



Ist das guter inklusiver Unterricht?

Mit Videoanalysen und Unterrichtshospitationen
von der Theorie zur Praxisreflexion

Ann-Christin Faix^{1,*}, Birgit Lütje-Klose²,
Annette Textor² & Elke Wild¹

¹ Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft

² Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

*Kontakt: Ann-Christin Faix, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie
und Sportwissenschaft, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
a.faix@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Artikel wird ein Seminarkonzept theoretisch hergeleitet und didaktisch begründet, welches die Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf inklusiven Unterricht zum Ziel hat. Das interdisziplinäre Seminar nimmt guten inklusiven Unterricht aus den Perspektiven der Pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik in den Blick. Die Lehrveranstaltung wird von zwei Lehrenden aus zwei der drei beteiligten Disziplinen im Teamteaching durchgeführt und bezieht die dritte Perspektive über gemeinsam entwickelte Bausteine mit ein. Das Lehrkonzept sieht vier miteinander verschränkte Schritte vor: In einem ersten Schritt arbeiten die Studierenden ihre Subjektiven Theorien über guten inklusiven Unterricht heraus. Die Subjektiven Theorien werden anschließend mit Theorien und Forschungsergebnissen der drei beteiligten Disziplinen konfrontiert. Im zweiten Schritt entwickeln die Studierenden auf Basis der theoretischen Inputs ein Raster für die Beurteilung inklusiven Unterrichts, das anhand von Unterrichtsvideos sukzessive weiterentwickelt wird. Das Raster kommt schließlich in einem dritten Schritt bei Hospitationen in „Good Practice“-Schulen zum Einsatz. In einer abschließenden Boostersession wird das Instrument vor dem Hintergrund der gesammelten Hospitationserfahrungen reflektiert.

Schlagwörter: inklusiver Unterricht, Unterrichtsvideos, Hospitationen, Urteilsraster, interdisziplinär, Subjektive Theorien



1 Einleitung

Was ist guter inklusiver Unterricht? Diese Frage wird von Vertreter_innen verschiedener Disziplinen unterschiedlich – aber auch nicht abschließend – beantwortet. Angesichts dieser Paradigmenvielfalt fällt es Lehramtsstudierenden schwer, sich zu orientieren und eigene begründete Positionen zur Frage nach gutem inklusivem Unterricht zu entwickeln.

Mit dem in diesem Artikel vorzustellenden Seminar versuchen wir, dieser Schwierigkeit zu begegnen, indem wir guten inklusiven Unterricht aus den Perspektiven der *Pädagogischen Psychologie*, der *Schulpädagogik* und der *Sonderpädagogik* in den Blick nehmen. Auf diese Weise sollen die drei zum Teil divergierenden Perspektiven integriert und so ein umfassendes, multiperspektivisches Verständnis von gutem inklusivem Unterricht angebahnt werden.

Ziel des Seminars ist die Förderung einer auf inklusiven Unterricht bezogenen professionellen Unterrichtswahrnehmung der Studierenden. Das in unserem Seminar in interdisziplinärer Kooperation vermittelte *bildungswissenschaftliche Wissen* bildet in vielen Modellen den Kern professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Terhart et al., 2012) und stellt im Sinne handlungsleitender Schemata die Basis für die *professionelle Unterrichtswahrnehmung* dar (z.B. Barth, 2016; Sherin, 2007; Stürmer & Seidel, 2015; van Es & Sherin, 2002). Das bildungswissenschaftliche Wissen steht potenziell im Widerspruch zu handlungsleitenden Subjektiven Theorien und inklusionsbezogenen Einstellungen der Studierenden, weshalb diese mit dem Ziel der Annäherung an wissenschaftliche Theorien reflektiert und bearbeitet werden müssen (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988; Wahl, 2013; Wilde & Kunter, 2016).

Im Artikel werden zunächst das im Seminar vermittelte Inklusionsverständnis sowie die oben beschriebenen zu fördernden Konstrukte *bildungswissenschaftliches Wissen*, *professionelle Unterrichtswahrnehmung* und *Subjektive Theorien* vorgestellt (Kap. 2). Anschließend werden aus diesen Überlegungen im Kontext der curricularen Verortung des Seminars konkrete hochschuldidaktische Maßnahmen in Form einer *interdisziplinären Kooperation im Teamteaching*, der *Erstellung eines Urteilsrasters für inklusiven Unterricht*, der *Analyse von Unterrichtsvideos*, *Hospitationen in inklusiven „Good Practice“-Schulen* sowie des *Einsatzes einer Strukturlegetechnik* abgeleitet, um die gewünschte Kompetenzsteigerung zu erzielen (Kap. 3). Im darauf folgenden Kapitel wird die Umsetzung der Maßnahmen innerhalb des Seminarkonzeptes beschrieben (Kap. 4). Am Ende berichten wir von unseren Seminarerfahrungen und den Rückmeldungen der Studierenden (Kap. 5).

2 Fachliche und theoretische Verortung

Die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für die inklusive Unterrichtung *aller* Kinder und Jugendlichen einschließlich derjenigen mit besonderen Unterstützungsbedarfen gehört zu den Kernforderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK, 2008, Art. 24) und wird u.a. von der European Agency for Special Needs Education and Inclusive Education (2013) als einer der zentralen Kompetenzbereiche für das Profil einer Lehrkraft in inklusiven Settings benannt (Lindmeier & Lütje-Klose, 2018). Auch vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse zur Umsetzung schulischer Inklusion ist ein enger Inklusionsbegriff kritisch zu betrachten (EiBiSch-Studie in Hamburg: Schuck, Rauer & Prinz, 2018, sowie Evaluation der Bremer Schulreform: Maaz et al., 2019): In Schulen, die mit einem weiten Inklusionsbegriff operieren, wird potenziell eher gemeinsam die Verantwortung für die Umsetzung schulischer Inklusion übernommen. Demgegenüber wird in Schulkollegien, die einen engen Inklusionsbegriff zugrunde legen, die Zuständigkeit für Kinder mit

sonderpädagogischem Förderbedarf häufig an die Sonderpädagog_innen delegiert, woraus sich problematische Konsequenzen für die Umsetzung schulischer Inklusion ergeben können (Idel et al., 2019; Schuck, Rauer & Prinz, 2018).

Für das hier beschriebene Seminar wird der Fokus auf die unterrichtliche Partizipation und bestmögliche Unterstützung von Schüler_innen, für die ein besonderer Unterstützungsbedarf festgestellt wurde, gerichtet. Dieses enge Inklusionsverständnis wird jedoch im Seminarverlauf fortlaufend problematisiert und dekonstruiert, um ein weites, auf verschiedene Differenzlinien bezogenes Inklusionsverständnis anzubahnen (Lütje-Klose, Streese, Faix, Textor & Wild, 2018; Textor, Kullmann & Lütje-Klose, 2014). Ziel ist es in diesem Sinne, dass Studierende für inklusiven Unterricht professionalisiert werden und spezifische Kompetenzen für den Umgang mit inklusiven Lerngruppen erwerben, um inklusive Lerngruppen in der späteren Schulpraxis bestmöglich unterrichten zu können (Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Moser, 2018; Seitz, 2011). Im Seminar werden dabei beispielhaft (aber nicht ausschließlich) die quantitativ am häufigsten vertretenen Förderschwerpunkte Lernen und emotional-soziale Entwicklung in den Blick genommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), die eine besondere unterrichtliche Berücksichtigung vor allem in Bezug auf die Niveau- und Zieldifferenzierung der Lerngegenstände und -methoden sowie im Hinblick auf die pädagogische Beziehungsgestaltung, das Klassenklima und das Klassenmanagement insgesamt erfordern – und an denen sich somit ein breites Kompetenzspektrum der Lehrkräfte exemplarisch erarbeiten lässt.

