

Zum Nacherfinden.

Bildungswissenschaftliche Konzepte und Materialien für die Lehre

Woran kann man guten inklusiven Unterricht erkennen?

Entwicklung eines Rasters zur Beobachtung und Beurteilung inklusiven Unterrichts

Ann-Christin Faix^{1,*}, Annette Textor¹,
Birgit Lütje-Klose¹ & Elke Wild¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
a.faix@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Zentrum des Beitrags steht die Erstellung eines Rasters zur Beobachtung und Beurteilung inklusiven Unterrichts. Die Erarbeitung und Erprobung des Rasters sind als didaktischer Baustein in ein bildungswissenschaftliches Seminar eingebettet. Im Seminar werden pädagogisch-psychologische, schulpädagogische, inklusionspädagogische und sonderpädagogische Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht vermittelt und durch die Erarbeitung des Rasters miteinander verknüpft. Das zu erprobende Raster wird bei der Beobachtung inklusiven Unterrichts im Rahmen von Videoanalysen eingesetzt. Dabei steht vor allem eine vertiefte Auseinandersetzung mit den umschriebenen theoretischen Konzepten im Fokus. Auf diese Weise erfahren die Studierenden, wie die theoretischen Perspektiven in der Praxis bei der Planung, Analyse und Reflexion inklusiven Unterrichts wirksam werden können.

Schlagwörter: inklusiver Unterricht; Beobachtung; Didaktik; Unterrichtsqualität; Interdisziplinarität



1 Professionalisierung für guten inklusiven Unterricht als interdisziplinärer Auftrag

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet, Barrieren für das Lernen und die Teilhabe abzubauen und das Schulsystem zu einem inklusiven System umzugestalten (UN-BRK, 2008). In den Zusatzprotokollen wird betont, dass sich das Recht auf eine qualitativ hochwertige inklusive Beschulung im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses nicht ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen, sondern auf alle Menschen bezieht (vgl. DIM, 2017, S. 1; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Dieser Verpflichtung wird bildungspolitisch Rechnung getragen, indem

„[a]lle Lehrkräfte so aus-, fort- und weitergebildet werden [sollen], dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule [...] entwickeln können“ (HRK & KMK, 2015, S. 3).

Da der Unterricht das „Kerngeschäft“ von Lehrkräften darstellt (Baumert & Kunter, 2006, S. 473), ist dieser Bereich mit Blick auf die Professionalisierung besonders bedeutsam.

Im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium werden neben den genannten *allgemeinpädagogischen* und *sonderpädagogischen* Perspektiven auch *pädagogisch-psychologische* und *inklusionspädagogische* Perspektiven auf inklusiven Unterricht vermittelt. Die unterschiedlichen Perspektiven unterscheiden sich z.T. stark, können sich aber in vielen Punkten sinnvoll ergänzen. Die in diesem Beitrag vorzustellende Arbeit an einem Beobachtungsraster stellt eine Möglichkeit dar, die unterschiedlichen Perspektiven miteinander zu verknüpfen. Um den Studierenden die interdisziplinären Perspektiven fachkundig und authentisch näherzubringen, wurden mehrere Inputvideos produziert, in denen eine Hochschullehrerin die jeweils eigene disziplinäre Perspektive auf guten inklusiven Unterricht referiert. Die Videos bieten den Mehrwert, dass das Material von anderen Hochschullehrenden genutzt werden kann, ohne dass die Authentizität der jeweiligen Perspektive durch eine fachfremde Adaption „verwässert“ wird.

2 Didaktisch-methodischer Kommentar

2.1 Zielsetzung

Die Erarbeitung und Erprobung eines Beobachtungsrasters zu gutem inklusivem Unterricht wurde als einer der zentralen didaktischen Bausteine im Seminar „Ist das guter inklusiver Unterricht? – Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion“ (Faix et al., 2019a) entwickelt und mehrfach eingesetzt.¹ Im Seminar werden die Perspektiven der Pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik, der Sonderpädagogik und der inklusiven Pädagogik auf guten inklusiven Unterricht anhand von Fachliteratur und selbst erstellten Inputvideos nacheinander vermittelt. Bei der Arbeit am Raster steht die vertiefende inhaltliche Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten im Zentrum.

