



Technische Universität München

TUM School of Education

Fachdidaktik Life Sciences

Berufliches Lehramt; Gesundheit und Pflege, Biologie

Inklusive Didaktik in der Lehrerbildung – am Beispiel einer qualitativen  
Videoanalyse eines inklusiven Unterrichts

Weiterentwicklung eines Beobachtungsbogens für inklusiven Unterricht

Inclusive didactics in the teacher education – An example of qualitative  
video analysis of an inclusive classroom

Continued development of an observation report for an inclusive lesson

Master's Thesis

von

Stefanie Will

Datum der Abgabe:	10.01.2017
Themenstellerin:	Miesera, Susanne
Betreuerin:	Miesera, Susanne
Matrikel-Nr.:	03627051

# 1 Abstract

Die VN-Behindertenrechtskonvention 2006 verlangt die Umsetzung der inklusiven Beschulung, bei der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderschwerpunkte gemeinsam beschult werden. Daraus folgt die Eingliederung inklusiver Themenkomplexe in das Studium des Lehramtes. Diese Masterthesis befasst sich mit der Fragestellung, welche Beobachtungsmerkmale ein Unterrichtsvideo aufweisen soll, um Studierenden des Lehramtes Handlungs- und Umsetzungsmöglichkeiten eines inklusiven Unterrichts zu zeigen. Für die Bearbeitung der zugrundeliegenden Fragestellung wurde mit einer qualitativen Videoanalyse ein Unterrichtsvideo, welches die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderschwerpunkte an einer beruflichen Schule zeigt, auf charakterisierende Beobachtungskriterien geprüft. Die qualitative Videoanalyse und die dazu stattgefundene Literaturrecherche ergab, dass vor allem Beobachtungsmerkmale, die auf individuelles Fördern, verschiedene Ebenen der Differenzierung, Aspekte des Teamteachings, Formen des sozialen Lernens sowie auf eine inklusive Grundhaltung der Lehrpersonen abzielen, einen inklusiven Unterricht charakterisieren.

# Inhalt

1 Abstract .....	1
2 Abbildungsverzeichnis.....	5
3 Abkürzungsverzeichnis .....	6
4 Einleitung.....	7
5 Theoretische Hintergründe.....	11
5.1 Theoretische Hintergründe - Inklusion in der Lehrerbildung.....	11
5.1.1 Inklusion.....	11
5.1.2 Geschichtliche und politische Hintergründe .....	11
5.1.3 Inklusion in der Lehrerbildung – Umsetzung, Anspruch und Herausforderungen.....	14
5.1.4 Forschungsstand und Projekte - Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudenten bezüglich inklusiver Unterrichtsumsetzung .....	16
5.1.5 Kompetenz- und Aufgabenbereiche - Leitlinien für Lehrkräfte .....	17
5.1.6 Aktueller Stand und Strukturierungsvorschläge der LehrerInnenbildung in Deutschland im Kontext Inklusion.....	20
5.1.7 Chancen von Praxisphasen im Lehramtsstudium .....	23
5.2 Theoretische Hintergründe - Unterrichtsvideos im Lehramtsstudium.....	25
5.2.1 Potenziale von Lehrvideos .....	25
5.2.2 Ausgangslage und Forschungsstand zum Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung.....	25
5.2.3. Einsatz der Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung.....	27
5.2.4. Forschungsansätze der Analyse von Unterrichtsvideos .....	27
5.2.5 Pädagogischen Beobachtung .....	29
5.2.6 Wissenserwerb durch Unterrichtsvideos.....	30
5.2.7 Kompetenzentwicklung durch Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung .....	31
5.2.8 Chancen und Grenzen der Unterrichtsvideos .....	32
5.3 Theoretische Hintergründe - Inklusiver Unterricht.....	34

5.3.1 Standards der Lehrerbildung .....	34
5.3.2 Forschungsstand zu Lerneffekten der Beschulungsmaßnahmen .....	34
5.3.3 Unterricht als komplexe Lehr-Lerninteraktion .....	36
5.3.4 Umgang mit Heterogenität im Unterricht.....	36
5.3.5 Inklusive Pädagogik und Didaktik .....	37
5.3.6 Qualitätsbereiche des Unterrichts nach Helmke .....	38
5.3.7 Modelle und Konzepte des inklusiven Unterrichts .....	40
5.3.8 Zielsetzungen des didaktischen Handelns / Unterrichtskonzeptionen ..	43
6 Methode .....	45
6.1 Bedingungsanalyse der zu beobachtenden Klasse.....	45
6.2 Verschriftlichung der geführten Interviews mit den Lehrkräften.....	45
6.3 Unterrichtsverlauf .....	47
6.4 Videomaterial .....	47
6.5 Vorüberlegungen zur Videoauswahl und -analyse .....	48
6.6 Methode der Quantitative Videoanalyse .....	48
7 Ergebnis .....	49
7.1 Videoanalyse anhand des ELL-Beobachtungsbogen nach Helmke.....	49
7.2 Videoanalyse anhand des Fragenkatalogs des Mehrebenenmodells .....	57
8 Diskussion.....	63
8.1 Bewertung der Items des ELL-Bogens nach Helmke.....	63
8.2 Bewertung der Qualitätsstandards auf der Ebene Inklusionsorientierter Unterricht des Mehrebenenmodells .....	72
8.3 Abschließende Bemerkung und Vergleich der herangezogenen Beobachtungsprotokolle.....	78
9 Empfehlung .....	79
9.1 Beobachtbare Merkmale eines inklusiven Unterrichtsvideos .....	79
9.2 Beobachtungsmerkmale eines inklusiven Unterrichts - angelehnt an Helmke .....	79

9.3 Beobachtungsmerkmale eines inklusiven Unterrichts – angelehnt an das Mehrebenenmodell .....	83
9.4 Ergänzungen.....	86
10 Modifizierter Beobachtungsbogen – angelehnt an den ELL-Bogen nach Helmke und an das Mehrebenenmodell zur inklusiven Schulentwicklung.....	87
11 Ausblick.....	93
12 Literaturverzeichnis .....	95
13 Anhang.....	102
13.1 ELL-Beobachtungsbogen nach Helmke.....	102
13.2 Mehrebenenmodell zur inklusiven Schulentwicklung.....	102
13.3 Videomaterial in digitaler Form.....	102
13.4 Codierungsbogen.....	102

## 2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: (modifiziert) Inklusionsbezogene Aufgaben- und Kompetenzbereiche von Lehrkräften an beruflichen Schulen.....	17
Abb. 2: (modifiziert) Zentrale Werte und zugehörige Lehrkompetenz für Unterricht und Lernen für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung.....	19
Abb. 3: (modifiziert) Überlegungen zur Neustrukturierung der LehrerInnenausbildung für Inklusion .....	22

### 3 Abkürzungsverzeichnis

AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
ATI Konzept	Aptitude – treatment interaction Konzept
BGG	Behindertengleichstellungsrecht
EADSNE	European Agency for Development in Special Needs Education / Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung
ELL	Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation
KMK	Kultusministerkonferenz
LehrerInnen	Lehrerinnen und Lehrer
LP	Lehrperson
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development / Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
SCH	Schülerinnen und Schüler
SonderpädagogInnen	Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
VN – BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
WHO	Weltgesundheitsorganisation
WR	Wissenschaftsrat

## 4 Einleitung

„*Es ist normal verschieden zu sein*“ (Weizsäcker, 1993)

Die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderschwerpunkte stützt ihre Berechtigung auf eine Reihe von rechtlichen Grundlagen. Beginnend bei dem *Behindertengleichstellungsrecht* (BGG) 2002, dem *Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz* (AGG) (*Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 2010*), der Salamanca Erklärung der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 1994 (UNESCO, 1994), über die *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen* im Jahr 2006 (VN - BRK, 2008) bis hin zur Ratifizierung der Konvention im deutschen Bundesrat 2008 (Textor & Niestrad, 2015b) legten sich die Weichen der inklusiven Beschulung und ihrer tatsächlichen Umsetzung. Die inklusiven Umsetzungen im Schul- und Bildungssystem ziehen ebenfalls in der Ausbildung der zukünftigen Lehrerschaft ihre Kreise. So liegt nun im Studium des Lehramtes die Aufgabe der Vermittlung von Kompetenzen, Wissen, Verständnis sowie Einstellungen und Werte, die eine inklusive Beschulung ermöglichen. Es existieren bereits einige Modelle der Integration von inklusiven Themenkomplexen im Lehramtsstudium, Empfehlungen und allgemeine Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK). Mit der Eingliederung der Inklusion in die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ergeben sich Herausforderungen wie die Vereinheitlichung des Definitionsbegriffes, der Einbettung sonderpädagogischer Elemente in alle Lehrämter, Basisqualifikationen von inklusiver Unterrichtsgestaltung und individueller Förderung, inklusive Handlungskompetenzen und Grundhaltungen (Monitor Lehrerbildung). Verschiedene Studien stützen sich außerdem auf den Zusammenhang der Grundhaltung, Überzeugung und Selbstwirksamkeitserfahrungen und professionellen Handlungskompetenzen im inklusiven Unterricht (Baumert & Kunter, 2006). Gleichmaßen betont die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung in ihrem Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer die Relevanz der inklusiven Überzeugungen und Grundhaltungen der Lehrpersonen für die erfolgreiche Umsetzung der inklusiven Beschulung (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012). Sowie der grundlegende Paradigmenwechsel in der Einstellung von



Lehrkräften gegenüber den Möglichkeiten der inklusiven Pädagogik ist ebenso von fundamentaler Bedeutung, dass sich die Verankerung der Inklusion im Lehramtsstudium Veränderungen unterzieht. Aktuell ist die Einbindung von Inklusion im Studium stark nach den verschiedenen Schultypen und -formen ausgerichtet. Neue Ansätze für die Strukturierung einer inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerausbildung werden von Merz-Atalik vorgeschlagen, die entgegen der separierenden sonderpädagogischen Strukturen flexiblere Profile für alle Schulformen, die Integration von inklusiven Pflichtmodulen für jedes Lehramt sowie flexible Bausteine für Weiterbildungs-, Aufbau- und Masterstudiengänge fordert (Schuppener, 2014b).

Um jedoch Basisqualifikationen inklusiver Unterrichtsgestaltung, individueller Förderung und inklusiven Grundhaltungen erfolgreich an die Studierenden des Lehramtes zu vermitteln, gibt es zum einen den Weg der theoretischen Wissensvermittlung, die jedoch die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht weniger fokussiert. Zum anderen stellt der Einsatz von Unterrichtsvideos im Lehramtsstudium eine attraktive Option für den praktischen Bezug dar. Laut Helmke (2015) bieten Unterrichtsvideos Potenziale und Chancen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Er merkt in seinen Ausführungen an, dass Unterrichtsvideos dauerhaft sind, einen distanzierten Blick auf den möglicherweise eigenen Unterricht sowie die Betrachtung aus verschiedenen Blickwinkeln zulassen. Außerdem geht er auf die Möglichkeit ein, Unterrichtsvideos, im Sinne einer *fachdidaktischen Kooperation*, zum Austausch zur Verfügung zu stellen (Helmke, 2015). Nicht nur Helmke hat die Chancen des Einsatzes von Unterrichtsvideos entdeckt, auch andere Autoren beschäftigen sich mit den Einsatzmöglichkeiten der Unterrichtsvideos. In der Forschung befassen sich Konzepte und Projekte unter anderem damit, Unterrichtsvideos für die Evaluation des eigenen Unterrichtes herzunehmen (Gärtner, 2007) oder für die Erfassung von Lehrkompetenzen (Prenzel, Gogolin, & Krüger, 2008). Mit der Analyse von Unterrichtsvideos, die die Identifizierung von Lehr-Lernsituationen und den darin stattfindenden Lernprozessen beinhaltet, geht auch der Begriff der pädagogischen Beobachtung einher. Diese zielt weniger auf die Schwächen, sondern vorzugsweise auf die Stärken und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ab (Guttenberger & Husmann, 2007), welches ganz im Sinne schulischer Inklusion steht. Zudem findet der Einsatz von Unterrichtsvideos im Lehramtsstudium seine Legitimation darin,

dass die Wissens- und Kompetenzvermittlung inklusiver Qualifikationen im Sinne der Theorien des Beobachtungslernen (Lernen am Modell) von Bandura, dem situierten, problemorientierten oder fallbasierten Lernen ablaufen (Reusser, 2005). Jedoch birgt der Einsatz von Unterrichtsvideos auch Grenzen und Gefahren. So weist Helmke (2015) diesbezüglich daraufhin, dass der respektvolle Umgang mit dem Filmmaterial an oberster Priorität steht (Helmke, 2015).

Damit ein inklusiver Unterricht für Studierende des Lehramts mit Hilfe eines Unterrichtsvideos identifizierbar ist müssen Kriterien und beobachtbare Merkmale für diesen festgelegt werden. Die kennzeichnenden Beobachtungsmerkmale stützen sich teilweise auf Empfehlungen der KMK, die bestimmte Standards der Lehrerbildung ausformuliert haben, sowie auf Forschungsarbeiten, die Lerneffekte bezüglich spezieller Beschulungsmaßnahmen untersucht haben. Zudem leisten die Hattiestudien einen wesentlichen Beitrag in der pädagogischen Forschung zu den Lerneffekten bezüglich leistungshomogener Klassenzusammensetzungen, dem Prinzip der Individualisierung im Unterricht oder Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf (Hattie, Beywl, & Zierer, 2013). Ebenso lassen einige Modelle zur Beschreibung der komplexen Lehr-Lerninteraktionen Rückschlüsse auf Kriterien eines inklusiv durchgeführten Unterrichts zu. Im Kontext der inklusiven Beschulung spielt der Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer eine übergeordnete Rolle. Hierzu liegen ebenfalls Empfehlungen (Standards der Lehrerbildung der KMK) und Konzepte zur Umsetzung im Unterricht vor. Die inklusive Pädagogik betont dabei immer wieder die wertschätzende Haltung gegenüber der Vielfalt der Lernenden.

Für einen guten Unterricht führt Helmke (2015) die Qualitätsmerkmale *Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, Lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität und Angebotsvariation* an (Helmke, 2015). Darauf aufbauend entstand in Zusammenarbeit mit der Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit in Rheinland-Pfalz ein modifizierter Beobachtungsbogen (ELL-Bogen) für Unterrichtsbeobachtungen. Des Weiteren finden sich im Mehrebenenmodell zur inklusiven Schulentwicklung (Prof. Dr. Fischer, Prof. Dr. Heimlich, Prof. Dr. Kahlert, & Prof. Dr. Lelgemann, 2012) gewünschte Beobachtungsmerkmale dieses Unterrichts.

In der vorliegenden Arbeit wird ein Unterrichtsvideo, welches einen Unterricht an einer beruflichen Schule und die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderschwerpunkte zeigt, auf inklusive Beobachtungsmerkmale geprüft. Die qualitative Videoanalyse wird mit Hilfe des Beobachtungsbogens von Helmke und dem Mehrebenenmodell zur inklusiven Schulentwicklung durchgeführt. Hieraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Fragestellung:

Welche Beobachtungsmerkmale sollte ein Unterrichtsvideo aufweisen, um Studierenden des Lehramtes Handlungs- und Umsetzungsmöglichkeiten eines inklusiven Unterrichts zu zeigen?

## 5 Theoretische Hintergründe

### 5.1 Theoretische Hintergründe - Inklusion in der Lehrerbildung

#### 5.1.1 Inklusion

Auch wenn der Begriff in der Literatur auf vielfältige Art und Weise Verwendung findet, so gibt es doch einige Aspekte, die diese Begriffsverwendungen gemein haben. Das Prinzip der Inklusion hebt sich von dem der Integration insofern ab, dass es sich weniger am Individuum orientiert, sondern vielmehr am System, in welches inkludiert werden soll. Inklusion bedeutet, dass alle Menschen, egal welche Grundvoraussetzungen sie mit sich bringen, ein Recht auf gesellschaftliche Teilhabe besitzen. Dies gilt ebenso im Schul- und Bildungswesen, daher fordert die Behindertenrechtskonvention 2008 das Recht auf gemeinsame Beschulung und Betreuung (Textor, 2015).

#### 5.1.2 Geschichtliche und politische Hintergründe

Die Beschulung und Förderung von Menschen mit Behinderung fand ihren geschichtlichen Ursprung Mitte des 19. Jahrhunderts in der Einrichtung von Klassen für „*Schwachsinnige*“. Unter „*schwachsinnig*“ wurden all diejenigen Personen verstanden, denen es nicht möglich war auf Grund von Beeinträchtigungen eine grundständige Bildung aufnehmen zu können. Am ersten Mai 1881 entstand in Braunschweig die erste Hilfsklasse mit 29 Kindern, die diverse pädagogische Fördermaßnahmen integrierte, welche sich allerdings an Maßnahmen psychiatrischer Einrichtungen orientierten. Ebenfalls wurden, zur Entlastung der Regelschulen, Hilfsschulen in Leipzig und Berlin gegründet (Textor & Nierstrad, 2015a).

Ab 1920 galt die Schulpflicht auch für Menschen mit Behinderung und im Zuge dessen rückte die Diskussion „*der Nützlichkeit und Rentabilität der Förderung von Menschen mit Behinderung*“ in den Fokus (Hänsel, 2006). Außerdem wurden im Kontext der „*Rassenhygiene*“ die Hilfsschulen in der NS-Zeit dementsprechend neu konzipiert.

Die Entwicklung der Sonderschule vollzog sich in der Nachkriegszeit zum einen in die heutigen Förderschulen und zum anderen in Klassen der Volkshochschulen. Um 1960 und 1970 begann im Kontext des Lehrermangels der Ausbau der Ausbildung

für Sonderschullehrkräfte (Biewer, 2010). Zudem entwickelte sich die universitäre Sonderpädagogik in verschiedene Heilpädagogiken, die sich an den unterschiedlichen Behinderungen ausrichteten (Textor & Niestrad, 2015a).

Der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung wurde erstmalig in den Empfehlungen des deutschen Bildungsrates im Jahr 1971 als ein offizielles Dokument der BRD niedergeschrieben (Schnell, 2003). Die Empfehlungen sprechen Aspekte wie die Relativität von Behinderungen an, gehen auf die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in Regel- und Sonderschulen ein und betonen die Möglichkeit der Integration als eine Erweiterung des Sonderschulwesens (Textor & Niestrad, 2015a). Als Opposition stellten sich allerdings die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz dem gegenüber mit der Anmerkung darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderung ausschließlich an einer dafür vorgesehenen Förderschule unterrichtet werden sollten. Diese Empfehlung galt in den Ländern für die folgenden 30 Jahre (Schnell, 2003; Textor & Niestrad, 2015a). Der erste Modellversuch zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde aus einer Elterninitiative 1975 an der Berliner Flämingschule initiiert. Es folgten weitere einzelne Schulversuche bis ab 1987, auf der Grundlage des Kultusministeriums und der Forderung nach flächendeckender Integration, ein größerer Schulversuch im Stadtbezirk Bonn-Buel mit mehreren Bezirksgrundschulen gestartet wurde. Als rechtliche Grundlage hierfür wurde das Schulpflichtgesetz von 1999 herangezogen. Allerdings bestand hier noch kein rechtlicher Anspruch auf eine integrative Beschulung und war somit eine Ausnahme und nicht der Regelfall (Dumke, 1993; Textor & Niestrad, 2015a).

Die rechtlichen Grundlagen wurden 1994 mit dem ergänzten Titel des Grundgesetzes gelegt, in dem es heißt:

*Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.*

- 1. Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung der bestehenden Nachteile hin.*
- 2. Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner*

*religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.*

3. *Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.*

(Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 2010)

Mit dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) vom ersten Mai 2002, welches die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung unterbindet und das Benachteiligungsverbot dieser Menschen betont, begann die schrittweise rechtliche Umsetzung von der inklusiven Beschulung an Regelschulen. Im Jahr 1994 war die Salamanca Erklärung das Ergebnis der UNESCO – Konferenz, welche unter dem Titel *„Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“* lief und beinhaltete ein Programm für die inklusive Beschulung in regulären Schuleinrichtungen (UNESCO, 1994). Die Erklärung zog jedoch keine rechtlichen Bindungen mit sich und so blieb die Umsetzung aus. Allerdings richtete sich die KMK mit ihren Empfehlungen 1994 an die Forderungen und es folgten zahlreiche Schulversuche in den Bundesländern Deutschlands (Textor, 2015). Mit der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen 2006 (VN – BRK) änderte sich die Rechtsgrundlage dahingehend, dass Menschen mit Behinderung das Recht zugesprochen wurde, inklusiv beschult zu werden. Somit war die tatsächliche Umsetzung einer inklusiven Beschulung bindend (Textor, 2015; VN - BRK, 2008). Angelehnt an den Behinderungsbegriff der WHO (Weltgesundheitsorganisation) wird ebenfalls die soziale Teilhabe, die für Menschen mit Behinderung erschwert ist, in den Fokus gerückt. Um Menschen mit Behinderung eine *volle Teilhabe am öffentlichen Leben* (Textor, 2015, p. 50) zu ermöglichen, versprechen die Vertragsstaaten der Konvention die konsequente Umsetzung der Forderungen (Textor, 2015; VN - BRK, 2008). Vor allem der Art. 24, §1 der VN – BRK bezieht sich auf das Bildungssystem und besagt folgendes:

*(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (VN - BRK, 2008, p. 1436).*

Ferner sind die wichtigsten Inhaltspunkte der VN – BRK 2006 im nachfolgenden aufgeführt:

- Unentgeltliche inklusive Beschulung im gesamte Schulsystem
- Die Bedürfnisse der Lernenden finden in der individuellen Unterstützung ihre Berücksichtigung
- Integration von konkreten Handlungsmaßnahmen, wie der Vermittlung der Brailleschrift, Gebärdensprache und Weitere
- Lehrkräfte werden adäquat in der inklusiven Beschulung ausgebildet und erhalten entsprechende pädagogische Materialien

(Textor, 2015; VN - BRK, 2008)

Die VN – BRK ist die Basis der inklusiven Beschulung, jedoch ist die tatsächliche Umsetzung der Rechte und die damit verbundene absolute Teilhabe sowie dem Zugang zur Bildung für alle Menschen bei Weitem noch nicht vollständig abgeschlossen (Textor, 2015).

### 5.1.3 Inklusion in der Lehrerbildung – Umsetzung, Anspruch und Herausforderungen

Die *inklusionsorientierte Lehrerbildung* zielt darauf ab, im Lehramtsstudium Grundvoraussetzungen an die Studierenden zu vermitteln, die es den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen soll einen inklusiven Unterricht durchführen zu können. Als Grundvoraussetzungen werden Kompetenzen, Wissen, Verständnis, Einstellungen und Werte verstanden, die der Lehrkraft zu Grunde liegen sollen, damit ein inklusionsorientierter Unterricht gelingt (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012; Monitor Lehrerbildung). Da Inklusion auf Schulebene jeden Fächerbereich betrifft, wird gefordert, Inklusion als *Querschnittsaufgabe* fächerübergreifend umzusetzen (Monitor Lehrerbildung). Es existieren zwar Empfehlungen und allgemeine Vorgaben der KMK für Inklusion im Lehramtsstudium, jedoch obliegt die reale Umsetzung den Hochschulen. Monitor Lehrerbildung zählt in der Publikation „Inklusionsorientierte Lehrerbildung“ vier Umsetzungsmöglichkeiten im Lehramtsstudium auf, den Themenkomplex Inklusion im Studiengang zu integrieren. Unter *additiven Lehrveranstaltungen* werden Veranstaltungen verstanden, die Inklusion als eigenständigen Themenbereich bearbeiten, bei *Inklusion als Querschnittsthema* wird Inklusion in bereits vorhandene Module eingegliedert. Des

Weiteren wird noch die Einführung von neu entwickelten Studiengängen mit der Einbindung von sonderpädagogischen Bestandteilen angeführt. Diese Umsetzungsformen werden in verschiedenen Ländern angewandt (Monitor Lehrerbildung). Die Publikation stellt ferner einige Herausforderungen vor, die mit der Vermittlung von inklusiven Kompetenzen im Lehramtsstudium einhergehen. Zunächst ist die Definition des Inklusionsbegriffs nicht einheitlich, was die Problematik hervorruft, dass die verschiedenen Personengruppen unterschiedliche Vorstellungen des Begriffes Inklusion verstehen und diesen unterschiedlich umsetzen. Außerdem wird das Zuordnungsproblem bezüglich der Lehrkräfte betont. Viele Lehrerinnen und Lehrer sehen vorrangig die Sonderpädagogen in der Position, inklusiven Unterricht durchzuführen. Darüber hinaus stünden lediglich Basisqualifikationen und theoretisches Wissen im Vordergrund, jedoch findet die Umsetzung im Unterricht, im Sinne von handlungsorientierten Kompetenzen, weniger Berücksichtigung. Weitere Herausforderungen, die die gelingende inklusionsorientierte Lehrerbildung in sich birgt, sind die Grundhaltungen gegenüber einer inklusiven Unterrichtsgestaltung und die Erfahrungen, die Studentinnen und Studenten mit inklusiven Unterrichtssettings erwerben können (Monitor Lehrerbildung). In der Forschung existieren bereits mehrere Publikationen mit Fragestellungen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Haltungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und einer erfolgreichen Umsetzung eines inklusiven Unterrichtes. Diese werden näher unter dem Gliederungspunkt „Forschungsstand und Projekte“ erläutert. Ebenfalls wird bemängelt, dass ein einheitliches Gesamtkonzept für die Umsetzung der inklusiven Maßnahmen auf Hochschulebene fehle (Monitor Lehrerbildung).

Bezugnehmend auf die oben beschriebenen Herausforderungen für Inklusion im Lehramtsstudium werden in der Publikation „inklusionsorientierte Lehrerbildung“ (Monitor Lehrerbildung) Forderungen genannt, die eine erfolgreiche Eingliederung des Themenkomplexes Inklusion im Lehramtsstudium initiieren. Gefordert ist eine einheitliche Definition des Inklusionsbegriffes, um eine einstimmige Grundlage für inklusiven Unterricht zu schaffen, *ein grundlegender Paradigmenwechsel* in die Richtung des Inklusionsgedankens und die damit verbundene engagierte Haltung von Lehrkräften. Außerdem wird gefordert, dass Ausbilder von Lehrkräften im Bereich der Inklusion qualifiziert und geschult sind und dass die Rolle der Lehrkraft dahingehend zu verstehen ist, nicht der Experte für



jeden Bereich zu sein, sondern sich in einem Team professionell austauschen und unterstützen zu können. Dabei sind Basisqualifikationen im Bereich inklusiver Unterrichtsgestaltung und individueller Förderung in jedem Lehramt gefordert. Zudem soll die praktische Umsetzung inklusiven Unterrichts mehr Berücksichtigung finden, damit Studentinnen und Studenten die Anwendung und Umsetzung vermittelt bekommen (Monitor Lehrerbildung).