In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche Studien zur Modellierung und Messung professioneller Kompetenz von Lehrkräften durchgeführt, u.a. BilWiss (Terhart et al., 2012), COACTIV (Kunter et al., 2011) und TEDS-M (Blömeke et al., 2010). Dabei wird z.B. in COACTIV (Kunter et al., 2011) das pädagogisch-psychologische Wissen als Kern professioneller Kompetenz ausgewiesen. Eine solche Konstruktion greift jedoch aus unserer Sicht zu kurz, da die pädagogisch-psychologische Perspektive nur *eine* mögliche Perspektive auf guten (inklusive) Unterricht darstellt. Daher ist es aus unserer Sicht adäquater, wie in BilWiss (Terhart et al., 2012) von *bildungswissenschaftlichem Wissen* zu sprechen und pädagogisch-psychologische, schulpädagogische und sonderpädagogische Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht gleichermaßen zu berücksichtigen (vgl. Kap. 3.3). Das bildungswissenschaftliche Wissen bildet die Grundlage für eine professionelle Unterrichtswahrnehmung. Diese wird als Fähigkeit, relevante Unterrichtssituationen wahrnehmen und wissensgeleitet interpretieren und beurteilen zu können, verstanden (z.B. Barth, 2016; Sherin, 2007; Seidel & Stürmer, 2014; van Es & Sherin, 2002).

Neben dem bildungswissenschaftlichen Wissen sind auch Subjektive Theorien (angehender) Lehrkräfte über guten inklusiven Unterricht zu adressieren, da diese potenziell im Widerspruch zu bildungswissenschaftlichem Wissen stehen und das Handeln unter bestimmten Bedingungen beeinflussen (Groeben & Scheele, 2010). Subjektive Theorien werden mental als semantische Netze repräsentiert und weisen eine zumindest implizite Argumentationsstruktur auf (Groeben et al., 1988, S. 19). Sie enthalten auch wertbezogene Einstellungen, die sowohl eine kognitive als auch eine affektive sowie eine behaviorale Komponente aufweisen (Eagly & Chaiken, 1993; Ruberg & Porsch, 2017). Aus einem Review über 26 internationale Studien zu inklusionsbezogenen Einstellungen geht hervor, dass schulische Inklusion auf kognitiver Ebene zwar grundsätzlich befürwortet wird, aber dennoch Bedenken in Bezug auf die konkrete Umsetzung auszumachen sind (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Die Angst vor Überforderung und die Sorge um angemessene Ausstattungsbedingungen beeinflussen die Einstellungen zu inklusiver Beschulung auf affektiver Ebene hingegen negativ (Abegglen, Schwab & Hessels, 2017).

3 Didaktisch-methodische Verortung

Im Rahmen des Bielefelder Projektes der Qualitätsoffensive Lehrerbildung $Bi^{professional}$ wurde das videobasierte Lehrkonzept „Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Unterrichtshospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion“ in drei Durchläufen entwickelt und evaluiert.¹ Die Konzeption erfolgte in interdisziplinärer Kooperation der Autorinnen, die die Disziplinen Pädagogische Psychologie (Wild), Schulpädagogik (Textor) und Sonderpädagogik (Lütje-Klose) vertreten. In einem ersten Durchlauf im Wintersemester 2016/17 erfolgte zunächst eine Pilotierung des neu entwickelten Seminarkonzeptes. Die Lehrveranstaltung wurde im Umfang von vier Semesterwochenstunden semesterbegleitend mit etwa 60 Teilnehmer_innen im Teamteaching durchgeführt. Auf Basis der Evaluation wurde das Seminarkonzept leicht modifiziert und im Wintersemester 2017/18 in Blockform mit 15 Studierenden im Teamteaching umgesetzt. Das Seminarkonzept konnte hinsichtlich verschiedener Variablen positiv evaluiert werden (Faix, Wild, Lütje-Klose & Textor, 2019b) und wird im vorliegenden Artikel ausführlich beschrieben. Die Lehrveranstaltung ist im Bachelor des Lehramtsstudiums für die Schulformen Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (mit und ohne integrierte Sonderpädagogik²) sowie für die Schulformen Gymnasien und Gesamtschulen angesiedelt. Sie ist im Modul „Berufsfeldbezogene Praxisstudie Erziehen und Unterrichten“ verortet, dessen Studium für das 4. oder 5. Fachsemester empfohlen wird. In dem Modul sollen die Studierenden auf die berufsfeldbezogene Praxisstudie vorbereitet werden, indem sie die Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen problemorientiert und spezifisch anwenden und evaluieren (vgl. Universität Bielefeld, <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/73954091>). Gemäß den Anforderungen des Lehrerausbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalen sollen in diesem (und weiteren) Seminar(en) inklusionspädagogische Basiskompetenzen vermittelt werden, um den Veränderungen einer sich inklusiv entwickelnden Schullandschaft Rechnung zu tragen (Lütje-Klose, Neumann & Streese, 2017).

Mit dem Ziel der Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung wurden aus den vorangegangenen theoretischen Überlegungen verschiedene hochschuldidaktische Maßnahmen abgeleitet, die im Folgenden erläutert werden.

3.1 Interdisziplinärer Zugang

Bildungswissenschaftliche Inhalte und Kompetenzen werden in den Lehramtsstudiengängen an den meisten Universitäten durch die Erziehungswissenschaft, die Psychologie und teilweise auch die Soziologie als unterschiedlichen Disziplinen in meist voneinander getrennten Lehrveranstaltungen vermittelt. Dies führt häufig dazu, dass die Integration

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben $Bi^{professional}$ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1608 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen. Die Einzelmaßnahme „Professionalisierung durch die Konfrontation Subjektiver und wissenschaftlicher Theorien über inklusiven Unterricht im Rahmen videogestützter Lehrveranstaltungen“ wird unter der Leitung von Prof. Dr. Elke Wild, Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose und Prof. Dr. Annette Textor sowie mit Ann-Christin Faix als wissenschaftlicher Mitarbeiterin durchgeführt.

² Das Bielefelder Modell der „Integrierten Sonderpädagogik“ ermöglicht den integrierten Erwerb eines allgemeinen Lehramtes und eines sonderpädagogischen Lehramtes (vgl. Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Amrhein, Lütje-Klose & Miller 2015). Sonderpädagogische Studieninhalte sind dabei im Umfang von 60 LP in das allgemeine Lehramtsstudium integriert. Dieses Angebot ermöglicht zugleich eine inklusionspädagogische Basisqualifikation für die Studierenden anderer Lehramter – wenn die Seminare – wie im vorliegenden Fall – auch für sie geöffnet sind. Das hier vorgestellte Seminar ist im Bachelorstudium für alle Lehramtstypen geöffnet. Nach Abschluss des „1. Master“ in den allgemeinen Lehramtern kann von den Studierenden, die ein sonderpädagogisches Lehramt erwerben möchten, zusätzlich ein „2. Master“ im Umfang von weiteren 60 LP mit ausschließlich sonderpädagogischer Profilierung angeschlossen werden. Die Studierenden erwerben damit einen Doppelabschluss, in dem die Leistungspunktvorgaben des Lehrerausbildungsgesetzes für beide Lehramtsabschlüsse voll umfänglich erfüllt werden.

der erworbenen Wissensbestände den Studierenden überlassen bleibt (Daum & Schneider, 2006). Gelingt diese Integration nicht oder nur unzureichend, droht das Wissen träge zu bleiben. Um tragem bildungswissenschaftlichem Wissen vorzubeugen, wurde das hier beschriebene Seminar in interdisziplinärer Kooperation von pädagogischer Psychologie, Schulpädagogik und Sonderpädagogik entwickelt und im Teamteaching durchgeführt.

