

Inklusive Unterrichtsqualität zwischen Programmatik und empirischen Befunden

Vera Moser – Goethe-Universität Frankfurt

Abstract

Die Bestimmung von Qualitätsmerkmalen für inklusiven Unterricht ist ein derzeit laufender Prozess. Der Beitrag schlägt hierzu vor, Merkmalskriterien aus der UN-Behindertenrechtskonvention mit normativen Qualitätsmerkmalen der pädagogisch-didaktischen und der empirischen Unterrichtsforschung zu verknüpfen. Auf dieser Grundlage werden vorhandene empirische Forschungsergebnisse eingeordnet und Forschungslücken identifiziert.

1. Unterrichtsqualität: Dimensionen und Bildungsziele

Mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Schulen ist die Frage nach der Qualität inklusiven Unterrichts neu gestellt, denn die Konvention verlangt in Art. 24, dass

Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, *Zugang zu einem integrativen [inkluisiven – i.O. inclusive], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht* an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

... *angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen* getroffen werden;

... *Menschen mit Behinderungen* innerhalb des allgemeinen Bildungssystems *die notwendige Unterstützung* geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

... in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration [Inklusion –

i.O. inclusion] wirksame, individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die *bestmögliche schulische und soziale Entwicklung* gestattet, angeboten werden. [Hervorhebung d. Verf.]

Diese noch allgemeine Markierung von Qualitätsmerkmalen inklusiven Unterrichts bezieht sich in erster Linie auf das Gebot des Nicht-Ausschlusses, der Nicht-Diskriminierung sowie dem Ziel bestmöglicher schulischer und sozialer Entwicklung unter den Bedingungen angepasster Unterstützungen. Was jedoch genauere unterrichtliche Qualitätskriterien sind (z.B. didaktische Arrangements, Medieneinsatz, unterrichtliche Differenzierungsformen etc.) kann aus Sicht der pädagogisch-didaktischen und der empirischen Unterrichtsforschung hiervon nicht näher abgeleitet werden – die Bestimmungen des Art. 24 UN-BRK stecken somit eher formale Rahmenbedingungen ab. Daher ist es erforderlich, diese mit den Diskursen und Befundlagen der pädagogischen, didaktischen und empirischen Unterrichtsforschung zu verknüpfen.

Zentral für die Frage nach schulischen und unterrichtlichen Qualitätsbestimmungen ist zunächst das Anerkenntnis, dass die Qualitätsbestimmung von Pädagogik allgemein und von Unterricht im Besonderen nicht aus der Empirie heraus entwickelt werden kann, sondern auf normativem Wege zu definieren ist. D.h., Qualitätsurteile sind in erster Linie normativ, sie basieren auf Konventionen, Erfahrungen, Expertisen etc., sind damit sozio-kulturell höchst sensibel und darüber hinaus auch abhängig vom Standort des Betrachters/der Betrachterin (z.B. in Bezug auf Unterricht: Forscher:innen, Bildungsadministratoren, Lehrkräfte, Eltern, Schüler:innen, Akteur:innen des tertiären Bildungssektors). Damit basieren sie nicht in erster Linie auf Ergebnissen empirischer Forschung, sondern benötigen vorab eine normative Rahmung, an der sich Unterrichtspraxis und Unterrichtsziele auszurichten haben. Im Allgemeinen spricht man davon, dass unterrichtliche Qualitätsurteile durch den *Bildungszweck* bestimmt sind, der sich historisch durchaus wandelt, dabei aber jeweils aus einer übergeordneten gesellschaftlichen Perspektive definiert wird und nicht auf der Entwicklungslogik des Individuums oder auf rein anthropologischen Annahmen beruht. Ein knapper Blick in die historische Entwicklung der Qualitätsdebatte kann dies verdeutlichen: So reichte die Debatte um Unterrichtsqualität von *Comenius'* Verdikt, „allen alles auf