#### 5.1.4 Forschungsstand und Projekte - Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudenten bezüglich inklusiver Unterrichtsumsetzung

Laut Baumert und Kunter (2006) wird die *professionelle Handlungskompetenz* von Lehrkräften durch Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen geprägt (Baumert & Kunter, 2006; Kopp, 2009). Auf Basis dieses Hintergrunds wurde an der Universität Passau bei Lehramtsstudentinnen und -studenten für Grundschule eine Erhebung bezüglich deren inklusiver Überzeugungen und Selbstwirksamkeit durchgeführt. Die Studie ergab, dass sich die inklusive Überzeugung der Studentinnen und Studenten vorrangig auf organisatorische Unterrichtsmaßnahmen sowie Bedingungen des Schulsystems stützt. Hieraus ergibt sich die hohe Relevanz, im Lehramtsstudium didaktisch-methodische Maßnahmen eines inklusiven Unterrichts einzubinden. Dies wiederum beeinflusst auch in positiver Richtung die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Studierenden (Kopp, 2009). Außerdem ließen sich nach einer Seminarmaßnahme signifikante Veränderungen in der Denkweise bezüglich inklusiver Überzeugungen verzeichnen (Kopp, 2009). Aus einer weiteren Studie, die sich mit den Unterschieden von inklusiven Einstellungen von deutschen und österreichischen Lehramtsstudentinnen und -studenten befasst, geht hervor, dass zum einen signifikant positivere Einstellungen bei den Studierenden aus Österreich zu verzeichnen sind und zum anderen, dass sich die Einstellungen bezüglich Inklusion durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Erfahrungen mit inklusiver Unterrichtsgestaltung erklären (Hellmich, Görel, & Schwab, 2016). Neben Baumert und Kunter, die *die motivationalen Orientierungen, Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen* als Lehrermerkmale charakterisieren (Baumert & Kunter, 2006), legt ebenso die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) ein Profil für *inklusive Lehrerinnen und*

Lehrer fest, welches die Überzeugungen und Haltungen gegenüber eines inklusionsorientierten Unterrichtsgeschehen deutlich hervorhebt (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012).

### 5.1.5 Kompetenz- und Aufgabenbereiche - Leitlinien für Lehrkräfte

Zoyke (2016) hat in ihrem wissenschaftlichen Beitrag *Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen* die Kompetenzen und Aufgabenbereiche von Lehramtsstudierenden für berufliche Schulen im Kontext der Inklusion fixiert. Sie lehnt sich in ihren Ausführungen an die allgemeinen und inklusionsspezifischen Empfehlungen zur Lehrerbildung der KMK, die Leitlinien für die Bildungspolitik der Deutschen UNESCO-Kommission und an das entwickelte Profil für inklusive Lehrkräfte der Europäischen Agentur für Sonderpädagogische Förderung und Inklusive Bildung (KMK, 2004; KMK & HRK, 2015; Zoyke, 2016a).

Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Kompetenz- und Aufgabenbereiche inklusiver Lehrkräften an beruflichen Schulen.

<i>Entwicklung von Verständnis, Einstellungen und Haltungen inklusiver Berufsbildung</i>	
<i>Individuelle und ganzheitliche Unterstützung, Beratung, Begleitung Fokus: Individuum</i>	<i>Gemeinsames Lernen ermöglichen (Umgang mit Heterogenität, innere und äußere Differenzierung, Klassenklima etc.) Fokus: Lerngruppe</i>
<i>Lernprozessbegleitende (Förder-) Diagnose und Dokumentation</i>	<i>Prüfungen und Vergabe von Abschlüssen (u.a. Nachteilsausgleich, Zieldifferenz und -gleichheit)</i>
<i>Interne und externe Kooperation &amp; Vernetzung (Arbeit in multiprofessionellen Teams, regionale Netzwerkarbeit)</i>	

Abb. 1: (modifiziert) Inklusionsbezogene Aufgaben- und Kompetenzbereiche von Lehrkräften an beruflichen Schulen

(Zoyke, 2016a, 2016b, p. 11)

In den Curricula wird Inklusion als eine *Querschnittsaufgabe* der verschiedenen Fächer und ihrer jeweiligen Fachdidaktik sowie der verschiedenen Lehramtstypen umgesetzt (KMK & HRK, 2015). Zudem wird auf Hochschulebene zwischen einem additiven und einem integrativen Modell unterschieden (Zoyke, 2016b). Ebenso wird die methodische Umsetzung von Inklusion im Lehramtsstudium in Form von Reflexionsarbeiten wie Portfolios und theoriegestützten Reflexionen sowie die Entfaltung von Lehr-Lernformaten und Prüfungsformaten gefordert. Auf der organisatorischen Ebene wird im Lehramtsstudium eine Kooperation verschiedener Institutionen, die mit Inklusion in Verbindung gebracht werden, gewünscht (KMK & HRK, 2015, p. 3; Zoyke, 2016b).

*Inklusion bedeutet, Diversitäten nicht nur zu akzeptieren, sondern wertzuschätzen und Heterogenität als Ressource anzuerkennen* (Harrington, Kastirke, & Holtbrink, 2016, p. 110).

Die European Agency hat in ihrem Profil für inklusive Lehrkräfte, wie bereits beschrieben, den Aspekt der wertschätzenden Haltung gegenüber der Diversität im Klassenzimmer betont. Hieraus ergeben sich Chancen und Möglichkeiten für ein effizientes Lernen.

Die nachfolgende Abbildung stellt die von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung aufgestellten zentralen Werte und begleitenden Kompetenzbereiche, welche eine inklusive Lehrerpersönlichkeit ausmacht, vor.

<b>Zentrale Werte und zugehörige Lehrkompetenz für Unterricht und Lernen für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung</b>
<p><i>Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede bei den Lernenden werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen.</i></p> <p><i>Auffassung zur inklusiven Bildung</i></p> <p><i>Sichtweisen der Lehrkräfte zur Diversität der Lernenden</i></p>
<p><i>Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden.</i></p> <p><i>Förderung des akademischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden</i></p> <p><i>Effiziente Unterrichtsansätze für heterogene Klassen</i></p>
<p><i>Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Arbeit im Team sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte.</i></p> <p><i>Zusammenarbeit mit Eltern und Familien</i></p> <p><i>Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich</i></p>
<p><i>Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.</i></p> <p><i>Lehrkräfte als reflektierende Praktiker/-innen</i></p> <p><i>Lehrererausbildung als Grundlage für die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung</i></p>

Abb. 2: (modifiziert) Zentrale Werte und zugehörige Lehrkompetenz für Unterricht und Lernen für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung

(Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012; Zoyke, 2016b, p. 4)

Des Weiteren wird in der Literatur auf die veränderte Lehrerrolle Bezug genommen, die mit einem inklusiven Unterricht einhergeht. Im speziellen wird hier auf die Gestaltung der Lernumgebung eingegangen. Diese soll für heterogene Schülergruppen angemessen und systematisch konstruiert werden (Harrington et al., 2016). In gerade diesen Anforderungen liegt die Begründung der sinnvollen Vermittlung von inklusiven Kompetenzen im Lehramtsstudium.

Das Forschungsprojekt: Lehrkräfte an inklusiven Schulen in Armidale, Australien, beschäftigt sich vorrangig mit der Untersuchung, welche Inhalte ein Studiengang für Lehrkräfte enthalten sollte, um diese adäquat auf ein inklusives Schulsystem

vorzubereiten. Es wurden Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Erfahrungen hinsichtlich der inklusiven Fähigkeiten in einem inklusiven Bildungssystem befragt. Die Befragung ließ darauf schließen, dass es durchaus umsetzbar wäre eine Kombination aus regulären und sonderpädagogischen Anteilen im Lehramtsstudium anzuwenden. Außerdem berichten alle Lehrkräfte, dass es für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts notwendig ist, im Studium eine Zusammenstellung von theoretischen und praktischen sonderpädagogischen Elementen im Lehramtsstudium zu verankern (Harrington et al., 2016). Für sinnvoll erachten die Lehrkräfte theoretische Grundkenntnisse, aber auch *spezifische sonderpädagogische Fähigkeiten, wie Zeit- und Verhaltensmanagement, grundlegende Psychologie, Aggressionsmanagement aber auch die Fähigkeit, sich selbst und seine Tätigkeit einschätzen und reflektieren zu können und sich selbst zu schützen, um gesund zu bleiben* (Harrington et al., 2016, p. 116). Im Besonderen wird auf die Fähigkeit des Differenzierens hingewiesen, um die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und so zu einem angepassten Lernen zu verhelfen zu. In diesem Zusammenhang wird auch hervorgehoben, dass Studierende Strategien und Methoden erlernen sollen, sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten ihrer Schüler zu orientieren (Harrington et al., 2016).

#### 5.1.6 Aktueller Stand und Strukturierungsvorschläge der LehrerInnenbildung in Deutschland im Kontext Inklusion

Schuppener (2014) bezieht sich in ihrem Artikel auf den Beitrag *LehrerInnenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag!“* von Kerstin Merz-Atalik (Schuppener, 2014a) und verweist darauf, dass die Grundzüge der aktuellen LehrerInnenbildung in Deutschland durch folgende Aspekte charakterisiert sind: Die Bildung orientiere sich stark an den verschiedenen Schultypen und – formen, gleichermaßen sind die sonderpädagogischen Elemente des Studiums stark an dem derzeitigen Sonderschulsystem ausgerichtet, die Tätigkeit der SonderpädagogInnen vollzieht sich hauptsächlich an einer Sonderschule. Die bildungspolitischen Entwicklungen einiger Länder sind zudem noch nicht auf grundlegende Veränderungen im System ausgerichtet und es werden wenige schulformübergreifende Gestaltungen der LehrerInnenbildung durch die Kultusministerien der Länder ermöglicht (Schuppener, 2014a, 2014b).

Um Lehrerinnen und Lehrer adäquat auf inklusive Settings im Unterricht ausbilden zu können, bezieht sich Schuppener in ihrem Artikel auf die Kompetenzen, die eine Lehrkraft für eine inklusive Grundhaltung und für die Bewerkstelligung eines inklusiven Unterrichts aufweisen sollte. Sie greift hier vor allem auf einen Beitrag mit dem Projekt *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (EADSNE) 2011 zurück, welcher folgende Kompetenzen einer inklusiven Lehrkraft fixiert hat:

#### *Reflexionskompetenz*

Laut Schuppener (2014) ist für die Aneignung einer Reflexionskompetenz vor allem die Kombination von praktischen Erfahrungen und theoretischen Hintergründen sinnvoll. In diesem Kontext wird auch die problemorientierte Methode der Fallarbeit angesprochen, die es ermöglichen soll, eine konkrete Unterrichtssituation zu analysieren und zu reflektieren (Schuppener, 2014b).

#### *Soziale Kompetenz*

Diese Kompetenz wird in Bezug auf das Miteinander in einem gemeinsamen Unterricht hervorgehoben. Sowohl die Kooperationen der Fachkräfte untereinander, als auch die Interaktionen im Klassenraum sollen durch eine soziale Kompetenz das Klassenklima und somit die Lernatmosphäre verbessern (Schuppener, 2014b).

#### *Didaktisch- Methodische & diagnostische Kompetenz*

Da diese Kompetenzen in vielfältiger Weise in den Standards für Lehrerbildung (KMK) aufgeführt sind, gilt es diese ebenso für inklusive Lehrerinnen und Lehrer zu formulieren. Gefordert sind Basiskompetenzen, die es Lehrkräften ermöglichen soll, adäquat auf die Heterogenität der Klasse reagieren zu können und eine individuelle Lernbegleitung durchführen zu können (Schuppener, 2014a, 2014b).

#### *Interkulturelle Kompetenz*

Schuppener (2014) bezieht sich hier auf die Angaben von EADSNE, wobei die kulturelle Vielfalt und Heterogenität der Schüler als Ressource wahrgenommen, verstanden und umgesetzt werden soll (Schuppener, 2014a, 2014b).

Um die inklusive Richtung im Lehramtsstudium intensiver zu fördern und einen einheitlichen Stand anzustreben, schlägt Merz-Atalik (2014) Ansätze für die Strukturierung einer inklusiven LehrerInnenbildung vor. Sie hebt vor allem hervor, dass die Studiengänge mit der Eingliederung von inklusiven Elementen flexibler gehandhabt und separierende sonderpädagogische Strukturen aufgehoben werden

sollten. Außerdem werden intensivere Praxisphasen mit inklusiven Settings und somit eine verbesserte Vereinigung von Theorie und Praxis vorgeschlagen. Ebenso wird die Qualifizierung und Professionalisierung von inklusiven Dozentinnen und Dozenten betont (Schuppener, 2014a, 2014b). Die folgende Abbildung soll die Strukturierungsansätze einer inklusiven LehrerInnenbildung verdeutlichen.

Ansätze nach Merz – Atalik (2014) für die Strukturierung einer inklusiven LehrerInnenbildung



Abb. 3: (modifiziert) Überlegungen zur Neustrukturierung der LehrerInnenausbildung für Inklusion (Merz-Atalik 2014, 276) (Schuppener, 2014a)

### 5.1.7 Chancen von Praxisphasen im Lehramtsstudium

Bettina Amrhein (2011) berichtet in ihrem Beitrag *Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen* von den Möglichkeiten, Praxisphasen im Lehramtsstudium für inklusive Bildung auf Hochschulebene zu nutzen. Sie stellt drei zentrale Aufgaben heraus, die die Hochschulen bezüglich einer inklusiven Ausbildung umsetzen sollten:

- *Hochschule als Ort der Gestaltung inklusiver Kulturen und Strukturen*
- *Hochschule als Ort der Vermittlung inhaltlicher und methodischer Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse*
- *hochschuldidaktische Umsetzung inklusiver Lern- und Bildungsprozesse*

(Amrhein, 2011)

Um diese Aufgaben umsetzen zu können, verweist Amrhein (2011) auf Möglichkeiten, wie diese im Studium eingebunden werden können. Sie bezieht sich dabei auf die aktuelle Lage der LehrerInnenbildung in Nordrhein-Westfalen und stellt Ansatzpunkte vor, die eine inklusive Professionalisierung anstreben. Vor allem universitäre Praxisbegleitungen haben gezeigt, dass gerade der Kontakt mit dem gemeinsamen Unterricht und der ihn ausführenden engagierten Lehrkräften prägend für Studentinnen und Studenten des Lehramts sein kann und die Zusammenführung von Theorie und Praxis erleichtern (Amrhein, 2011). Außerdem gibt es Studiengänge, die bereits zu Beginn des Studiums Studenten eigene Theorien zum gemeinsamen Lernen ausformulieren lassen, um diese später in Praxisphasen und durch Ergänzungen durch weitere theoretische Hintergründe überprüfen und reflektieren zu können. In diesem Sinne wird des Weiteren die Portfolioarbeit aufgeführt. Mit der Portfolioarbeit soll theoretisches Wissen mit den Praxiserfahrungen in der Schule verknüpft und wissenschaftlich fundiert reflektiert werden. Dies soll eine positive Grundhaltung gegenüber der Heterogenität im Klassenzimmer aufbauen (Amrhein, 2011). Außerdem betrachtet Amrhein (2011) die universitäre Ausbildung im Bereich der Inklusion unter dem Aspekt des *forschenden Lernens*. Sie bezieht sich hier auf die Ausformulierungen 2001 zum *forschenden Lernen* des Wissenschaftsrates (WR - Wissenschaftsrat, 2001). Um den Wissenschaftsbezug zu gewährleisten, soll theoretisches Wissen als Grundlage für die Gestaltung des Berufsfeldes herangezogen werden. Darüber



hinaus wird eine forschende Grundhaltung gefordert. Amrhein (2011) sieht hier die Chance, an die Professionalisierung im inklusiven Bereich direkt anzuknüpfen und gerade diese forschende Grundhaltung auch den Studierenden des Lehramtes im inklusiven Kontext abzuverlangen. Als einen zuletzt aufgeführten Aspekt der inklusiven Professionalisierung wird die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen betont. Die kompetente Interaktion von den beteiligten Institutionen und der jeweiligen Akteure ermöglichen die Entwicklung und den Ausbau neuer bzw. bestehender inklusiver Konzepte (Amrhein, 2011).

## 5.2 Theoretische Hintergründe - Unterrichtsvideos im Lehramtsstudium

### 5.2.1 Potenziale von Lehrvideos

Unterrichtsvideos, ob sie nun den eigenen oder einen fremden Unterricht zeigen, weisen viele Vorteile und Potenziale für die Lehrerbildung auf. Helmke (2015) stellt einige Aspekte dieser Vorteile heraus. Unterrichtsvideos sind *dauerhaft* und ermöglichen dem Beobachter einen distanzierten Blick, um einen Unterricht aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und zu reflektieren. Außerdem besteht die Möglichkeit, Daten zu *sammeln, aufzubereiten, zu organisieren und zu kommentieren*, um sie weiter für den Lehreinsatz zu verwenden. Durch die Arbeit mit Unterrichtsvideos können *intuitive Theorien über das Lehren und Lernen* sichtbar und bewusstgemacht werden und als Grundlage dafür dienen, sich in einer Lerngruppe oder im Lehrerkollegium darüber auszutauschen. Im Sinne einer *fachdidaktischen Kooperation* können Unterrichtsvideos ausgetauscht werden, um sie zu analysieren. Des Weiteren sind *Facetten des Lehrer- und Schülerverhaltens* umfangreicher durch eine videografische Aufzeichnung zu dokumentieren und anschließend objektiver zu betrachten. Auch die *Kollegiale Beratung* kann durch Unterrichtsvideos unterstützt und optimiert werden (Helmke, 2015, p. 347).

### 5.2.2 Ausgangslage und Forschungsstand zum Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung

Mittlerweile liegen mehrere Arbeiten vor, die den Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerausbildung fokussieren. Zum Forschungsstand des Lernens mit Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung sind nachfolgend einige Untersuchungen aufgeführt, die sich mit der vorliegenden Thematik befassen.

Das *Unterrichtsmonitoring* stellt ein Konzept für die Evaluation von Unterricht sowie die Unterrichtsentwicklung selbst dar. Im Rahmen einer Studie evaluierten Lehrerinnen und Lehrer mit Hilfe von Videoaufzeichnungen ihre Unterrichte. Die Unterrichtsvideos sollen Lehrkräften dabei helfen, ihren eigenen Unterricht und den ihrer Kolleginnen und Kollegen bewusst wahrzunehmen und Umsetzungsmöglichkeiten sowie Handlungsalternativen zu diskutieren und zu reflektieren. Lehrprozesse sollen so sichtbar und kenntlich gemacht werden. Die Ergebnisse der Studie zeigten signifikante Veränderungen in der

Interventionsgruppe bezüglich moderner Formen der Unterrichtsgestaltung, Formen anspruchsvollen Übens, Formen der Leistungsermittlung, Differenzierung und einer Stärkung der Aufgabenkultur (Gärtner, 2007).

Das Konzept des *Unterrichtsmonitoring* wurde vor dem Hintergrund lerntheoretischer Erkenntnisse entwickelt und stellt eine Art des situierten Lernens dar, bei dem ein neuer Lehrplan im Klassenkontext vermittelt wird. Ebenso werden hier die Vorteile von Videoaufzeichnungen bezüglich der Problemorientierung und Komplexitätserfassung diskutiert (Gärtner, 2007).

So ergibt sich mit dem Einsatz eines Unterrichtsvideos für die Vermittlung von Unterrichtsqualitäten und Lehrer-Schülerinteraktionen ein großes Potenzial in der Lehrerbildung.

Tina Seidel und Manfred Prenzel (2008) haben im Projekt „LUV“ – *Lernen aus Unterrichtsvideos* untersucht, wie Lehrerkompetenzen mit Hilfe von Unterrichtsvideos erfasst werden können. Im Sinne einer kontextgebundenen Wissensaktivierung sollen Videoaufzeichnungen Lehrkräften dabei helfen, Unterrichtsqualitäten wahrzunehmen. Untersucht wurden Kompetenzen zur Analyse lernwirksamer Situationen im Unterricht. Außerdem wurde untersucht, inwiefern Unterschiede zwischen Personengruppen verschiedenen Expertisegrades bezüglich dieser Analysekompetenz bestehen. Die Studie ergab, dass die Gruppe der Schulinspektoren die höchste Analysekompetenz aufwies. Es folgten erfahrene Lehrkräfte und abschließend die Studierenden des Lehramtes. Als möglicher Grund für die hohe Analysekompetenz wird angenommen, dass ihre langjährige Hospitationserfahrung sich als prägend für die Analysekompetenz erweist (Prenzel, Gogolin, & Krüger, 2008).

Eine Videostudie von Sherin und Han (2003), die die Reflexionen von eigenem Unterricht durch die Lehrkräfte selbst analysiert, ergab, dass sich die Reflexionen der Lehrenden innerhalb eines Jahres bei regelmäßigen Treffen von einer Bewertungsorientierung des Lehrerverhaltens zu einer Fokussierung der Schülerkonzepte und dem Lernverhalten von Schülern verschob (Sherin & Han, 2004).

### 5.2.3. Einsatz der Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung

Von Reusser et al. (2005) erschienen in den letzten Jahren mehrere Arbeiten, die ihren Fokus auf die Arbeit mit Videografie in der Lehrerausbildung richten. Reusser (2005) schlägt verschiedene Möglichkeiten zur Umsetzung bei der Arbeit mit den Unterrichtsvideos vor. So kann im Rahmen einer Lerngemeinschaft ein Austausch über verschiedene Reflexionsperspektiven und Handlungsalternativen stattfinden. Angeregt wird auch, dass die Arbeit mit den Videos punktuell oder längerfristig eingesetzt werden kann. So könnte beispielsweise die Arbeit mit Unterrichtsvideos von Lerntandems, die über einen längeren Zeitraum bestehen, durchgeführt werden. Außerdem kann die Analyse von Unterrichtsvideos durch spezielle und fokussierte Arbeitsaufträge strukturiert und zielorientiert gestaltet werden (Reusser, 2005).

### 5.2.4. Forschungsansätze der Analyse von Unterrichtsvideos

Der qualitative Ansatz in der Videoanalyse von Unterrichtsgeschehen beschäftigt sich mit der Frage nach dem Umgang von komplexen Unterrichtssituationen, mit denen die Beteiligten im Unterricht selbst konfrontiert werden. Analysiert werden hier verschiedene Umgangsweisen im Unterrichtsgeschehen in spezifischen Situationen (Rauin, Herrle, & Engartner, 2016). Das kennzeichnende Merkmal dieses Ansatzes ist das sinnhafte Verstehen von (Unterrichts-) Geschehen (Boer & Reh, 2012). Da es im qualitativen Ansatz vorrangig darum geht, eine Analyse von strukturellen Gegebenheiten sozialer Interaktionen zu betrachten, ergeben sich für den außenstehenden Beobachter Vorteile gegenüber den Personen, die am Unterrichtsgeschehen direkt beteiligt sind. Es können Ausschnitte der Unterrichtssituationen wiederholt betrachtet und verschiedene Fokusse herauskristallisiert werden. Außerdem unterliegen die Beobachter keinem Handlungszwang und sind dementsprechend unbefangener in ihrer Unterrichtsbetrachtung. Diese Vorteile können als Grundlage einer bewussten Reflexion von Unterrichtsinteraktionen genutzt werden (Rauin et al., 2016).

Zu den Gegenstandsbereichen der qualitativen Unterrichtsforschung zählt Reh (2012) unter anderem die *Beschreibung, Rekonstruktion und Analyse* von Lehrerhandlungen, dem Aufdecken von Lehr- und Bildungsprozessen sowie dem Interaktionismus von Unterrichtsarrangements. In der Unterrichtsforschung kommt dieser Ansatz hauptsächlich auf drei verschiedene Weisen zum Einsatz. Die

Aufzeichnungen werden dazu genutzt, andere Daten, wie beispielsweise Transkripte von Unterrichtsgesprächen, zu unterstützen, Interaktionen im Unterricht zu protokollieren oder Schülerhandlungen zu beobachten (Boer & Reh, 2012).

Die Segmentierungsanalyse, die Sequenzanalyse sowie die Konfigurationsanalyse und Konstellationsanalyse zählen zu den methodischen Vorgehensweisen in der qualitativen Videoanalyse (Friebertshäuser, Boller, & Richter, 2010).

Bei der Segmentierungsanalyse wird das Datenmaterial in Segmente eingeteilt, die durch gleichförmige Interaktionsgeschehnisse gekennzeichnet sind. Ein Wechsel in eine andere Interaktionsform oder Handlungssituation stellt demnach ein neues Segment dar und muss bestimmt werden. Für die Segmentbestimmung müssen kennzeichnende Merkmale herausgestellt werden, die für das jeweilige Segment charakterisierend sind. Im Gegensatz zu der Sequenzanalyse, die sich auf die mikroskopische Ebene begibt, wird hier auf der makroskopischen Ebene gearbeitet (Friebertshäuser et al., 2010). In der Sequenzanalyse werden verbale und nonverbale Elemente herausgearbeitet und einem Bedeutungskontext zugeordnet. In der Konfigurationsanalyse werden Ordnungen der Interaktionen betrachtet. Dies beinhaltet verschiedene Aufenthaltsorte der Unterrichtsbeteiligten im Klassenraum. Zur Unterstützung dieser Analyse dienen auch Skizzen der räumlichen Anordnung der beteiligten Personen. Die Konstellationsanalyse operiert im Gegensatz zur Konfigurationsanalyse auf der mikroskopischen Ebene und betrachtet ein ausgewähltes Element, wie eine spezielle Äußerung einer Person, die im Zusammenhang von den jeweiligen sichtbaren Elementen steht (Friebertshäuser et al., 2010).

Bei dem quantitativen Ansatz werden Datensätze mit numerischen Werten und Merkmalsausprägungen mit Zahlenwerten erfasst (Döring & Bortz, 2016; Rauin et al., 2016). Zunächst müssen diese Merkmale konkretisiert und beschrieben werden, um sie anschließend in ihrer Häufigkeit zu dokumentieren. Dem Ansatz liegt das Verfahren der systematischen Beobachtung zu Grunde.

*Unter einer wissenschaftlichen Beobachtung („scientific observation“) versteht man die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Erfassung, Dokumentation und Interpretation von Merkmalen, Ereignissen oder Verhaltensweisen mit Hilfe menschlicher Sinnesorgane und/oder technischer Sensoren zum Zeitpunkt ihres Auftretens (Döring & Bortz, 2016, p. 324).*

Der systematischen Beobachtung kommt zudem eine besondere Bedeutung zu, da sie Lehrerinnen und Lehrern die Befähigung verleihen soll, qualitativ relevante Merkmale im Unterricht wahrnehmen zu können. Dies mündet folgend in ein professionelles Lehrerhandeln, das sich darauf stützt im Unterricht gerade diese Merkmale zu identifizieren und danach handeln zu können (Schwindt, 2008).

Bei der wissenschaftlichen Beobachtung kommen die Zeitstichprobe und Ereignisstichprobe zur Datengewinnung zum Einsatz (Döring & Bortz, 2016).