Die drei am Seminar beteiligten (Teil-)Disziplinen Pädagogische Psychologie, Schulpädagogik und Sonderpädagogik konstituieren guten inklusiven Unterricht durch ihre jeweiligen Erkenntnisinteressen und -methoden auf unterschiedliche Weisen. Die Herausforderung besteht darin, diese divergierenden Perspektiven herauszuarbeiten, als spezifisch für die jeweilige Disziplin zu kennzeichnen und anschließend so aufeinander zu beziehen, dass die Studierenden erkennen, dass die drei (Teil-)Disziplinen unterschiedliche – sich ergänzende – Antworten auf die Frage, was guter inklusiver Unterricht ist, generieren. Die disziplinären Sichtweisen können mit der Metapher der „Brille“ umschrieben werden: Durch die unterschiedlichen theoretischen „Brillen“ rücken jeweils unterschiedliche Aspekte guten inklusiven Unterrichts in den Fokus, und andere Gesichtspunkte werden ausgeblendet. Die drei Perspektiven lassen sich *für dieses Seminar* – stark verkürzt – auf die folgende Formel bringen: Während die *Pädagogische Psychologie* die Frage nach Lernwirksamkeit und Unterrichtsmethoden adressiert, stellt die *Schulpädagogik* verstärkt die Frage nach der Auswahl und Vermittlung der Unterrichts- und Bildungsinhalte. In der Perspektive der *Sonderpädagogik* und der *inklusive Pädagogik* rückt schließlich die Frage in den Fokus, wie diese Inhalte so ausgewählt, aufbereitet und vermittelt werden können, dass alle Schüler_innen – mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – gemeinsam lernen und sozial und inhaltlich partizipieren können. So wird beispielsweise die Bedeutung einer individuellen Förderung in jeder der drei Perspektiven betont. In der Sonderpädagogik und der inklusiven Pädagogik wird der Fokus dahingehend erweitert, dass *Individualisierung* und die *Kooperation an einem gemeinsamen Lerngegenstand* wechselseitig aufeinander zu beziehen sind (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2016, S. 169; Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014).

3.2 Erstellen eines Urteilsrasters

Die Integration der Perspektiven wird angeleitet und unterstützt, indem die Studierenden Teile der vermittelten Theorien und Forschungsergebnisse operationalisieren und in ein Raster zur Beurteilung von gutem inklusivem Unterricht überführen. Auf diese Weise werden die unterschiedlichen Perspektiven tiefer reflektiert und bei der späteren Unterrichtsanalyse berücksichtigt. Gleichzeitig wird durch die Operationalisierung erreicht, dass sich die Studierenden vertieft mit den theoretischen Inputs auseinandersetzen müssen, um zunächst wesentliche Gesichtspunkte guten inklusiven Unterrichts identifizieren zu können. Diese müssen schließlich so verstanden und durchdrungen worden sein, dass sie als Items eindeutig und präzise formuliert werden können. Das erworbene Wissen wird schließlich in kurzen Unterrichtsausschnitten auf unterrichtspraktische Beispiele angewendet (Goeze, 2010). Während der Videoanalysen wird das Raster fortlaufend weiterentwickelt, indem beispielsweise Items verworfen, ausgeschärft oder neu hinzugefügt werden.

3.3 Förderung der professionellen Wahrnehmung durch Unterrichtsvideos

Die professionelle Wahrnehmung kann durch die Analyse von Unterrichtsvideos niedrigschwellig trainiert werden (Hellermann, Gold & Holodynski, 2015; Seidel & Thiel, 2017). Auf diese Weise wird die Professionelle Unterrichtswahrnehmung zu einem Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, da sie Praxiserfahrung und deren theoriebasierte Beurteilung ohne Handlungsdruck ermöglicht (Goeze, 2010; Gold, Förster & Holodynski, 2013). Anhand von Unterrichtsvideos verschiedener Videoportale und DVDs (vgl.

Supplement 1: Seminarplan) wird die professionelle Wahrnehmung eingeübt und vertieft. Bisher konnten nicht für alle im Seminar thematisierten Dimensionen guten inklusiven Unterrichts passende „authentische“ Videobeispiele gefunden werden. Um diese Lücke zu schließen, arbeiten wir auch mit kurzen Ausschnitten aus Dokumentarfilmen. Mit der Kontrastierung „guter“ und „schlechter“ Unterrichtspraxis sollen zielführende und nicht zielführende Vorgehensweisen im inklusiven Unterricht aufgezeigt und miteinander verglichen werden. Die Unterrichtsvideos dienen zum einen der Illustration der vermittelten Theorien, sodass die Studierenden einüben, die Theorien im Video wiederzuerkennen (Goeze, 2010, S. 133). Zum anderen sollen sie aber auch in die Lage versetzt werden, das erworbene bildungswissenschaftliche Wissen fallbasiert anzuwenden, um auf diese Weise zu einer fundierten Beurteilung des jeweiligen Unterrichts zu gelangen (Goeze, 2010, S. 134). Mit dem Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrveranstaltung verbinden wir verschiedene Ziele, wobei die Videos so ausgewählt werden müssen, dass sie

- einen realistischen Eindruck von der Komplexität pädagogischen Handelns im Unterricht vermitteln, ohne die Studierenden zu überfordern, sodass diese auf ihre unbearbeiteten Subjektiven Theorien zurückgeworfen werden;
- Beispiele guter inklusiver Unterrichtspraxis aufzeigen, ohne diese als Rezeptlösungen zu präsentieren;
- den Nutzen interdisziplinärer Betrachtungsweisen aufzeigen, ohne auftretende Spannungsfelder zwischen den Disziplinen zu negieren;
- die Bedeutung bildungswissenschaftlicher Analysen aufzeigen, ohne die Relevanz fachdidaktischer Analysen außer Acht zu lassen.

3.4 Hospitationen zum Abgleich Subjektiver Theorien und inklusionsbezogener Einstellungen

Im Rahmen von Unterrichtshospitationen in der Primar- und Sekundarstufe I an inklusiven „Good Practice“-Schulen haben die Studierenden die Gelegenheit, das entwickelte Urteilsraster *in vivo* zu erproben. Hierbei können sie ihre Subjektiven Theorien und inklusionsbezogenen Einstellungen vor dem Hintergrund gelingender inklusiver Unterrichtspraxis reflektieren. Um zu vermeiden, dass die Studierenden auf defensiv-abwehrende Haltungen zurückgeworfen werden und diese bestätigt sehen, wählen wir die Hospitationsschulen mit Bedacht aus. Dazu greifen wir auf z.T. bestehende Kooperationen mit ortsansässigen Schulen zurück. Diese Schulen verfügen bereits über langjährige Erfahrungen mit inklusivem Unterricht. Auf diese Weise versuchen wir sicherzustellen, dass die Schulen guten inklusiven Unterricht in dem von uns vertretenen Sinne durchführen. Um den „Ernstcharakter“ der Hospitationen hervorzuheben, erhalten die Schulen eine Rückmeldung auf Basis der studentischen Beobachtungen. Diese Rückmeldungen werden an einigen Schulen im Kollegium diskutiert und z.T. zur Weiterentwicklung des Unterrichts herangezogen.