Die Studierenden sollen theoriebasierte Indikatoren für die Analyse und Beurteilung inklusiven Unterrichts formulieren und kritisch überprüfen. Dies geschieht, indem wesentliche Konzepte aus den theoretischen Inputs und den zu ihrer inhaltlichen Vertiefung genutzten Texten operationalisiert werden. Unter *Operationalisierung* wird die Auswahl von Indikatoren zur Erfassung theoretischer Konzepte verstanden (Döring & Bortz,

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

2016, S. 222). Die Messung kann mittels einzelner Indikatoren oder der Zusammenfassung mehrerer Indikatoren erfolgen (Döring & Bortz, 2016, S. 222). Ziel im Seminar ist dabei nicht die Entwicklung eines validen Beobachtungsinstruments, wie man es rezipierend erarbeiten könnte, sondern die aktive, vertiefte Auseinandersetzung der Studierenden mit den im Theorieteil vermittelten Ansätzen durch die eigenständige, kooperative Konstruktion von Operationalisierungen mit Blick auf die Relevanz für ihre spätere Unterrichtspraxis. Die Studierenden sollen dabei erfahren, wie Theorien zur Beobachtung und Reflexion inklusiver Unterrichtspraxis angewendet werden können.

2.2 Methodische Grundlagen der Beobachtung

Wie jedes forschungsmethodische Vorgehen sollte auch eine (standardisierte) Beobachtung an den für (quantitative) Forschung etablierten Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* orientiert sein. Übertragen auf das Beobachtungsraster bedeutet dies, dass die Anwendung des Rasters insgesamt und seiner einzelnen Items nicht von der jeweiligen Person abhängig sein sollte (Objektivität), das Raster eine hohe Messgenauigkeit aufweisen sollte (Reliabilität) und die Items das jeweils zu erfassende Merkmal umfassend abbilden und nicht versehentlich ein ähnliches Merkmal erfassen sollten (Validität) (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 268).

Bei der Konstruktion des Beobachtungsrasters ist zu berücksichtigen, dass eine gute Beobachtung grundsätzlich zwischen der *Wahrnehmung* einer Situation und ihrer *Interpretation* trennen sollte (Topsch, 2004). Diesbezüglich wird zwischen *hochinferenten* und *niedriginferenten* Items unterschieden (Bohl & Kucharz, 2010, S. 54).

Wann immer es möglich ist, sollten niedriginferente Items verwendet werden, die auf beobachtbares Verhalten abzielen und ohne umfangreichere Interpretationen beurteilt werden können (Bsp.: „Die Lehrerin lässt die Schüler*innen ausreden, wenn sie dran sind“; Helmke, 2018). Da nicht alle Aspekte von Unterrichtsqualität in Form niedriginferenter Items operationalisiert werden können, sind häufig auch hochinferente Items erforderlich (Bsp.: „Die Lehrerin bekommt alles mit, was in der Klasse passiert“; Helmke, 2018). Diese erfordern eine Interpretation durch die beobachtende Person, die je nach Beobachter*in unterschiedlich ausfallen und zu unterschiedlichen Bewertungen führen kann. Vor diesem Hintergrund erfordern hochinferente Items eine sehr sorgfältige Schulung der Beobachter*innen. Die jeweiligen Beurteilungen können nachvollziehbarer gestaltet werden, indem in einem zusätzlichen Kommentarfeld diejenigen konkreten Verhaltensweisen notiert werden, die zur jeweiligen Einschätzung geführt haben.

