New York & London: The Guilford Press, S. 90-105.
- Sasse, Ada/Lada, Sabrina (2019): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. Online: [http://www.gu-thue.de/material/itag14/Unterrichtsvorbereitung\\_Leistungseinschaetzung\\_GU.pdf](http://www.gu-thue.de/material/itag14/Unterrichtsvorbereitung_Leistungseinschaetzung_GU.pdf).
- Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin/Wagner-Willi, Monika (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: van Ackern, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 581-595.
- Thiersch, Sven/Wolf, Eike (2020): Organisation unterrichtlicher Interaktion durch digitale „Tools“. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzeck, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeineck, Daniela (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster: Waxmann, S. 127-132.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2020): Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht. Zum Verhältnis generischer und fachspezifischer Merkmale. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 48/H. 3, S. 385-407.