3.5 Strukturlegepläne³ zur Reflexion und Bearbeitung Subjektiver Theorien

Die Subjektiven Theorien der Studierenden zu gutem inklusivem Unterricht stehen zu bildungswissenschaftlichem Wissen in einem potenziellen Widerspruch (Faix et al., 2019b). Studierende müssen sich ihre Subjektiven Theorien bewusst machen, um sie gezielt so bearbeiten zu können, dass sie sich wissenschaftlichen Theorien annähern (Wilde & Kunter, 2016). In der ersten Seminarsitzung arbeiten die Studierenden ihre Subjektiven Theorien zu gutem inklusivem Unterricht mithilfe einer Strukturlegetechnik heraus (Faix, Lütje-Klose, Textor & Wild, 2019a; Scheele, Groeben & Christmann,

³ Die genaue Durchführung und Funktion der *Strukturlegepläne* wird ausführlich in folgendem Artikel erläutert: Faix, Lütje-Klose, Textor & Wild, 2019a.

1992). Dazu erhalten sie Haftnotizzettel, auf denen sie Begriffe notieren, die aus ihrer Sicht mit gutem inklusivem Unterricht zusammenhängen. Diese Begriffskärtchen ordnen sie in einem zweiten Schritt auf einem leeren Flipchartbogen an und kennzeichnen die Zusammenhänge zwischen den Begriffen mithilfe von Pfeilen und Relationen, die die jeweilige Beziehung genauer beschreiben (Scheele et al., 1992). Um die Reflexion der Subjektiven Theorien zu intensivieren, erklären sich die Studierenden ihre Strukturlegepläne wechselseitig in Partner_inneninterviews, indem sie einander gewissermaßen über den Strukturlegeplan „führen“. Auf diese Weise wird allen Studierenden ein individueller Einstieg ins Seminar ermöglicht. Zudem erlaubt die Sichtung der Strukturlegepläne den Dozent_innen, das Seminar adaptiv zu planen (Faix et al., 2019a). In der letzten Seminarsitzung haben die Studierenden die Möglichkeit, entweder einen neuen Strukturlegeplan zu erstellen oder ihren alten Strukturlegeplan zu überarbeiten. Dazu erhalten sie ihren ursprünglichen Strukturlegeplan sowie Haftnotizzettel in einer anderen Farbe. Auf den andersfarbigen Haftnotizzetteln notieren sie Begriffe, die im Laufe des Seminars hinzugetreten sind und die sie nun in ihren Strukturlegeplan integrieren möchten. Durch die unterschiedlich farbigen Zettel haben die Studierenden ihren Lernfortschritt unmittelbar vor Augen. Gleichzeitig ist auch für die Lehrenden direkt ersichtlich, was neu hinzugekommen ist (Faix et al., 2019a). Die Studierenden können nun alte Begriffskärtchen von ihrem Strukturlegeplan entfernen und alle Begriffe bei Bedarf neu anordnen. Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den Subjektiven Theorien erläutern sich die Studierenden ihre Strukturlegepläne abermals gegenseitig im Partner_inneninterview. Auf diese Weise vergleichen sie ihre Lernfortschritte mit denen ihrer Kommiliton_innen und geben sich wechselseitig Rückmeldungen. Für die Erstellung bzw. Überarbeitung der Strukturlegepläne inkl. Interviews sind etwa 60–90 Minuten zu veranschlagen.

4 Durchführungshinweise

Das Seminar sieht einen vierschrittigen Aufbau vor: In einem ersten Schritt reflektieren die Studierenden ihre Subjektiven Theorien zu gutem inklusivem Unterricht mithilfe der Strukturlegetechnik (vgl. Kap. 3.5). Diese werden anschließend mit wissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnissen der einzelnen Disziplinen konfrontiert (vgl. Kap. 3.1). Auf Basis der theoretischen Inputs entwickeln die Studierenden in einem zweiten Schritt ein Urteilsraster für die Beobachtung inklusiven Unterrichts (vgl. Kap. 3.2), welches sie anhand von Unterrichtsvideos erproben und sukzessive ausschärfen (vgl. Kap. 3.3). Das Urteilsraster kommt schließlich in einem dritten Schritt bei Hospitationen in inklusiven „Good Practice“-Schulen zum Einsatz (vgl. Kap. 3.4). Abschließend reflektieren die Studierenden in einem vierten Schritt ihre Hospitationserfahrungen sowie die Rasterkategorien in einer Boostersession.

In diesem Artikel wird auf die zweite Durchführung des Seminars im Wintersemester 2017/18 Bezug genommen. Die Lehrveranstaltung ist in der vorlesungsfreien Zeit an acht Tagen in Blockform durchgeführt worden. Zusätzlich fand etwa zwei Monate nach Ende des Blockseminars die Boostersession statt, um Seminarinhalte erneut aufzugreifen und zu festigen. Eine Übersicht über die einzelnen Sitzungstermine mit Literatur- und Videoangaben ist dem beigefügten Seminarplan zu entnehmen.

4.1 Sitzung 1: Einstieg über Strukturlegepläne und Buddy-Book⁴

Zu Beginn des ersten Blocktages wird nach einer kurzen Einleitung eine Lernstandserhebung durchgeführt, die zum einen zur wissenschaftlichen Beforschung des Seminars genutzt wird und den Dozentinnen zum anderen auch als diagnostisches Instrument

⁴ Die genaue Verwendung und Funktion des *Buddy-Books* wird ausführlich in folgendem Artikel erläutert: Lütje-Klose et al., 2018.

dient, indem sie ihnen erlaubt, sich ein Bild vom Lernstand und den Vorkenntnissen der Studierenden zu machen und diese bei der Feinplanung der Lehrveranstaltung zu berücksichtigen. Die Studierenden werden an das Seminarthema herangeführt, indem sie einen Strukturlegeplan zu gutem inklusivem Unterricht erstellen (vgl. Kap. 3.5). Der inhaltliche Einstieg in das Blockseminar erfolgt über den Inklusionsbegriff der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2008) sowie über die Auseinandersetzung mit sonderpädagogischen Förderkategorien (KMK, 2011). Dies wird didaktisch durch ein sogenanntes *Buddy-Book* begleitet. Dabei handelt es sich um ein kleines achtseitiges Büchlein im DIN-A5-Format, das die Studierenden aus einer Papiervorlage selbst erstellen. Das *Buddy-Book* bietet Platz, um eigene Gedanken und Mitschriften zu notieren, und enthält in Kürze viele relevante Informationen, die im Verlauf der Sitzung thematisiert werden (Lütje-Klose et al., 2018). Mithilfe von Videobeispielen aus den Dokumentarfilmen „Vielfalt macht Schule“ (Mittendrin Hannover, 2015) und „Klassenleben“ (Siegert, 2005) werden grundlegende Dimensionen guten inklusiven Unterrichts aufgezeigt, die im Seminarverlauf in den theoretischen Inputs wieder aufgegriffen werden.

