

### Wissenstext zum Paket „Guter Unterricht“.

#### „Wirksamer inklusiver Unterricht“

##### Worum geht es hier?

Wir alle haben schon Unterricht erlebt, sei es als Lernende oder als Lehrende, der einfach gut war. Dieser Text bietet Ihnen wissenschaftliche Informationen dazu an, was guten Unterricht ausmacht.

##### Einführung

Guter Unterricht legt das Fundament für gelingende Lernprozesse. Und umgekehrt: Wenn Unterricht keine hochwertigen Lernangebote macht, kann erfolgreiches Lernen kaum stattfinden. Ganz besonders Lernende mit erschwerten Bedingungen und Beeinträchtigungen, die mit schlechteren Ausgangsbedingungen in die Schule kommen und wenig Unterstützung erhalten, sind auf eine gute Gestaltung der Lernsituation durch die Lehrkraft angewiesen. Die Frage, wie man eine gute Unterrichtsqualität erreicht, ist damit ein wichtiges Thema für die Qualifizierung aller Lehrkräfte im Zusammenhang.

##### Unterrichtsqualität

###### - ein Auftrag inklusiver Bildung

**Inklusion ist ein Auftrag für alle Lebensbereiche in der Gesellschaft.**

Inklusion wird in der aktuellen Debatte in Deutschland häufig auf die Schule reduziert und als schulorganisatorisches Problem diskutiert. Die Forderungen der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (United Nations, 2006) wie auch der UNESCO (UNESCO, 2014) gehen jedoch weit über Schule hinaus. Inklusion ist ein Auftrag für alle Lebensbereiche in der Gesellschaft. Inklusion hat das Ziel, die gesellschaftliche Teilhabe (insbes. § 19) und ein selbstbestimmtes Leben aller, insbesondere von Menschen mit Einschränkungen, in und mit der Gesellschaft zu verbessern. Daraus resultieren viele Prozesse zur Veränderung des Bildungssystems, von der Kita über die Schulen bis hin zu einem inklusiven Angebot der Erwachsenenbildung.

**Inklusion im Bildungssystem ist ein Baustein für eine inklusive Gesellschaft.**

Dabei ist ein inklusives Bildungssystem ein wichtiges Puzzelstück für eine inklusive Gesellschaft. Die UNESCO versteht darunter weit mehr als eine Änderung der Schulstruktur: Die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Lernenden ist die zentrale Zielrichtung eines inklusiven Bildungssystems.

**Was hat Unterrichtsqualität mit inklusiver Bildung zu tun?**

Inklusive Bildung erfordert notwendiger Weise eine qualitativ hochwertige Bildung und damit guten Unterricht. Jedem Lernenden, insbesondere den von Barrieren, Benachteiligungen oder Behinderung betroffenen Personen, muss die bestmögliche Chance zur Verwirklichung ihrer individuellen Potentiale ermöglicht werden. Die UN-Konvention spricht explizit von einer wirksamen Verbesserung der Bildungsprozesse durch effektive Maßnahmen im Bildungssystem und fordert eine wirksame Unterstützung im Bildungssystem, und damit auch im Unterricht. Gemeint sind damit in ihrer Wirksamkeit überprüfte Maßnahmen der Unterstützung und Teilhabe – kurz: eine wirksame Bildung.

**Wie hängen die praktizierten pädagogischen Maßnahmen mit einer wirksamen Bildung zusammen?**

Erfolgreiche Lernprozesse, soziale Integration und förderliche emotional-soziale Entwicklungen hängen von den praktizierten pädagogischen Maßnahmen ab. Dafür sind weniger die organisatorischen als die dem Lernprozess nahen, sogenannten proximalen Faktoren (Wild et al., 2018) entscheidend. Die Gestaltung des Unterrichts selbst, die Maßnahmen zur Unterstützung der Lernenden, das Klima und die Struktur einer Schule, deren Verknüpfung mit dem sozialen Umfeld (Huber et al., 2001; Mastroperi & Scruggs, 2001, Lindsay, 2007; Okilwa & Shelby, 2010; Slavin & Lake, 2008) – das sind entscheidende Faktoren für den Erfolg inklusiver Bildung (Hillenbrand & Casale, 2021). Anders ausgedrückt:

Das konkrete pädagogische Handeln, der praktische Unterricht entscheidet über wirksame Inklusion im Bildungssystem!

