

DIDATTICA E INCLUSIONE SCOLASTICA INKLUSION IM BILDUNGSBEREICH

Vernetzt: costruire comunità

3-4.3.2023 Bressanone-Brixen

**Inklusive Unterrichtsqualität zwischen
Programmatik und empirischen Befunden**

Prof. Dr. Vera Moser,
Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für
Inklusionsforschung
Goethe-Universität Frankfurt



1. Unterrichtsqualität: Dimensionen und Bildungsziele
2. Unterrichtsqualität normativ
3. Unterrichtsforschung quantitativ
4. Unterrichtsforschung qualitativ
5. Zusammenfassung



1. Unterrichtsqualität: Dimensionen und Bildungsziele

- *Qualitätsurteile* sind **normativ**, basieren auf Konventionen, Erfahrungen, Expertisen etc., sind damit sozio-kulturell höchst sensibel sowie abhängig vom Standort des Betrachters (z.B. Bezug auf Unterricht: Forscher:innen, Bildungsadministrationen, Lehrkräften, Eltern, Schüler:innen, Akteur:innen des tertiären Bildungssektors)
- Unterrichtliche Qualitätsurteile sind durch den *Bildungszweck* bestimmt



1. Unterrichtsqualität: Dimensionen und Bildungsziele

Debatte um **Unterrichtsqualität** reicht von *Comenius'* Verdikt „allen alles auf allseitige Weise zu lehren“ mit dem Ziel der wechselseitigen Verständigung der Menschen untereinander und mit Gott, kumulierend in der Herstellung der Menschenwürde, über *Humboldts* Bildungsideal „Höchste und proportionierlichste Bildung der Kräfte zu einem Ganzen“, in der v.a. individuelle Freiheit zentral gesetzt ist, zu *Herbarts Erziehendem Unterricht* in der Logik von Formalstufen und einem lehrerseitigen pädagogischen Takt bis schließlich zur spezifischen Beziehungskonstruktion zwischen Generationen und göttlichen, weltlichen Ideen und Gegenständen bei *Schleiermacher*



1. Unterrichtsqualität: Dimensionen und Bildungsziele

- ***Empirische Wende 1*** in den Erziehungswissenschaften → **soziologische Perspektive in Debatten und Forschungen um Schule und Unterricht** („Chancengerechtigkeit“, „Demokratisierung“):
z.B. Klafkis *Kritisch-Konstruktive Didaktik* orientiert „am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen zu wachsender Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1995, 95)



1. Unterrichtsqualität: Dimensionen und Bildungsziele

▪ **Empirische Wende 2 in den Erziehungswissenschaften** →

Klieme-Expertise (2003) leitet **Psychologisierung der Unterrichtsforschung** („Lehr-Lern-Forschung“) ein:

„Der Output von Bildungssystemen umfasst neben der Vergabe von Zertifikaten im Wesentlichen den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen – also von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist.“ (Klieme et al. 2003, 12) – „Schulische Bildungsziele sollten zudem auf Nachhaltigkeit und Transfer ausgerichtet werden. Sie müssen anschlussfähig sein für lebenslanges Weiterlernen, für Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft.“ (Ebd., 20)



1. Unterrichtsqualität: Dimensionen und Bildungsziele

„Aktuelle Konzepte der Unterrichtsqualitätsforschung betrachten das Unterrichtsgeschehen als ein Zusammenspiel von Merkmalen, welche die Lerngeschichte von Schülern nachhaltig beeinflussen können (Hattie, 2009; Helmke, 2010; Klieme et al., 2008; Scheerens & Bosker, 1997).“ (Göllner et al., 2016, 64)

Hinzukommend spezifische **Funktionen von Schule** Fend 2006/2008):

- **Allokationsfunktion** (Stellung in der schulischen Leistungshierarchie)
- **Qualifikationsfunktion** (berufsrelevante Fähigkeiten)
- **Enkulturationsfunktion** (kulturelle Teilhabe & kulturelle Identität)
- **Integrationsfunktion** (soziale Identität & politische Teilhabe)