4.2 Sitzung 2: Pädagogisch-psychologische Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht

Im Mittelpunkt der zweiten Sitzung stehen pädagogisch-psychologische Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht. Zum Einstieg sehen die Studierenden ein „Expertengespräch“ zwischen dem Philosophen Richard David Precht und dem Neurobiologen Gerald Hüther über das deutsche Bildungssystem (ZDF, 2015). Das kurze Video soll die Studierenden kognitiv aktivieren, indem sie voreingenommene „Sachverhaltsbeschreibungen“, suggestive Fragen und kontrafaktische Argumente erkennen und kritisch hinterfragen. Daran anschließend wird zunächst der Blick auf die *Lernenden* gerichtet, und in diesem Zuge werden lerntheoretische Perspektiven in den Blick genommen und Paradigmen(-wechsel) sowie Lernstrategien betrachtet. Der theoretische Input wird durch kleine Selbstversuche zur Aufnahmekapazität des Kurzzeitgedächtnisses und zu semantischen Netzwerkmodellen angereichert. Diese Perspektive wird anschließend um Modelle der Unterrichtsforschung, wie das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2015), und Qualitätskriterien guten Unterrichts (Lipowsky, 2015) erweitert. Auch hier werden die Inhalte immer wieder anhand kurzer praktischer Beispiele in Form kurzer Videoclips, z.B. zur Umsetzung von Anchored Instruction in der sog. *Jasper-Serie* (Vanderbilt University, 1996), veranschaulicht. Teilweise wird auch beispielhaft auf etablierte Fragebögen und Items zur Erfassung der vermittelten Qualitätsdimensionen verwiesen.

4.3 Sitzung 3: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht

Im Anschluss an den pädagogisch-psychologischen Input werden die Teilnehmer_innen in allgemeindidaktische sowie inklusions- und sonderpädagogische Perspektiven eingeführt. Der Input zu allgemeindidaktischen Konzeptionen (Jank & Meyer, 2008a, 2008b, 2008c) wird durch die Analyse eines Unterrichtsvideos zu einer Wochenplanarbeit vertieft (Mühlhausen, 2013). Anschließend werden die Studierenden mit Kritikpunkten aus sonderpädagogischer Perspektive und Modellen inklusiver Didaktik (v.a. Feuser, 1995, 2011; Wocken, 1998, 2014; Werning & Lütje-Klose, 2016) vertraut gemacht. Zentrale Prinzipien aus dieser Perspektive werden zum einen anhand eines Videobeispiels – zur Individualisierung anhand von Zahlenmauern im Mathematikunterricht der Clara-Grundwald-Grundschule in Hamburg (Hemmer, 2005) – illustriert. Zum anderen wird das kooperative Lernen als sogenannter „Königsweg“ inklusiver Didaktik herausgestellt. Schließlich werden empirische Befunde zu inklusivem Unterricht, u.a. aus der BiLieF-Studie (Wild et al. 2015; Wild, Lütje-Klose, Schwinger, Gorges & Neumann, 2017;

Lütje-Klose, Serke, Hunger & Wild, 2016) vorgestellt, die die Bedeutung der Qualität der einzelnen Schule in jedem Setting (Förder- wie Regelschule) unterstreichen.

4.4 Sitzung 4: Sichtung einschlägiger Literatur in Eigenarbeit

Die vierte Seminarsitzung sieht eine eigenverantwortliche Beschäftigung der Studierenden (im Lernraum) mit bereitgestellten Texten zu Prinzipien und Strategien inklusiven Unterrichts vor. Alle Teilnehmer_innen sind aufgefordert, drei obligatorische Grundlagentexte (Gold, 2017; Textor et al., 2014; Werning & Lütje-Klose, 2016) und jeweils einen von drei zur Auswahl stehenden Texten (Seitz, 2008, Scheidt, 2017, oder Korff, 2015) unter der Aufgabenstellung zu lesen, wie die jeweils geforderten Qualitätsmerkmale a) zu verstehen und b) in Form von beobachtbaren Aussagen/Items zu übersetzen sind. Die zunächst in Einzelarbeit anzustellenden Überlegungen werden in der nächsten Sitzung systematisch in wechselnden Gruppen präsentiert, reflektiert und zusammengeführt. Auf diese Weise wird einerseits die mit der Bologna-Reform verfolgte Idee einer Ausweitung selbstregulierter Lernformen (anstelle eines reinen Präsenzstudiums) adressiert und andererseits auf Befunde reagiert, wonach (angehende) Lehrkräfte Formen des kooperativen Lernens oftmals skeptisch gegenüberstehen (vgl. Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012; Renkl & Mandl, 1995).

4.5 Sitzung 5: Erprobung und Finalisierung des Urteilsrasters

Damit der Mehrwert gut vorbereiteter Formen des kooperativen Lernens für die Teilnehmer_innen erfahrbar wird, erfolgt die kooperative Erörterung der (Implikationen der) z.T. frei gewählten Texte nach der Methode des Gruppenpuzzles (Green & Green, 2018): Zunächst treffen sich alle Studierenden, die den gleichen Text bearbeitet haben, in Expert_innengruppen. Nachdem die Texte hier ausführlich diskutiert und ggfs. aufkommende Verständnisschwierigkeiten oder Fragen geklärt worden sind, bringen die Studierenden als Expert_innen für ihre jeweiligen Texte ihre spezifischen Kenntnisse in die jeweiligen, zuvor gebildeten Stammarbeitsgruppen ein. Die schlussendlich in diesen Stammarbeitsgruppen mit Blick auf das Urteilsraster erarbeiteten Vorschläge zur optimierten Operationalisierung bereits berücksichtigter oder auch weiterer Beobachtungsdimensionen werden im Plenum wechselseitig vorgestellt und erneut einer kritisch-konstruktiven Betrachtung unterzogen.

Im letzten Teil der Sitzung wird die Aussagekraft und Handhabbarkeit des nunmehr finalisierten Urteilsrasters anhand eines ca. 15-minütigen Videos erprobt, in dem ein Ausschnitt aus einer inklusiven Unterrichtsstunde zu sehen ist. Die anschließende Diskussion im Plenum wird von den Veranstaltungsleiter_innen so moderiert, dass sie primär um die Funktionalität und Tragfähigkeit des Urteilsrasters kreist, aber auch inhaltliche Eindrücke zur Qualität des gezeigten Unterrichts(ausschnitts) aufgenommen werden.

4.6 Sitzung 6: Unterrichtshospitationen in inklusiven „Good Practice“-Schulen

Die Studierenden werden von jeweils einer Dozentin zu ihren Hospitationsschulen begleitet. Dort werden sie durch die Schulleitung oder ein Mitglied des Schulkollegiums begrüßt. Anschließend werden die Studierenden entweder einzeln oder in Tandems auf die Lerngruppen verteilt. Im Zentrum der Hospitationen steht die Beobachtung mindestens einer oder mehrerer Unterrichtsstunden mit dem Urteilsraster. Die Unterrichtsbeobachtungen werden von einer Schulführung und einem Austausch mit den unterrichtenden Lehrkräften über methodisch-didaktische Entscheidungen flankiert. Die Hospitation endet mit einem obligatorischen Gespräch mit einer Dozentin über die Erfahrungen und Beobachtungen der Studierenden.

4.7 Sitzung 7: Abschluss

In der letzten Sitzung des Blockseminars erfolgt eine Nachbereitung der Hospitationen, indem die Erfahrungen der Studierenden entlang der erarbeiteten Merkmale guten inklusiven Unterrichts auf Basis der Urteilsraster diskutiert werden. Im Zusammenhang mit den Merkmalen guten inklusiven Unterrichts werden die je nach Einzelschule unterschiedlichen Rahmenbedingungen und deren Konsequenzen für die Umsetzung guten inklusiven Unterrichts reflektiert und in diesem Zuge Chancen und Herausforderungen für die Umsetzung guten inklusiven Unterrichts diskutiert. Im Anschluss sind die Studierenden aufgefordert, ihre Strukturlegepläne, die sie in der ersten Sitzung erstellt haben, zu überarbeiten bzw. einen neuen Strukturlegeplan anzufertigen (vgl. Kap. 3.5). Am Ende der Sitzung wird erneut der Lernstand der Studierenden hinsichtlich ihres pädagogischen Wissens, ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung sowie ihrer inklusionsbezogenen Einstellungen erfasst. Diese Datenerfassung ermöglicht den Studierenden, ihren erzielten Lernfortschritt selbstkritisch zu reflektieren.