**Was macht guten Unterricht aus?**

### Kriterien der Unterrichtsqualität

Die Forschung zur Unterrichtsqualität aus Pädagogik, Psychologie und Sonderpädagogik bietet auf der Basis zahlreicher Studien ein fundiertes Wissen für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen. Inzwischen existieren auch systematisierende Übersichten:

**Lernen muss sichtbar gemacht werden.**

- Die bekannte Studie des Neuseeländischen Bildungsforschers Hattie (2009) bietet einen Überblick über die weltweiten

**Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke als Orientierung für die Steigerung der Unterrichtsqualität.**

Meta-Analysen an und stellt zugleich ein theoretisches Rahmenmodell dar: Lernen ist sichtbar zu machen, um dadurch dem Handeln von Lehrkräften und Lernenden eine Rückmeldung (Feedback) geben zu können.

- Helmke (2015) entwickelte ein Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts, das die aktive Nutzung der Lernangebote durch die Lernenden ebenso wie beeinflussende Faktoren hervorhebt. Solch strukturierte Modelle, die zahlreiche Befunde zusammenfassen, erlauben eine gute Orientierung für die Steigerung der Qualität des Unterrichts. Darauf aufbauend können spezifische Maßnahmen für die Erfüllung der Bedürfnisse aller Lernenden implementiert werden.

### Ein Modell zur Entwicklung der Unterrichtsqualität

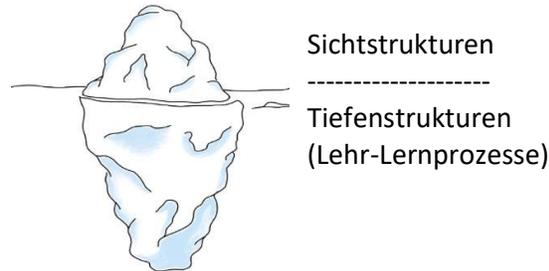


Abb.1: Eisbergmodell mit Sicht- und Tiefenstrukturen  
(Trautwein et al., 2018, S. 6)

#### **Sichtstrukturen:**

Formen der Unterrichtsplanung und -organisation.

Die Sichtstrukturen enthalten unterschiedliche Organisationsformen des Unterrichts, beispielsweise Klassenunterricht, leistungsdifferenzierte Kurse oder Förderunterricht. Bei den Methoden des Unterrichts geht es um „Formen der Unterrichtsplanung und -organisation, die oft mehrere Stunden überdauern und nach bestimmten Prinzipien gestaltet sind“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 64) (bspw. Direkte Instruktion oder Projektarbeit). Auf der dritten Ebene wird mit den Sozialformen insbesondere die „formale Gestaltung der sozialen Interaktion innerhalb der Unterrichtseinheiten“ (ebd., S. 64) beschrieben (bspw. Arbeit im Klassenverband, Kleingruppen-, Partner-, Einzelarbeit) (ebd., S. 63f.). Die beschriebenen Ebenen der Organisationsformen, der Methoden des Unterrichts sowie der Sozialformen beziehen sich auf direkt beobachtbare Merkmale und werden deshalb auch als Oberflächenmerkmale oder Sichtstrukturen bezeichnet.

**Tatsächliche Lehr-Lernprozesse können bei gleichen Sichtstrukturen deutlich abweichen.**

Die tatsächlichen Lehr-Lernprozesse, die während der Umsetzung der gleichen Methode oder Sozialform ablaufen, können sich jedoch deutlich unterscheiden.

#### **Tiefenstrukturen:**

Die Beschäftigung der Lernenden mit den Lerninhalten und die Art des Zusammenspiels zwischen allen Beteiligten.

Die Beschäftigung mit der „Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten oder die Art der Interaktionen zwischen den handelnden Personen“ (ebd., S. 64)

lässt sich als Betrachtung sogenannter Tiefenstrukturen von Unterricht zusammenfassen.

Tabelle 1 enthält drei Dimensionen von Tiefenstrukturen, die für die kognitive und motivationale Entwicklung von Schüler\*innen besonders wichtig sind.