allseitige Weise zu lehren“, mit dem Ziel der wechselseitigen Verständigung der Menschen untereinander und mit Gott (vgl. Voit, 2008), kumulierend in der Herstellung der Menschenwürde, über *Humboldts* Bildungsideal einer „höchsten und proportionierlichsten Bildung der Kräfte zu einem Ganzen“, in der v.a. individuelle Freiheit zentral gesetzt ist, zu *Herbarts Erziehendem Unterricht* in der Logik von Formalstufen und einem lehrer:innenseitigen pädagogischen Takt bis schließlich zur spezifischen Beziehungskonstruktion zwischen Generationen, göttlichen und weltlichen Ideen sowie Gegenständen bei *Schleiermacher* (vgl. Benner, 1995; Oelkers, 2001; Baumgart, 2001). Damit zeigt sich bereits, dass unterrichtliche Qualitätsurteile sowohl zielbezogen (Verständigung der Menschen untereinander und der Generationen, bestmögliche Ausbildung und Zusammenführung der Kräfte), als auch auf pädagogisch-didaktischer Ebene formuliert werden (pädagogischer Takt, erziehender Unterricht). Zugleich lässt sich festhalten, dass bis in die 1960er Jahre hinein im deutschsprachigen Raum die sogenannte *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* Bildung und Unterricht im Kontext philosophisch-hermeneutischer Traditionen bestimmte und damit auch weitgehend ein:e singuläre:r Akteur:in, nämlich jeweils ein:e wissenschaftliche:r Vertreter:in des Faches, in der Frage der Qualitätsbestimmung beobachtet werden kann.

Mit der sogenannten *Realistischen Wende* der Erziehungswissenschaften (Titel der Antrittsvorlesung Heinrich Roths 1963, vgl. Tenorth, 2007) setzte eine soziologische Ausrichtung der Pädagogik in Westdeutschland ein, die sich nunmehr auch als Erziehungswissenschaft bezeichnete. Die Analysen zu den Zusammenhängen von sozialer Herkunft und Bildungschancen waren ein neuer Forschungsfokus, womit die Konzepte *Chancengerechtigkeit* und *Demokratisierung* ausbuchstabiert wurden und damit Zielbestimmungen und Qualitätsmerkmale von Unterricht in einen neuen Fokus rückten. Exemplarisch sei hierfür Wolfgang Klafki *Kritisch-Konstruktive Didaktik* benannt, die vorschlug, Unterricht „am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen zu wachsender Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit“ auszurichten (Klafki, 1995, S. 95). Insbesondere in der pädagogisch-didaktischen Subdisziplin der Erziehungswissenschaften hat diese Qualitätsbeschreibung Tradition. So formulierte auch Meyer (2005, S. 13), guter Unterricht zeichne sich durch eine „demokratische Unterrichtskultur“ aus, die auf der „Grundlage des Erziehungsauftrags“ und eines „ge-

lingenden Arbeitsbündnisses“ sowie einer „sinnstiftenden Orientierung“ zu einer „nachhaltigen Kompetenzentwicklung“ aller Schüler:innen beitrage. (Mit der Referenz auf den Kompetenzbegriff ist hier aber bereits eine neue Ära der unterrichtlichen Qualitätsdebatte annonciert, die weiter unten mit der Empirischen Wende skizziert wird.)

Diese Qualitätsbestimmung wurde nicht nur erziehungswissenschaftlich, sondern auch bildungspolitisch in der Bildungsreform der 1970er Jahre umgesetzt, in deren Zentrum die Gesamtschule stand (Leschinsky, 2005). Damit entsteht neben dem/der wissenschaftlichen Akteur:in auch ein:e bildungspolitische:r, der/die die zeitgenössischen unterrichtsbezogenen Qualitätsdebatten bestimmt.

Interessanterweise sind diese Qualitätsbestimmungen auch zentral für die Begründung einer inklusiven Pädagogik in Deutschland, die historisch erstmals im Kontext dieser Bildungsreform (zunächst unter der Terminologie *Integration*) ausbuchstabiert wurde. Das erste diesbezügliche bildungspolitische Dokument ist die *Empfehlung des Deutschen Bildungsrates* von 1973, in der die bisher ausschließliche Sonderbeschulung behinderter Schüler:innen als Demokratieproblem angemahnt wurde: Die Bildungskommission, so der Wortlaut, ging davon aus, dass

die Integration Behinderter in die Gesellschaft eine der vordringlichen Aufgaben jedes demokratischen Staates ist. Diese Aufgabe, die sich für Behinderte und Nichtbehinderte in gleicher Weise stellt, kann [...] einer Lösung besonders dann nahegebracht werden, wenn die Selektions- und Isolationstendenzen im Schulwesen überwunden und die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte in den Vordergrund gebracht werden; denn eine schulische Aussonderung der Behinderten bringt die Gefahr ihrer Desintegration im Erwachsenenleben mit sich (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 16).