4.8 Sitzung 8: Boostersession

Die Boostersession wird im Abstand von etwa zwei Monaten durchgeführt. Das Modulhandbuch sieht vor, dass die Studierenden nach dem Besuch des Seminars ihre Berufsfeldbezogene Praxisstudie (BPSt) absolvieren. Diese findet in einigen Fällen in Schulen, in anderen Fällen aber auch außerschulisch statt. Für den Fall, dass die Studierenden die BPSt in einer Schule absolvieren, ist davon auszugehen, dass sie häufig Unterricht beobachtet oder zum Teil auch selbst unterrichtet haben.⁵ In diesem Kontext erscheint es sinnvoll, nach Abschluss der BPSt die Seminarinhalte vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen gemeinsam zu reflektieren. Im Anschluss an eine erneute Datenerhebung, um langfristige Kompetenzentwicklungen zu erfassen, analysieren die Studierenden ein kurzes „Worst Practice“-Beispiel aus der Panorama-Reportage „*Lehrer am Limit*“ (Das Erste, 2013). Hierbei kommen die Studierenden zu dem Ergebnis, dass nahezu keine Dimension guten inklusiven Unterrichts in diesem Beispiel angemessen umgesetzt worden ist. Das Panorama-Beispiel sollte erst am Ende der Lehrveranstaltung analysiert werden, da dann davon ausgegangen werden kann, dass die professionelle Wahrnehmung der Studierenden so weit entwickelt ist, dass sie die offensichtlichen „Fehler“ der unterrichtenden Lehrkraft insbesondere im Bereich der Adaptivität und der Klassenführung erkennen können.

Den Studierenden gelingt es, die meisten dieser Merkmale herauszuarbeiten. Auf der Grundlage ihrer Urteile entwickeln die Studierenden im Seminargespräch alternative

⁵ Es kann nicht bei allen Studierenden davon ausgegangen werden, dass sie die BPSt in der vorlesungsfreien Zeit absolviert haben, da diese je nach Unterrichtsfach z.T. auch semesterbegleitend und dann im folgenden Semester durchgeführt wird.

Handlungsoptionen, die sie im Plenum diskutieren. Damit gehen sie einen Schritt über die im Seminar abverlangte Beurteilung des Unterrichts hinaus (vgl. Barth, 2016, S. 40).

Am Ende dieser Sitzung wird schließlich noch gemeinsam die Videovignette analysiert, die jeweils zur Erfassung der professionellen Unterrichtswahrnehmung verwendet wurde, damit die Studierenden ihre persönlichen Ratings mit den Einschätzungen der Dozentinnen abgleichen können und eine Rückmeldung zu ihren Überlegungen erhalten. Hierbei werden die Studierenden darauf aufmerksam, dass auch fachdidaktische Perspektiven maßgeblich reflektiert werden müssen, um die Qualität von Unterricht – hier von Sachunterricht – beurteilen zu können. Die Notwendigkeit, die bildungswissenschaftlichen Perspektiven um fachdidaktische Perspektiven zu erweitern, wird als Desiderat der Lehrveranstaltung herausgearbeitet.

5 Evaluation der Lehrveranstaltung

5.1 Erfahrungsbericht

Das Seminarkonzept wurde in drei Durchläufen erprobt, sodass wir inzwischen auf einen breiten Fundus an Erfahrungen zur Umsetzung zurückgreifen können. Sowohl in den gesammelten Daten als auch in der konkreten Durchführung zeigt sich, dass der Lernerfolg der Studierenden stark von der Zusammensetzung und Größe der Lerngruppe abhängt. So ist innerhalb einer kleinen Seminargröße die Zusammenarbeit sowohl zwischen den Studierenden als auch zwischen den Studierenden und den Lehrenden intensiver und verbindlicher. In einem solchen Setting scheint es den Studierenden leichter zu fallen, ihre inklusionsbezogenen Einstellungen zu thematisieren, und sie sind eher bereit, an ihren Subjektiven Theorien zu arbeiten, und zeigen sich tendenziell eher offen gegenüber abweichenden Positionen. Auch die Durchführung des Seminars in Blockform scheint eine intensive Zusammenarbeit und einen offenen Austausch zu begünstigen. Die Arbeit am Urteilsraster ist für die Studierenden sehr herausfordernd und muss umfassend und oftmals kleinschrittig begleitet werden, da sie zum einen methodisch mit der Entwicklung von Beobachtungssitems nicht vertraut sind und zum anderen inhaltlich die zugrundeliegenden Theorien durchdringen haben müssen.

Zu berücksichtigen ist, dass die Durchführung der Lehrveranstaltung auch unabhängig von der Gruppengröße und Seminarform recht aufwendig ist, da das Seminar vier Semesterwochenstunden umfasst, die Unterrichtsvideos aufbereitet und die Hospitationen im Vorfeld mit den Schulen koordiniert werden müssen.

5.2 Rückmeldungen der Studierenden

Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse der Begleitforschung zur Lehrveranstaltung vorgestellt. Es sei darauf hingewiesen, dass der Fokus hier auf den Einschätzungen der Studierenden liegen soll. Die Publikation weiterer Evaluationsergebnisse speziell zu den Konstrukten des *Pädagogischen Unterrichtswissens* (König & Blömeke, 2010) und *inklusionsbezogenen Einstellungen* (Feyerer et al., 2013) ist aktuell in Vorbereitung (Faix et al., 2019b). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Seminarkonzept das bildungswissenschaftliche Wissen und die inklusionsbezogenen Einstellungen positiv beeinflussen kann (Faix et al., 2019b). Am Ende des Seminars wurden die Studierenden gebeten, das Seminar durch einen Fragebogen mit geschlossenen und offenen Antwortitems einzuschätzen. Die offenen Antwortformate berücksichtigen, 1) was den Studierenden am Seminar besonders gut gefallen hat, 2) was ihnen nicht gefallen hat und 3) ob sie das Seminar an ihre Kommiliton_innen weiterempfehlen würden.

Im Rahmen der geschlossenen Items wurden sie aufgefordert, die Bedeutung wesentlicher Seminarbausteine für die eigene Kompetenzentwicklung auf einer vierstufigen Likertskala einzuschätzen (1=gar kein Beitrag; 2=eher geringer Beitrag; 3=eher großer

Beitrag; 4=sehr großer Beitrag). Die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Einschätzungen sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Tabelle 1: Selbsteinschätzung des Beitrags einzelner Seminarbausteine zur Kompetenzentwicklung (4-stufige Likertskala: 1=gar kein Beitrag; 2=eher geringer Beitrag; 3=eher großer Beitrag; 4=sehr großer Beitrag)

N=15	M	SD
Videos	3.00	.76
Interdisziplinarität	3.08	.76
Strukturlegepläne	3.13	.64
Theoretischer Input	3.20	.41
Teamteaching	3.40	.74
Urteilsraster	3.60	.51
Hospitation	3.60	.51

Die Studierenden schätzen den Beitrag aller abgefragten Seminarbausteine als *eher groß* bis *sehr groß* ein. Vereinzelt kritische Rückmeldungen der Teilnehmenden bezogen sich zumeist auf den Umfang der theoretischen Inputs. Daraus schließen wir, dass keines der aufgeführten Elemente in weiteren Semindurchläufen entfallen sollte, die anfängliche Darlegung der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektiven und Ansätze aber möglichst noch komprimierter erfolgen sollte. Sowohl die Unterrichtsvideos als auch die Hospitationen dienen dazu, das erworbene Wissen anhand von Praxisbeispielen zu elaborieren. Der Beitrag zur eigenen Kompetenzentwicklung durch die Hospitationen wird von den Studierenden größer beurteilt als der Beitrag der Unterrichtsvideos. Dies hängt mutmaßlich damit zusammen, dass die Studierenden die Hospitationen als „authentischer“ erleben als die Unterrichtsvideos, die immer nur einen (kurzen) Ausschnitt einer Unterrichtsstunde zeigen. Zudem haben die Studierenden während der Hospitation die Gelegenheit, mit den Lehrkräften über deren Intentionen bei der Unterrichtsplanung ins Gespräch zu kommen und deren Überlegungen so nachzuvollziehen. Darüber hinaus können die Studierenden in den Hospitationen die Schulkultur und -strukturen der Einzelschule erleben (Booth & Ainscow, 2017), sodass diese als Gelingensbedingungen für gute inklusive Unterrichtspraxis erfahrbar werden.