In standardisierten Beobachtungsbögen werden häufig mehrstufige Skalen verwendet, um die einzelnen Items einzuschätzen (z.B. *trifft nicht zu*, *trifft eher nicht zu*, *trifft eher zu*, *trifft zu*). Aus unserer Sicht ist eine vierstufige Skala empfehlenswert, um Urteilsfehlern wie einer *Tendenz zur Mitte* entgegenzuwirken. Diese tritt vor allem dann auf, wenn die zu beurteilenden Situationen den Beobachter*innen noch nicht bekannt sind, wobei die Beobachter*innen die Extremkategorien dann für eventuell auftretende Situationen mit starken Merkmalsausprägungen aufsparen (Döring & Bortz, 2016, S. 253).

Erste Grundlagen zur Methode Beobachtung wurden den Studierenden bereits im bildungswissenschaftlichen Einführungsseminar im ersten Bachelorsemester im Rahmen eines Beobachtungstrainings vermittelt (BiSEd, o.J.). Um diese Grundlagen aufzufrischen, wurde im bislang letzten Seminardurchlauf (Wintersemester 2022/23) u.a. ein kurzes fünfminütiges Lernvideo eingesetzt (Schweitzer, 2019).

2.3 Didaktische Einbettung und Umsetzung

An dieser Stelle wird exemplarisch, für die im Seminar vertretenen Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht, beschrieben, wie die Studierenden Items entwickeln, die sich auf Theorien aus der Pädagogischen Psychologie beziehen. Zunächst sehen die Studierenden drei Inputvideos, in denen die pädagogisch-psychologische Perspektive auf

guten inklusiven Unterricht dargelegt wird. Im ersten Inputvideo werden mit Bezug auf die Frage „Wie wird gelernt?“ lerntheoretische Grundlagen wie Gedächtnismodelle und Perspektiven auf den Wissenserwerb (1. *Perspektive des aktiven Tuns*, 2. *Perspektive der aktiven Informationsverarbeitung*, 3. *Perspektive der fokussierten Informationsverarbeitung*) vermittelt. Das zweite Video thematisiert verschiedene instruktionspsychologische Ansätze (*Mastery Learning*, *Anchored Instruction*, *Cognitive Apprenticeship*, ...), und im dritten Video wird auf solche Charakteristika guten Unterrichts eingegangen, die im Rahmen zahlreicher empirischer Untersuchungen als lernwirksam identifiziert wurden.

Letztere werden anschließend durch eine Textlektüre vertieft (Lipowsky, 2020). Mit der Methode *Gruppenpuzzle* setzen sich die Studierenden mit den im Text thematisierten Dimensionen guten Unterrichts (*Strukturiertheit*, *Klarheit und Kohärenz*, *Feedback*, *kooperatives Lernen*, *Üben*, *kognitive Aktivierung*, *metakognitive Förderung*, *unterstützendes Unterrichtsklima*, *Innere Differenzierung*) auseinander. Die Studierenden werden zunächst in Expert*innengruppen eingeteilt und bearbeiten eine oder zwei Dimensionen. Nach einer intensiven Lektüre tauschen sich die Studierenden in den Expert*innengruppen über die Dimensionen aus und erstellen ein Handout, das wesentliche Aspekte der jeweiligen Dimensionen zusammenfasst. Anschließend tauschen sie sich in Stammgruppen, in denen jeweils ein*e Studierende*r aus allen Expert*innengruppen vertreten ist, über die von ihnen erarbeiteten Dimensionen aus. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass sich alle Studierenden als Expert*innen für bestimmte Dimensionen bei der darauffolgenden Rasterentwicklung einbringen können und gleichzeitig alle Studierenden einen Überblick über die weiteren Dimensionen gewinnen.