Tab. 1: Dimensionen von Tiefenstrukturen (nach Kunter & Trautwein, 2013, S. 77)

Dimension	Fragestellung	Beispiele
Klassenführung (Classroom Management)	Wie gut gelingt es, den Unterricht so zu gestalten, dass möglichst wenige Störungen auftreten, alle Lernenden beteiligt sind und Unterrichtszeit somit effektiv genutzt werden kann?	Frühe Einführung von Regeln und Routinen Konsequenter Umgang mit Störungen Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterial
Kognitive Aktivierung	Zu welchem Grad werden die Lernenden angeregt, sich aktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und sich dabei vertieft mit den Inhalten zu beschäftigen?	Aufgaben, die an das Vorwissen anknüpfen Diskurs, der Meinungen der Lernenden aufgreift Inhalte, die kognitive Konflikte bei den Lernenden auslösen
Konstruktive Unterstützung	Auf welche Weise hilft die Lehrkraft den Lernenden, wenn Verständnisprobleme auftreten? Wie sehr ist die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden durch Wertschätzung und Respekt geprägt?	Konstruktiver Umgang mit Fehlern Geduld und angemessenes Tempo Freundliche, respektvolle Beziehungen

Tiefenstrukturen wirken sich mehr auf den Lernerfolg aus und haben eine höhere Relevanz für die emotional-soziale Entwicklung der Lernenden.

Obwohl Sichtstrukturen den (oberflächlichen) Rahmen der Unterrichtsgestaltung vorgeben, konnte in zahlreichen Studien ermittelt werden, dass den Tiefenstrukturen in Bezug auf den Lernerfolg der Schüler\*innen eine deutlich größere Erklärungsmacht zukommt (Hattie, 2009; Seidel & Shavelson, 2007; Wang et al., 1993). Aus diesem Grund werden sie häufig auch als „Dimensionen der Unterrichtsqualität“ bezeichnet (Kunter & Trautwein, 2013, 66). Für das Lernen und die emotional-soziale Entwicklung von Schüler\*innen besitzen die Tiefenstrukturen eine höhere Relevanz.

Einen Gesamtüberblick über die beschriebenen Strukturen bietet Abbildung 2.

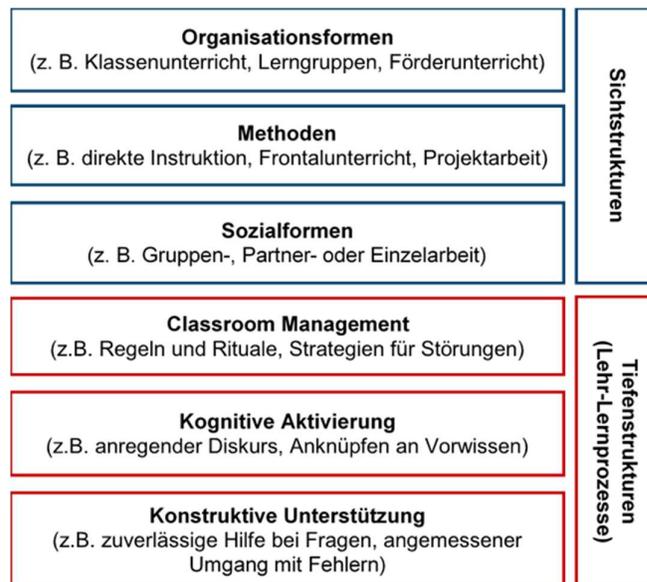


Abb. 2: Kriterien zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts (nach Kunter & Trautwein, 2013, S. 63)

### Warum wird zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen unterschieden?

Die Sinnhaftigkeit der Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen konnte empirisch dadurch belegt werden, dass die beiden Dimensionen, Sicht- und Tiefenstrukturen, relativ unabhängig voneinander variieren (Knoll, 2003; Lip-owksy, 2002; Venman et al., 2000). Die aktuellen Forschungen drehen sich, ausgehend von diesen Erkenntnissen, insbesondere um die Konsequenzen für die Fachdidaktiken (Praetorius et al., 2020).

Wie können diese Erkenntnisse im Unterrichtsaltag eingesetzt werden?

Wie verbinde ich fachlich-inhaltliche, fachdidaktische und spezifisch-unterrichtsmethodische Perspektiven mit diesen allgemeinen Erkenntnissen zur Unterrichtsqualität?

Ein Vorschlag für ein entsprechendes Rahmenmodell liegt vor (Praetorius et al., 2020, S. 415ff) und wird nun aus den verschiedenen fachdidaktischen Perspektiven heraus diskutiert (Heinitz & Nehring, 2020; Praetorius et al., 2020; Praetorius & Nehring, 2020; Praetorius et al., 2020; Zülsdorf-Kersting, 2020).

Was ist hilfreich, um der Unterrichtsqualität im Sinne einer inklusiven Bildung gerecht zu werden?