Die didaktische Intention, mithilfe des Urteilsrasters die interdisziplinären Perspektiven zu verschränken und theoretische Inhalte in verhaltensnahe Items zu transferieren (vgl. Kap. 3.4), wird von den Studierenden ebenfalls als wesentlich für ihre Kompetenzentwicklung beurteilt. Beispielhaft sei der Kommentar einer Studierenden an dieser Stelle wiedergegeben: „Die Erstellung des Urteilsrasters war sehr bereichernd, da man oftmals Raster vorgelegt bekommt und nicht immer klar ist, wie und wieso es zu gewissen Items kam. Dadurch konnte man sich besser mit dem Thema auseinandersetzen, neue / weitere Blickwinkel ergründen und gut vorbereitet in die Hospitation gehen“.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass sie auf *Selbsteinschätzungen* der Studierenden basieren und nicht auf „harten“ Testdaten zur Kompetenzfeststellung.

5.3 Ausblick

Aus guten inhaltlichen Gründen sieht das Seminar einen Umfang von vier Semesterwochenstunden und ein interdisziplinäres Teamteaching vor. Gleichwohl könnten rein pragmatische Gründe der breiten Umsetzung dieser ressourcenintensiven Konzeption entgegenstehen. So ist zuvorderst zu vermuten, dass nur an einem Teil der lehrerbildenden Universitäten die entsprechenden curricularen und personellen Voraussetzungen gegeben sein dürften. Hinzu kommt, dass sich der Einbezug von „Best Practice“-Schulen, je nach regionaler Lage, dem Zugriff der Lehrenden auf relevante Informationen (wie die Bielefelder Inklusionslandkarte: <http://www.uni-bielefeld.de/biprofessional/inklusive-landkarte/index.html>) oder auch der Grad individuell-informell etablierter Kooperationsbeziehungen schwierig gestalten bzw. standortspezifisch sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Und schließlich sieht das Seminar konsequent aufeinander aufbauende Lehr-Lern-Prozesse vor, die von den Teilnehmer_innen regelmäßige und aktive Mitarbeit verlangen. Da es in NRW im Ermessen der einzelnen Hochschulen liegt, die regelmäßigen Anwesenheiten zu kontrollieren, stellt sich bei einem vier Semesterstunden umfassenden Lehrangebot verschärft die Frage, wie ein kumulativer Lernzuwachs trotz intra- und interindividuell fluktuierender Anwesenheiten zu erzielen ist.

Vor diesem Hintergrund wurde im Wintersemester 2018/19 erprobt, ob die Lehrveranstaltung auch von einer oder einem Hochschullehrer_in durchführbar ist, wenn die von ihr bzw. ihm nicht selbst vertretenen disziplinären Perspektiven in digitalisierter Form offeriert werden. Zu diesem Zweck wurden Lehrvideos zum pädagogisch-psychologischen und sonderpädagogischen Input erstellt, die eine selbstregulierte Erarbeitung der aus diesen Perspektiven maßgeblichen Überlegungen zur Feststellung von Kriterien „guten inklusiven Unterrichts“ ermöglichen sollen. Obwohl die Veranstaltungsleiterin (Frau Prof. Dr. Textor) selbst in diesem Bereich ausgewiesen ist, wurde zur Erprobung auch die entsprechende Aufbereitung schulpädagogischer Ansätze eingesetzt – zumal die Studierenden sich die Inhalte anhand der Lehrvideos sehr zuverlässig selbst erarbeitet und die damit verbundenen Freiräume auch als sehr motivierend bezeichnet haben.

Parallel und in Ergänzung zu den noch laufenden Auswertungen wird derzeit im SS 2019 ein noch schlankeres Lehrkonzept erprobt, das die wesentlichen Bausteine Strukturlegepläne, Rasterentwicklung, Textarbeit und Rezeption der digitalen Bausteine der ergänzenden Fachperspektiven im Rahmen eines nur zweistündigen Masterseminars zur Vorbereitung auf das Praxissemester im Bereich „Lehrer_innenhandeln“ für Studierende im Lehramt Grundschule mit integrierter Sonderpädagogik einbezieht. Auch die Unterrichtsvideos werden systematisch verwendet; auf eine gemeinsame Hospitation muss dagegen aus Zeitgründen verzichtet werden. Die inhaltlichen Inputs erfolgen – auch vor dem Hintergrund eines fortgeschrittenen Studienverlaufs der Masterstudierenden – in komprimierterer Form als im Ursprungskonzept. Die beschriebenen Prä-Post-Instrumente kommen auch in diesem Seminar zum Einsatz, sodass sich mögliche Effekte der Bausteine (bei Kontrolle von Drittvariablen) einer verkürzten Variante des Seminars daran anschließend potenziell darstellen lassen.

Die hier skizzierten, von uns angestrebten Bemühungen sind darauf gerichtet, weniger ressourcenintensive Varianten des vorgestellten Seminars zu entwickeln und hinsichtlich ihrer relativen Wirksamkeit zu prüfen. Mit Blick auf den perspektivisch verfolgten Transfer generieren wir momentan somit Erkenntnisse, die von anderen Standorten genutzt werden können, um nicht nur pauschal über ein Aufgreifen des ausgearbeiteten Lehrangebotes zu entscheiden, sondern vielmehr auf Basis erwartbarer Kosten und Nutzen differenzierte Entscheidungen zwischen verschiedenen didaktischen Alternativen treffen zu können. Dass das Seminar in jedem Fall von interdisziplinär aufgeschlossenen Lehrenden durchzuführen ist, sollte dabei weniger als Hindernis, sondern eher als Aufforderung gewertet werden. Schließlich setzt die vielfach angemahnte Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf eine multiprofessionelle unterrichtsbezogene Zusammenarbeit im Team (Arndt & Werning, 2016; Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-

Klose, 2019, in diesem Heft) nicht zuletzt Gelegenheiten zur reflektierten Auseinandersetzung mit disziplinspezifischen Perspektiven voraus, die von den Lehrenden nicht selbst eingebracht, aber doch hinreichend gut vertreten werden können.