In der darauffolgenden Sitzung treffen sich die Studierenden erneut in ihren Stammgruppen. Zur Konstruktion der Items kann ein Online-Tool (z.B. *Etherpad Lite*²) genutzt werden. Dieses bietet die Möglichkeit, ein Textdokument synchron und kollaborativ zu bearbeiten. Im Dokument sind die Dimensionen nach Lipowsky (2020) bereits vorgegeben. Die Studierenden werden aufgefordert, Items zu den jeweiligen Dimensionen zu entwickeln. Das Tool ermöglicht es, Vorschläge wechselseitig zu überarbeiten und zu modifizieren. Zudem gestaltet sich die Arbeit mit *Etherpad Lite* für alle Beteiligten sehr übersichtlich, da nur mit einem einzigen Dokument gearbeitet wird.

Die Items werden anhand eines ca. 15-minütigen Videoclips, z.B. zum Thema *Schwimmen und Sinken* (Universität Münster, o.J.),³ erprobt und gegebenenfalls modifiziert oder verworfen. Dabei wird jedes einzelne Item im Plenum kurz diskutiert. Die Leitung dieser Diskussion ist didaktisch anspruchsvoll, da dabei sowohl methodische Aspekte, die das Raster und die einzelnen Items betreffen, als auch inhaltliche Aspekte, die den beobachteten Unterricht betreffen, von den Studierenden thematisiert werden.

In den folgenden Seminarsitzungen werden für die Konstruktion von Items, die auf eine allgemeindidaktische, inklusionspädagogische oder sonderpädagogische Perspektivierung guten inklusiven Unterrichts zielen, keine Kategorien mehr vorgegeben. Die Studierenden sind dann gefordert, eigene Kategorien aus dem Video- und Textmaterial zu entwickeln, diese zu operationalisieren und sich schließlich auf eine handhabbare Anzahl an Kategorien und Items zu einigen. Dies erfordert wiederum eine Beurteilung und Reflexion der Vorschläge im Hinblick darauf, wie gut die Items die jeweils zugrunde liegende Theorie abbilden. So entsteht im Laufe des Seminars ein Raster, das unterschiedliche Perspektiven und mehrere Dimensionen zu gutem inklusivem Unterricht umfasst.

² Das Online-Tool *Etherpad Lite* wurde über den *Lernraum Plus* der Universität Bielefeld zur Verfügung gestellt.

³ Das Video ist über das Videoportal *ViU – Early Science* (Link: <https://www.uni-muenster.de/Koviu/>) der Universität Münster verfügbar.

3 Das Beobachtungsraster

Im Rahmen des Seminars wurden die ersten Kategorien in Anlehnung an den Text von Lipowsky (2020) zu Merkmalen guten Unterrichts von der Dozentin vorgegeben. In *Abbildung 1* finden sich überdies weitere noch zu füllende Kategorien sowie erste Items. Diese sind dezidiert als Beispiel zu verstehen und können durch andere Kategorien ersetzt oder ergänzt werden. Auch die Anzahl an Items pro Dimension ist frei zu wählen.

	stimme nicht zu (- -)	stimme eher nicht zu (-)	stimme eher zu (+)	stimme zu (+ +)	n.b.
1. Kognitive Aktivierung					
1.1 Die Lehrkraft regt die Schüler*innen (z.B. durch kognitive Dissonanzen) dazu an, ihr Alltagswissen zu hinterfragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2 Die Lehrkraft regt die Lernenden dazu an, ihre Gedanken, Konzepte, Ideen und Lösungswege darzulegen und zu erläutern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3 Die Lehrkraft stellt anregende oder herausfordernde Fragen, die Begründungen, Vergleiche und Verknüpfungen mit vorhandenen Informationen erfordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Strukturiertheit und Klarheit des Unterrichts					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Feedback					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Kooperation / Herstellung von Gemeinsamkeit					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	stimme nicht zu (- -)	stimme eher nicht zu (-)	stimme eher zu (+)	stimme zu (+ +)	n.b.
5. Metakognitive Förderung					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Innere Differenzierung und Individualisierung					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Unterstützendes Unterrichtsklima					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 1: Beispielraster (eigene Darstellung)