### 5.2.5 Pädagogischen Beobachtung

Da es in Unterrichtsvideos hauptsächlich um die systematische Beobachtung, die Identifizierung von Lehr-Lernsituationen und den darin stattfindenden Lernprozessen geht, wird an dieser Stelle ein konkreter Bezug zum pädagogischen Beobachten genommen. Eine pädagogische Beobachtung unterliegt grundlegenden Annahmen über Theorien, wie Lernen stattfinden oder welche Schülereigenschaften ein lernbereiter Schüler aufweisen sollte. *Beobachtungen sind also abhängig von den Normen, Regeln, den Vorerfahrungen und Verständniszugängen sowie den Untersuchungsmethoden und -instrumenten des Beobachters* (Guttenberger & Husmann, 2007, p. 38). Auf Grund dieser Tatsache schlägt Werning (2007; in Guttenberger & Husmann, 2007) in seinem Beitrag vor, eine Beobachtung hypothesengeleitet vorzunehmen. Die Hypothese soll im Kontext von Bedingungsfaktoren und der Problemsituation geprüft werden. Dabei sollen die aufgestellten Hypothesen auf folgende Merkmale bezugnehmen: *Konzentration auf interpersonale statt intrapersonale Eigenschaften, Fokus auf die Intention, auf die eine Handlung abzielt und Einbezug von Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten* (Guttenberger & Husmann, 2007). Außerdem zielt die pädagogische Beobachtung weniger auf Defizite ab, die ein Schüler aufweist, sondern stellt Stärken und Fähigkeiten der Schüler heraus. Zudem wird eine gemeinsame Beobachtungsentwicklung im Team als sinnvoll erachtet (Guttenberger & Husmann, 2007). Auch die *Methode des pädagogischen Beobachtens* beschäftigt sich mit der Auseinandersetzung von pädagogisch sinnvoller Beobachtung und inwieweit sie auf Lernprozesse schließen lässt. Die pädagogische Beobachtung von Handlungen im Unterricht, die Lernprozesse initiieren, kann somit eine Grundlage für didaktische Vorgehensweisen bieten.

Ebenso weist de Beor und Reh (2012) auf die Schwierigkeit hin, bei Beobachtungen die Komplexität des Unterrichtsgeschehens so genau wie möglich festhalten zu können (Boer & Reh, 2012). Diese Schwierigkeit lässt sich in einer Videobeobachtung abmildern.

*Pädagogische Beobachtungen zu schreiben, bedeutet sich intensiv mit einer Situation und ihren Protagonisten auseinanderzusetzen, sensibel für die eigene Wahrnehmung und Versprachlichung zu werden und sie in diesem Prozess zu reflektieren und auszudifferenzieren (Boer & Reh, 2012, pp. 76–77).*

## 5.2.6 Wissenserwerb durch Unterrichtsvideos

### Lernen am Modell

Unterrichtsvideos für das Lernen im Lehramtsstudium kann mittels der Theorie *Lernen am Modell* von Bandura (1979) erklärt werden. Reusser (2005) erklärt, dass *videobasiertes Lernen am Modell* die Möglichkeit bietet Unterrichtshandlungen beispielhaft einzusehen und somit Kompetenzen im Lehrerhandeln zu stärken (Reusser, 2005). Jedoch beschreibt Bandura (1979), dass aus Beobachtungen kein Lernnutzen gezogen werden kann, wenn die Aufmerksamkeit nicht auf die zu interessierenden Merkmale gelenkt wird (Bandura, Verres, & Kober, 1979). Daraus ist zu folgern, dass auch die Arbeit mit Unterrichtsvideos im Lehramtsstudium fokussiert und systematisch erfolgen muss, um einen Nutzen für die angehende Lehrtätigkeit ziehen zu können.

### Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos

Unterrichtsvideos können als Diskussionsgrundlage für angehende Lehrkräfte eingesetzt werden, um realitätsnah Unterrichtsprozesse sichtbar zu machen. Verbales und Nonverbales Verhalten von Lehrkräften kann identifiziert und analysiert werden. Wiederholte Beobachtungen schulen die Analysekompetenz und können komplexe Facetten des Unterrichtsgeschehen strukturiert untersuchen (Reusser, 2005).

Reusser (2005) stellt unter anderem die Aspekte des *situierten Lernens* prägnant vor dem Hintergrund des Einsatzes von Unterrichtsvideos dar. Dieses umfasst unter

anderem ein *handlungswirksames Lernen*, welches *kontextgebunden* ist, *flexibles anwendbares Wissen*, sowie die Auffassung, dass sich ein produktives Lernen dann vollzieht, wenn Sachverhalte aus mehreren *Blickwinkeln* betrachtet werden und im Sinne einer *Problemorientierung* bearbeitet werden. Des Weiteren wird ein *selbstgesteuertes Lernen* durch *Reflexions-, Artikulationsprozesse* und *professionelle Hilfestellungen* ertragreich (Reusser, 2005, p. 1). Vor dem Hintergrund des *situierten Lernens* ergeben sich Gestaltungsmöglichkeiten für Lernumgebungen. Unterrichtsvideos werden hier mit Lernumgebungen verglichen, da sie für Studentinnen und Studenten, die sie zu Lernzwecken verwenden, darstellen. Lernumgebungen, sprich Unterrichtsvideos, sollen es ermöglichen, *Lernen und Arbeiten in Gruppen zu vollziehen, Hilfsmittel zu nutzen und Wissen anzuwenden* (Issing & Klimsa, 2002, p. 141). Aus diesen Anforderungen lassen sich Gestaltungsmöglichkeiten im Umgang mit Unterrichtsvideos für Lehramtsstudentinnen und -studenten ableiten. Orientiert an der *situierten Kognition* wird in der Literatur auf das Potenzial im *aktiven Problemlösen* hingewiesen. Hierdurch soll die Anwendbarkeit des angeeigneten Wissens gesichert werden. Folgende Gestaltungsmerkmale von Lernumgebungen werden herangezogen: *Komplexe Ausgangsprobleme, Authentizität und Situietheit, multiple Perspektiven, Artikulation und Reflexion und Lernen im sozialen Austausch* (Issing & Klimsa, 2002, pp. 143–144). Auch hier lassen sich die Merkmale der Lernumgebungen auf den Einsatz von Unterrichtsvideos im Lehramtsstudium übertragen.

### 5.2.7 Kompetenzentwicklung durch Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung

Helmke (2015) bezieht sich bei der Beschreibung zur Entwicklung von Lehrerprofessionalität auf die Standards für Lehrerbildung, formuliert durch die Kultusministerkonferenz 2004, und sieht hier das Potenzial des Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung eben für diese Standards. Konkret verweist er dabei auf die Förderung von Kompetenzen durch:

- *die Konkretisierung theoretischer Konzepte an verbal beschriebenen Beispielen,*



- *die Demonstration der Konzepte an literarischen oder filmischen Beispielen sowie im Rollenspiel und an Unterrichtssimulationen,*
- *die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachtbarer komplexer Schul- und Unterrichtssituationen und deren methodisch geleitete Interpretation,*
- *den Einsatz von Videostudien,*
- *die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simulierten Unterricht, in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten,*
- *die Analyse und Reflexion der eigenen biografischen Lernerfahrungen mit Hilfe der theoretischen Konzepte,*
- *die Erprobung und Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule,*
- *die Mitarbeit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung,*
- *die Kooperation bei der Planung sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion und*
- *die Kooperation und Abstimmung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten und zweiten Phase.*

(Helmke, 2015, p. 342; Kultusministerkonferenz, 2004, p. 6)

### 5.2.8 Chancen und Grenzen der Unterrichtsvideos

Der Einsatz von Unterrichtsvideos birgt die Gefahr auf Ablehnung zu stoßen, wenn der Einsatz missbräuchlich im Sinne einer Evaluation und Selektion herangezogen wird. Ebenso ist zu beachten, dass mit der Videoaufzeichnung die Thematisierung zum Recht am eigenen Bild aufkommt und damit der Umgang mit dem Bildmaterial mit Respekt behandelt werden soll (Helmke, 2015).

Helmke (2015) schlägt einige unterstützende Elemente vor, die den Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung und seinem Beitrag zur Lehrerprofessionalisierung gelingen lassen. Es sollte ein Schülerfeedback und die Kontextlage einbezogen, verschiedene Perspektiven aus verschiedenen Personengruppen berücksichtigt werden, eine Wiederholung der

Unterrichtsaufzeichnung im Sinne eines Trainings erfolgen und der Austausch des Datenmaterials für Kooperationszwecke genutzt werden (Helmke, 2015).

## 5.3 Theoretische Hintergründe - Inklusiver Unterricht

### 5.3.1 Standards der Lehrerbildung

Die Kultusministerkonferenz 2004 hat Standards für die Lehrerbildung festgelegt, die Kompetenzen beschreibt, die Studierende während der Lehrerausbildung erwerben sollen, um sie für einen qualitativ hochwertigen Lehrerberuf zu befähigen. Unterteilt werden die Kompetenzen in die Aufgabenbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, Innovieren und dem Umgang mit Heterogenität* (Herzmann & König, 2016; Kultusministerkonferenz, 2004). Der Themenkomplex Inklusion, auf schulischer und unterrichtlicher Ebene, wird von folgenden KMK – Kompetenzen tangiert:

- *Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen* (KMK, 2004, p. 8).
- *Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten* (KMK, 2004, p. 8).
- *Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung* (KMK, 2004, p. 9).
- *Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern* (KMK, 2004, p. 11).
- *Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe* (KMK, 2004, p. 11).
- *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben* (KMK, 2004, p. 13).

### 5.3.2 Forschungsstand zu Lerneffekten der Beschulungsmaßnahmen

Aus der Zusammenfassung der insgesamt 300 Studien zur leistungshomogenen Klassenbildung ging hervor, dass es bezüglich des Lern-Outcomes bei Schülerinnen und Schülern lediglich zu geringen Effekten, jedoch zu signifikant

negativen Gerechtigkeitseffekten, kam (Hattie, Beywl, & Zierer, 2013). Nach Hattie (2013) *bedeutet die vollständige Inklusion, dass Lernende mit besonderem Förderbedarf unter denselben Bedingungen (mit angemessener Unterstützung) wie andere Peers unterrichtet werden sollen* (Hattie et al., 2013, p. 114). Bei der inklusiven Beschulung wurden ebenso geringe positive Effekte für das Lern-Outcome verzeichnet. Herangezogen werden vor allem zwei Studien. Zum einen die Metaanalyse von Carlberg und Kavale (1980), die neben des Lern-Outcomes auch positive Effekte für persönliche und soziale Outcomes hervorhob (Carlberg & Kavale, 1980). Zum zweiten die Studie von Baker (Baker, Wang, & Walberg, 1994), die ähnliche Ergebnisse hervorbrachte. Hinsichtlich der Beiträge für das Unterrichten werden von Hattie (2013) die folgenden Unterrichtsansätze mit ihren Forschungsergebnissen aufgeführt: *Passung von Lernmethoden und Lernstilen, Zuschnitt von Methoden auf Schülermerkmale und Individualisierung*. Der Unterrichtsansatz *Zuschnitt von Methoden auf Schülermerkmale*, bzw. das ATI Konzept (nachfolgend ausführlicher erklärt) bezieht sich auf eine wechselseitige Beziehung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. Die Ergebnisse für das Lern-Outcome liegen hier in einem minimalen Effektbereich. Hattie (2013) kritisiert auch, dass die Ergebnisse nicht hinreichend signifikant seien, um eine angemessene Schlussfolgerung für den Unterricht zu ziehen. Bei der *Passung von Lernmethoden und Lernstilen* wird ein Unterrichtsansatz beschrieben, bei dem sich die gewählten Unterrichtsmethoden an die Lernstile der Lernenden anpassen (Hattie et al., 2013). Die Ergebnisse lassen eine durchschnittliche Effektstärke erkennen. Bei der *Individualisierung* als Unterrichtsprinzip liegen die Lerneffekte ebenfalls im mittleren Bereich. Viele Autoren schreiben, dass eine individualisierte im Gegensatz zu einer nichtindividualisierten Unterrichtsgestaltung wenig gewünschte Lerneffekte aufweist. Andere Autoren dagegen beschreiben höhere Effekte (Hattie et al., 2013). Hattie (2013) berichtet außerdem über *Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf* und bezieht sich dabei insbesondere auf die zusammengefassten Forschungsarbeiten von Swanson, Hoskyn und Lee (Swanson, Hoskyn, & Lee, 1999). Hier brachten verschiedene Interventionen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf mittlere bis hohe Lerneffekte. Insgesamt lag die Effektstärke in dem Bereich der *gewünschten Effekte* (Hattie et al., 2013).

### 5.3.3 Unterricht als komplexe Lehr-Lerninteraktion

Der Unterricht ist eine komplexe Lehr-Lerninteraktion. Das Angebot–Nutzen-Modell von Helmke (2007) beleuchtet die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler im Unterricht auf verschiedenen Ebenen und versucht damit die Komplexität des Unterrichts zu erfassen. Als Angebot werden Lerngelegenheiten, die von der Lehrkraft dem Schüler bereitgestellt werden, verstanden. Die Lernenden nehmen das Angebot mit ihren individuellen Eingangsvoraussetzungen als Nutzen an. Eingangsvoraussetzungen werden hier als Voraussetzungen verstanden, die die Lernprozesse beeinflussen und die sich wiederum auf die kognitive Aktivierung auswirken. Aus Angebot und Nutzen ergeben sich so die Lernfortschritte. Zudem berücksichtigt das Modell die Faktoren *personenbezogene Lehrermerkmale*, die bereits erwähnten *Eingangsvoraussetzungen der Lernenden und Kontextmerkmale*, die den Lernprozess beeinflussen (Helmke, 2007a; Herzmann & König, 2016).

### 5.3.4 Umgang mit Heterogenität im Unterricht

Aus den Standards für Lehrerbildung der KMK und den oben beschriebenen Kompetenzen einer Lehrkraft geht klar hervor, dass der Umgang mit Heterogenität im Unterricht von Anwärtern jeden Lehramtes gefordert wird. Dies gilt als große Herausforderung und begründet sich aus der Verbesserung der Chancengleichheit auf der schulischen Ebene für Schülerinnen und Schüler. Dies stellt auch die OECD 2010 heraus (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2010).

*Angesichts der unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bedarf es eines koordinierten, jedoch flexiblen Ansatzes* (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2010, p. 22).

Heterogenität ist bei Weitem nicht in der Schule entstanden. Vielmehr ist es so, dass die Heterogenität ein aktuelles und wesentliches Charakteristikum unserer Gesellschaft darstellt und im Trend der Individualisierung auch bewusst gelebt und gewollt wird. Dieser Grundgedanke spiegelt sich auf Schul- und Unterrichtsebene im Unterrichtsprinzip der Differenzierung wider und begründet sich auf der Tatsache, dass Menschen Individuen sind, die auf Grund von äußeren und inneren Merkmalen unterschiedlich sind. Die Differenzierung kann auf verschiedene

Unterrichtsgegenstände angewendet werden (Kiel, 2012). Unter dem Aspekt der Inklusion kann eine *Differenzierung nach Lernvoraussetzungen* (Kiel, 2012, p. 83) hervorgehoben werden.

Ein weiteres Konzept, welches sich mit der Heterogenität der Schülerschaft im Unterricht auseinandersetzt, ist der Adaptive Unterricht, bzw. das *Aptitude – treatment interaction* Konzept (ATI). Laut Schwarzer und Steinhagen (1975) ist ein adaptiver Unterricht die Bereitstellung einer Lernumgebung, die sich an die Lernenden optimal anpasst. Außerdem betont er die wechselseitige Beziehung zwischen Schülermerkmalen und den gewählten Methoden im Unterricht, die auf Schülerleistungen einwirken (Schwarzer & Steinhagen, 1975).

### 5.3.5 Inklusive Pädagogik und Didaktik

*Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden (Biewer, 2010, p. 193).*

Die inklusive Pädagogik bezieht sich dabei nicht nur auf den sonderpädagogischen Aspekt, sondern ist als eine Erweiterung auf verschiedenste Pädagogikbereiche zu verstehen. Sie schließt ebenso die Integrationspädagogik, die interkulturelle Pädagogik, die gendergerechte Pädagogik und die Hochbegabtenförderung mit ein, um den Umgang mit Heterogenität zu sichern (PädagogInnenNEU, 2012).

Die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik, die sich an einem inklusiven Leitbild orientiert, in dem die Wertschätzung einer *diversen Gesellschaft* hervorgehoben wird (Reich, 2012), entspricht auch der VN-Behindertenrechtskonvention (VN - BRK, 2008). Gefordert sind neben der Erkennung des Potenzials, die diese Vielfalt für den Unterricht mit sich bringt, pädagogische Kompetenzen, die einen adäquaten Umgang mit der Heterogenität im Klassenraum ermöglichen (Helmke, 2015; Herzmann & König, 2016). Dies bedeutet, dass *Individualisierung der Lehr-Lernprozesse im Unterricht als zentrale Aufgabe von Lehrpersonen* zu verstehen ist

(Herzmann & König, 2016, p. 45). Eine Individualisierung kann sich, im Sinne einer inneren Differenzierung, auf Lerninhalte, Aktivierung und Motivierung der Schülerinnen und Schüler, unterschiedliche Lernniveaus etc. beziehen (Herzmann & König, 2016; Schwarzer & Steinhagen, 1975). Helmke (2015) und Weinert (1997) beschreiben eine aktive und pro-aktive Reaktionsform von Lehrkräften auf die Lern- und Leistungsdifferenzen der Lernenden als eine angepasste und adaptive Unterrichtsgestaltung, welche sich an der Schülerschaft orientiert (Helmke, 2015; Herzmann & König, 2016; Weinert, 1997).

### 5.3.6 Qualitätsbereiche des Unterrichts nach Helmke

Da ein inklusiver Unterricht zwangsläufig auch die Merkmale eines qualitativ guten Unterrichts aufweisen sollte, wird im Nachfolgenden auf die Qualitätsbereiche und Merkmale eines guten Unterrichts eingegangen. Helmke (2015) definiert folgende Qualitätsbereiche für den Unterricht:

- *Klassenführung*
- *Klarheit und Strukturiertheit*
- *Konsolidierung und Sicherung*
- *Aktivierung*
- *Motivierung*
- *Lernförderliches Klima*
- *Schülerorientierung*
- *Kompetenzorientierung*
- *Umgang mit Heterogenität*
- *Angebotsvariation*

(Helmke, 2015, pp. 168–169)

Die Klassenführung charakterisiert Helmke (2007) durch drei Aspekte: *Etablierung und Realisierung sozialer und akademischer Normen und Regeln, ein unterrichtsbezogenes Zeitmanagement und dem wirksamen Umgang mit Störungen* (Helmke, 2007b, p. 8). Der Bereich *Klarheit und Strukturiertheit* umschreibt die klare und strukturierte Vermittlung von Informationen im Unterricht. Klarheit wird in diesem Kontext mit Verständlichkeit für die Lernenden und Strukturiertheit, auf Ebene der didaktischen Perspektive, mit einem sequenziell sinnvoll geplanten Unterricht gleichgesetzt (Helmke, 2015). Die *Konsolidierung und*

*Sicherung* bezieht sich auf eine intelligente Wiederholung von gelernten Inhalten (Helmke, 2007b). Unter *Aktivierung* beschreibt Helmke Handlungen der Lehrkräfte, die die Lernförderung für Lernende anbahnen. Es werden vier Aspekte der Aktivierung unterschieden: *kognitive Aktivierung*, *soziale Aktivierung*, *aktive Teilhabe und Formen der körperlichen Aktivierung* (Helmke, 2015, p. 205). Den Qualitätsbereich *Motivierung* begründet Helmke mit dem Modell von Klauer und Leutner (Klauer & Leutner, 2007), welches die Motivation als Ausgangslage für den Wissenserwerb anführt. Des Weiteren stützt sich ein motivierender Unterricht auf Erkenntnisse der Lern- und Motivationspsychologie. Unterschieden werden von Schiefele (in Schneider, Hasselhorn & Bengel, 2008) die extrinsische und intrinsische Lernmotivation. Die extrinsische Motivation wird dabei durch außenstehende Faktoren und die intrinsische Motivation von innen (liegen in der Person selbst) kommenden Faktoren geleitet (Helmke, 2015; Schneider, Hasselhorn, & Bengel, 2008). Um ein *lernförderliches Klima* im Klassenzimmer entstehen zu lassen, ist der Umgang mit Fehlern der Lernenden von besonderer Bedeutung. Es wird darauf hingewiesen, dass Fehler als eine *Lernchance* für das Miteinander Lernen im Unterricht genutzt werden sollen. Weitere Aspekte des *lernförderlichen Klimas* sind beispielsweise ein warmherziger Umgang mit den Schülerinnen und Schülern (Helmke, 2007b). Die *Schülerorientierung* bezieht sich auf den affektiven Charakter der Lehrer-Schüler-Beziehung und hebt die wertschätzende Haltung gegenüber der Lernenden durch die Lehrperson hervor. Auch Fragen des respektvollen Umgangs mit Schülern werden hier thematisiert. Unter Berücksichtigung der Bildungsstandards und der darin formulierten Kompetenzen betrachtet die *Kompetenzorientierung* die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler mit dem Unterricht erlangen sollen (Helmke, 2015). Der schon bereits vorangegangene Gliederungspunkt *Umgang mit Heterogenität im Unterricht* gibt Helmke ebenfalls als einen zu charakterisierenden Qualitätsbereich des *guten Unterrichts* an und zählt hierunter jede Art von Unterrichtsangeboten, die auf die Heterogenität der Schülerschaft eingehen. In diesem Zusammenhang spricht er zugleich den Begriff der sogenannten *Passung* an, der den lernförderlichen Bereich zwischen Über- und Unterforderung hinsichtlich des Unterrichtstempos und -anforderung kennzeichnet (Helmke, 2007b). Im Bereich der *Angebotsvielfalt* bezieht sich Helmke auf die Anwendung eines Methodenrepertoires. In diesem Kontext bezieht er sich auf mehrere Autoren, die



die Methodenvielfalt behandelt haben. Zudem gibt er an, dass sich die *Angebotsvielfalt* auch auf andere Formen der Wissensvermittlung bezieht - zum Beispiel auf *Medien, Aufgabentypen, Textsorten, Aussprache und Lautstärke stimmlicher Äußerungen, Lernorte, die angesprochenen Sinnesmodalitäten sowie abwechselnde Lern- und Entspannungsphasen* (Helmke, 2015, pp. 262–263).

Aufbauend auf diesen Qualitätsmerkmalen eines *guten Unterrichts* hat Helmke in Zusammenarbeit mit der Qualitätsagentur beim Institut für Qualitätssicherung des Landes Schleswig-Holstein (IQSH) einen Beobachtungsbogen (siehe Anhang 13.1) erstellt, der auch in modifizierter Form mit der Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit in Rheinland-Pfalz (AQS) zum Einsatz kommt (Helmke, 2007b). Die modifizierte Form dieses Beobachtungsbogens, *Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation (ELL)*, ist dem Anhang 13.1 beigelegt und wird im Methodenteil, verbindend mit der Videoanalyse, angewendet.

### 5.3.7 Modelle und Konzepte des inklusiven Unterrichts

In der Literatur existieren mehrere Ansätze, *inklusive Unterricht* in verschiedenen Modellen, Konzepten und Qualitätsmerkmalen zu beschreiben und zu definieren.

Reich (2012, 2014) beleuchtet kritisch die zehn Merkmale von Unterrichtsqualität nach Helmke und wirft inklusive Problemstellungen auf, die sich auf die besagten zehn Merkmale beziehen. In einer Tabelle stellt sie schematisch dar, welche Qualitätsmerkmale für einen inklusiven Unterricht ergänzt werden sollten. Hierzu zählen beispielsweise eine *inklusive Förderhaltung mit Standards und Regeln* (Reich, 2012), die *Definition von Basiskompetenzen, angepasstes Fördern des Selbstständigen Lernens, Motivation als ganzheitliches Konzept, differenzierte Schülerunterstützung, Zielvereinbarungssysteme anstatt Benotungssysteme* und *ein inklusives Langzeitkonzept bezüglich des Methodenwechsels* (Reich, 2014, p. 347).

Es gibt zudem auch inklusive Unterrichtskonzepte, die sich bewusst an allgemeinbildenden didaktischen Konzepten orientieren, mit der Begründung, dass *inklusive Didaktik eine (allgemeine) Pädagogik ist und allgemeingültigen didaktischen Grundsätze entspricht* (Luder, Kunz, & Müller Bösch, 2014, p. 76). Inklusive Didaktik wird hier als eine allgemeine Didaktik verstanden, die Heterogenität und Behinderung in besonderer Weise einbindet. Im Kontext der Inklusion werden hier auch Aspekte wie das *kooperative Lernen, die*

*Situationsorientierung, Innere Differenzierung und das individuelle Lernen* mit einbezogen (Luder et al., 2014).

In dem Leitfaden *Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis* (2012) wird ein Mehrebenenmodell zur inklusiven Schulentwicklung beschrieben, welches neben der Schulebene auch Anreize für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts durch kennzeichnende Merkmale dessen vorstellt. Bezugnehmend auf die Lehr-Lernforschung werden im Leitfaden Erkenntnisse herangezogen, die sich auf *langfristiges wirksames Lernen* beziehen (Prof. Dr. Fischer et al., 2012). Laut Aebli (1997) wird ein wirksames Lernen initiiert, wenn Lernende attraktive Ziele wahrnehmen können (Aebli, 1997). Zudem spielen laut Möller (in Renkl, 2008) die Interessen und die Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 1993) eine zentrale Rolle für nachhaltiges Lernen. Außerdem wird angesprochen das neue Wissen mit schon bestehenden Vorstellungen im Unterricht zu verknüpfen (Renkl, 2008).

Der Leitfaden charakterisiert durch folgende sogenannte *Qualitätsstandards* einen inklusiven Unterricht:

- *Inklusionsorientierter Unterricht ist eingebettet in eine adaptive Förder- und Entwicklungsplanung für alle Schülerinnen und Schüler.*
- *Inklusionsorientierter Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge aller Schülerinnen und Schüler zu den Lerninhalten.*
- *Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler angemessene Rechnung.*
- *Der Unterricht ist für alle Schülerinnen und Schüler klar, verständlich und transparent.*
- *Inklusionsorientierter Unterricht bietet allen Schülerinnen und Schülern einen wohl organisierten Lern- und Entwicklungsraum.*
- *Inklusionsorientierter Unterricht bemüht sich zur Sicherung eines lernförderlichen Klimas für alle um eine Balance zwischen Individualisierung und Gemein Sinn.*

(Prof. Dr. Fischer et al., 2012, pp. 27–32)

Des Weiteren gibt der Leitfaden auch wesentliche Merkmale für eine kooperierende Lehrer\*innen-Gemeinschaft in seinen Qualitätsstandards an. Da sich diese aber nicht

konkret auf die Unterrichtsgestaltung beziehen, werden sie hier nicht näher beschrieben.