Literatur und Internetquellen

- Abegglen, H., Schwab, S., & Hessels, M.G.P. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), 437–456.
- Amrhein, B., Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2015). Das Bielefelder Modell der Integrierten Sonderpädagogik – Wege aus dem Dilemma des Aufbaus einer inklusionssensiblen Lehrerbildung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 224–240). Neuwied: Carl Link.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 160-174). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Zugriff am 23.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Barth, V.L. (2016). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16371-6>
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2., korrig. u. aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Büttner, G., Warwas, J., & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1–2), o.S.
- Das Erste (2013). *Panorama. Lehrer am Limit*. Zugriff am 14.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.ardmediathek.de/ard/player/Y3JpZDovL25kci5kZS9hNTQ5OWUzZS03NjAOLTRiOTMtYWJlNC1hYWWM2NGViN2JkNWE/>.
- Daum, W., & Schneider, R. (2006). Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen, Studienprojekte und forschendes Lernen. *Journal Hochschuldidaktik*, 17 (2), 18–20.
- de Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace & Janovich.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2013). *Inclusive Education in Europe: Putting Theory into Practice*. Zugriff am 23.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IC%20Researchers%20paper.pdf>.
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A., & Wild, E. (2019a, eingereicht). Strukturlepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*.

- Faix, A.-C., Wild, E., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2019b, angenommen). Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen. *Journal für Psychologie*.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feyerer, E., Reinegger, H., Hecht, P., Soukup-Altrichter, K., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I., & Bruch, S. (2013). *Inklusive Bildung. Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Deutsche Version SACIE-R 2013 & TEIP 2013*. Zugriff am 24.01.2019. Verfügbar unter: https://www.psycharchives.org/bitstream/20.500.12034/467/1/PT_9007118_SACIE-R_TEIP_Fragebogen.pdf.
- Goeze, A. (2010). Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 125–145). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gold, B., Förster, S., & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Green, K., & Green, N. (2018). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch* (8. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Groeben, N., & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151–165). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_10
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hellermann, C., Gold, B., & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 97–109. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129>
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hemmer, K.P. (2005). *Die Clara-Grunwald-Schule. Lernen in jahrgangsheterogenen Klassen*. DVD.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O., & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2).
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M., & Schneider, W. (2019). Inklusion im Bremer Schulsystem. In K. Maaz et al. (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 121–162). Münster & New York: Waxmann.
- Jank, W., & Meyer, H. (2008a). Bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik. In W. Jank & H. Meyer, *Didaktische Modelle* (S. 203–240). Berlin: Cornelsen.
- Jank, W., & Meyer, H. (2008b). Lerntheoretische Didaktik. In W. Jank & H. Meyer, *Didaktische Modelle* (S. 261–285). Berlin: Cornelsen.

- Jank, W., & Meyer, H. (2008c). Konstruktivistische Didaktik. In W. Jank & H. Meyer, *Didaktische Modelle* (S. 286–302). Berlin: Cornelsen.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 04.06.2018. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Anhoerungstext-Entwurf-2010-12-03-205-AK.pdf>.
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe. Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2018). Inklusion. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 586–596). Münster & New York: Waxmann UTB.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–105). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4
- Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6 (1), 69–84. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., & Streese, B. (2017). Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. *Zeitschrift für Inklusion*, 11 (2), o.S. Zugriff am 24.01.2019. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/416>.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S.K., & Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Strukturen als Merkmale effektiver Schulen – Ergebnisse von Schulleitungsinterviews im Rahmen der BiLieF-Studie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorow Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 109–126). Münster & New York: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Streese, B., Faix, A.-C., Textor, A., & Wild, E. (2018). Seminarsitzungsplanung „Grundlagen schulischer Inklusion und sonderpädagogischer Förderung“ mit dem Buddy-Book. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1, 17–25. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-85>
- Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B., Stanat, P., Neumann, M., Bachsleitner, A., Lühe, J., & Schipolowski, S. (Hrsg.). (2019). *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Münster & New York: Waxmann.
- Mittendrin Hannover e.V. (2015). *Vielfalt macht Schule – Inklusion erfolgreich gestalten*. DVD.
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 289–298). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

- Mühlhausen, U. (2013). Wochenplanarbeit in einer Inklusionsklasse. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, (2). DVD-Beilage. <https://doi.org/10.7328/jurpcb20132810164>
- Renkl, A., & Mandl, H. (1995). Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaft*, 23 (4), 292–300.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), 393–416.
- Scheele, B., Groeben, N., & Christmann, U. (1992). Ein alltagssprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 152–195). Münster: Aschendorff.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schuck, K.D., Rauer, W., & Prinz, D. (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Münster & New York: Waxmann.
- Seidel, T., & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. In T. Seidel & F. Thiel (Hrsg.), *Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens* (Sonderheft 32 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) (S. 1–21). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15739-5_1
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (6), 226–233.
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift für Inklusion* 5, (3), o.S. Zugriff am 14.01.2019. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83>.
- Sherin, M.G. (2007). The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (Hrsg.), *Video Research in the Learning Sciences* (S. 383–395). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Siegert, H. (2005). *Klassenleben*. DVD.
- Stürmer, K., & Seidel, T. (2015). Assessing Professional Vision in Teacher Candidates. Approaches to Validating the Observer Extended Research Tool. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 54–63. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000200>
- Terhart, E., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., et al. (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (1), 96–106.
- Textor, A., Kullmann, H., & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 69–91). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) (2008). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35. Zugriff am 04.06.2018. Verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>.
- Vanderbilt University (1996). *Jasper in the Classroom*. Zugriff am 23.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=83gxuWjSpvs>.
- van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (4), 571–596.

- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4. Aufl.). München & Basel: Reinhardt.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J., & Neumann, P. (2017). *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)*. Technical Report. Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2916613>
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B., & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (1), 7–21.
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster & New York: Waxmann.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim: Juventa.
- Wocken, H. (2014). *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- ZDF (Zweites Deutsches Fernsehen) (2015). *Prof. Dr. Gerald Hüther und Richard David Precht über das Bildungssystem*. Zugriff am 22.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=NJOqy4k5-6c>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A., & Wild, E. (2019). Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Unterrichtshospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 1–19. <https://doi.org/10.4119/hlz-2462>

Online-Supplements:

- 1) Seminarplan mit Literatur und Videoliste
- 2) Urteilsraster

Eingereicht: 31.01.2019 / Angenommen: 28.05.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Is This Good Inclusive Teaching? With Video Analyses and School Observations from Theory to Practice Reflection

Abstract: In the article, a seminar concept is theoretically and didactically derived. Its aim is to promote student's professional vision towards inclusive teaching. The interdisciplinary seminar focuses on good inclusive teaching from the perspectives of pedagogical psychology, school pedagogy, and special education. Two teachers from two of the three disciplines are teaching the seminar and integrate the third perspective. In a first step, the students work out their subjective theories about good inclusive teaching. The subjective theories are confronted with theories and research results of the three disciplines involved. On the basis of the theoretical inputs, the students develop a grid for observing inclusive teaching. Parts of the grid will be tested and further developed on the basis of videos. Finally, the grid is used for observations in "good practice" schools. In a concluding booster session, the grid is reflected on the background of the experiences gained during the observations.

Keywords: inclusive teaching, video, school observation, observation grid, interdisciplinary, subjective theories, teacher beliefs

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Bildungswissenschaften, Erziehungswissenschaft, Psychologie

Ausbildungsphase: Bachelor

Durchführungshinweise: vgl. Beitragstext

Evaluation: Erfahrungsbericht

Schulfachspezifik: keine

Schulformspezifika: Sekundarstufe I und II

Lehrmethoden/-medien: Videoanalysen, Unterrichtshospitationen

Lernziel: Förderung von Urteilskompetenz

Lerninhalte: Interdisziplinäre Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht

Oberthema: inklusionssensible Lehrer_innenbildung

Prüfungsformen: Studienleistung

Sozialform(en): verschiedene

Studentischer Beitrag: nein

Veranstaltungsart: Blockseminar

Zielgruppe: Bachelor

Zielgruppe, Umfang: 15 Studierende

Zeitlicher Umfang: 4 SWS / 9 Blocktage