4 Theoretischer Hintergrund

Eine multiperspektivische und disziplinübergreifende Vermittlung von Merkmalen guten (inkluisiven) Unterrichts ist erforderlich, um Kohärenz innerhalb des von der Erziehungswissenschaft (einschließlich der Sonderpädagogik) und Psychologie gemeinsam verantworteten bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums herzustellen (Hellmann, 2019).⁴ Bislang werden bildungswissenschaftliche Inhalte der Erziehungswissenschaft und der Psychologie oftmals in voneinander getrennten Lehrveranstaltungen ins Studium eingebracht, sodass die Studierenden die Inhalte selbst integrieren und zueinander in Beziehung setzen müssen. Gerade Merkmale inklusiven Unterrichts werden disziplinübergreifend sehr unterschiedlich gefasst und setzen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte, was bei der Planung und Durchführung guten inklusiven Unterrichts zu berücksichtigen ist. Die im Seminar thematisierten Perspektiven werden im Folgenden – stark vereinfacht – dargestellt.

Aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie steht die Frage nach gelingenden Lernprozessen und darauf gerichteten Merkmalen guten Unterrichts im Fokus (z.B. Lipowsky, 2020). Aus schulpädagogischer Sicht wird diese Perspektive um die Frage der Didaktik, d.h. nach Bildungszielen, -inhalten und deren Vermittlung, erweitert (z.B. Klafki, 2007). Daran anknüpfend wird aus inklusionspädagogischer Perspektive die Frage bearbeitet, wie Schule und Unterricht so gestaltet werden können, dass alle Schüler*innen sowohl inhaltlich als auch sozial daran teilhaben können (z.B. Kullmann et al., 2014). Aus sonderpädagogischer Perspektive wird abschließend die Frage erörtert, wie Lernbarrieren insbesondere für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgebaut werden können (z.B. Bruner, 1974). Die genannten Perspektiven widersprechen sich nicht, setzen aber den Fokus, was in einem guten (inkluisiven) Unterricht im Detail zu beachten ist, sehr unterschiedlich. Alle Perspektiven sind gleichermaßen relevant, da in einem guten Unterricht gelingende Lernprozesse initiiert, Unterrichtsinhalte mit Blick auf die Gegenwart und Zukunft der Schüler*innen ausgewählt und Schüler*innen (auch jene mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf) sowohl bestmöglich individuell gefördert als auch sozial eingebunden werden müssen. Anders gesagt: Aus unserer Sicht kann keine der genannten Perspektiven guten inklusiven Unterricht allein hinreichend beschreiben. Erst wenn alle Perspektiven berücksichtigt und sinnvoll aufeinander bezogen werden, ist guter inklusiver Unterricht möglich.

Die Integration solch unterschiedlicher Perspektiven stellt eine kognitiv höchst anspruchsvolle Leistung dar, die bei unzureichender Unterstützung das Risiko birgt, die Studierenden zu überfordern. Hier drohen eine mangelnde Vernetzung und „Fragmentierung“ (König et al., 2018) des erworbenen bildungswissenschaftlichen Wissens, sodass dieses Wissen in der (Schul-)Praxis ggfs. nicht mehr angewendet werden kann und damit träge bleibt (Gruber et al., 2000; Renkl, 1996). Um einer solchen Überforderung gezielt entgegenzuwirken, werden die verschiedenen Perspektiven im Seminar zunächst nacheinander anhand der Lehrvideos eingebracht und mithilfe einschlägiger Literatur vertieft. Im Anschluss werden relevante Kategorien identifiziert und in Items übersetzt (vgl. Kap. 5). Eine wie im Seminar behutsam vermittelte multiperspektivische Wissensbasis kann im besten Fall die Grundlage professioneller Unterrichtswahrnehmung bilden, welche die Wahrnehmung relevanter Unterrichtsmerkmale und ihre theoriegeleitete Interpretation und Beurteilung ermöglicht (Barth, 2016, S. 40).