Ein weiteres Konzept für einen inklusiven Unterricht ist der *Gemeinsame Unterricht* von Heimlich (2004). In der Aufgabe des *Gemeinsamen Unterrichts* versteht Heimlich die Aufbereitung von Lerninhalten in der Art, dass sie für jeden Schüler zugänglich gemacht werden. Demnach liegt die Qualität eines guten Unterrichts darin, dass dieser individualisiert und differenziert an der Heterogenität der Klasse ausgerichtet wird. Um die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler abzudecken, sollte die Lehrkraft sich verschiedenster Unterrichtsprinzipien bedienen:

- Handlungsorientierung: Der Schüler setzt sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinander
- Bedürfnisorientierung: Individuelle Bedürfnisse werden durch die Lernsituation angesprochen und gefördert
- Situationsorientierung: Die Lerninhalte stellen einen Bezugsrahmen zur Schülerumwelt dar
- Lernen mit allen Sinnen: Der Lerngegenstand wird multisensorisch und bewegungsorientiert aufbereitet
- Fächerverbindung: Übergreifende Themen ermöglichen einen fächerübergreifenden Unterricht
- Soziales Lernen: Wechselnde Sozialformen ermöglichen ein soziales Lernen
- Selbsttätigkeit: Der Schüler ist gefordert, sich mit dem Lerninhalt selbsttätig auseinanderzusetzen
- Zielorientierung: differenzierte Zielsetzung bei dem gleichen Lerninhalt sprechen die verschiedenen Niveaus der Schüler an

(Heimlich, 2004)

Die Unterrichtsprinzipien stellen in diesem Konzept die innere Seite des Unterrichts dar. Die äußere Seite beschreiben die Großformen von Unterricht. Dazu zählen: Freiarbeit, Wochenplan, Stationenlernen, Gesprächskreis, Lehrgang, Selbsttätigkeit sowie die Einzel- und Kleingruppenförderung (Heimlich, 2004).

### 5.3.8 Zielsetzungen des didaktischen Handelns / Unterrichtskonzeptionen

#### Handlungsorientierter Unterricht

Der handlungsorientierte Unterricht begründet sich aus der Auffassung, dass Lernen nicht nur reine „Kopfarbeit“ ist, sondern auf dem selbstständigen Vollzug von Handlungen. Im Mittelpunkt dieses Konzepts steht die Handlung mit dem Lerngegenstand, die den Lernprozess fördern soll (Heimlich & Wember, 2012).

#### Offener Unterricht

Mit dem Ziel, die Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit des Schülers zu fördern, geht das Konzept des offenen Unterrichts einher. Die Charakteristik dieses Konzepts liegt hauptsächlich in der Kommunikation verankert. Diese soll so gestaltet werden, dass Lehrende und Lernende in ihren Absichten und Bedürfnissen übereinstimmen (Heimlich & Wember, 2012).

#### Projektunterricht

In dem Konzept des Projektunterrichts soll eine Lehr-Lernsituation geschaffen werden, in der Schüler und Lehrkraft zunächst in einer Planungsphase den Lerngegenstand aushandeln. Anschließend gehen die Schüler in eine aktive Bearbeitungsphase der Problemstellung (Heimlich & Wember, 2012).

#### Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen findet immer dann statt, wenn sich die Lernenden gegenseitig Unterstützung beim Lernen geben. Diese Unterrichtskonzeption setzt allerdings voraus, dass die Lernenden zum einen über soziale Kompetenzen und zum anderen über spezielle Frage- und Erklärungstechniken verfügen (Heimlich & Wember, 2012).

#### Entdeckendes Lernen

Das Entdeckende Lernen als Unterrichtskonzeption beschreibt ein selbstständiges Lernen und der selbstständigen Aneignung von Wissen (Heimlich & Wember, 2012).

## Direkter Unterricht

Das Konzept des direkten Unterrichts orientiert sich an einer aktiven Haltung gegenüber dem Schüler. Wenn Defizite aufgedeckt werden, sollen diese direkt und unverzüglich behoben werden (Heimlich & Wember, 2012).

## 6 Methode

### 6.1 Bedingungsanalyse der zu beobachtenden Klasse

Im Nachfolgenden wird in groben Zügen die Klassenzusammensetzung der zu beobachtenden Schülerinnen und Schüler beschrieben. Die Informationen hierzu werden aus den Interviews der betreuenden Lehrkräfte der Klasse gezogen. Des Weiteren ist zu beachten, dass die Bedingungsanalyse der Klasse lediglich aus den Interviews entnommen wird und von daher eine verkürzte Form einer standardmäßigen Bedingungsanalyse, wie sie aus der führenden Literatur entnommen werden kann, ist. Die Klasse setzt sich aus siebzehn Schülerinnen und einem Schüler (der zum Aufnahmezeitpunkt nicht anwesend war) zusammen. Das Schulbildungsniveau wird von dem Sonderschulpädagogen, Herrn Hutschenreuther, als sehr heterogen beschrieben. Daraus resultiere ein sehr unterschiedliches Leistungsniveau. In der Klasse befinden sich Schülerinnen aus dem Förderschulbereich sowie Schülerinnen, die ihre Ausbildung in einem Berufsbildungswerk absolvieren. Unter den Förderschwerpunkten der Schülerinnen werden Lernschwierigkeiten (bei einer Schülerin diagnostiziert) und Schwierigkeiten im sozialen und emotionalen Bereich (bei vier Schülerinnen diagnostiziert) angeführt. Außerdem befinden sich Schülerinnen mit Migrationshintergrund in der Klasse.

In der Woche ist für drei Unterrichtsstunden ein Sonderschulpädagoge im Theorie- wie auch im Praxisunterricht anwesend. Die Förderplanung wird in Zusammenarbeit mit dem Sonderschulpädagogen und den unterrichtenden regulären Lehrkräften, die diese Klasse betreuen, erstellt. Zudem ist zum unterrichtlichen Verlauf anzumerken, dass die Arbeitsgruppen jeden Tag neu zusammengestellt werden.

### 6.2 Verschriftlichung der geführten Interviews mit den Lehrkräften

Herr Hutschenreuther

Zu der Aufforderung, Inklusion mit Schlagwörtern zu charakterisieren, sagt Herr Hutschenreuther, dass er Inklusion als eine Herausforderung wahrnimmt, Reformen festgelegt werden müssen, Weiterentwicklungen notwendig sind und dabei auch Grenzen entstehen werden. Auf die Frage was einen guten Unterricht ausmachen würde antwortet er, dass ein Unterricht grundsätzlich gut sei, wenn

Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrkräfte aus dem Unterricht mit dem Gefühl gehen, es sei ein schöner Unterricht gewesen. Als beschreibende Merkmale führt er den Handlungsbezug, die Schülerorientierung, die individuelle Abstimmung auf Förderbedürfnisse sowie eine gute Vorbereitung, die einen flexiblen Einsatz der Lehrmittel und Unterrichtsmethoden durch die Lehrkraft ermöglicht, an. Im Weiterführenden wurde die Frage angeführt, welche Aspekte einen inklusiven Unterricht auszeichnen. Herr Hutschenreuther gibt an, dass es Überschneidungen in den kennzeichnenden Merkmalen eines guten und eines inklusiven Unterrichts gäbe. Vorrangig nimmt er hier Bezug zu den Kriterien Schülerorientierung und individueller Eingang auf Bedürfnisse der Schülerschaft. Im Rahmen eines inklusiven Unterrichts führt er weiter an, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften der Regelschule und Sonderpädagogen sowie die Interdisziplinarität und Förderplanung dabei inklusive Aspekte darstelle.

Frau Köglmeier

Frau Köglmeier unterrichtet die Klasse im Fach- wie auch im Theorieunterricht. Sie empfindet die Klassengröße als angenehm, da sie im Unterricht gut differenzieren kann. Die Differenzierung fände dadurch statt, dass sie sich selbst um leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und Frau Riegler (Friseurmeisterin) um leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler kümmere. Des Weiteren gibt sie an, dass Herr Hutschenreuther (in Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften der Klasse) die Aufgabe habe, die Förderplanung für Lernende mit speziellem Förderbedarf zu erstellen. Den aufgezeichneten Unterricht beschreibt Frau Köglmeier als überwiegend praxisorientiert und prüfungsrelevant. Theoretische Inhalte des Unterrichts werden nach Möglichkeit veranschaulicht. Frau Köglmeier betont, dass sie die Veranschaulichung des Lerngegenstandes mit Bildern und eigener Demonstration sehr wichtig findet. Auf die Frage, was für sie Inklusion bedeutet, antwortet sie, dass „Inklusivität“ heißt, dass es nicht von Belang ist, welche religiösen Ansichten ein Mensch hat, woher er stammt, welches Geschlecht er hat oder ob er eine Behinderung hat, sondern dass jeder Mensch akzeptiert wird. Zu den fünf Schlagwörtern, die Inklusion kennzeichnen, gibt sie folgende an: Herausforderung, Bereitschaft, Zusammenarbeit, langfristige Entwicklung und Grenzen. Das Schlagwort Grenzen bezieht sich, laut Köglmeier, auf die Form von Schülerinnen und Schülern, die beschult werden können. Ferner gibt sie an, dass ein guter Unterricht praxisorientiert, gut durchdacht sowie flexibel zu handhaben sei.

Außerdem ist es ein guter Unterricht gewesen, wenn die Lehrenden mit einem Lächeln aus dem Unterricht gingen, leistungsstarke Schüler nicht „einschlafen“ und leistungsschwächere Schüler den Lerninhalt verstanden hätten. Des Weiteren kennzeichnet sich inklusiver Unterricht durch den Einsatz von mobilen Sonderpädagogen, der individuellen Förderung auf der Basis einer Förderplanung und der interdisziplinären Zusammenarbeit aus. Die Zukunft der Inklusion bestünde, laut Frau Köglmeier, in dem Einsatz der mobilen Sonderpädagogen an allen Schulen sowie in der Bereitstellung von Fortbildungen für Lehrpersonen.

### 6.3 Unterrichtsverlauf

Der Unterrichtsverlauf wird im nachfolgenden schemenhaft dargestellt. Auf ein Artikulationsschema wird in dieser Arbeit verzichtet, da es sich um ein Arbeitsmaterial der Lehrkraft handelt und dieses für die Unterrichtsbeobachtungen in der Videoanalyse wenig Aussagekraft besitzt.

Nach der Begrüßung wurde der Unterrichtsverlauf den Schülerinnen in knapper Form kurz strukturiert vorgestellt. Das Thema der Unterrichtseinheit ist die Durchführung einer Dauerwelle. Es folgte eine Fehlerquellendokumentation mittels Overheadprojektor und Arbeitsblatt. Anhand ihrer eigenen Arbeit am Modellkopf bekamen die Schülerinnen die Aufgabe, eine eigene Fehlerdokumentation mit Hilfe der zuvor angelegten Aufzeichnungen durchzuführen. Im anschließenden Praxisteil der Unterrichtsstunde waren die Schülerinnen aufgefordert, ihre Arbeit am Modellkopf unter Korrektur der Lehrkraft zu wiederholen.

### 6.4 Videomaterial

Das Videomaterial besteht aus insgesamt neunzehn Kurzvideos. Darunter befinden sich zu dem aufgezeichneten Unterricht auch Interviews mit der Lehrkraft und dem Sonderschulpädagogen. Der Unterricht wurde mit einer bewegten und einer statischen Kamera festgehalten. Vor allem in den Unterrichtsvideos zum Praxisteil der Stunde wurde viel mit der Funktion des Zoomens gearbeitet.



## 6.5 Vorüberlegungen zur Videoauswahl und -analyse

Im Mittelpunkt stehen die Unterrichtsvideos der statischen Kamera. Die Untersuchung kann hier konkreter ablaufen, da die gesamte Unterrichtssituation zu sehen ist. Jedoch werden auch die Videos mit der bewegten Kamera an speziellen Stellen hinzugezogen, um einen detaillierteren Einblick zu erhalten. In einigen Videos wurde die Zoomfunktion verwendet, was zur Folge hatte, dass für diese Momente nicht die gesamte Klasse im Blick war oder das Unterrichtsgeschehen an sich nicht klar beobachtbar war.

## 6.6 Methode der Quantitative Videoanalyse

Mit Hilfe einer quantitativen Videoanalyse werden die Qualitätsbereiche nach Helmke im ELL-Beobachtungsbogen mit den entsprechenden Zeitpunkten des jeweiligen Ereignisses verzeichnet. Die dazugehörige Tabelle ist dem Anhang 13.4 Codierungsbogen zu entnehmen. Indikatoren, die nicht beobachtet werden, werden in der aufgestellten Tabelle nicht mit aufgeführt. Des Weiteren wird bei der durchgeführten Videoanalyse so vorgegangen, dass zusammenhängende Ereignisse als Zeitabschnitt und kurze Ereignisse mit dem diesbezüglichen Zeitpunkt mit der jeweiligen Videokennzeichnung vermerkt werden. Indikatoren, die lediglich aus Schlussfolgerungen und somit nur indirekt beobachtbar sind, werden demgemäß gekennzeichnet.

Gleichermaßen wird eine quantitative Videoanalyse mit Hilfe des Mehrebenenmodells „Profilbildung inklusive Schule“ erstellt und ist dem Anhang 13.4 Codierungsbogen zu entnehmen. Es wird in den Ausführungen auf *Fragen und Hinweise zur Umsetzung* verzichtet, welche nicht im Video beobachtet werden.

Videos, die nicht mit in die Beobachtungsausführungen mit aufgenommen werden, enthalten folglich keine aussagekräftigen Beobachtungsmerkmale. Außerdem werden vorrangig die Videoaufnahmen der statischen Kameraführung für die Ausarbeitung der Beobachtungsmerkmale herangezogen, da diese einen umfangreicheren Blick auf den Unterricht zulassen.

## 7 Ergebnis

### 7.1 Videoanalyse anhand des ELL-Beobachtungsbogen nach Helmke

Der ELL - Beobachtungsbogen nach Helmke wird für die nachfolgende Videoanalyse des aufgezeichneten Unterrichts herangezogen. Die Qualitätsbereiche werden durch Items und diese wiederum durch Indikatoren charakterisiert. Die Unterrichtsvideos werden im Hinblick auf diese Items untersucht.

Für das erste Item des Qualitätsbereiches *Klassenmanagement, Die Zeit wird für Lernen genutzt*, liegen in den Unterrichtsvideos folgende Indikatoren vor: Es konnte beobachtet werden, dass der Unterricht nicht pünktlich begann, da auf fehlende Schüler gewartet wurde (siehe Anhang 13.4 Codierungsbogen Seite 1, Video 1). Nach der Vorstellung des Videoteams wurde die Eröffnung des Unterrichts durch die Lehrperson mit der Begrüßung eingeleitet (s. A. 13.4 Seite 2, Video 1). Es war zu erkennen, dass Arbeitsmaterialien und Modellköpfe an jedem Arbeitsplatz bereitstanden (s. A. 13.4 Seite 1, Video 1). Die Übergänge von der Besprechung der Fehlerquellen hin zu den Abschriften seitens der Schülerinnen erfolgten reibungslos und zügig. Insgesamt wurde ein zügiger Wechsel der Sozialformen ohne Zeitverluste durch Störungen etc. wahrgenommen (s. A. 13.4 Seite 1, Video 1, 2, 3 und 4, 5 Zeitereignisse). Der Wechsel von der theoretischen zur praktischen Arbeitsphase verlief fließend. Es kam zu keinen Wartezeiten für die Schülerinnen. Lernende, die mit der eigenen Fehlerkontrolle fertig waren, konnten mit der nächsten Aufgabe, hier dem Abwickeln der Lockenwickler, beginnen. In dem Item, *Die Lehrperson hat den Überblick über Schüleraktivitäten*, werden die folgenden Indikatoren beobachtet: Die Haltung der Lehrperson war aufrecht und der Klasse zugewandt (s. A. 13.4 Seite 1, Video 1, 2, 3, 4 und 5, 6 Zeitereignisse). Außerdem befand sich die Lehrperson im theoretischen Unterrichtsteil vorwiegend im vorderen Mittel des Klassenraumes. Der Sonderschulpädagoge positionierte sich im Hintergrund. Die Körperhaltung der Lehrperson, die den Schülerinnen zugewandt war, lässt vermuten, dass Schüleraktivitäten zum größten Teil erfasst werden konnten. Ebenso ist zu beobachten, dass Schülermeldungen wahrgenommen wurden. Auf den Unterrichtsvideos ist nicht zu sehen, dass die Schülerinnen unterrichtsfremden Aktivitäten nachgingen. Das Item, *Die Schüleräußerungen sind gut verstehbar*, wird durch folgende Indikatoren im Unterricht charakterisiert: Aus den Unterrichtsvideos kann entnommen werden, dass Schüleräußerungen im

Klassenzimmer gut verstanden wurden, da die Lehrperson zu jedem Zeitpunkt adäquat auf Äußerungen seitens der Lernenden eingehen konnte und keine Äußerungen überhört hat (s. A. 13.4 Seite 1, Video 1, 2 und 3, 13 Zeitereignisse). Nachfragen ausgehend von der Lehrperson wurden weitestgehend nicht beobachtet. Insgesamt war der Geräuschpegel in der Klasse sehr niedrig. Dies bezüglich ist anzumerken, dass hier ausschließlich der Theorieteil analysiert wird, da sich dieses Item laut ELL-Bogen nur auf den Plenumsunterricht bezieht. Für die Kategorie *Klassenmanagement* wird als letztes Item im ELL-Bogen *Der Unterricht ist störungsfrei* aufgeführt. Folgende Indikatoren werden hierfür beobachtet: Im theoretischen wie auch im praktischen Unterrichtsteil wurden keine Störungen und damit verbundenen Unterbrechungen beobachtet. Dadurch ist ein weitgehend fließender Unterricht zu sehen. Allgemein konnte eine intensive Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufgaben im Unterricht ermittelt werden (s. A. 13.4 Seite 7, Video 1, 2, 3, 4, 5, 972\_0090\_02 und 972\_0090\_03, 7 Zeitereignisse).

Im ELL-Bogen folgt die Kategorie *Lernförderliches Klima, Motivierung* mit den beschreibenden Items und Indikatoren. Zu dem ersten Item, *Der Umgangston zwischen LP und SCH ist wertschätzend*, ist vorab anzumerken, dass Höflichkeit und Respekt aus allgemeinen Formulierungen und dem Umgangston seitens der Lehrkraft festgehalten werden können (s. A. 13.4 Seite 2, Video 3, 4, 972\_0090\_02 und 972\_0090\_03, 17 Zeitereignisse). Eine ausdrückliche Begrüßung fand statt (s. A. 13.4 Seite 2, Video1) sowie eine konsequente freundliche und liebevolle Anrede (s. A. 13.4 Seite 2, Video 1, 4, 972\_0090\_03, 7 Zeitereignisse). Verbale und nonverbale Äußerungen der Lehrkraft waren von sympathischer Natur (s. A. 13.4 Seite 2, Video 1, 2 und 4, 7 Zeitereignisse). Das Item, *Der Umgangston zwischen SCH und SCH ist freundlich*, kann nicht beurteilt werden, da in den Unterrichtsvideos die Schülerinnen ausschließlich in Eigenarbeit zu sehen sind. Für das Item, *Die Lernsituation ist entspannt*, lassen sich folgende Indikatoren aufführen: Die Lehrperson schaffte eine entspannte Lernatmosphäre, indem sie auch mal scherzte (s. A. 13.4 Seite 2, Video 972\_0090\_02 und 972\_0090\_03, 3 Zeitereignisse). Auflockernde und ermutigende Worte sind ebenfalls des Öfteren zu bemerken. Vor allem bei dem sensiblen Umgang mit den Schülerfehlern fielen ermutigende Worte wie „ich weiß, dass du es mit der Zeit locker schaffst“ oder „das lernen wir...“ (s. A. 13.4 Seite 2, Video 1, 972\_0090\_02 und 972\_0090\_03, 5 Zeitereignisse). Ebenfalls führten bildlich dargestellte Beispiele zu einer

entspannten und hilfreichen Lernumgebung (s. A. 13.4 Seite 3, Video 2). Das Item, *Die LP geht mit Schülerfehlern verständnisvoll um*, kann in den Unterrichtsvideos nicht direkt beobachtet werden. Der Indikator *SCH sind „mutig“: trauen sich, etwas zu riskieren, dass ihre Äußerungen falsch sind* wird durch Schülermeldungen und der aktiven Teilhabe im Unterricht geschlussfolgert (s. A. 13.4 Seite 7, Video 1, 2 und 3, 12 Zeitereignisse). Der Nutzen von Fehlern und die Thematisierung dessen wird aus der eigenen Fehlerdokumentation und – Bearbeitung geschlussfolgert (s. A. 13.4 Seite 3, Video 3 - 4). Ein negatives Feedback, im Sinne eines missbilligenden Verhaltens, wird nicht wahrgenommen. Ähnlich behandelt das nächste Item, *Die LP geht mit Schülerfehlern so um, dass sie eine Lernchance darstellen*, die Schülerfehler. Im Unterricht lässt sich ermitteln, dass die Lernenden Informationen über die Konsequenzen von Fehlern erhielten (s. A. 13.4 Seite 3, Video 1, 2 und 3, 5 Zeitereignisse) und die Lehrkraft Hinweise für das Verständnis der Schülerinnen gab (s. A. 13.4 Seite 3, Video 1, 2, 3 und 4, 10 Zeitereignisse). Außerdem ließ die Lehrkraft ihre Schülerinnen die Fehler selbst dokumentieren und korrigieren (s. A. 13.4 Seite 3, Video 3 – 4 und 9, 5 Zeitereignisse). Dafür wurde ausreichend Unterstützung geboten (s. A. 13.4 Seite 9, Video 3 – 4 und 972\_0090\_02, 9 Zeitereignisse). Das Item *Die Wartezeiten (nach Fragen) sind ausreichend* bezieht sich ausschließlich auf den aufgezeichneten Plenumsunterricht im Theorieteil der Unterrichtsstunde. Es wird beobachtet, dass die Schülerinnen im Unterricht genügend Zeit nach Fragen erhielten, um sich Antworten zu überlegen (s. A. 13.4 Seite 3, Video 1, 2 und 3, 7 Zeitereignisse). Dass die Lehrperson eine Schülerfrage direkt an eine andere Schülerin weitergegeben hat, kam im gesamten Unterrichtsverlauf einmal vor (s. A. 13.4 Seite 3, Video 3). Es wird nicht beobachtet, dass die Lehrperson selbstaufgestellte Fragen eigens beantwortete. Unterbrechungen seitens der Lehrperson sind nicht zu sehen. An die Wartezeit schließt das Item *Die Wartezeiten (nach verbesserbaren Antworten) sind ausreichend* an. Dieses Item kann hier nicht berücksichtigt werden, da keine zu verbessernden Antworten im Unterrichtsverlauf zu sehen sind. Auch bei diesem Item ist zu beachten, dass die Indikatoren lediglich im Plenumsunterricht analysiert werden können. Es wird nicht beobachtet, dass Lernende ungeduldig Antworten in die Klasse gerufen oder andere Schülerinnen mit Äußerungen gestört und unterbrochen haben. Das Item *Es gibt Verknüpfungen mit Erfahrungen aus der Lebenswelt* wird durch folgende Indikatoren im Video charakterisiert: Die Beispiele

und Aufgaben (hier die Fehlerkorrektur) sind speziell an den Berufsalltag angelehnt. Die Lehrkraft berichtete von Fehlern anderer Schülerinnen und Schüler bei Prüfungen, welche Fehler im Berufsalltag leicht passieren könnten und knüpfte somit an den Berufsalltag an (s. A. 13.4 Seite 4, Video 1 und 2, 2 Zeitereignisse). Der berufliche Bezug zum Alltag der Lernenden ist im Unterricht festzustellen, wobei die berufliche Praxis für Auszubildende einer Berufsschule ohnehin meist gegeben ist (s. A. 13.4 Seite 4, Video 2 und 3, 4 Zeitereignisse). Hier lässt sich außerdem an das Item *Es werden Hinweise auf die Wichtigkeit des Stoffes für die Zukunft gegeben* anknüpfen. Auch bei diesen Indikatoren ist wieder zu beachten, dass es sich in diesem Unterricht um Berufsschüler handelt. Die Thematisierung der Wichtigkeit bezieht sich von daher weitestgehend auf die beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Dies ist in den Unterrichtssituationen erkennbar, die mit beruflichen Beispielen geschmückt wurden (s. A. 13.4 Seite 4, Video 2). Im Item *Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen* sind folgende Indikatoren im Stundenverlauf anzutreffen: Die Rückmeldungen lassen sich als differenziert beschreiben. Außerdem waren die Äußerungen bezüglich der Rückmeldungen nicht überladen (s. A. 13.4 Seite 4, Video 2, 3, 972\_0090\_02 und 972\_0090\_04, 7 Zeitereignisse). Allerdings wurden Wörter wie „Gut“ oder „Genau“ häufig nach Schülerantworten verwendet (s. A. 13.4 Seite 4, Video 972\_0090\_02 und 972\_0090\_04, 4 Zeitereignisse). Hier stellt sich die Frage, ob sich dies schon als *floskelhaftes Feedback* äußert, da die Grenze hier nicht genauer definiert ist.