1. Unterrichtsqualität: Dimensionen und Bildungsziele

Deutscher Schulpreis: Gute Schulen verfügen über ein „positives und lernförderliches Schulklima sowie ein anregungsreiches Schulleben, in dem sich Schüler:innen, Lehrkräfte sowie Erziehungsberechtigte wohlfühlen und gern aktiv einbringen. Die Schulen pflegen gute Beziehungen mit allen Beteiligten.“ (www.deutscher-schulpreis.de)

Didaktische Tradition: Meyer (2005, 13):

- demokratische Unterrichtskultur
- auf der Grundlage des Erziehungsauftrags und
- eines gelingenden Arbeitsbündnisses
- einer sinnstiftenden Orientierung
- nachhaltige Kompetenzentwicklung aller Schüler:innen



1. Unterrichtsqualität: Dimensionen und Bildungsziele

Zusammenfassend:

Unterrichtsqualität vom Ziel her bestimmt als Vermittlung von **Qualifikationen** und **Kompetenzen** („Schüler:innenleistung“), die die **berufliche, soziale, politische etc. Teilhabe** an der (Welt-)Gesellschaft ermöglichen – **im Kontext spezifischer Kulturgüter**, verbunden mit Dimensionen der **schülerseitigen Persönlichkeitsentwicklung** und gerahmt von einem **guten Lehr-Lernklima**



2. Unterrichtsqualität normativ

European Agency (2009) „Merkmale inklusiver Bildung“

- 1) Binnendifferenzierung und Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse
- 2) Zusammenarbeit mit Eltern und Familien
- 3) Teamarbeit
- 4) Schulkultur, die Segregation vermeidet
- 5) das Lernen unterstützende Bewertung (Assessment)
- 6) Kooperatives Lernen
- 7) Pro-inklusive Einstellungen des pädagogischen Personals

Helmke (2007) „Merkmale der Unterrichtsqualität“

- 1) Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
- 2) Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
- 3) Lernförderliches Unterrichtsklima,
- 4) Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- 5) Schülerorientierung, Unterstützung
- 6) Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- 7) Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernens
- 8) Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben
- 9) Vielfältige Motivierung
- 10) Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen



2. Unterrichtsqualität normativ

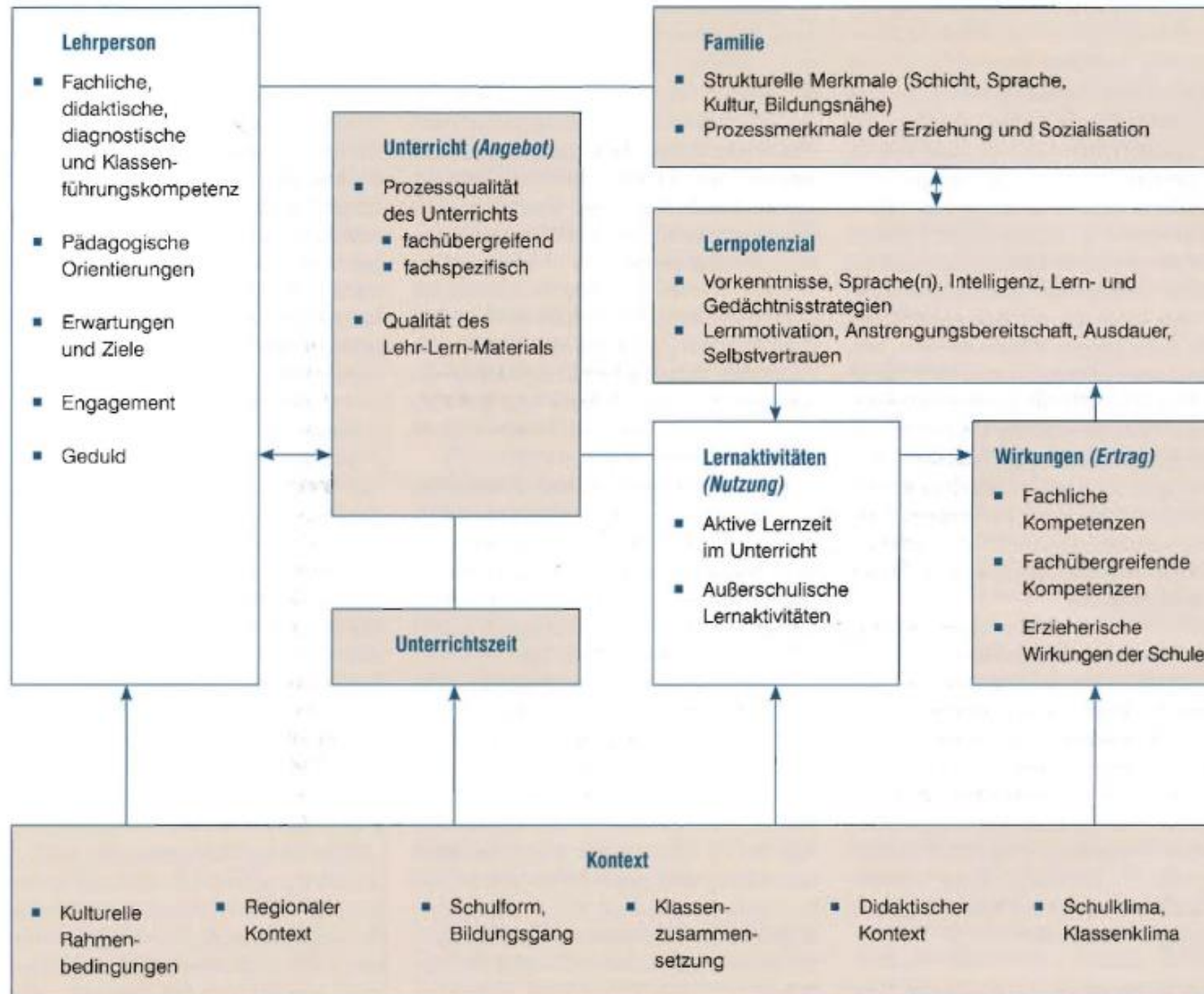
Universelle Definition inklusiven Unterrichts in der UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 24:

- „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“
- „Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken“
- „zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“
- „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht“
- „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“
- „individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“



2. Unterrichtsqualität normativ

Helmke (2007) **Universelles Angebots-Nutzungs-Modell** der Unterrichtswirksamkeit



03.03.2023, 14:00–18:30

04.03.2023, 9:00–18:00

Bressanone - Brixen

3. Unterrichtsforschung quantitativ

Drei Basisdimensionen gelten als zentral für die Outputdimension Schüler:innenleistung im Kontext des Angebot-Nutzungsmodells:

- effiziente **Klassenführung**
- **kognitiv aktivierende Unterrichtsführung** und
- **konstruktiv-unterstützendes Lern- und Sozialklima**

(u.a. Rakoczy et al., 2007; Klieme, Pauli & Reusser, 2009; Lipowsky, Rakoczy, Pauli, Drollinger-Vetter, Klieme & Reusser, 2009)



3. Unterrichtsforschung quantitativ

In Bezug auf **Inklusion** wird v.a. die **Wirksamkeit zusätzlicher Förderung**, kognitiv herausfordernden Unterrichts sowie pro-inklusive Einstellungen des pädagogischen Personals untersucht (allerdings: kleine Einzelstudien, z.T. noch nicht repliziert):