⁴ An vielen Universitätsstandorten ist neben der Psychologie und der Erziehungswissenschaft auch die Soziologie systematisch an der Gestaltung der bildungswissenschaftlichen Studieninhalte beteiligt. An der Universität Bielefeld findet ein solch systematischer Einbezug nicht verpflichtend, sondern nur optional als Wahlangebot statt.

5 Erfahrungen mit dem Raster

Das Raster wurde in bisher acht Seminare durchläufen zur Erarbeitung und Erprobung von Operationalisierungen eingesetzt. Dabei haben wir vielfältige Erfahrungen sammeln können und die Erarbeitung des Rasters auf dieser Grundlage fortlaufend weiterentwickelt. Die gesammelten Erfahrungen betreffen unterschiedliche Aspekte, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird.

Überforderung der Studierenden

Im ersten Seminare durchlauf wurden zunächst alle theoretischen Inputs vermittelt, und erst im Anschluss daran folgte die Konstruktion des Beobachtungsrasters. Dabei wurde deutlich, dass die Studierenden mit der Menge und der Komplexität der Inhalte bei der Operationalisierung überfordert waren. So mussten die Dozent*innen teilweise Inhalte wiederholt erklären, und die Operationalisierungen fielen oftmals sehr oberflächlich aus (z.B. „Die Lehrkraft verwendet didaktische Konzepte“). Insgesamt entstand der Eindruck, dass die Studierenden die theoretischen Inhalte nicht wie eigentlich intendiert in der Tiefe durchdrungen hatten.

Aufgrund dieser Erfahrung wurde das Seminar so modifiziert, dass sich die theoretischen Inputs und die Erstellung des Rasters abwechselten, um einer Überforderung der Studierenden entgegenzuwirken. So folgte auf einen theoretischen Input wie zuvor beschrieben jeweils unmittelbar die Operationalisierung wesentlicher Merkmale. Nachdem alle theoretischen Perspektiven operationalisiert worden sind, empfiehlt es sich, das Raster gemeinsam mit den Studierenden insgesamt zu erproben und zu überarbeiten. Dabei ist eine Auswahl besonders relevanter Items zu treffen, damit das Instrument übersichtlich und während der Unterrichtsbeobachtungen handhabbar bleibt.

Begrenzte Beobachtbarkeit

In allen bisherigen Seminare durchläufen wurde deutlich, dass bei der Arbeit am Raster weniger die Entwicklung valider Indikatoren zur Unterrichtsbeobachtung als vielmehr eine vertiefte Auseinandersetzung mit den vermittelten theoretischen Konzepten im Fokus stehen sollte. Dies hängt auch damit zusammen, dass sich nicht alle Aspekte guten inklusiven Unterrichts gleich gut beobachten lassen. Neben Merkmalen der Allgemeinen Didaktik, die aus einer Außenperspektive nur schwer zu beobachten sind und einen Einblick in die Planungsabsichten und Begründungszusammenhänge der Lehrkraft erfordern (z.B. *Exemplarität*), ist insbesondere die Adaptivität des Unterrichts mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen kaum zu beurteilen, weil zu den Lernvoraussetzungen i.d.R. keine Informationen vorliegen.

Berücksichtigung von Spannungsfeldern

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass sich nicht alle Rasterdimensionen in einem Unterrichtsvideo gleichzeitig beobachten lassen: Wenn der Unterricht beispielsweise stark geöffnet ist, lässt sich Strukturierung durch die Lehrkraft teilweise weniger gut beobachten. Dies hängt damit zusammen, dass (guter) offener Unterricht oftmals sehr viel stärker durch Materialien und Aufgabenstellungen strukturiert ist als lehrer*innenzentrierter Unterricht, in dem die Lehrkraft die Strukturierung übernimmt. Ähnlich verhält es sich mit Blick auf individuelle Förderung und Kooperation der Schüler*innen untereinander: Beide stehen in einem Spannungsverhältnis und können meist nicht zeitgleich, sondern allenfalls nacheinander realisiert werden. Die Spannungsfelder sollten im Seminar aufgegriffen und vor dem Hintergrund entsprechender theoretischer Überlegungen mit Blick auf ihre Implikationen für den Einsatz des Rasters diskutiert werden (z.B. Werning & Lütje-Klose, 2016).