In der Kategorie *Strukturierung, Konsolidierung* lassen sich die nachfolgenden Items beschreiben. Das Item *Die Schwerpunkte des Lernens werden ausdrücklich thematisiert* wird in den Unterrichtsvideos mit folgenden Merkmalen beobachtet: Erwartungen wurden während des Unterrichts angesprochen, indem ausdrücklich auf Fehlerquellen und der korrekten Ausführung der zu erlernenden Tätigkeit hingewiesen wurde (s. A. 13.4 Seite 5, Video 2, 3 und 972\_0090\_02, 5 Zeitereignisse). Dies ist im gesamten Unterrichtsverlauf erkennbar. Es wurden Anmerkungen bezüglich der Fehlerquellen gemacht, wie diese zu vermeiden wären und wie das Ergebnis, der im Unterricht gelernten beruflichen Tätigkeit, auszusehen hätte (s. A. 13.4 Seite 5, Video 2, 3 und 972\_0090\_02, 5 Zeitereignisse). Daraus sind Erwartungshaltungen seitens der Lehrkraft zu folgern. In den Unterrichtsvideos ist nicht festzustellen, dass Lernende eigenständige Ausformulierungen bezüglich ihres Lerninhaltes getätigt haben. Hieran schließt sich das Item *Der Lernstoff wird*

*strukturiert* an. Ein Überblick über die Stundengliederung wurde am Stundenanfang gegeben. Außerdem wurde auf das Stundenthema der vorangegangenen Unterrichtseinheit Bezug genommen (s. A. 13.4 Seite 5, Video 1). Strukturierungshilfen waren im Unterricht durch Merksätze (hier: Regeln und Fehlerquellen), die von den Schülerinnen schriftlich fixiert wurden, gegeben (s. A. 13.4 Seite 10, Video 1, 2 und 3, 6 Zeitereignisse). Die Unterrichtsphasen waren zusammenhängend und aufeinander aufbauend gestaltet (hier: Theorieteil mit Fehlerquellen- und eigener Fehlerdokumentation mit anschließendem Praxisteil durch die Anwendung des gelernten Stoffes und Berichtigung der Fehler). Für das Item *Die LP drückt sich sprachlich prägnant aus* ist zu beobachten, dass sich die Lehrperson mit klaren und unmissverständlichen Äußerungen und Arbeitsaufträgen an die Lernenden wandte (s. A. 13.4 Seite 5, Video 1, 2 und 3, 10 Zeitereignisse). Darüber hinaus wird die Aussprache als angemessen empfunden (s. A. 13.4 Seite 5, Video 1 und 2, 8 Zeitereignisse). Zum Teil wurden Sätze von der Lehrkraft nicht beendet oder nur unvollständig ausgeführt. Zudem war die Satzbaustellung und Grammatik in einigen Sätzen nicht korrekt (s. A. 13.4 Seite 5, Video 2, 2 Zeitereignisse). Ein dysfunktionales Abschweifen sowie Sprechverzögerungen und Unsicherheitsausdrücke werden während der gesamten Beobachtung nicht wahrgenommen. Die Aussprache der Lehrperson hatte einen regionalen Dialekt, welcher jedoch nicht zu einer unverständlichen Aussprache führte. Zu dem Item *Die SCH drücken sich sprachlich prägnant aus* wird im ELL-Bogen darauf hingewiesen, dass in die Beschreibungen keine regional bedingten Eigenheiten bezüglich der Aussprache mit einfließen und dieses Item nicht gekreuzt wird, wenn es sich bei den Lernenden um Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache handelt. Im gesamten Unterrichtsverlauf ist seitens der Schülerschaft keine inkorrekte oder unsichere Grammatik sowie eine angemessene Aussprache vernehmbar (s. A. 13.4 Seite 5 und 6, Video 1, 2 und 3, 10 Zeitereignisse). Das nächste Item *Der Zusammenhang mit bisher Gelerntem wird angesprochen* ist im Unterricht durch folgende Indikatoren im Video vertreten: Es wurde explizit auf vorangegangenen Unterrichtsstoff, auf Vorkenntnisse (s. A. 13.4 Seite 6, Video 1, 2 und 3, 6 Zeitereignisse) und beispielhafte Ausführungen im Berufsalltag (s. A. 13.4 Seite 6, Video 2) hingewiesen. Das Item *Es finden Übungsphasen statt* ist im Unterricht durch den Einbau von Übungsphasen und dem Wiederholen von bereits Gelerntem zu sehen (s. A. 13.4 Seite 6, Video 2, 3 und 972\_0090\_02, 5

Zeitereignisse). Wiederholungen in kleinen Gruppen fanden nicht statt, jedoch bekamen die Schülerinnen ausreichend Zeit zum Durchführen von praktischen Übungen in Einzelarbeit. Dies wurde durch die Lehrkräfte unterstützt (s. A. 13.4 Seite 6, Video 972\_0090\_02). Eine Wiederholung von Grundwissen wurde ebenfalls vorgenommen (s. A. 13.4 Seite 6, Video 2, 2 Zeitereignisse). Das letzte Item dieser Kategorie *Das Gelernte wird auf neue Fragestellungen übertragen* wird in den Beobachtungen der Unterrichtsvideos nicht wahrgenommen. Es fanden keine Anwendungen auf andere Bereiche oder auf neue, komplexere Fragestellungen statt und es wurden ebenso keine Aufgaben herangezogen, die zum problemlösenden Denken anregten.

Die Kategorie *Aktivierung* wird im ELL-Bogen durch folgende Items beschrieben: Das Item *Das Verhalten der SCH lässt erkennen, dass mehrere Lösungswege in Frage kommen*, kann in den Unterrichtsvideos nur teilweise beobachtet und schwer beurteilt werden. Im Unterrichtsverlauf wurden keine offenen Lernaufgaben, die mehrere Lösungswege zulassen, gestellt. Die Klassenteilnehmerinnen stellten auch keine Vermutungen zu Lösungswegen an oder waren auf experimentelle Art und Weise aktiv. Der Indikator *Aufgaben, die zum Nachdenken anregen* ist schwer zu beurteilen, da die Lehrperson durchaus Fragen an die Klasse gerichtet hat (s. A. 13.4 Seite 7, Video 1, 2 und 3, 12 Zeitereignisse) und daraus geschlossen werden kann, dass das Nachdenken über die Fragestellung vorausgesetzt wird. Ebenso *arbeiten die Schülerinnen aktiv mit und melden sich* (s. A. 13.4 Seite 7, Video 1, 2 und 3, 12 Zeitereignisse). Individuelle Lösungsansätze sind in diesem Unterrichtsverlauf nicht zu sehen und im Kontext der Unterrichtsstunde vermutlich auch nicht realisierbar gewesen. Repetitive Aufgaben sind in diesem Item als negativ bewertet, jedoch lässt sich anmerken, dass die routinierte Arbeit am Modellkopf hier ein Unterrichtsziel darstellt (s. A. 13.4 Seite 6, Video 3 und 972\_0090\_02, 2 Zeitereignisse). Das Item *Die SCH sind aufmerksam, aktiv und engagiert* lässt sich dadurch beobachten, dass die Klassenteilnehmerinnen aktiv am Unterricht teilnahmen, sich meldeten und die Blickrichtung meist nach vorne zur Lehrperson gerichtet war (s. A. 13.4 Seite 7, Video 1, 2, 3, 4, 5, 972\_0090\_02 und 972\_0090\_03, 7 Zeitereignisse). Ebenso können, wie bereits erwähnt, keine unterrichtsfremden Schüleraktivitäten beobachtet werden. Die Schülerinnen haben sich bei der Einzelarbeit aktiv mit dem Lernstoff auseinandergesetzt. Für das Item *Die SCH kontrollieren oder bearbeiten eigene Arbeitsergebnisse* finden sich

folgende beobachtbare Indikatoren: Eine Hilfe zur Selbstkontrolle stellt in diesem Unterricht die Fehlerdokumentation dar. In diesem Sinne konnten die Lernenden ihre Fehler mit der Selbstkontrolle identifizieren und korrigieren (s. A. 13.4 Seite 7, Video 1 - 5, 3 - 4). *Die SCH nehmen zum eigenen Lernen Stellung* lässt sich im Stundenverlauf mehrfach wahrnehmen. Zum einen ergab sich durch die selbstständig durchgeführte Fehlerdokumentation die eigene Leistungsbeurteilung (s. A. 13.4 Seite 7, Video 1 – 5) und zum anderen fragte die Lehrperson im Praxisunterricht die Schülerinnen explizit nach ihrem Leistungszuwachs hinsichtlich der ersten und zweiten Arbeit am Modellkopf (s. A. 13.4 Seite 7, Video 3 – 3 und 972\_0090\_04, 2 Zeitereignisse). Die Reflexion der Lernprozesse auf der Metaebene seitens der Lernenden fand nicht statt. Die Items *Die SCH praktizieren Formen des selbstregulierten Lernens*, *Der Unterricht eröffnet Freiräume*, *Die SCH gestalten den Unterricht aktiv mit* und *Die SCH zeigen in den Lehr-Lernsituationen methodische Kompetenzen* sind mit ihren charakterisierenden Indikatoren nicht beobachtbar. Beispielsweise wird zu keinem Zeitpunkt eine kooperative Lernform für die Schülerinnen, ein gegenseitiges Erklären oder das Bearbeiten von offenen Aufgaben wahrgenommen. Darüber hinaus lässt sich nicht beobachten, dass Schülerinnen die Gesprächsleitung übernommen haben oder Vorschläge zum Ablauf der Stunde mit integriert wurden. Ebenfalls ist nicht zu sehen, dass die Lernenden ihre eigenen Ergebnisse vorstellten oder in irgendeiner Form präsentieren konnten. Das selbstständige Gestalten von Arbeitsabläufen oder eigenständiges Bearbeiten von Texten kam gleichermaßen nicht im Stundenverlauf vor. Das Item *Die LP ist um eine breite Beteiligung bemüht* ist folgendermaßen im Video vertreten. *Die Lehrkraft war sichtbar bemüht möglichst alle Schülerinnen im Unterricht dranzunehmen* ist aus längeren Wartezeiten nach Fragestellungen abzuleiten (s. A. 13.4 Seite 3, Video 1, 2 und 3, 7 Zeitereignisse). Jedoch ist der eigentliche Sprechanteil der Schülerinnen relativ zum Sprechanteil der Lehrkraft deutlich geringer (s. A. 13.4 Seite 11, Video 1, 2 und 3, 15 Zeitereignisse).

Des Weiteren schließt sich die Kategorie *Differenzierung mit folgenden Items an: Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen* lässt sich im Unterricht selten beobachten. Eine qualitative Differenzierung durch unterschiedliche Aufgabenstellungen sowie eine Differenzierung nach Gruppen fand nicht statt. Außerdem wurden unterschiedliche Lernstrategien der Schülerinnen nicht eingeplant. Allerdings kann man anhand des



Methodenwechsels sehen, dass die Ansprache an verschiedene Sinneskanäle grobe Berücksichtigung fand. Es wurden visuelle und sensomotorische Reize während des Stundenverlaufs dargeboten (s. A. 13.4 Seite 9, alle Videos). Ein individuelles Lernen wurde nicht durch Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen oder durch arbeitsteilige fachpraktische Übungen gefördert. Grundsätzlich erhielten die Schülerinnen der Klasse die gleichen Aufgaben mit den gleichen Anweisungen (s. A. 13.4 Seite 9, alle Videos). Das Item *Die SCH wählen zwischen unterschiedlichen Aufgaben, Medien oder Lernwegen (je nach Interesse, Lernpräferenz oder Vorkenntnissen)* ist in den Unterrichtsvideos nicht wahrnehmbar. Für das Item *Die Lehrperson ist bemüht sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können* lässt sich bezüglich des zu beobachtbaren Unterrichts festhalten, dass die Lehrperson vor allem im Praxisunterricht einzelnen Schülerinnen spezielle Hilfestellungen anbot, sie beriet und unterstützte (s. A. 13.4 Seite 9, Video 3 – 4 und 972\_0090\_02, 9 Zeitereignisse). Zusätzliches Material wurde nicht bereitgehalten. Eine quantitative Differenzierung, welche sich auf das Item *Die SCH können phasenweise in individuellem Tempo lernen* stützt, ist in den Videos zu erkennen. Die Schülerinnen bekamen die Gelegenheit in ihrem eigenen Tempo, allerdings in Grenzen gesetzt, zu arbeiten (s. A. 13.4 Seite 9, Video 4, 2 Zeitereignisse). Die schnelleren Klassenteilnehmerinnen konnten eher mit dem Praxisteil beginnen. Es fand außerdem keine Weitergabe von Aufgaben in Hausaufgabenform statt, welches (laut ELL – Bogen) eine Strafarbeit für Schülerinnen und Schüler darstellen würde.

Die *Akzentuierung überfachlicher Kompetenzen* wird in der Folge nur kurz angeschnitten, da die Items überwiegend nicht beobachtbar sind. Zu den Items der überfachlichen Kompetenzen zählen *die Sozial-kommunikative Kompetenz, die sprachliche Kompetenz, die Lernkompetenz, die Selbstkompetenz und die interkulturelle Kompetenz (bei Schulen mit  $\geq 25\%$  SCH mit Migrationshintergrund)*. Die Thematisierung oder die deutliche Ansprache der zu erwerbenden Kompetenzen wird im Unterrichtsverlauf nicht wahrgenommen. Allerdings lässt sich bei dem Item *Sprachkompetenz* anmerken, dass in der gesamten Unterrichtsstunde ein umgänglicher Tonfall sowie eine einwandfreie Kommunikation, die den gängigen Kommunikationsregeln unterliegt, angewendet wurde (s. A. 13.4 Seite 2, Video 3, 4, 972\_0090\_02 und 972\_0090\_03, 17 Zeitereignisse). Zudem waren Schüleräußerungen konsequent deutlich und klar formuliert (s. A. 13.4 Seite 5,

Video 1, 2 und 3, 10 Zeitereignisse). Die Ermunterung zu grammatikalisch richtig aufgestellten Sätzen erübrigte sich deshalb. Die Aufforderung zur Verwendung von korrekten Fachbegriffen kam nicht vor. Die Stärkung der *Selbstkompetenz* wird im Aufbau von Selbstvertrauen durch ermutigende Worte wahrgenommen. Außerdem bekamen die Schülerinnen im Praxisunterricht die Möglichkeit der Selbstbewertung bezüglich ihrer Arbeiten (s. A. 13.4 Seite 10, Video 972\_0090\_02, 3 Zeitereignisse).

Die Kategorie *Methodenvariation* lässt sich in den analysierten Unterrichtsvideos durch einen Wechsel zwischen Plenums- und Frontalunterricht im theoretischen Stundenverlauf (s. A. 13.4 Seite 11, Video 1 – 5) sowie durch Einzelarbeit im praktischen Unterrichtsverlauf beschreiben (s. A. 13.4 Seite 11, Video 9, 972\_0090\_02, 972\_0090\_03 und 972\_0090\_04). Die *Nutzung neuer Medien* ist nicht zu sehen. Der Fragebogen erläutert hier ausdrücklich, dass es sich nicht um Medien wie Overheadprojektor etc. handele, sondern ausschließlich um neuere Medien wie Smartboard oder Ähnlichem.

Die Kategorie *Schülersprechzeit* ist im Item nur auf den Plenumsunterricht gemünzt. In den Unterrichtsvideos wird hier der Sprechanteil der Schülerinnen als gering (<25 %) eingeschätzt (s. A. 13.4 Seite 11, Video 1, 2 und 3, 15 Zeitereignisse).

## 7.2 Videoanalyse anhand des Fragenkatalogs des Mehrebenenmodells

Das Konzept der inklusiven Schulentwicklung als Mehrebenenmodell ist auf allen Ebenen der Schule anzuwenden und wird durch Qualitätsstandards konkretisiert. In der nachfolgenden qualitativen Videoanalyse des zu beobachtbaren Unterrichts wird ausschließlich auf die Qualitätsstandards der Ebene *Inklusionsorientierter Unterricht* eingegangen. Die weiteren Ebenen dieses Modells finden in dieser Arbeit keine Berücksichtigung, da die Beobachtungen lediglich dem aufgezeichneten Unterricht gelten.

### *Qualitätsstandard 2.1:*

*Inklusionsorientierter Unterricht ist eingebettet in eine adaptive Förder- und Entwicklungsplanung für alle Schülerinnen und Schüler.*

Aus den aufgezeichneten Interviews mit den Lehrkräften der Klasse ist zu entnehmen, dass an der Schule mit Förderplänen gearbeitet wird. Diese werden in

kooperativer Arbeit von den Regelschullehrern und den Sonderpädagogen erstellt und für den Unterricht herangezogen (s. A. 13.4 Seite 12, Interview Hutschenreuther und Köglmeier, 3 Zeitereignisse). Ob und inwieweit diese Pläne angepasst werden, kann aus den Unterrichtsbeobachtungen nicht entnommen werden. Im Unterricht, der sich vorrangig auf eine Plenums- und Einzelarbeit stützte, ist nur teilweise erkennbar, dass die Entwicklungsbereiche (*Kognition, Kommunikation und Sensomotorik*) einbezogen wurden (s. A. 13.4 Seite 12, Video 1, 2, 3, 9, 972\_0090\_02, 972\_0090\_03 und 972\_0090\_04, 12 Zeitereignisse). Nicht integriert wurden die Entwicklungsbereiche *Emotion und soziales Lernen*.

*Qualitätsstandard 2.2:*

*Inklusionsorientierter Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge aller Schülerinnen und Schüler zu den Lerninhalten.*

Der Unterricht ist insofern interessant gestaltet worden, indem die Lehrkraft Beispiele aus dem beruflichen Alltag einbrachte (s. A. 13.4 Seite 13, Video 2). Weitere alltägliche Bezüge, die für die Schülerinnen interessant sein könnten, werden nicht beobachtet. Die Frage nach der Aktivierung durch den Unterricht auf personaler Ebene lässt sich aus den Unterrichtsbeobachtungen schwer beantworten, da dieses Empfinden auf einer eher subjektiven Ebene stattfindet. Da auf den Videos jedoch zu sehen ist, dass die Schülerinnen aktiv am Unterricht teilnahmen und keinen unterrichtsfremden Aktivitäten nachgingen, ist zu vermuten, dass der Unterricht von den Klassenteilnehmerinnen durchaus als aktivierend empfunden worden ist (s. A. 13.4 Seite 13, Video 1, 2, 3, 4, 5, 972\_0090\_02 und 972\_0090\_03, 7 Zeitereignisse). Allerdings ist nicht zu sehen, dass eine Motivationswirkung durch Kooperationen genutzt wurde. Im Sinne einer Erfolgsmotivation kann beobachtet werden, dass die Schülerinnen im Verlauf der praktischen Unterrichteinheit auf ihre Erfolgsergebnisse (Vergleich zwischen erster und zweiter Modellkopfarbeit) hingewiesen und diese somit für die Schülerinnen durch die Lehrkraft sichtbar gemacht wurden (s. A. 13.4 Seite 13, Video 972\_0090\_03 und 972\_0090\_04, 3 Zeitereignisse). Aus den Videoanalysen geht hervor, dass die Schülerinnen die Möglichkeit erhielten, an Erfahrungen anzuknüpfen (s. A. 13.4 Seite 13, Video 1, 2 und 3, 6 Zeitereignisse). Dies wird beispielsweise bei der Bezugnahme auf vorangegangene Unterrichtsinhalte festgestellt. Ebenso konnten die Schülerinnen ihr vorhandenes Können bei der

Wiederholung der Modellkopfarbeit (Dauerwelle wickeln) aktiv im praktischen Unterricht umsetzen. Misserfolgserlebnisse waren durch die gemeinsame Dokumentation von Fehlerquellen und die Bearbeitung der eigenen Fehler anhand des angefertigten Modellkopfes Unterrichtsgegenstand. Fehlerquellen wurden in diesem Unterricht sinnvoll und verständlich verbessert und als Lernchance genutzt (s. A. 13.4 Seite 13 ff., Video 1 und 972\_0090\_02, 10 Zeitereignisse).

*Qualitätsstandard 2.3:*

*Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler angemessene Rechnung.*

Es lagen dem Unterricht unterschiedliche Lerntempi der Schülerinnen vor (s. A. 13.4 Seite 14, Video 5). Schülerinnen, die ihre Fehlerdokumentation schneller beendet hatten, konnten eher in den Praxisteil der Unterrichtsstunde übergehen, sodass für sie keine Wartezeiten entstanden. Es werden keine Unterschiede im Abstraktionsvermögen, in der Gedächtnisleistung und in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit wahrgenommen. Für weitere Ausführungen stand der Sonderpädagoge für einige Schülerinnen zur Verfügung (s. A. 13.4 Seite 14, Video 3 und 4, 5 Zeitereignisse). Der Lerngegenstand wurde den Schülerinnen weder in inhaltlicher noch in methodischer Weise differenziert angeboten. Alle Schülerinnen lernten mit den gleichen Methoden und Arbeitsmaterialien. Ebenso sind keine sozialen oder kooperativen Lernformen im Unterricht zu sehen und Schülerbeiträge wurden nicht für den Fortgang des Unterrichts genutzt. Die Abwechslung des beobachtbaren Unterrichts gestaltete sich darin, dass die Stunde allgemein in einen Theorie- und Praxisteil unterteilt wurde. Der theoretische Stundenanteil wurde zudem noch in zwei grobe Methodenformen gegliedert (Plenumsdiskussion mit Hilfe eines Overheadprojektors und frontal aufgestelltem Modellkopf und die Einzelarbeit am Modellkopf mit der Fehlerdokumentation) (s. A. 13.4 Seite 14, Video 1 – 3, 3 – 4, 4, 5, 9, 972\_0090\_02, 972\_0090\_03 und 972\_0090\_04). Die Leistungserwartungen scheinen angemessen (s. A. 13.4 Seite 14, Video 2, 3 und 972\_0090\_02, 5 Zeitereignisse), da diese auch als Erwartungshorizont für die Abschlussprüfungen von der Lehrkraft kommuniziert wurden. Außerdem liegt eine ausgewogene Orientierung an kriterialen und individuellen Leistungsnormen insofern vor, dass kriteriale Leistungsnormen ausdrücklich als Erwartungshorizont von Prüfungen angesprochen wurden (s. A. 13.4 Seite 14 ff., Video 2, 3 und

972\_0090\_02, 5 Zeitereignisse) und eine individuelle Leistungsnormorientierung durch die direkte Ansprache der individuellen Leistungsverbesserungen (Vergleich der Modellkopfarbeiten) erfolgte (s. A. 13.4 Seite 15, Video 972\_0090\_03 und 972\_0090\_04, 3 Zeitereignisse).

*Qualitätsstandard 2.4:*

*Der Unterricht ist für alle Schülerinnen und Schüler klar, verständlich und transparent.*

Im Unterrichtsverlauf (Theorieteil) sorgte die Lehrkraft dafür, dass alle Schülerinnen die wichtigen Informationen und Impulse des Unterrichts erhielten (s. A. 13.4 Seite 15, Video 1, 3 und 4, 3 Zeitereignisse). Ob und inwiefern im Unterricht sichergestellt wurde, dass alle Klassenteilnehmerinnen über ausreichende Voraussetzungen verfügten, um den Erwartungen an ihr Denken und Handeln entsprechen zu können, kann aus den Unterrichtsbeobachtungen nicht entnommen werden. Die Lehrperson gab den Schülerinnen während der Unterrichtsstunde angemessen viel Zeit, über Fragestellungen nachzudenken. Außerdem geht aus den Beobachtungen hervor, dass die Lehrkraft im Unterrichtsverlauf mehrfach Verständigungsfragen an die Schülerinnen gerichtet hat (s. A. 13.4 Seite 15, Video 1, 2 und 3, 11 Zeitereignisse). Die Sinnhaftigkeit von Erwartungen und Anforderungen war insofern für die Klasse erfahrbar, dass die berufliche Relevanz für das „saubere“ Arbeiten im Stundenverlauf klar herausgestellt wurde (s. A. 13.4 Seite 15, Video 2, 3 und 972\_0090\_02, 5 Zeitereignisse). Vermengungen von Lern- und Leistungssituationen werden im Unterrichtsvideo nicht aufgefasst. Die Schülerinnen befanden sich während des gesamten Unterrichts ausschließlich in einer Lernsituation. Allerdings wurden Leistungserwartungen durch die Lehrkraft häufiger kommuniziert (s. A. 13.4 Seite 15 ff., Video 2, 3 und 972\_0090\_02, 5 Zeitereignisse).

*Qualitätsstandard 2.5:*

*Inklusionsorientierter Unterricht bietet allen Schülerinnen und Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum.*

In der Unterrichtsstunde werden kaum unterrichtsfremde Aktivitäten beobachtet. Der Unterricht scheint so organisiert, dass für die Schülerinnen wenig Wartezeiten zwischen einem Phasenwechsel anfielen (s. A. 13.4 Seite 16, Video 1, 2, 3 und 4, 5 Zeitereignisse). Außerdem wurde den Schülerinnen Freiraum für

Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowohl im Theorie- als auch im Praxisunterricht geboten. Bei der eigenverantwortlichen Fehlerkorrektur der Puppenköpfe boten die Lehrkräfte jeder Schülerin Hilfestellungen bei Schwierigkeiten an (s. A. 13.4 Seite 16, Video 3 – 4 und 972\_0090\_02, 7 Zeitereignisse). Das selbstständige Lernen, im Sinne der Aneignung von Lernstrategien, ist im vorliegenden Unterricht nicht zu erkennen. Ebenso wurden keine differenzierten Lern- bzw. Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt. Des Weiteren wurden keine Vorschläge seitens der Schülerinnen in den Stundenverlauf mit einbezogen. Ob die Lehrkräfte für diese offen gewesen wären, kann aus den Videoaufnahmen nicht entnommen oder interpretiert werden. Die Sicherung der Unterrichtsinhalte fand in schriftlicher Ausführung statt. Zudem bekamen die Schülerinnen die Möglichkeit, ihre erlernten Inhalte im Praxisteil anzuwenden und umzusetzen. Dementsprechend wurden verschiedene Alternativen für die Sicherung herangezogen (s. A. 13.4 Seite 16, Video 1 – 4, 1, 2, 3 und 972\_0090\_02, 8 Zeitereignisse). Durch die zeitnahe Umsetzung von Lerninhalten im Praxisunterricht und dem Vergleich zwischen erster und zweiter Arbeit am Modellkopf, konnten die Schülerinnen ihren Lernzuwachs erfahren und wahrnehmen (s. A. 13.4 Seite 16, Video 5, 9, 972\_0090\_02, 972\_0090\_03 und 972\_0090\_04).

#### *Qualitätsstandard 2.6:*

*Inklusionsorientierter Unterricht bemüht sich zur Sicherung eines lernförderlichen Klimas für alle um eine Balance zwischen Individualisierung und Gemein Sinn.*

Aufgestellte Regeln für einen angemessenen Umgang miteinander lassen sich in dem aufgezeichneten Unterricht dadurch wahrnehmen, dass die Kommunikation in der Klasse während des gesamten Stundenverlaufs aufgeschlossen, freundlich und hilfsbereit war (s. A. 13.4 Seite 17, Video 3, 4, 972\_0090\_02 und 972\_0090\_03, 17 Zeitereignisse). Dies lässt ebenfalls auf gegenseitigen Respekt, Fürsorge und Fairness im Klassenverband schließen. Geduld und Humor werden ebenfalls des Öfteren in den Unterrichtsbeobachtungen wahrgenommen (s. A. 13.4 Seite 17 ff., Video 1, 2, 4, 972\_0090\_02 und 972\_0090\_03, 22 Zeitereignisse). Der entwicklungsgerechte Einbezug von der Überwachung und Aufstellung von Regeln ist in den Unterrichtsvideos nicht zu sehen. Allgemein lässt der zu beobachtende Unterricht durch ein schülerzugewandtes Verhalten seitens der Lehrpersonen

vermuten, dass diese Freude an ihrer Arbeit haben. Diese Aussage unterliegt jedoch einer rein interpretativen Sichtweise.

## 8 Diskussion

Im nachfolgenden Kapitel dieser Arbeit werden die Items der untersuchten Beobachtungsbögen und die damit aufgestellte Videoanalyse bewertet. Für die Bewertung werden Kriterien und Ergänzungen herangezogen, die helfen, eine inklusive Unterrichtssituation zu identifizieren und zu kennzeichnen. Daraus werden Schlussfolgerungen gezogen, welche beobachtbaren Merkmale bzw. Inhalte ein Unterrichtsvideo aufweisen sollte, um Studierenden des Lehramts wichtige Merkmale eines inklusiven Unterrichts zu vermitteln. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass ein inklusiver Unterricht keinen Anspruch darauf hat, alle Items in einer Unterrichtsstunde zu beinhalten bzw. zu integrieren. Die charakterisierenden Items dienen eher als Leitlinie für eine inklusive Unterrichtssituation.

### 8.1 Bewertung der Items des ELL-Bogens nach Helmke

Die Items des Qualitätsbereiches *Klassenmanagement* sind präzise formuliert und durch die Indikatoren eindeutig charakterisiert. In einer Videoanalyse können diese Kriterien unmissverständlich geprüft werden. Außerdem geht aus dem theoretischen Hintergrund hervor, dass ein guter und somit auch inklusiver Unterricht, im Sinne eines positiven *Klassenmanagements*, so ausgerichtet ist, dass die Unterrichtszeit für die Schülerinnen und Schüler effektiv zum Lernen genutzt werden und der Stundenverlauf zum größten Teil störungsfrei ablaufen kann. Somit helfen diese Items einen inklusiven Unterricht erfassen zu können.