- auf der Ebene der **Leistungsentwicklung** führt die Diagnose ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ und entsprechender Einsatz von Förderpädagog:innen nicht zu Leistungsanstiegen der SEN-Schüler:innen (Schuck, Rauer & Prinz 2018),
- **kognitiv herausfordernder Unterricht** führt zu höheren Lernzuwächsen von SuS mit SEN in Regelschulen, dies gilt nicht für die anderen Schüler:innen (z.B. Kocaj et al. 2014, D’Elle Anna, Pellegrini & Ianes 2021, keine signifikanten Effekte für SEN-SuS in Metastudie Daalgard et al. 2022)
- Die gemeinsame Unterrichtung führt zu positiveren Einstellungen gegenüber SEN-Schüler:innen bei den Peers (D’Elle Anna, Pellegrini & Ianes 2021)
- **pro-inklusive lehrerseitige Einstellungen** haben wenig Wirkung auf die Unterrichtsqualität (PING-Studie Brandenburg, Spörer et al. 2015)
- **Akademische Selbstkonzepte** von Förderschüler:innen scheinen sich in inklusiven Settings von der Vergleichsgruppe zu entkoppeln (Lütje-Klose et al. 2018)

4. Unterrichtsforschung qualitativ

Qualitative Unterrichtsforschung im Kontext von **Inklusion** untersucht u.a. die **normativen Orientierungen der Lehrkräfte**:

- dominante **Leistungsorientierungen** in inklusiv definierten Schulklassen (z.B. Budde & Reißler 2017, Sturm 2019)
- Je stärker **Fachbezug** im Unterricht, desto weniger gemeinsames (inklusives) Lernen (Hackbarth & Ludwig 2021)
- **Unterschiedliche Adressierungspraktiken von Schüler:innen** (z.B. als Personen vs. als Schüler:innen) (Schumann 2014, Braun et al. i.Dr.)
- **Multiprofessionelle Kooperationsbeziehungen** in Bezug auf Rollenzuweisungen und wechselseitige Adressierungen ohne Vorabstrukturierung (Neumann 2019, Moser 2022)



5. Zusammenfassung

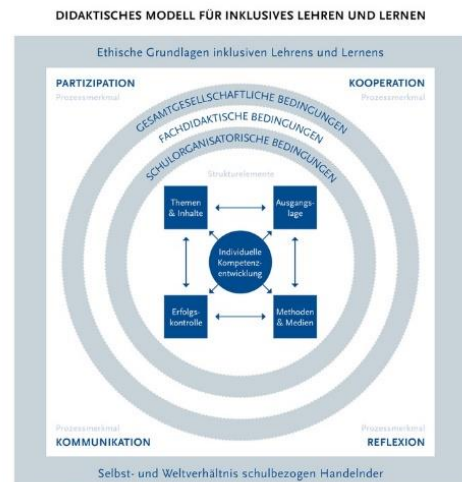
„Auch wenn die kognitionswissenschaftliche Forschung heute eine umfangreiche Wissensbasis zu Gelingensbedingungen, Prozessqualitäten und Wirkungen von Lehren und Lernen zur Verfügung stellt, entsteht daraus noch keine pädagogisch intelligente Reflexions- und Handlungstheorie für Lehrende und Lernende“. (Reusser 2019, 129f.)

denn **Unterrichtsqualität hat zwei Dimensionen:**

- **systematische und sozial unterstützte Lern- und Verstehensarbeit mit anspruchsvollen Kulturinhalten,**
- **Kognitiv herausfordernd und die Eigenaktivität, Partizipation, Selbstregulation und Kooperation der SuS fördernden Unterrichts** (ebd., 131)

Diese Dimensionen lassen sich mit didaktischen Fokussierungen verknüpfen (vgl. Koßmann 2020), insb. mit Blick auf

- **Zugänglichkeit** (Dimensionen der Barrierefreiheit)
- **Teilhabemöglichkeiten** und Perspektiven auf die sozialen und fachlichen Dimensionen der **Persönlichkeitsbildung** (vgl. Frohn et al. 2019)



DIDATTICA E INCLUSIONE
SCOLASTICA - INKLUSION
IM BILDUNGSBEREICH

Vernetzt:
costruire comunità

5. Zusammenfassung

Unterrichtsqualität vom Ziel her bestimmt als Vermittlung von **Qualifikationen** und **Kompetenzen**, die die **berufliche, soziale, politische etc. Teilhabe** an der (Welt-) Gesellschaft ermöglichen – im **Kontext spezifischer Kulturgüter**, verbunden mit Dimensionen der **schülerseitigen Persönlichkeitsentwicklung** und gerahmt von einem **guten Lehr-Lernklima** (s.o.)