Notwendigkeit fachdidaktischer Analysen

Nicht zuletzt lässt sich während der Beurteilung der Unterrichtsvideos feststellen, dass sich nicht alle Dimensionen guten inklusiven Unterrichts fachunabhängig, d.h. aus „rein“ bildungswissenschaftlichen Perspektiven, beurteilen lassen, sondern zusätzlicher fachdidaktischer Analysen bedürfen. So ist beispielsweise für die Beobachtung und Analyse der Dimension (*Inhaltliche*) *Klarheit und Strukturierung* fachdidaktisches Wissen erforderlich, da die Sinnhaftigkeit von Strukturierungen mit Blick auf den Lerngegenstand nur aus einer fachdidaktischen Perspektive bestimmt werden kann.

Da uns die Relevanz fachdidaktischer Perspektiven für eine umfassende Beurteilung guten inklusiven Unterrichts bewusst ist, wird das Seminarkonzept im Zuge eines Transfers derzeit auch unter Einbezug einer naturwissenschaftsdidaktischen Perspektive an der Universität zu Köln erprobt.

Empirische Ergebnisse

Die Ergebnisse der bisherigen formativen Evaluationen zum bildungswissenschaftlichen Seminar zeigen, dass die Studierenden durch den Besuch des Seminars mehr bildungswissenschaftliches Wissen erwerben und inklusivem Unterricht gegenüber aufgeschlossener sind als Studierende einer Kontrollgruppe (Faix et al., 2019b).

Literatur und Internetquellen

- Barth, V.L. (2016). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16371-6>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BiEd (Bielefeld School of Education) (Hrsg.). (o.J.). *Angebote für Lehrende. Beobachtung als Methode in Ihrer Lehrveranstaltung*. <https://uni-bielefeld.de/einrichtung/en/bised/forschung-entwicklung/praxisreflexion/angebote-fur-lehrende/beobachtung-als-methode>
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Beltz.
- Bruner, J.S. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Schwann.
- DIM (Deutsches Institut für Menschenrechte) (Hrsg.). (2017). *Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_Nr_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung_bf.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2019a). Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 1–19. <https://doi.org/10.4119/hlz-2462>
- Faix, A.-C., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2019b). Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen. *Journal für Psychologie*, 27 (2), 71–94. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-71>
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Hogrefe.

- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Helmke, A. (2018). *Basisfragebogen*. http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/SFB_zur_Unterrichtsqualitaet_weibliche_Lehrperson.pdf
- 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*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Vos-Bremerich, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 11–38. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z>
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Waxmann.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 51 (26), 7–16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 69–118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_4
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Schweitzer, J. (2019). Beobachtung für (angehende) Lehrer*innen. Ein Lernvideo zu Grundlagen der Methode. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 39–45. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1540>
- Topsch, W. (2004). *Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Beltz.
- UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) (Hrsg.). (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Bundesgesetzblatt, Teil II, Nr. 35*, 1419–1457. <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Universität Münster (Hrsg.). (o.J.). *Was schwimmt – was sinkt?* https://www.uni-muenster.de/Koviu/video/#1UE_SchwinSink_Klasse_IDS
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4., überarb. Aufl.). Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547268>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Faix, A.-C., Textor, A., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2023). Woran kann man guten inklusiven Unterricht erkennen? Entwicklung eines Rasters zur Beobachtung und Beurteilung inklusiven Unterrichts. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 89–99. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6599>

Online-Supplement:

Vorlage Beobachtungsraster

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>