In dem Qualitätsbereich *Lernförderliches Klima, Motivierung* lassen die Unterrichtsbeobachtungen hinsichtlich einiger Indikatoren keine Schlussfolgerungen zu. Ob und inwiefern beispielsweise Schülerinnen nicht mit anderen Schülerinnen zusammenarbeiten möchten, lässt sich aus Einzelarbeiten nicht entnehmen. Grundsätzlich ist dieser Indikator jedoch aus anderen Sozialformen möglicherweise besser erkennbar und ist ein wesentlicher Bestandteil für eine Beschreibung einer inklusiven Unterrichtssituation. Andere Indikatoren und Items dieser Kategorie können exakt beobachtet und beschrieben werden. Eine freundliche und respektvolle Anrede ist ein Kennzeichen eines jeden guten sowie inklusiven Unterrichts und gehört als beschreibendes Merkmal in die Kategorie *lernförderliches Klima* aufgeführt und ist in jedem Fall wünschenswert im inklusiven Unterricht. Ebenso sind die ausdrückliche Begrüßung und Verabschiedung, die



sympathische verbale sowie nonverbale Ausdrucksweise und die humorvollen Reaktionen seitens der Lehrkraft ein klar zu beobachtendes Merkmal eines guten / inklusiven Unterrichts und bietet wenig Interpretationsspielraum. Die Thematisierung von Wert und Nutzen von Fehlern wird in der zu beobachtenden Unterrichtsstunde mehrfach festgestellt und ist, wie auch die weiteren Indikatoren, die den Umgang mit den Schülerfehlern kommentieren, in Unterrichtsbeobachtungen klar identifizierbar. Die Items bezüglich der Wartezeiten nach Fragen oder nach verbesserbaren Antworten können am objektivsten aus Unterrichtsvideos herauskristallisiert werden. Die tatsächliche Wartezeit lässt sich exakt festhalten. Dies wäre in einer realen Unterrichtssituation zwar ebenfalls möglich jedoch mit einem Mehraufwand verbunden. Es ist schwieriger zu beurteilen, in welchem Zeitraum sich diese Wartezeiten befinden sollten, da die Schülerinnen und Schüler einer inklusiven Klasse sehr unterschiedliche Wartezeiten benötigen. Hier wäre es denkbar, den Fragebogen um das Item bzw. den Indikator „auf Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkten nach Fragestellungen wird gewartet“ zu erweitern. Die Anknüpfung und der Bezug zu Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sind Bestandteile einer guten Unterrichtsstunde und lassen das Interesse der Klassenteilnehmerinnen und Klassenteilnehmer steigen. Diese Bezugnahmen müssen in einem Unterrichtsvideo explizit angesprochen werden, damit der Beobachter diese wahrnehmen kann, wenn er die Klasse nicht kennt. In gleicher Weise müsste der Bezug zu dem Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler herausgestellt werden. In der beruflichen Bildung ist dieser Bezug klar. So auch die Wichtigkeit des Unterrichtsinhaltes für die (berufliche) Zukunft und muss daher nicht detailliert im Unterrichtsvideo aufgeführt werden. Um adäquat und differenziert auf die Lernenden einzugehen, verlangt ein inklusiver Unterricht von der Lehrperson, dieses auch in Rückmeldungen widerspiegeln zu können. Ob Rückmeldungen differenziert und informativ sind, lässt sich gegebenenfalls schwer durch eine Studentin oder einen Studenten des Lehramtes bewerten, da dieser möglicherweise nicht über genügend Berufserfahrung verfügt, um dies adäquat beurteilen zu können. Zwar ist der Indikator mit der Einklammerung (mehr als nur „stimmt“) beschrieben, jedoch lassen sich undifferenzierte Rückmeldungen nicht nur über dieses Kennzeichen identifizieren. Hier wäre eine ausführlichere Stellungnahme eventuell besser geeignet, wie „Bezieht sich die LP explizit auf die Antworten der

Lernenden und integriert diese in ihre Rückmeldungen?“ oder „Sind die Feedbackausführungen personenbezogen oder allgemeingehalten?“

Im Qualitätsbereich *Strukturierung, Konsolidierung* können alle aufgeführten Items in der durchgeführten Videoanalyse eindeutig herausgearbeitet werden. Die Indikatoren sind zum größten Teil schlüssig, klar formuliert und charakterisierende Merkmale eines guten Unterrichts. Im Sinne eines inklusiven Unterrichts wäre es vorstellbar die Items um spezielle Indikatoren zu erweitern. Beispielsweise können Unterrichtsziele auch in Abstufungen ausformuliert werden oder die Strukturierung des Lernstoffes in differenzierter Form vorliegen. Ebenso können Strukturierungshilfen in Form von abgestuften Hilfestellungen und Aufgabenstellungen angeboten und in die Unterrichtsbeobachtungen einbezogen werden. Die Lehreraussprache lässt sich in einem Unterrichtsvideo durch klare und unmissverständliche Äußerungen gut beobachten und gehört zu einem guten Unterrichtsstil einer Lehrkraft. Jedoch unterliegt hier der Indikator *angemessene Aussprache* einer eher subjektiven Sichtweise und kann gegebenenfalls auch fehlinterpretiert werden. Hier können Ausführungen wie „Ist durch Schüleräußerungen zu erkennen, dass die Lehrperson verstanden wurde?“ eindeutiger auf eine *angemessene Aussprache* hinweisen. Bei der Betrachtung des Items *Die SCH drücken sich sprachlich prägnant aus* fällt auf, dass dieses zwar durch mehrere Indikatoren charakterisiert wird, jedoch könnte im Hinblick auf eine inklusive Beschulung ein weiteres Item den ELL-Bogen ergänzen, welches speziell auf den Umgang der Lehrperson mit sprachlich defizitären Schülerantworten eingeht. Dieses könnte Indikatoren beinhalten, welche Beobachtungskriterien aufführen, inwieweit die Lehrkraft Schülerantworten im sprachlichen Kontext verbessert, Hilfestellungen bei der Satzbaustellung oder alternative Wortwahlmöglichkeiten bezüglich der beruflichen Fachsprache bietet. Das beschreibende Item, welches den *Zusammenhang mit bisher Gelerntem* im Unterricht aufführt, bezieht sich vorrangig auf Lehreraussagen. Um eine kognitive Vernetzung bei den Schülerinnen und Schülern auszulösen ist es jedoch von besonderer Bedeutung, dass die Lernenden ihr Vorwissen eigens heranziehen und diese Verknüpfungen selbst aufbauen, um einen „Aha-Effekt“ zu erzielen. Daraus würden sich Beobachtungskriterien ergeben, welche beschreiben, wie die Lehrperson die Vorkenntnisse in den Unterricht eingliedert und ob die Schülerinnen und Schüler durch spezielle Fragetechniken seitens der Lehrperson an die bereits

gelernten Unterrichtsinhalte herangeführt werden. Das inklusive Merkmal *soziales und kooperatives Lernen* wird im nachfolgenden Item *Es finden Übungsphasen statt* mit dem Indikator beschrieben, ob die Vertiefung des Gelernten in kleineren Gruppen erfolgt. Um den Aspekt des sozialen Lernens vermehrt aus einem Unterrichtsvideo herauszuarbeiten könnte im Beobachtungsbogen ebenfalls abgefragt werden, ob soziale Lernformen zum Wiederholen und Abfragen im Unterricht genutzt werden oder ob leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler den Schwächeren beim Wiederholen helfen.

In der Kategorie *Aktivierung* werden viele Beobachtungsmerkmale herangezogen, die sich auf die Eingliederung verschiedener Lösungswege und der offenen Aufgabenstellung beziehen. Der Indikator *Aufgaben, die zum Nachdenken anregen*, ist jedoch sehr offen formuliert. Studenten, die selbst noch keinen Unterricht gestaltet haben, wissen möglicherweise nicht, was darunter genau zu verstehen ist. Schon alleine die Kennzeichnung *zum Nachdenken* ist ein weniger gut zu beobachtendes Merkmal und bezogen auf eine Aufgabe sehr schwierig zu beurteilen. Möglicherweise fällt eine Beurteilung einfacher aus, wenn Aufgaben als spielerisch, rätselhaft oder interesseweckend beschrieben werden. Um abermals den Blick auf die inklusive Lernsituation zu richten, sind gegebenenfalls Erweiterungen bei den Indikatoren denkbar, die Abstufungen und differenzierte Lösungswege abfragen. Außerdem könnten Handlungsalternativen, die an Lösungswege heranführen, abgefragt werden. Der Indikator, ob repetitive, monotone Aufgaben angeboten werden, ist in dem Beobachtungsbogen als Negativbeispiel angeführt, jedoch können repetitive Übungen auch positiv ausgelegt werden, wenn es um die routinierte Aneignung von beruflichen Fähigkeiten geht. Um die Schülerinnen und Schüler auch mit wiederholenden Aufgaben nicht zu demotivieren, könnten Variationsformen der Aufgabenstellungen angeboten werden. Dies kann wiederum im Beobachtungsbogen abgefragt werden. Ob und wie stark sich Lernende im Unterricht engagieren, lässt sich durch verschiedene Beobachtungskriterien wahrnehmen und ist im vorliegenden ELL-Bogen weitestgehend gekennzeichnet. Ebenso ist das Item, welches sich auf die Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler bezieht, ein wichtiges Merkmal eines guten Unterrichts und eindeutig aus Unterrichtsbeobachtungen zu entnehmen. Besonders relevant für das kooperative Lernen sind die Indikatoren *Partnerkontrolle* und *SCH vergleichen Lösungswege miteinander*. Zudem könnte aufgeführt werden,

ob Schülertandems (leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler) für die Partnerkontrolle gebildet werden. Das Item *Die SCH nehmen zum eigenen Lernen Stellung* ist ein wesentliches Merkmal einer inklusiven Unterrichtssituation. Um den inklusiven Aspekt in diesem Item deutlicher hervorzuheben, könnten die Indikatoren erweitert werden und mit einbeziehen, ob die Lehrpersonen den Lernenden Unterstützungshilfen für eine objektive und fachbezogene Beurteilung ihrer Leistungen anbieten. Dies könnte im Unterricht durch Beurteilungsbögen oder ähnliche Hilfestellungen gegeben werden. Das selbstregulierte Lernen ist ebenfalls ein wichtiges Element einer inklusiven Beschulung und ist im Unterricht durch verschiedene Methoden wie Debattenformen oder Lernen durch Lehren beobachtbar. Im Beobachtungsbogen ist dieses Item auf vielseitige Weise charakterisierbar und ist in einer Videoanalyse gut zu beurteilen. Da das selbstregulierte Lernen durchaus eine hohe kognitive und reflexive Schülerleistung voraussetzt, wäre es sinnvoll, auch hier Unterstützungshilfen seitens der Lehrperson abzufragen. Das darauffolgende Item *Der Unterricht eröffnet Freiräume* könnte im Sinne einer inklusiven Unterrichtssituation um folgende Indikatoren erweitert werden: ob die Lehrperson die Lernenden an offene Fragen- und Aufgabenstellungen durch Abstufungen und Differenzierungen heranführt oder die Lehrperson kooperative Lernformen dazu nutzt, dass den Lernenden im Unterricht die Möglichkeit geboten wird, sich untereinander auszutauschen und ihre Stellungnahmen anzubringen. Die nächsten beiden Items *Die SCH gestalten den Unterricht aktiv mit* und *Die SCH zeigen in den Lehr- Lernsituationen methodische Kompetenzen* gehen vorrangig auf selbstbestimmte und eigenverantwortliche Lernszenarien ein. Lernende mit Förderschwerpunkten können diesbezüglich gegenüber Lernenden ohne Förderschwerpunkte im Nachteil sein. Hier sind ebenfalls Unterstützungshilfen und das differenzierte Heranführen an eigenständige Arbeitsformen sowie eine mögliche Umsetzung im Unterricht abzufragen. Das Beobachtungskriterium, ob eine Lehrperson möglichst alle Klassenteilnehmer in den Unterricht mit einbinden kann, ist für einen inklusiven Unterricht ausschlaggebend und sollte in jedem Fall in einem inklusiven Unterrichtsvideo beobachtet werden können. Um Studierenden des Lehramtes dieses Merkmal deutlich zu vermitteln, wäre es denkbar, dieses Item um Eingliederungsmöglichkeiten für die Lernenden eingehender zu charakterisieren.

Die Kategorie *Differenzierung* spielt bei der inklusiven Beschulung eine überaus zentrale Rolle. Differenzierungshandlungen im inklusiven Unterricht sind die entscheidenden Stellschrauben, mit denen die Lehrkraft individuell auf die Lernenden eingehen kann. Hieraus ergibt sich die detaillierte Betrachtung der nachfolgenden Items. Das Item *Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen* ist im ELL-Bogen sehr ausführlich charakterisiert. In einer inklusiven Lernsituation geht es bei Differenzierungsmöglichkeiten jedoch auch darum, Förderschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Diese Berücksichtigung könnte ein weiteres Item in der Kategorie Differenzierung mit beschreibenden Indikatoren wie „Gibt es Möglichkeiten der Lernarrangements, spezielle Förderschwerpunkte zu berücksichtigen?“, „Können Lernende mit speziellen Förderschwerpunkten die angebotenen Lernarrangements wahrnehmen?“ oder „Gibt es Aufgaben und Wahlmöglichkeiten auf die Lernende mit Förderschwerpunkt zurückgreifen können?“ darstellen. Das Item *Die SCH wählen zwischen unterschiedlichen Aufgaben, Medien oder Lernwegen (je nach Interesse, Lernpräferenz oder Vorkenntnissen)* kann im Hinblick auf die individuellen Vorlieben der Schülerinnen und Schüler detaillierter charakterisiert werden. Die Aufgaben sollten den Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre Lernpräferenzen, Interessen oder Vorkenntnisse mit einzubeziehen und möglicherweise zudem noch zu erweitern. Beispielsweise kann dies durch den folgenden Indikator beschrieben werden: „Bekommen die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, Lerngegenstände im Unterricht auszuprobieren, um ihren Horizont weiterzuentwickeln?“ Bezugnehmend auf die Differenzierung ergeben sich aus dem nachfolgenden Item keine speziellen beobachtbaren Differenzierungsmöglichkeiten. Ob eine Lehrkraft Schülerinnen und Schülern nochmals den Unterrichtsinhalt erklärt, ist an sich noch keine Differenzierung. Um den Aspekt der Differenzierung in diesem Item klarer herauszustellen wäre es sinnvoll die Indikatoren dahingehend zu entwickeln, dass abgefragt wird, ob die Lehrperson Abstufungen in ihren Unterstützungen bietet, die Lernenden in Unterstützungen und Hilfestellungen einbezieht oder „Hilfe zur Selbsthilfe“ ermöglicht. Das nächste Item *Es wird ein Helfersystem (tutorielles Lernen, Helferprinzip, „Lernen“ durch „Lehren“) praktiziert* ist ein wertvolles Beobachtungskriterium im inklusiven Unterricht. Verschiedene soziale Lernformen werden durch die Indikatoren abgefragt und sind in einem Unterrichtsvideo

eindeutig identifizierbar. Hinsichtlich der unterschiedlichen Lerntempi der Lernenden ist es wünschenswert weiter in den Beobachtungen auszuführen, wie unterschiedliche Zeitabläufe gestaltet werden. Gibt es beispielsweise in einem Lernzirkel Wahlstationen, die die Lernenden absolvieren können, wenn sie die Pflichtstationen bearbeitet haben, werden anschließende Rätselaufgaben zur Verfügung gestellt oder versucht die Lehrperson die schnelleren Schülerinnen und Schüler bei Hilfestellungen für die Langsameren einzubinden?

Zu den überfachlichen Kompetenzen zählen *die sozial-kommunikative Kompetenz, die Sprachkompetenz, die Lernkompetenz, die Selbstkompetenz* und *die interkulturelle Kompetenz*. Aus der Videoanalyse des Unterrichtsvideos geht hervor, dass diese Kompetenzen im Unterricht weniger fokussiert werden oder zumindest nicht in den ausgeführten Indikatoren beobachtbar sind. Um einen inklusiven Unterricht zu gestalten, ist es allerdings durchaus sinnvoll diese Kompetenzen einzubeziehen und für Studierende des Lehramtes, welche inklusive Unterrichtssettings erlernen, sichtbar zu machen. Die Kompetenzen stellen das Fundament der weiterführenden Entwicklung eines jeden Schülers dar und sind grundlegend für die berufliche Bildung und die Aneignung beruflicher Fähigkeiten. Die *sozial-kommunikative Kompetenz* ist ein zentraler Faktor, der ausschlaggebend für die Eingliederung aller Lernenden im Klassenzimmer und somit ein elementarer Baustein in der inklusiven Beschulung ist. Daher ist es wünschenswert, dieses Beobachtungskriterium in einem inklusiven Unterrichtsvideo wiederzufinden. Die *sozial-kommunikative Kompetenz* kann auf verschiedenste Weise gefördert werden und wird konsequenterweise immer dann im Unterricht tangiert, wenn Lernende im sozialen Kontext kommunikativ tätig werden können. Es ist denkbar, dass Lehramtsstudenten die unterschiedlichen Möglichkeiten der Kompetenzförderung nicht eindeutig aus einer Unterrichtsbeobachtung herausarbeiten können. Um dieses Beobachtungskriterium ersichtlicher zu gestalten, sollten Beispiele angeführt werden. Im ELL-Bogen sind beispielhafte Ausführungen angemerkt, die die Thematisierung von sozialen Bereichen wie Teamfähigkeit, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Perspektiven- und Rollenübernahme abfragen. Zudem sind Regeln der Kommunikation, Streitschlichtung und die Thematisierung der Integration der Mitschülerinnen und Mitschüler aufgelistet. Die Behandlung der sozialen Themenkomplexe ist aber nicht auf jeden Unterrichtsverlauf übertragbar. Um diese Schwierigkeit abzumildern, beziehungsweise die Möglichkeiten und

Handlungsalternativen dieser Kompetenzförderung aufzuzeigen, können Indikatoren erstellt werden, die das Verhalten der Lehrenden und Lernenden beschreiben, die diese Kompetenz benötigen. Ebenso ist es denkbar, sozial-kommunikative Lernformen im Unterricht als Beobachtungskriterium einzuschließen. Zum Beispiel ist es bei vielen Unterrichtsinhalten möglich, Rollenspiele, Einstellungs- und Meinungsfragen, Hilfestellungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, Diskussionsrunden oder gesellschaftliche Schlüsselprobleme einzubinden. Des Weiteren könnten Regeln zur Kommunikation oder zur Konfliktbewältigung in Plakat- oder einer ähnlich bildlichen Form im Klassenzimmer hängen und dadurch in einem Unterrichtsvideo ersichtlich gemacht werden. Im Gegensatz zur expliziten Ansprache der sozialen Themen können diese Lernformen leichter in viele Unterrichtsinhalte eingegliedert werden und dadurch die sozial-kommunikative Kompetenz fördern. Die *Sprachkompetenz* wird im Zuge der aktuellen politischen Lage und der damit einhergehenden Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund immer weiter in den Vordergrund gerückt. Dieses Item ist im ELL-Bogen durch Indikatoren charakterisiert, welche sich sehr gut in jeder Unterrichtssituation oder jedem Unterricht beobachten lassen. Dass Lernende auf eine genaue Formulierung, korrekte Syntax oder die Anwendung von Fachbegriffen aufmerksam gemacht werden, lässt sich in jedes Stundenthema integrieren. Förderlich ist außerdem, dass der letzte Indikator dieses Items Übungen zur Argumentation und Rhetorik abfragt. Für die weiterführende berufliche Karriereentwicklung ist es wichtig, den Lernenden selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen zu vermitteln. Um die *Lernkompetenz* zu fördern, gibt es verschiedene Wege. Im ELL-Bogen wird die Wichtigkeit von Lern- und Gedächtnisstrategien, Lerntechniken, Zeitplanung, Organisationsformen und die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernpräferenzen thematisiert. Um Lehramtsstudenten handfeste Umsetzungsmöglichkeiten anzubieten, könnte dieses Item mit Indikatoren weiterentwickelt werden, welche abfragen, ob verschiedene Lern- und Gedächtnisstrategien, Lerntechniken, Lernformen oder Lerntypen mit differenzierten Hilfestellungen angesprochen werden. Um die Lernenden bei ihrer Arbeitsorganisation zu unterstützen, können Hilfsmittel wie der Organisationsablauf an der Tafel oder ein Laufzettel herangezogen werden. Die Reflexion des eigenen Lernens und Lernverhaltens ist eine metakognitive Kompetenz, die für nachfolgende Lerneinheiten von essentieller

Bedeutung ist. Hier könnten Beispiele abgefragt werden, ob diese Reflexion in sprachlicher Form im Klassenverband, zwischen Lernenden und Lehrenden, mit Hilfe eines Portfolios oder mit Fragebögen in Eigenarbeit stattfinden. Im ELL-Bogen schließt sich das Item *Selbstkompetenz* an. In den Charakterisierungen werden Aspekte der Selbstkompetenz wie Personenmerkmale (Selbstkontrolle, Selbstbeherrschung, Emotionskontrolle etc.), Selbstvertrauen, Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit mit erfolgreichem Lernen verknüpft. Um den Studierenden einen detaillierteren Blick auf Handlungsmöglichkeiten zu bieten, können Beobachtungskriterien mit aufgeführt werden, die beschreiben, wie Lernende im Sinne einer Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl im Unterricht an ein eigenständiges Arbeiten herangeführt werden und Aufgaben und somit Verantwortung und Vertrauen übertragen bekommen. Denkbar ist zudem, dass Anweisungen, Anleitungen oder Anreden seitens der Lehrperson fokussiert und hinsichtlich einer wertschätzenden Haltung beurteilt werden. Die *interkulturelle Kompetenz* soll laut ELL-Bogen nur bewertet werden können, wenn die Schule einen Schüleranteil mit Migrationshintergrund von über 25 Prozent aufweist. Dies ist allerdings zum einen schwierig aus einem Unterrichtsvideo zu entnehmen und zum anderen nicht im Sinne einer inklusiven Unterrichtssituation. Schon eine Schülerin oder ein Schüler mit Migrationshintergrund reicht aus, um die Aufnahme des Beobachtungskriteriums *interkulturelle Kompetenz* zu rechtfertigen. Die charakterisierenden Indikatoren sind umfangreich beschrieben. Sie beinhalten unter anderem Aktivitäten, die die wertschätzende Haltung von verschiedenen Kulturen, Sprachen und ethnischer Herkunft fördern. Hierzu gehört die Klassenraumgestaltung, den Einbezug von anderen Sprachen und verschiedenen Herkunftsländern in Aufgabenstellungen oder die Eingliederung von kulturspezifischen Werten, Normen und Skripts.

Die Kategorie *Methodenvariation* ist im ELL-Bogen sehr knapp gefasst. Es werden zwei Items für die Unterrichtsbeobachtung herangezogen, die die *realisierte Sozialform* und die *Nutzung neuer Medien* aufführen. Da die Methodenwahl einen zentralen Aspekt eines jeden Unterrichts und natürlich auch eines inklusiven Unterrichts darstellt, ist es sinnvoll, diese Kategorie weiter auszubauen. Besonders für angehende Lehrkräfte ist es vorteilhaft, verschiedene Möglichkeiten der Methodenvariation an die Hand zu bekommen, um diese später in ihrem eigenen Unterricht umsetzen zu können. Im Hinblick auf die *realisierte Sozialform* ist es



möglich Indikatoren aufzustellen, die abfragen, ob während der Unterrichtsstunde zwischen Sozialformen gewechselt wird. Der Wechsel zwischen Sozialformen ist ein wichtiges Aussagekriterium, ob verschiedene Lernpräferenzen der Lernenden miteingeschlossen werden. In gleicher Weise ist die *Methodenvariation* zur Vermittlung des Lernstoffs von großer Relevanz. Diese wird im vorliegenden Beobachtungsbogen in dieser Kategorie gar nicht abgefragt. Um die *Methodenvariation* zur Vermittlung des Lernstoffs durch Beobachtungskriterien zu charakterisieren, ist es denkbar, Methodenformen wie Lernspiele, offene Lernsituationen, Lernzirkel, Rollenspiele, Stationen- oder Gruppenarbeiten etc. mit einzubeziehen. Zudem gehören die Auflistung und der Einsatz verschiedener Medien zur Methodenvariation und sollte nicht begrenzt werden.

Die letzte Kategorie im ELL-Bogen beschäftigt sich mit dem Anteil der Schülersprechzeit. Hier wird lediglich angegeben, auf wie viel Prozent der Schülersprechanteil im Stundenverlauf geschätzt wird. Dabei ist allerdings zu beachten, dass der Sprechanteil der Lernenden noch keine Aussage über die Qualität der gegebenen Sprechmöglichkeiten im Unterricht gibt. Hier könnten Ergänzungen der Items mit einbeziehen, ob die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden zu diskutieren, debattieren oder Sachverhalte ausführlich zu erklären.

## 8.2 Bewertung der Qualitätsstandards auf der Ebene Inklusionsorientierter Unterricht des Mehrebenenmodells

Der Qualitätsstandard 2.1 *Inklusionsorientierter Unterricht ist eingebettet in eine adaptive Förder- und Entwicklungsplanung für alle Schülerinnen und Schüler* behandelt Fragestellungen, die den Einbezug von Förder- und Entwicklungsplänen im Unterricht konkretisieren. Aus der Videoanalyse des aufgezeichneten Unterrichts geht nicht hervor, ob diese Pläne für den Unterricht herangezogen werden. Allerdings konnte aus den durchgeführten Interviews mit den Lehrpersonen entnommen werden, dass die Pläne für die Lernenden existierten und auch regelmäßig weiterentwickelt wurden. Für ein alleinstehendes Unterrichtsvideo für Studierende des Lehramtes ist es jedoch schwierig, einen Förder- und Entwicklungsplan so zu integrieren, dass daraus ein gutes Beobachtungsmerkmal für einen inklusiven Unterricht interpretiert werden kann. Vermutlich ist es sinnvoller

den Studierenden Förder- und Entwicklungspläne in beispielhafter Ausführung vorzulegen und diese separat zu besprechen. Das letzte aufgeführte Qualitätsmerkmal in diesem Standard befasst sich mit der Abfrage, inwieweit differenzierte und kombinierte Förderziele in den Entwicklungsbereichen vorliegen. Diese Fragestellung ist recht weit gefasst und erfordert eine eingehendere Betrachtung und Reflexion des Unterrichtsgeschehens. Um Studierenden unterstützende Hilfestellungen zur Beantwortung dieses Beobachtungsmerkmals zu geben ist es denkbar, beispielhafte Ausführungen in den jeweiligen Entwicklungsbereichen anzuführen. Für den Entwicklungsbereich Kognition werden zum Beispiel abgefragt, wie Gedächtnis, Merk- und Problemlösefähigkeit mit in den Unterricht eingebaut werden. Für den Bereich der Kommunikation werden Kommunikationsstrategien herangezogen. Im Bereich Emotion und soziales Lernen kann die Eingliederung vom Umgang mit eigenen oder fremden Emotionen, Konfliktfähigkeit, kooperatives Lernen oder den Aufbau von Beziehungen die Fragestellung erweitern.