→ Die dominante Orientierung am **Angebots-Nutzungs-Modell** ist zu ergänzen durch **qualitative und rekonstruktive Verfahren der Unterrichtsforschung** auf der Grundlage einer **bildungstheoretischen und didaktischen Bestimmung inklusiven Unterrichts** (erfordert Zusammenführung unterschiedlicher Forschungstraditionen), um zentrale wirksame Faktoren inklusiven Unterrichts zu bestimmen



Grazie per l'attenzione / Danke für di Aufmerksamkeit

Vera Moser

V.Moser@em.uni-frankfurt / Goethe-Universität Frankfurt (D)



Braun, J., Cafantaris, K., Hollstein, O. & Meseth, W. (i.Dr.). Leistung und Teilhabe im (inklusive) Unterricht. ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK.

Budde, J. & Reißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. In: ZDfm 2, S. 106–119. DOI: 10.3224/zdfm.v2i2.18.

Dalgaard, N., Bondebjerg, A., Viinholt, B.C.A. & Filges T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. Campbell Systematic Reviews, 18, <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>

D'Elle Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D. (2021). Experiences and Learning Outcomes of Students without Special Educational Needs in Inclusive Settings: A Systematic Review. International Journal of Inclusive Education, 25, 944-959.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2009). Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung. Odense: EADSNE

Göllner, R., Wagner, W., Klieme, E., Lüdtke, O., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2016). Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In: BMBF (Hrsg.): Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 63-82

Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (2019). Inklusives Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hackbarth, A. & Ludwig, J. (2021). Fachlichkeit im Fall von Inklusion. Kasuistische Reflexion der Praxis (schrift)sprachlichen Lernens. In A. Großhauser, A. Köpfer & H. Siegmund (Hrsg.), Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung (S. 36-54). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Helmke, A. (2007a). Merkmale der Unterrichtsqualität. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale, Wege & Werkzeuge (S. 62–64). Friedrich Jahresheft XXV. Seelze: Erhard Friedrich.

Klafki, W. (1995). Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik (S. 91-102). Weinheim u.a. : Beltz 1995.

Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer, H.J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin: BMBF.

Kocaj, A. Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 66, S. 165–191.

**DIDATTICA E INCLUSIONE
SCOLASTICA - INKLUSION
IM BILDUNGSBEREICH**



**Vernetzt:
costruire comunità**



03.03.2023, 14:00–18:30

04.03.2023, 9:00–18:00

Bressanone - Brixen

Koßmann, R. (2020). Didaktik in der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung:: eine Forschungsskizze für inklusiven Unterricht. Zeitschrift für Inklusion, (3). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/537>

Lütje-Klose, B., Neumann, P, Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)1 – Zentrale Befunde. DDS – Die Deutsche Schule, 110, S. 109–123

Meyer, H. (2005). Was ist guter Unterricht? (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Moser, V. (2022): Adressierungspraxen von Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings. In B. Seerke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation in der inklusiven Bildung* (S. 89-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Neumann, P. (2019). Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster: Waxmann.

Reusser, K. (2019). Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 129-165). Münster: Waxmann.

Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (2018). EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster: Waxmann.

Schumann, I. (2014). „Das hat Stefan alleine gemacht...“. A.Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 291-308). Bielefeld: transcript.

Spörer, N., Schröder-Lenzen, A., Vock, M. & Maaz, K. (2015). Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

Sturm, T. (2019). Constructing and addressing differences in inclusive schooling - comparing cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23, S. 656-669.

Voit, U. (2008). „Allen alles auf allseitige Weise lehren“ (Johann Amos Comenius). Das Menschenrecht auf Bildung als Bedingung und Inhalt eines interreligiösen Dialogs. In M. Brocker & M. Hildebrandt (Hrsg.) *Friedensstiftende Religionen?* (S. 85-97). Wiesbaden: Springer VS.