### Fazit

Will man Unterrichtsqualität für inklusive Bildung weiter entwickeln, um dadurch den unterschiedlichen Bedarfen heterogener Lerngruppen (also auch Lernender mit erschwerten Bedingungen und Beeinträchtigungen) gerecht zu werden, ist der Rückgriff auf die breite empirische Forschungslage und damit eine Orientierung an den genannten Modellen hilfreich. Insbesondere die Arbeit an den Tiefendimensionen der Unterrichtsqualität bietet eine abgesicherte wissenschaftliche Ausrichtung. Auf dieser Basis können gezielte Maßnahmen zur Unterstützung bei besonderen Bedürfnissen der Lernenden erfolgen, die wiederum im Gesamtkontext des Unterrichtsprozesses und der Schule ihre Wirksamkeit entfalten.

### Literatur

- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention (79), 66–69.
- Deutsche UNESCO-Kommission. (2009). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf)
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Kriterien naturwissenschaftsdidaktischer Unterrichtsqualität – ein systematisches Review videobasierter Unterrichtsforschung. Unterrichtswissenschaft, 48, 319–360.
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (7. Aufl.). Klett-Kallmeyer.
- Hillenbrand, C. & Casale, G. Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), Inklusion. Chancen und Herausforderungen (S. 11–28). Hogrefe.
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. & Fiorello, C. (2001). The differential Impact of Inclusion and inclusive Practices on High, Average, and low Achieving General Education Students. Psychology in the schools(38), 497–504.
- Knoll, S. (2003). Verwendung von Aufgaben in Einführungsphasen des Mathematikunterrichts (unveröffentlichte Dissertation). Freie Universität Berlin, Berlin.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Schöningh.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. British Journal of Educational Psychology(77), 1–24.
- Lipowksy, F. Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Michailow-Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), Beiträge zur Reform der Grundschule: Freiarbeit in der Grundschule: Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis (Bd. 114, S. 126–159). Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Mähler, C. & Hasselhorn, M. (Hrsg.). Inklusion. Chancen und Herausforderungen. Hogrefe.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. Learning Disability Quarterly (24), 265–274.
- Michailow-Drews, U. & Wallrabenstein, W. (Hrsg.). Beiträge zur Reform der Grundschule: Freiarbeit in der Grundschule: Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis (Bd. 144). Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.

- Okilwa, N. & Shelby, L. (2010). The Effects of Peer Tutoring on Academic Performance of Students with Disabilities in Grades 6 through 12: A Synthesis of the Literature. *Remedial and Special Education* (31), 450–463.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft* (48), 409–446.
- Praetorius, A.-K. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität zwischen Generik und Fachspezifik: Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft* (48), 297–301.
- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft* (48), 303–318.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results, *4*(77), 454–499.
- Slavin, R. E. & Lake, C. (2008). Effective Programs in Elementary Mathematics: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research* (78), 427–515.
- Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2018). Grundlagen für einen wirksamen Unterricht. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung. [https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer\\_Unterricht/Wirksamer%20Unterricht%20-%20Band%201\\_Trautwein%20et%20al.%20%282018%29\\_Grundlagen.pdf](https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/Wirksamer%20Unterricht%20-%20Band%201_Trautwein%20et%20al.%20%282018%29_Grundlagen.pdf)
- UNESCO (Hrsg.). (2014). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf)
- United Nations (Hrsg.). (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), Article 24 - Education. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- Veenman, S., Kenter, B. & Post, K. (2000). Cooperative Learning in Dutch Primary Classrooms. *Educational Studies*, 281-294 (26).
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 3(63), 249–294.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Gorges, J. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS - Die deutsche Schule*, 2(110), 109–123.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2020). Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht. Zum Verhältnis generischer und fachspezifischer Merkmale. *Unterrichtswissenschaft* (48), 385–407.

### Lizenzhinweise

Dieser Text wurde unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht und ist zur Weiternutzung freigegeben.

**Titel:** Wissenstext „Wirksamer inklusiver Unterricht“.  
Ein Text aus dem Paket „Guter Unterricht“.

**Autor\*innen:** Vierbuchen, M.-C., Hillenbrand, C., Rau, F., Schorer, S., Schröder, L., Mudder, L.

**Kontakt:** [oer-lkb@uni-oldenburg.de](mailto:oer-lkb@uni-oldenburg.de)

**Lizenz:** Dieser Text ist, sofern nicht an einzelnen Inhalten anders angegeben, lizenziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0. Um die Lizenzbedingungen einzusehen, besuchen Sie bitte <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



**Stand:** Oktober 2022