Im Qualitätsstandard *2.2 Inklusionsorientierter Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge aller Schülerinnen und Schüler zu den Lerninhalten* werden Fragen erörtert, die die verschiedenen Ebenen der Lernzugänge thematisieren. Die Beantwortung der Fragen, ob der Unterricht neugierig macht oder den Wunsch erweckt etwas zu wissen, ist auf einer objektiven Ebene schwer beurteilbar und beruht auf reinen Spekulationen. Um diese Ausführungen objektiver zu gestalten, kann der Unterricht auf teilnehmende Aktivitäten seitens der Schülerinnen und Schüler untersucht werden, die die Beobachtenden klar definieren. Diese teilnehmenden Aktivitäten können dann ferner dahingehend interpretiert werden, dass der Unterricht für die Lernenden informativ und aktivierend aufgebaut wird. Der Motivationsaufbau durch Erfolgserlebnisse sowie der Anschluss an Schülererfahrungen und Schülervorwissen wird in der vorliegenden Videoanalyse mehrfach beobachtet und ist ein klar zu identifizierendes Beobachtungsmerkmal. Allerdings wird es erst durch ein explizites Ansprechen oder der Betonung dessen für die Unterrichtsbeobachter erkennbar und sollte deshalb in einem Unterrichtsvideo immer klar durch die Lehrkraft hervorgehoben werden. Des Weiteren wird in der aufgezeichneten Unterrichtseinheit der Umgang mit Misserfolgen sehr gut umgesetzt. Dieses Beobachtungsmerkmal ist ebenfalls für die Beobachtenden erst klar erkennbar, wenn sie durch Lehreraussagen ausdrücklich

kenntlich gemacht werden. Die Einbindung im Unterricht kann in Form von Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträgen, die die Schülerfehler integrieren und diese als Lernchance nutzen, stattfinden.

Der Qualitätsstandard 2.3 *Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler angemessen Rechnung* ist ein fundamentales Qualitätskriterium im inklusiven Unterricht und beschäftigt sich mit der individuellen und differenzierten Ausrichtung und Anpassung des Unterrichts an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden. Die Frage nach den verschiedenen Lerntempi ist ein gut zu beurteilendes Beobachtungsmerkmal, welches in einem inklusiven Unterricht als wünschenswert zu sehen ist. Auch die Beobachtung, ob sich die Lernenden während des Unterrichts teilweise langweilen oder unterrichtsfremden Aktivitäten nachgehen, lässt darauf schließen, dass die verschiedenen Lerntempi der Schülerinnen und Schüler nicht adäquat in den Unterricht mit einbezogen werden. Hinsichtlich der differenzierten Ausführungen in Bezug auf Abstraktionsvermögen, sprachliche Ausdrucksfähigkeit sowie die Verwendung von inhaltlichen und methodischen Differenzierungsmöglichkeiten sind die Beobachtungskriterien im Mehrebenenmodell sehr abstrakt gehalten. Um den Studierenden Handlungsalternativen zu bieten, ist es wünschenswert, auch hier Beispiele wie Lerntheken oder differenziertem Unterrichtsmaterial für eine individuelle Beschulung anzuführen. Gleichmaßen fehlen beispielhafte Ausführungen der Beschreibung von sozialen Lernformen im Unterricht wie Lerntandems, Gruppenarbeit, Rollen- oder Theaterspiele oder im Methodenwechsel die ausführliche Charakteristik eines Methodenwechsels und der damit realisierten Sozialform, Einsatz von Medien oder der Anwendung unterschiedlicher Methoden bei der Darbietung des Unterrichtstoffes. Die Bewertung der angemessenen Leistungserwartung ist für Lehramtsstudenten schwer ersichtlich und von daher in einem Unterrichtsvideo, welches für Studierende einen inklusiven Unterricht vermitteln soll, eher weniger beurteilbar. Bei der Frage nach einer ausgewogenen Orientierung an kriterialer und individueller Leistungsnorm ist hier zunächst die Frage zu klären, was überhaupt in diesem Falle ausgewogen bedeutet. Die Literatur empfiehlt sich in einem inklusiven Unterricht vorrangig auf die individuelle Leistungsnorm zu stützen (Moser & Deppe, 2013). Allerdings darf im Sinne einer

angemessenen und adäquaten Berufsaneignung die kriteriale Leistungsnorm nicht völlig außer Acht gelassen werden.

Um sicherzustellen, dass jede Klassenteilnehmerin und jeder Klassenteilnehmer dem Unterricht folgen kann und keiner den Anschluss verliert, befassen sich die Beobachtungskriterien des Qualitätsstandards *2.4 Der Unterricht ist für alle Schülerinnen und Schüler klar, verständlich und transparent* mit entsprechenden Fragestellungen. Es werden Gegebenheiten im Unterricht untersucht, die beleuchten, ob die Lernenden Informationen und Impulse auf akustischer und inhaltlicher Ebene erfassen können. Um den Studierenden mögliche Beobachtungsmerkmale an die Hand zu geben, könnten Ausführungen wie Ausrichtungsmöglichkeiten von Tafelbild und anderen Medien, Ausrichtung und Standortwahl der Lehrperson und die Sitzplatzanordnung der Schülerinnen und Schüler den Beobachtungsbogen erweitern. Das nächste Kriterium dieses Qualitätsstandards behandelt die Fragestellung, inwiefern die Lernenden über ausreichende Voraussetzungen verfügen, um den Ansprüchen des Unterrichts entsprechen zu können. Dieses Kriterium ist für den Beobachter eines Unterrichtsvideos, der über keine weiteren Hintergrundinformationen der vorliegenden Klasse verfügt, schwer beurteilbar. Um dieses Kriterium angemessen bewerten zu können, müsste im Unterrichtsverlauf explizit auf Voraussetzungen und Vorkenntnisse der Lernenden hingewiesen werden. Nachfolgend wird die Zeit betrachtet, die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt wird, um Sachverhalte zu verstehen und Unklarheiten beseitigen zu können. Für Studierende des Lehramts ohne Berufserfahrung ist es eventuell schwierig zu bewerten, ob die Zeit dafür hinreichend ist oder nicht. Zudem wird im Fragebogen nicht spezifiziert, wieviel Zeit angemessen ist. Um die Frage präzise zu beantworten kann ergänzend hinzugefügt werden, ob alle Schülerinnen und Schüler den Sachverhalt verstanden haben und jeder aus der Klasse während des Unterrichts wusste was zu tun war. Aufbauend auf dieses Kriterium folgt die Frage nach ermunternden Verhaltensweisen seitens der Lehrkraft, die die Lernenden dazu animiert Fragen zu stellen und Hilfeleistungen anzunehmen. Um weitere Anreize und Handlungsalternativen für die Studierenden erkenntlich zu machen sind hier Erweiterungen um Handlungsmöglichkeiten, mit denen die Lehrkräfte arbeiten können, wünschenswert. Es können Nachfragen seitens der Lehrperson oder Aufgabenstellungen und Verständnisfragen, die an die Lernenden gerichtet sind,

integriert werden. Die Sinnhaftigkeit von Erwartungen und Anforderungen und inwieweit diese im Unterricht kommuniziert werden, ist in der beruflichen Bildung vorrangig der berufliche Bezug. Im vorliegenden Unterrichtsvideo wird dieser Bezug mehrmals von der Lehrperson angesprochen und die Relevanz des Unterrichtsinhaltes damit klar für die berufliche Zukunft der Schülerinnen und Schülern herausgestellt. Um Lernenden die Wichtigkeit des Unterrichtsstoffes zu vermitteln, ist der berufliche Bezug ein zentraler Aspekt für den Unterricht. Die Vermengung von Lern- und Leistungssituationen wird in dem analysierten Unterricht nicht wahrgenommen, dennoch konnte aus den Videos entnommen werden, dass sich die Lernenden ausnahmslos in einer Lernsituation befanden. Es könnte für die Lernatmosphäre von Vorteil sein, Lern- und Leistungssituationen zu trennen. Dieses Merkmal soll auch an Studierende vermittelt werden. Ebenfalls empfiehlt es sich Leistungserwartungen in einem Unterrichtsvideo eindeutig zu kennzeichnen.

Die Organisation und Struktur des Unterrichts und wie diese gestaltet sind, so dass sie den Lernenden Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bieten, wird im Qualitätsstandard 2.5 *Inklusionsorientierter Unterricht bietet allen Schülerinnen und Schülern einen wohlorganisierten Lern- und Entwicklungsraum* behandelt. Die erste Frage dieses Qualitätsstandards betrachtet die aktive Lernzeit der Schülerinnen und Schüler, die im Unterrichtsverlauf stattfindet. Die Ausführungen behandeln, inwiefern diese aktiven Lernphasen den Unterricht anteilhaft ausmachen oder ob den Lernenden neben Pausen- und Organisationsphasen genügend Zeit gegeben wird, ihren Lernstoff angemessen zu bearbeiten. Die differenzierten anleitenden Maßnahmen und gegebenen Freiräume zum eigenverantwortlichen Lernen im Unterricht sind im Sinne einer inklusiven Beschulung geeignete Differenzierungskriterien. Ob der Grad und die Abstufung der anleitenden Maßnahmen pädagogisch sinnvoll sind, ist für eine angehende Lehrperson nicht oder nur wenig beurteilbar. Hilfestellungen und Anhaltspunkte, die hinterfragen, ob Lernenden bei Bedarf eine adäquate und unterstützende Maßnahme durch die Lehrkraft angeboten wurde, kann gegebenenfalls besser und eindeutiger von Studierenden identifiziert werden. In einem Unterrichtsvideo können die abgestuften Maßnahmen und differenziert dargebotenen Freiräume bestenfalls kenntlich gemacht werden, indem sie direkt durch die Lehrperson kommuniziert werden. Die darauffolgende Fragestellung erläutert, inwieweit Strategien im Unterricht

angewendet werden, die ein eigenständiges Lernen und Arbeiten fördern. Es werden hilfreiche Beispiele für diese Strategien angeführt, die ebenso gut in ein Unterrichtsvideo eingegliedert werden können. Gleichermaßen ist die Frage nach verschiedenen Möglichkeiten der Ergebnissicherung in mehreren Ausführungsweisen beispielhaft im Fragebogen hinterlegt. Auch hier entstehen verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten, um eine Ergebnissicherung für Beobachter eines Unterrichtsvideos sichtbar zu machen. Im vorliegenden Unterricht gab es keine differenzierten Lern- und Arbeitsmaterialien. Da die Differenzierung ein zentraler Aspekt des inklusiven Unterrichts ist und nicht nur die unterschiedlichen Leistungsniveaus, sondern ebenfalls die verschiedenen Interessen und Lernpräferenzen anspricht, ist die Differenzierung der Lern- und Arbeitsmaterialien im Unterricht wünschenswert. Der Einbezug von Schülerfeedback und Vorschlägen für den Unterrichtsverlauf seitens der Schülerinnen und Schüler kann eventuell nicht in jeden Unterricht eingebettet werden, jedoch können Lehrpersonen den Lernenden Handlungsalternativen anbieten, zwischen denen sie wählen können und am Ende einer Unterrichtseinheit erfragen, ob ihnen die Unterrichtsgestaltung gefallen hat.

Der Qualitätsstandard 2.6 *Inklusionsorientierter Unterricht bemüht sich zur Sicherung eines lernförderlichen Klimas für alle um eine Balance zwischen Individualisierung und Gemeinsinn* fokussiert ein respektvolles, fürsorgliches und faires Verhalten untereinander. Eine wertschätzende und respektvolle Haltung gegenüber allen Lernenden ist vor allem durch den Umgangston und die Zuwendung, die eine Lehrkraft gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern aufbringt, gekennzeichnet. Die Grundhaltung einer Lehrkraft und die Anerkennung und positive Haltung gegenüber der Heterogenität im Klassenzimmer ist Basis eines jeden inklusiven Unterrichts. Ganz im Sinne vom Lernen am Modell, sollte jeder Lehrkraft bewusst sein, dass sie den Lernenden ein vorbildliches Verhalten bezüglich inklusiven Grundwerten vermittelt. Zudem setzt eine inklusive Beschulung eine vertraute Schüler-Lehrerbeziehung voraus und kann nur aufgebaut werden, wenn die Lehrperson eine aufrichtige, wohlwollende und faire Grundhaltung allen Schülerinnen und Schülern entgegenbringt. Inklusive Werte können in einem Unterrichtsvideo durch Aussagen und Kommentare seitens der Lehrperson hervorgehoben und kenntlich gemacht werden. Diese Kommentare könnten den Qualitätsstandard 2.6 in beispielhaften Ausführungen erweitern.

### 8.3 Abschließende Bemerkung und Vergleich der herangezogenen Beobachtungsprotokolle

Der Beobachtungsbogen von Helmke ist weitaus präziser gestaltet und ausformuliert als die Qualitätsstandards des Mehrebenenmodells. Zudem integriert der ELL-Bogen beispielhafte Handlungsalternativen, die für Studierende des Lehramts durchaus hilfreich sein können und Umsetzungsmöglichkeiten eines inklusiven Unterrichts geben. Als Anreiz für Studierende des Lehramts ist es verständlicher, beispielhafte Ausführungen anzuführen, damit diese die Möglichkeit erhalten, ihr eigenes Handlungsrepertoire zu erweitern und auszubauen. Oberflächlich formulierte Beobachtungsmerkmale können gegebenenfalls fehlinterpretiert oder nicht richtig zugeordnet werden. Außerdem erfordern die Beobachtungsmerkmale des Mehrebenenmodells einen geschulten und professionellen Lehrerblick, den die Studierenden zu diesem Zeitpunkt ihrer beruflichen Laufbahn möglicherweise noch nicht aufweisen können.

## 9 Empfehlung

### 9.1 Beobachtbare Merkmale eines inklusiven Unterrichtsvideos

Um Studierenden des Lehramtes Grundwerte und Handlungsmöglichkeiten einer inklusiven Beschulung mit einem Unterrichtsvideo zu vermitteln, ist es sinnvoll einen Beobachtungsbogen zur Unterstützung heranzuziehen, um die kennzeichnenden Beobachtungsmerkmale im Unterrichtsvideo herauszuarbeiten. Wie im theoretischen Hintergrund schon aufgeführt liegt das Potenzial von Unterrichtsvideos darin, Lehramtsstudentinnen und -studenten, im Sinne eines fallbasierten Lernens, Umsetzungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume einer inklusiven Unterrichtssituation aufzuzeigen. Eine reale Unterrichtssituation ist jedoch möglicherweise nicht in jeder einzelnen Unterrichtsphase durch inklusive Handlungen ausgekleidet. Hier besteht die Möglichkeit, gestellte Lehrvideos für die Studierenden bereitzustellen, um sicher zu stellen, dass inklusive Handlungen tatsächlich umgesetzt und wahrgenommen werden können. Zudem erwies sich die vorangegangene Videoanalyse in manchen Beobachtungsmerkmalen und Bewertungen als durchaus schwierig, da Informationen zu der Klasse fehlten. Wie auch in dieser Videoanalyse integriert, ist es sinnig, vorab Interviews mit den Lehrpersonen und eine Bedingungsanalyse der Klasse zur Verfügung zu stellen, um über genügend Hintergrundinformationen zu verfügen. Im vorangegangenen Ergebnisteil wurden die Beobachtungsbögen mit den behandelten Items hinsichtlich dessen bewertet, wie gut sie für das Herausarbeiten von inklusiven Merkmalen eines Unterrichts geeignet sind. Im nachfolgenden Abschnitt wird eine daraus erstellte Zusammenfassung von beobachtbaren Merkmalen eines inklusiven Unterrichts vorgestellt.

### 9.2 Beobachtungsmerkmale eines inklusiven Unterrichts - angelehnt an Helmke

Um ein gutes *Klassenmanagement* im Unterricht als Beobachter wahrnehmen zu können, sollte das Unterrichtsvideo die aktive Lernzeit der Lernenden sowie Aufbau und Struktur der einzelnen Unterrichtsphasen eindeutig kenntlich machen. Ansagen, Tafelanschriften oder führende Kommentare seitens der Lehrperson können dies hervorheben. Ebenso sind Vorbereitungen wie Arbeits- und Lernmaterial oder der Aufbau einer Lerntheke, die vor Unterrichtsbeginn stattgefunden haben sollte, ein



wesentliches Merkmal für einen gut organisierten Unterricht. Rituale und Regeln, die den Stundenablauf organisieren, geben den Schülerinnen und Schülern ebenfalls einen geordneten Stundenablauf vor, an dem sie sich orientieren. Dabei sollte die Lehrperson konsequent ihre aufgestellten Regeln verfolgen und einhalten. Der Umgang mit Störungen kann zudem ein geeignetes Beobachungskriterium im Unterrichtsvideo sein, um Studierenden des Lehramtes Handlungsmöglichkeiten an die Hand zu geben, mit diesen adäquat umzugehen. Eindeutig kommunizierte Verhaltensregeln mit Störungen im Unterricht geben den Lernenden klare Strukturen und eindeutige Grenzen ihres Verhaltens vor. Des Weiteren wird ein gutes Klassenmanagement gefördert, indem die Unterrichtsphasen klar erkennbar sind, Aufgabenstellungen ausführlich und strukturiert besprochen werden, Lern- und Kompetenzziele transparent (eventuell mit Tafelanschrieb oder ähnlichem) für die Schülerinnen und Schüler ersichtlich gemacht werden (Oelke & Meyer, 2013).

Das *lernförderliche Klima und die Motivierung* kann in einem Unterrichtsvideo durch verschiedene Beobachtungsmerkmale kenntlich gemacht werden. Ein verständnisvoller und liebevoller Umgang mit jeder Klassenteilnehmerin und jedem Klassenteilnehmer ist ein essentielles Beobachungskriterium eines jeden guten und damit auch inklusiven Unterrichts. Hierzu zählt auch eine inklusive Grundhaltung der Lehrperson. Diese Grundhaltung kann beispielsweise durch ein wertschätzendes Verhalten gegenüber der Vielfalt im Klassenzimmer zum Ausdruck gebracht werden oder die Nutzung von Möglichkeiten, dass Lernende von und miteinander lernen (Textor, 2015). Im Speziellen kann in einem Unterrichtsvideo die Thematisierung und der Umgang mit Schülerfehlern behandelt werden. Schülerfehler sollten als eine Lernchance und als Unterrichtsbereicherung oder bestenfalls für den weiteren Unterrichtsverlauf genutzt werden können. Gleichmaßen lässt der lebensnahe Bezug zur Schülerwelt und die Anknüpfungen an Erfahrungen das Interesse für den Unterrichtsgegenstand steigen. Hier kann speziell auf die inklusive Beschulung Rücksicht genommen werden, indem ein weiteres Beobachungskriterium, welches den Einbezug der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern mit speziellen Förderschwerpunkten beziehungsweise die Thematisierung von möglichen Schwierigkeiten oder Gegebenheiten, die durch diese Förderschwerpunkte entstehen können.

Die *Strukturierung und Konsolidierung* ist ein wichtiges Beobachungskriterium, welches sich mit der Nachhaltigkeit des Lernens befasst. Mögliche kennzeichnende

Beobachtungsmerkmale in einem Unterrichtsvideo können die Thematisierung des Lernstoffs und dessen Struktur an sich darstellen. Des Weiteren ist die Verknüpfung von Vorkenntnissen zum aktuellen Lerngegenstand für eine kognitive Vernetzung maßgebend.

Die *Kompetenzorientierung*, als ein Qualitätsmerkmal für guten Unterricht nach Helmke (2015), ist in dem bearbeiteten Beobachtungsbogen nach Helmke nicht mit aufgeführt worden. Um den Lernenden allerdings einen transparenten Überblick über Lernziele und zu erlangende Kompetenzen, die im Unterricht erreicht werden sollen, zu vermitteln, können diese mit in den Unterricht eingegliedert werden. Auch der Einsatz des *Intelligenten Übens* kann im Unterricht durchaus beobachtet und kenntlich gemacht werden. *Intelligentes Üben* beinhaltet ein sinnhaftes Wiederholen von Gelerntem und dem richtigen Einsatz von Lernstrategien und dient der Verfestigung, Vertiefung und dem sinnhaften Transfer von Lerninhalten (Oelke & Meyer, 2013, p. 312). In einem Unterrichtsvideo kann dies durch Wiederholungsphasen und den Einsatz von Lernstrategien als Beobachtungsmerkmal hervorgehoben werden. Um hier die inklusive Beschulung zu unterstreichen, können die Übungsphasen auch in personen-, ziel-, themen- und methodendifferenzierten Übungsaufträgen angeboten werden (Oelke & Meyer, 2013).

Der Qualitätsbereich *Aktivierung* unterliegt laut Helmke (2015) vier Aspekten der Aktivierung: der *kognitiven Aktivierung*, der *sozialen Aktivierung*, der *Aktivierung im Sinne einer aktiven Teilhabe* und *Formen der körperlichen Aktivierung* (Helmke, 2015, p. 205). Die hier zu identifizierenden inklusiven Beobachtungsmerkmale lassen sich durch aktivierende Aufgabenstellungen in Form von Spielen, Rätseln sowie weiteren spielerischen Anwendungs- und Bearbeitungsaufträgen, die verschiedene Lerntypen und Lernpräferenzen ansprechen, beschreiben. Abgestufte und differenzierte Lösungswege sowie Variationsformen von Aufgabenstellungen, können auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus der heterogenen Schülerklasse eingehen. Die *soziale Aktivierung* kann über kooperative und soziale Lernformen angesprochen werden. Dies kann in Form von Schülertandems, Gruppenarbeiten oder ähnlichen sozialen Lernformen geschehen. Ein inklusives Unterrichtsmerkmal des sozialen Lernens ist aus inklusiver Sichtweise auch die Zusammensetzung der Schülergruppen. Die Beobachtung, ob und inwieweit Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderschwerpunkte

zusammenarbeiten, ist diesbezüglich ausschlaggebend. Daran schließt sich gleichermaßen der Aspekt der *Aktivierung im Sinne einer aktiven Teilhabe*, welches sich im Unterrichtsgeschehen darin äußert, dass alle Klassenteilnehmerinnen und Klassenteilnehmer am Unterricht aktiv teilnehmen können und mit eingebunden werden.

Die *Differenzierung* kann in einem Unterrichtsvideo auf verschiedenen Ebenen dargestellt werden. Für eine inklusive Beschulung ist die *Differenzierung* grundlegend, um die Lernenden mit ihren verschiedenen Ansprüchen ansprechen zu können. Die *Differenzierung* kann laut Textor (2015) auf unterschiedliche Weise durch die Lehrkraft erfolgen. Zunächst einmal kann der Unterricht differenzieren, indem er die verschiedenen Interessen, Lernpräferenzen oder Leistungsstufen der Schülerinnen und Schüler anspricht. Mit Hilfe von differenzierten Arbeits- und Lernmaterialien oder eingesetzten Medien kann dies bewerkstelligt werden. Ebenso können verschiedene Sozialformen und Unterrichtsmethoden im Unterricht verfolgt werden. Zudem ist der Grad der Zuwendung und unterstützenden Hilfeleistungen durch die Lehrperson ein zentrales Beobachtungskriterium für einen inklusiven Unterricht. Auch die Komplexität der Aufgabenstellung oder der Grad des eigenverantwortlichen und selbstständigen Lernens kann Handlungsspielräume bieten, den Unterricht differenziert zu gestalten (Textor, 2015).

Laut Helmke (2015) ist ein weiteres Qualitätsmerkmal eines guten Unterrichts der *Umgang mit Heterogenität* im Klassenzimmer. Im Kontext der inklusiven Beschulung ist dies ein überaus wichtiges Merkmal. In Anlehnung an Helmke (2015), der den Umgang mit Heterogenität durch Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung gestaltet, sind Beobachtungsmerkmale, die die Förderung von individuellen Lernvoraussetzungen hervorheben, für die inklusive Beschulung charakterisierend. Helmke (2015) bezieht sich dabei auf Maßnahmen der zusätzlichen Unterstützung, der Einbindung unterschiedlicher Lerntempi, der gezielten Zusatzaufgaben, Extraaufgaben, der freien Wahl von Lesetexten und Ähnlichem (Helmke, 2015).

Die Förderung der *überfachlichen Kompetenzen* ist, ebenso wie in jedem guten Unterricht, Bestandteil eines inklusiven Unterrichts. Sie finden möglicherweise nicht in jedem Unterrichtskontext eine Einbindung, allerdings bestehen Optionen, diese in einem Unterrichtsvideo beobachtbar zu machen. Die *sozial-kommunikative*

*Kompetenz* kann durch Unterrichtsmethoden wie Rollenspiele, Diskussionsrunden, Einstellungs- und Meinungsfragen oder die Thematisierung von gesellschaftlichen Schlüsselproblemen gefördert werden. Außerdem können Plakate oder Ähnliches im Klassenzimmer auf Kommunikationsregeln hinweisen. Die *Sprachkompetenz* wird eigentlich immer dann gefördert, wenn die Lernenden dazu aufgefordert werden, Lerngegenstände zu verbalisieren. Hierzu zählen, wie auch im ELL-Bogen integriert, Argumentations- und Rhetoriktechniken. Die *Lernkompetenz* ist eine elementare Grundlage für weiterführendes und somit lebenslangem Lernen. Auf Grund dessen sollten Lernstrategien, Lerntechniken, Zeitplanung, Organisationsformen mit Hilfe von unterstützten Lerneinheiten, angeleiteten Arbeitsaufträgen, Lerntagebüchern oder sogenannten Laufzetteln angebahnt und als Beobachtungsmerkmal mit aufgeführt werden. Gleichmaßen ist der Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl für die Förderung der Selbstkompetenz, in einem Unterrichtsvideo zu integrieren. Dies kann über eine wertschätzende Haltung oder motivierende Aufgaben- und Arbeitsaufträge kenntlich gemacht werden. Als letzte *überfachliche Kompetenz* ist die *interkulturelle Kompetenz* angeführt. Die Einbindung in ein Unterrichtsvideo kann über verschiedene Wege erreicht werden. Die Gestaltung des Klassenraumes, die Integration mehrerer Sprachen sowie die Vermittlung von kulturspezifischen Werten und Normen sind nur einige Anwendungsbeispiele.

Die *Methodenvariation* als charakterisierendes Beobachtungsmerkmal einer inklusiven Unterrichtssituation sollte differenzierte Methoden zur Vermittlung des Lerninhaltes bereithalten. Hierzu zählen die gängigen Methoden wie Lernspiele, Lerntheke, Stationenlernen, Lernzirkel oder Rollenspiele, aber auch Unterrichtskonzepte, wie der Offene Unterricht, handlungsorientierte Unterricht oder Projektunterricht können hier nach Heimlich (Heimlich & Wember, 2012) abgefragt werden. Ebenso können verschiedene Sozialformen, die im Unterricht stattfinden, die *Methodenvariation* ergänzen.

### 9.3 Beobachtungsmerkmale eines inklusiven Unterrichts – angelehnt an das Mehrebenenmodell

Im Mehrebenenmodell sind die Beobachtungskriterien und die entsprechenden Fragestellungen im Beobachtungsprotokoll weitaus abstrakter gefasst als im ELL-

Bogen nach Helmke. Die beiden Beobachtungsbögen weisen jedoch einige Parallelen auf.

Aus dem Qualitätsstandard 2.1 können die Beobachtungsmerkmale eines inklusiven Unterrichts gezogen werden, die die Einbindung von differenzierten und kombinierten Förderzielen zum Ausdruck bringen. In diesem Fall kann eine Parallele zur *Kompetenzorientierung* nach Helmke (2015) gezogen werden. Förderziele könnten mit den Schülerinnen und Schülern individuell, in Form von differenzierten und angepassten Tages- oder Monatszielen, abgesprochen und erarbeitet werden. Hinsichtlich der zu erreichenden Förderziele sollten Lehrende und Lernende regelmäßige Absprachen und Feedbackgespräche führen. Diese sind möglicherweise nicht in jede Unterrichtsstunde eingebettet und können in einem Unterrichtsvideo durch Pläne, ausdrückliche Bezugnahme oder in Form von bildlichen Fixierungen kenntlich gemacht werden.

Der Qualitätsstandard 2.2 spricht Formen der *Aktivierung* und *Motivierung* (ebenfalls Qualitätsmerkmale nach Helmke (2015)) an. Die inklusiven Beobachtungsmerkmale liegen hier vor allem in der Gestaltung der Lernumgebung, der Bereitstellung von differenzierten Arbeitsmaterialien, der Methodenvielfalt und allem was der Unterricht sonst noch an Angeboten parat hält, um die Lernenden für den Unterricht zu begeistern und zu aktivieren. Besonders hervorzuheben ist die *Motivierung durch Erfolgserlebnisse*. Gerade Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkten werden gegebenenfalls, im Vergleich zu denen ohne Förderschwerpunkte, schneller und unsanfter an ihre Grenzen stoßen. Damit die Motivation und damit die aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen fortlaufend bestehen bleibt, ist es wichtig, Aufgaben und Arbeitsaufträge so zu gestalten, dass Erfolgserlebnisse erfahren werden können. Um auch die Motivation oben zu halten, wenn Misserfolge geschehen, ist es ebenso ein relevantes Beobachtungskriterium für einen inklusiven Unterricht, Schülerfehler für den Unterricht sinnvoll zu nutzen und wertschätzend mit ihnen umzugehen. Gleichmaßen hebt Helmke in seinem entwickelten ELL-Bogen den Umgang mit Schülerfehlern in der Kategorie *lernförderliches Klima und Motivierung* hervor.

Die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schülerschaft werden im Qualitätsstandard 2.3 behandelt. Auch in dieser Ausführung finden sich Parallelen zu den Qualitätsmerkmalen von Helmke. Die *Differenzierung* und

*Individualisierung*, wie bereits oben beschrieben, kann im inklusiven Unterricht und somit als Beobachtungsmerkmal auf verschiedenen Wegen integriert werden. Ebenfalls können differenzierte Leistungserwartungen im Unterricht durchaus transparent gemacht werden. Abstufungen in Leistungserwartungen, im Sinne eines Nachteilsausgleiches für Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkten, sind legitim und von allen Klassenteilnehmerinnen und -nehmern zu akzeptieren. Gerade diese Akzeptanz spiegelt die inklusive Grundhaltung aller Beteiligten wider und ist ein kennzeichnendes Beobachtungsmerkmal einer inklusiven Unterrichtssituation. Die Leistungsnorm wird im ELL-Bogen nicht erwähnt, ist jedoch ein relevantes Kriterium für einen qualitativ hochwertigen Unterricht. Im Kontext der inklusiven Beschulung sind kriteriale Leistungsnormen wesentlich schwieriger anzuwenden, als individuelle Leistungsnormen. In der beruflichen Bildung allerdings setzen Unternehmen und Arbeitgeber voraus, dass in der Ausbildung gewisse Standards eingehalten und die zukünftigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer adäquat ausgebildet werden. Einige kriteriale Leistungsnormen sind somit unausweichlich. Hier kann abermals mit dem Grad der Unterstützung und Hilfestellung nachgeholfen werden.

Im Qualitätsstandard 2.4, welches die Zugänglichkeit der Lerninhalte für die Lernenden beleuchtet, sind aus der Bearbeitung der zugrundeliegenden Videoanalyse folgende Beobachtungsmerkmale eines inklusiven Unterrichts zu ziehen: Ausrichtungen von Sitzplätzen, Lehrpersonen und weiteren Hilfsmitteln im Unterricht müssen für die Informationsaufnahme der Lernenden möglichst optimal angelegt sein; auf Vorkenntnisse wird explizit im Unterrichtsgeschehen hingewiesen. Die Klassenteilnehmerinnen und Klassenteilnehmer wussten in jeder Unterrichtseinheit was zu tun war; Verständnisfragen und Aufgabenstellungen sind so im Unterricht integriert, dass die Lernenden die Möglichkeit besitzen, Sachverhalte zu hinterfragen; Erwartungshorizont und berufliche Relevanz werden im Unterricht klar und deutlich kommuniziert; Lern- und Leistungssituationen werden im Unterricht klar voneinander getrennt.

Der Qualitätsstandard 2.5 behandelt die Organisation des Unterrichts. Beobachtungsmerkmale einer inklusiven Beschulung beziehen sich in diesem Standard vor allem auf die tatsächliche Lernzeit, differenzierte und abgestufte Maßnahmen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, in gewissen Freiräumen zu lernen sowie dem Einsatz von differenzierten Arbeits- und Lernmaterialien.

Das *lernförderliche Klima*, welches schon bei Helmke (2015) Beachtung findet, wird im Qualitätsstandard 2.6 aufgegriffen. Dieser Standard behandelt vor allem die Aspekte Respekt, fürsorgliches und faires Verhalten und die wertschätzende Haltung der Lehrpersonen. Diese können wie bereits im Ergebnisteil erwähnt, durch Kommentare und Aussagen seitens der Lehrkraft in einem Unterrichtsvideo kenntlich gemacht werden und ist ebenfalls, auch basierend auf den Literaturempfehlungen (siehe Theorie), ganz im Sinne einer inklusiven Grundhaltung, empfehlenswert für einen inklusiv gestalteten Unterricht.

#### 9.4 Ergänzungen

Da im inklusiven Unterricht meist sonderpädagogische und reguläre Lehrkräfte zusammenarbeiten, ist es sinnvoll als weitere Kategorie das Teamteaching anzuführen. Charakterisierende Beobachtungsmerkmale können in diesem Fall die Zusammenarbeit, die Arbeits- und Unterrichtsaufteilung, die Schülerbetreuung und die ergänzenden Hilfestellungen behandeln.

10 Modifizierter Beobachtungsbogen – angelehnt an den ELL-Bogen nach Helmke und an das Mehrebenenmodell zur inklusiven Schulentwicklung

<b>Kategorie</b>	<b>Beobachtungsmerkmal</b>
<i>Klassenmanagement</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Die aktive Lernzeit stellt den größten Anteil der Unterrichtseinheit dar</i></li> <li>• <i>Regeln, Rituale und Strukturen zur Unterrichtsorganisation sowie zum Verhalten im Unterricht werden (bildlich, verbal oder schriftlich) kommuniziert</i></li> <li>• <i>Unterrichtsphasen sind klar voneinander abgrenzbar</i></li> <li>• <i>Aufgabenstellungen werden strukturiert und ausführlich besprochen</i></li> <li>• <i>Den Lernenden wird Gelegenheit geboten, nicht verstandene Sachverhalte zu klären</i></li> <li>• <i>Lern- und Kompetenzziele, sowie ein Erwartungshorizont sind transparent für die Lernenden</i></li> <li>• <i>Lern- und Kompetenzziele, sowie ein Erwartungshorizont liegt für die Lernenden in differenzierten Ausführungen vor</i></li> </ul>
<i>Lernförderliches Klima, Motivierung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Die Lehrperson bringt den Lernenden einen liebevollen Umgang und Verständnis entgegen</i></li> <li>• <i>Die Lehrperson kommuniziert durch Aussagen ihre inklusive Grundhaltung</i></li> <li>• <i>Die Lehrperson stellt sicher, dass in der Klasse ein respektvoller Umgang herrscht</i></li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Im Unterricht werden regelmäßige Erfolgserlebnisse durch die Lehrperson sichergestellt</i></li> <li>• <i>Mit Schülerfehlern wird wertschätzend und verständnisvoll umgegangen</i></li> <li>• <i>Schülerfehler werden sinnvoll in den Unterricht eingebunden und als Lernchance genutzt</i></li> <li>• <i>Im Unterricht wird an die Interessen der Lernenden angeknüpft</i></li> <li>• <i>Die berufliche Relevanz der Lerninhalte wird im Unterricht kommuniziert</i></li> <li>• <i>Im Unterricht wird auf Förderschwerpunkte Rücksicht genommen, außerdem wird versucht diese durch differenzierte Hilfestellungen auszugleichen</i></li> </ul>
<p><i>Strukturierung und Konsolidierung, Kompetenzorientierung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lerngegenstände knüpfen an die Wissensbestände der Lernenden an</i></li> <li>• <i>Lerninhalte werden sinnvoll miteinander kombiniert</i></li> <li>• <i>Wiederholungsphasen werden in den Unterricht eingebunden</i></li> <li>• <i>Lerninhalte werden sinnvoll transferiert</i></li> <li>• <i>Lernstrategien werden, im Sinne einer Schülerorientierung, den Lernenden differenziert angeboten</i></li> <li>• <i>Differenzierte Übungsphasen ermöglichen den Lernenden die Unterrichtsinhalte zu sichern</i></li> <li>• <i>Kompetenzen und Lernziele sind für die Lernenden transparent</i></li> <li>• <i>Im Unterricht stehen individuelle Leistungsnormen im Vordergrund</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Die kriterialen Leistungsnormen werden darüber hinaus nicht komplett außen vorgelassen</i></li> <li>• <i>Es finden regelmäßige Feedbackgespräche bezüglich des Lernfortschrittes der Lernenden statt</i></li> </ul>
<i>Aktivierung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge aktivieren die Lernenden im Unterricht durch spielerische und rätselähnliche Ausführungen</i></li> <li>• <i>Die unterschiedlichen Lerntypen der Lernenden werden durch die differenzierte Aufbereitung der Lerninhalte angesprochen</i></li> <li>• <i>Differenzierte Lösungswege sind im Unterricht gegeben</i></li> <li>• <i>Die Aufbereitung der Lerninhalte berücksichtigen die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Lernenden</i></li> <li>• <i>Die Lernenden werden durch soziale und kooperative Lernformen aktiviert; Hierzu zählen beispielsweise</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Schülertandems</i></li> <li>- <i>Gruppenarbeiten</i></li> <li>- <i>Partnerarbeiten</i></li> <li>- <i>Arbeitsteilige und arbeitsgleiche Lerngruppen</i></li> </ul> </li> <li>• <i>Lernende mit und ohne Förderschwerpunkte arbeiten zusammen</i></li> <li>• <i>Lernende helfen Lernenden</i></li> </ul>
<i>Differenzierung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Im Unterricht stehen differenzierte Lern- und Arbeitsmaterialien bereit</i></li> <li>• <i>Differenzierte Hilfestellungen werden durch die Lehrperson angeboten</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Die Komplexität von Aufgabenstellungen ist differenziert</i></li> <li>• <i>Es steht ein differenziertes Angebot für eigenverantwortliches Lernen zur Verfügung</i></li> <li>• <i>Es liegen für die Lernenden differenzierte Zielformulierungen vor</i></li> <li>• <i>Der Unterricht gibt Möglichkeiten verschiedene Lerntempi zu integrieren</i></li> </ul>
<p><i>Überfachliche Kompetenzen</i></p>	<p><i>Die sozial-kommunikative Kompetenz wird im Unterricht gefördert durch...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Unterrichtsmethoden wie Rollenspiele, Diskussionsrunden oder Einstellungs- und Meinungsfragen</i></li> </ul> <p><i>Die Sprachkompetenz wird im Unterricht gefördert durch...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>das Üben von Argumentations- und rhetorischen Techniken</i></li> <li>• <i>Hilfeleistungen der Lehrperson hinsichtlich der Verbalisierungen der Lernenden</i></li> <li>• <i>die Integration von Fach- und Fremdwörtern im Unterricht</i></li> </ul> <p><i>Die Lernkompetenz wird im Unterricht gefördert durch...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>die Eingliederung von Lernstrategien und Lerntechniken</i></li> <li>• <i>Organisationsformen, die Lernen strukturieren (wie Laufzettel, Lerntagebücher etc.)</i></li> </ul> <p><i>Die Selbstkompetenz wird im Unterricht gefördert durch...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>den Aufbau von Selbstvertrauen durch motivierende Aufgaben- und Arbeitsaufträge</i></li> <li>• <i>verantwortungsvolle Aufgaben für die Lernenden</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eine wertschätzende Haltung der Lehrperson gegenüber den Lernenden</li> <li>• ermutigende Aussagen seitens der Lehrperson</li> </ul> <p>Die interkulturelle Kompetenz wird im Unterricht gefördert durch...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eine kulturspezifische Gestaltung des Klassenraumes</li> <li>• die Integration verschiedener Sprachen</li> <li>• die Vermittlung von kulturspezifischen Werten und Normen</li> </ul>
Methodenvariation, Angebotsvariation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Methoden werden abwechslungsreich und sinnvoll im Unterricht eingesetzt</li> <li>• Die Methodenwahl berücksichtigt unterschiedliche Lern- und Leistungsniveaus</li> <li>• Die Methodenwahl berücksichtigt verschiedene Lerntypen</li> <li>• Unterrichtskonzepte werden vielfältig eingesetzt und an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst</li> </ul>
Zugänglichkeit der Lerninhalte	<p>Der Klassenraum ist so gestaltet, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Lernenden dem Unterricht optimal folgen können</li> <li>• der Unterricht möglichst nicht durch unterrichtsfremde Ereignisse gestört wird</li> <li>• jeder Lernende am Unterricht aktiv teilhaben kann</li> <li>• kein Lernender ausgeschlossen wird</li> <li>• Lernende und Lehrende optimal kommunizieren können</li> <li>• eine gemeinschaftliche Atmosphäre gefördert wird</li> </ul>
Teamteaching	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen bietet den Lernenden eine eingehende Betreuung</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Unterricht und Arbeitsphasen werden sinnvoll auf die Lehrpersonen aufgeteilt</i></li><li>• <i>Jede Lehrperson hat eine bestimmte Aufgabe im Unterricht</i></li><li>• <i>Die Lehrpersonen harmonieren im Klassengeschehen miteinander</i></li><li>• <i>Durch die Lehrpersonen können differenzierte Hilfestellungen angeboten werden</i></li></ul>
--	--

## 11 Ausblick

Im Lehramtsstudium gibt es verschiedene Möglichkeiten für den Gebrauch von Unterrichtsvideos. Die Analyse eines Unterrichtsvideos, welches einen inklusiven Unterricht zeigt, ermöglicht es Studierenden des Lehramtes, Handlungsalternativen zu erlernen und sich anzueignen, um einen inklusiven Unterricht durchzuführen. Dabei ergeben sich verschiedene Optionen für den Einsatz des Unterrichtsvideos. In der vorliegenden Arbeit wurde unter Anwendung von zwei bestehenden Beobachtungsbögen die Videoanalyse durchgeführt. Hier ergibt sich für Studierende die Gelegenheit, einen Beobachtungsbogen in eigener Ausführung anzufertigen und die wichtigsten Kriterien eines inklusiven Unterrichts eindeutig zu kennzeichnen. Dies stellt lediglich eine Möglichkeit dar, Merkmale eines inklusiven Unterrichts aus einem Unterrichtsvideo herauszuarbeiten. Gleichmaßen ist es denkbar, Unterrichtsvideos in Verbindung mit Lerntagebüchern oder einer Portfolioarbeit zu verknüpfen. Dies könnte durch verschiedene Aufgabenstellungen bezüglich des Unterrichtsvideos und im Kontext einer durchgeführten Videoanalyse, die die Studierenden bearbeiten müssen, umgesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit dem Videomaterial könnte auch in kleineren Studentengruppen im Sinne einer Diskussionsrunde stattfinden. Hier können abermals verschiedene Fragestellungen, die sich mit grundlegenden Themenkomplexen des inklusiven Unterrichts befassen, beleuchtet und in gemeinschaftlicher Arbeit behandelt werden. Ebenso ist es vorstellbar, Unterrichtsvideos von den Studierenden unter bestimmten inklusiven Beobachtungsmerkmalen eigenständig erstellen zu lassen. In dieser Form verläuft das Seminar „Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen“ der Technischen Universität München. Wie Reusser (2005) schon vorgeschlagen hat, können die eigens erstellten Unterrichtsvideos (der Lehramtsstudenten) zudem in einer Art Repertoire gesammelt und zum Austausch herangezogen werden. Außerdem können gestellte Situationen in einem Unterrichtsvideo, unter dem Aspekt fallbasiertes und problemorientiertes Lernen, bearbeitet werden (Reusser, 2005). Da nach dem Lehramtsstudium im Regelfall das Referendariat folgt, lässt sich auch in diesem Kontext das Potenzial des Unterrichtsvideos für angehende Lehrkräfte fixieren. Zur Vorbereitung auf unangenehme Unterrichtsbesuche, können Studierende des Lehramtes eigens gehaltene Unterrichte durch Videoaufzeichnungen festhalten und sich anschließend einer Bewertung von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen

oder sogar von Dozenten unterziehen. Die Atmosphäre im Klassenzimmer ist möglicherweise entspannter und im Anschluss besser beurteilbar. Jedoch ist die Videoanalyse nicht nur für die angehenden Lehrkräfte eine Lernchance, auch bereits erfahrene Lehrkräfte können aus den Arbeiten von den Studierenden profitieren. Durch die Analyse von Unterrichtsvideos könnten die Studentinnen und Studenten, im Sinne eines Qualitätsmanagements, qualifizierende Beobachtungsmerkmale einer inklusiven Unterrichtssituation konkretisieren und Unterrichte daraufhin prüfen. Dieses „inklusive Qualitätsmanagement“ könnte fortlaufend geprüft, angewendet und weiterentwickelt werden. Abschließend ist zu sagen, dass der Einsatz von Unterrichtsvideos im Lehramtsstudium wohl zahlreiche Anwendungsbeispiele bereithält und zum Teil auch schon durchgeführt werden. Der Kreativität sind hier, ebenso wie bei vielen anderen Themenkomplexen des Unterrichtsgeschehens, keine Grenzen gesetzt.

## 12 Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1997). Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. Retrieved from <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84/84> (28.10.2016)
- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*. (52 (4)), 33–35.
- Bandura, A., Verres, R., & Kober, H. (Eds.). (1979). Konzepte der Humanwissenschaften. Sozial-kognitive Lerntheorie (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. (9 (4)), 469–520. doi:10.1007/s11618-006-0165-2
- Biewer, G. (2010). Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik (2., durchges. Aufl.). UTB Sonderpädagogik: Vol. 2985. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Retrieved from <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-2985-6>
- Boer, H. de, & Reh, S. (Eds.). (2012). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Bundesministerium der Justiz 2010.
- Carlberg, C., & Kavale, K. A. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *Journal of Special Education*. (14 (3)), 295–309.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung fuer die Paedagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. (39 (2)), 223–238.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und



- erweiterte Auflage). Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dumke, D. (Ed.). (1993). Integrativer Unterricht: Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten (2. Aufl.). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung: Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Friebertshäuser, B., Boller, H., & Richter, S. (Eds.). (2010). Juventa-Handbuch. Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3., vollst. überarb. Aufl., (Neuausg.)). Weinheim: Juventa-Verl. Retrieved from <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-0793-0>
- Gärtner, H. (2007). Unterrichtsmonitoring: Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung. Freie Univ., Diss.--Berlin, 2006. Empirische Erziehungswissenschaft: Vol. 5. Münster: Waxmann. Retrieved from <http://www.waxmann.com/kat/1787.html>
- Guttenberger, G., & Husmann, B. (Eds.). (2007). Pädagogische Beobachtungskompetenz statt Diagnostik. Perspektiven für die Begabungsförderung aus Sicht der Förderpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hänsel, D. (2006). Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harrington, I., Kastirke, N., & Holtbrink, L. (Eds.). (2016). Edition Centaurus - Jugend, Migration und Diversity. Inklusion in Deutschland und Australien. Wiesbaden: Springer VS. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-14463-0>
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. Retrieved from <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783834011909>
- Heimlich, U. (2004). Didaktische Konzepte für den zieldifferenten Gemeinsamen Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik. (55 (6)), 288–295.

- Heimlich, U., & Wember, F. B. (Eds.). (2012). Heil- und Sonderpädagogik. Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen: Ein Handbuch für Studium und Praxis (2., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*. (1), 67–85.
- Helmke, A. (2007a). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern: Dieses Buch ist Franz-Emanuel Weinert gewidmet (6. Aufl.). *Schulisches Qualitätsmanagement*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007b). Was wissen wir über guten Unterricht?: Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Retrieved from [http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst\\_schule/downloads/andreas\\_helmke\\_.pdf](http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf)
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet (6. Auflage). *Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Studententexte Bildungswissenschaft: Vol. 4337*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Retrieved from <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838543376>
- Issing, L. J., & Klimsa, P. (Eds.). (2002). *Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis (3., vollst. überarb. Aufl.)*. Weinheim: Beltz PVU.
- Kiel, E. (Ed.). (2012). *UTB Schulpädagogik: Vol. 3090. Unterricht sehen, analysieren, gestalten (2., überarb. Aufl.)*. Stuttgart, Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt. Retrieved from <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838537023>
- Klauer, K. J., & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie (1. Aufl.)*. *Grundlagen Psychologie*. Weinheim: Beltz. Retrieved from [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783621278393](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278393)

- KMK. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Retrieved from [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (08.11.2016)
- KMK, & HRK. (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Retrieved from [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (08.11.2016)
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*. (1), 5–25.
- Kultusministerkonferenz. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz. Retrieved from [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (22.08.2016)
- Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (Eds.). (2014). Studienbuchreihe. Inklusive Pädagogik und Didaktik. Zürich: Pestalozzianum.
- Merz-Atalik, K. (2014). Lehrer\_innenbildung für Inklusion: " Ein Thesenanschlag!". In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser, & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Monitor Lehrerbildung. Inklusionsorientierte Lehrerbildung - vom Schlagwort zur Realität?!
- Moser, V., & Deppe, H. (Eds.). (2013). *Schulpädagogik. Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. Retrieved from <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783170239814>
- Oelke, U., & Meyer, H. (2013). *Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen* (1. Auflage). Teach the teacher. Berlin: Cornelsen.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2010). *Lernen für die Arbeitswelt OECD-Studien zur Berufsbildung Deutschland*. Retrieved from <https://www.oecd.org/berlin/45924455.pdf> (25.10.2016)

- PädagogInnenNEU. (2012). Empfehlungen der ExpertInnengruppe Inklusive Pädagogik: Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Im Auftrag des bm: ukk. Retrieved from [http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen\\_der\\_ExpertInnengruppe\\_Endbericht\\_092010\\_2\\_Auflage.pdf](http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf) (01.09.2016)
- Prenzel, M., Gogolin, I., & Krüger, H.-H. (2008). Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft: Vol. 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6>
- Prof. Dr. Fischer, E., Prof. Dr. Heimlich, U., Prof. Dr. Kahlert, J., & Prof. Dr. Lelgemann, R. (2012). Profilbildung inklusive Schule - ein Leitfaden für die Praxis. Retrieved from [www.km.bayern.de](http://www.km.bayern.de) (25.08.2016)
- Rauin, U., Herrle, M., & Engartner, T. (Eds.). (2016). Grundlagentexte Methoden. Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Reich, K. (Ed.). (2012). Pädagogik 2012. Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim: Beltz. Retrieved from [http://sub-hh.ciando.com/book/?bok\\_id=303446](http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=303446)
- Reich, K. (2014). Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule. Inklusive Pädagogik. Weinheim: Beltz. Retrieved from [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok\\_id/1296654](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1296654)
- Renkl, A. (Ed.). (2008). Lehrbuch Pädagogische Psychologie (1. Aufl.). Bern: Huber. Retrieved from [http://haw-hamburg.ciando.com/shop/book/short/index.cfm/fuseaction/short/bok\\_id/14172](http://haw-hamburg.ciando.com/shop/book/short/index.cfm/fuseaction/short/bok_id/14172)
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Journal für LehrerInnenbildung. (2), 8–18.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen - Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In Prenzel, M., Gogolin, I., & Krüger, H.-H. (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft: Vol. 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Schneider, W., Hasselhorn, M., & Bengel, J. (Eds.). (2008). Handbuch der Psychologie: / hrsg. von J. Bengel ...; Bd. 10. Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe. Retrieved from <http://elibrary.hogrefe.de/9783840918636/a>
- Schnell, I. (2003). Geschichte schulischer Integration: Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss., 2002 u.d.T.: Schnell, Irmtraud: Die Bestrebungen um die Gemeinsamkeit der Verschiedenen - Kräfte und Gegenkräfte - aufgezeigt an der Geschichte der Bewegung für gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in der BRD seit etwa 1970. Weinheim: Juventa.
- Schuppener, S. (Ed.). (2014a). Inklusion und Chancengleichheit: Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schuppener, S. (2014b). Inklusiv Schule -Anforderungen an Lehrer\_innenbildung und Professionalisierung. Retrieved from <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221> (27.10.2016)
- Schwarzer, R., & Steinhagen, K. (Eds.). (1975). Adaptiver Unterricht: Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München: Kösel.
- Schwindt, K. (2008). Lehrpersonen betrachten Unterricht: Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung. Univ., Diss.--Kiel, 2007. Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 10. Münster: Waxmann. Retrieved from [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3147109&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3147109&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm)
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. Teaching and Teacher Education. (20), 163–183.
- Swanson, H. L., Hoskyn, M., & Lee, C. (Eds.). (1999). Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. New York: Guilford Press.
- Textor, A. (2015). Einführung in die Inklusionspädagogik (1. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH; Klinkhardt.

- Textor, A., & Nierstrad, D. (2015a). Einführung in die Inklusionspädagogik. UTB Schulpädagogik, Sonderpädagogik: Vol. 4340. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Textor, A., & Nierstrad, D. (2015b). Einführung in die Inklusionspädagogik. UTB Schulpädagogik, Sonderpädagogik: Vol. 4340. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- UNESCO. (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Retrieved from <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> (08.11.2016)
- VN - BRK. (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. Retrieved from <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (08.11.2016)
- Weinert, F. E. (Ed.). (1997). Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete; Ser. 1 Pädagogische Psychologie; Bd. 3. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Weizsäcker, R. (1993, July). Es ist normal, verschieden zu sein. Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte, Bonn. Retrieved from <http://www.imew.de/de/barrierefreie-volltexte/volltexte/es-ist-normal-verschieden-zu-sein/> (08.11.2016)
- WR - Wissenschaftsrat. (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Retrieved from <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> (28.10.2016)
- Zoyke, A. (2016a). Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. Retrieved from <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/888/703> (25.10.2016)
- Zoyke, A. (2016b). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen: Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. Retrieved from [https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn\\_18\\_zoyke.pdf](https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_zoyke.pdf) (25.10.2016)

## 13 Anhang

13.1 ELL-Beobachtungsbogen nach Helmke

13.2 Mehrebenenmodell zur inklusiven Schulentwicklung

13.3 Videomaterial in digitaler Form

13.4 Codierungsbogen