Mit der sogenannten *Empirischen Wende*, die mit dem Einsetzen der Empirischen Bildungsforschung im Kontext der deutschen Beteiligung an international-vergleichenden Schulleistungsstudien begann, wurde vor allem eine lernpsychologische Modellierung der Unterrichtsforschung eingeführt, welche die Psychologie als relevante Bezugswissenschaft etablierte und damit die zuvor primär bildungssoziologische Ausrichtung der Erziehungswissen-

schaft ergänzte und z.T. auch ersetzte. Hier wurde v.a. der Output im Sinne eines gesellschaftlich relevanten Kompetenzerwerbs der Schüler:innen sowohl zum Kern von unterrichtlicher Qualität als auch zum Bildungsziel erklärt, wobei dieser in ein Gesamtprojekt der Persönlichkeitsbildung eingebunden wurde:

Der Output von Bildungssystemen umfasst neben der Vergabe von Zertifikaten im Wesentlichen den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen – also von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist. (Klieme et al., 2003, S. 12)

„Schulische Bildungsziele sollten zudem auf Nachhaltigkeit und Transfer ausgerichtet werden. Sie müssen anschlussfähig sein für lebenslanges Weiterlernen, für Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft.“ (Klieme et al., 2003, S. 20) Damit wird die aus der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik* herrührende breitere Referenz auf Bildung mit ungewissem Ausgang mit dem Fokus auf das Lernen und den Lernprozess enggeführt: „Aktuelle Konzepte der Unterrichtsqualitätsforschung betrachten das Unterrichtsgeschehen als ein Zusammenspiel von Merkmalen, welche die Lerngeschichte von Schülern nachhaltig beeinflussen können.“ (Göllner et al., 2016, S. 64)

Diese vornehmlich aus lernpsychologischer Perspektive formulierte Qualitätsbestimmung von Unterricht wird jedoch zeitgleich auch von funktionssoziologischen Betrachtungen der Schule flankiert, die von Fend (2006) vorgelegt wurden. Demnach erfüllt Schule zwar auch die Funktion, das Lernen zu befördern im Sinne ihrer *Qualifikationsfunktion*, daneben treten aber drei weitere Funktionen von Schule, die ebenfalls als Qualitätsdimensionen zu lesen sind: Die *Allokationsfunktion* (Sortierung der Schüler:innen in Bezug auf Schulleistungen durch die Vergabe unterschiedlicher Abschlusszertifikate), die *Enkulturationsfunktion* (Vermittlung von Zugängen zu kultureller Teilhabe und kultureller Identität) sowie die *Integrationsfunktion* (Unterstützung der Entwicklung sozialer Identität und des Zugangs zu politischer Teilhabe). Diese Funktionen werden jedoch in die Modellierung schulischer bzw. unterrichtlicher Qualität i.d.R. nicht aufgenommen – sie gelten eher als

ein Hintergrundrauschen für die primär gesetzte Qualifikationsfunktion. Auf der Ebene der Bildungspolitik wird die Normierung schulischer und unterrichtlicher Qualität derzeit auch über die Verleihung des *Deutscher Schulpreises* fortgeführt. Hier lautet die Definition: Gute Schulen verfügen über ein „positives und lernförderliches Schulklima sowie ein anregungsreiches Schulleben, in dem sich Schüler:innen, Lehrkräfte sowie Erziehungsberechtigte wohlfühlen und gern aktiv einbringen. Die Schulen pflegen gute Beziehungen mit allen Beteiligten.“ (Robert Bosch Stiftung GmbH, 2023)

Fasst man die bis hierhin dargestellte gegenwärtige Diskussion um Unterrichtsqualität zusammen, so lässt sich diese definieren als bestimmt durch die Aufgabe der Vermittlung von *Qualifikationen* und *Kompetenzen* (*Schüler:innenleistung*), die *die berufliche, soziale, politische etc. Teilhabe* an der (Welt-)Gesellschaft ermöglichen – im Kontext *spezifischer Kulturgüter*, verbunden mit Dimensionen der schüler:innenseitigen *Persönlichkeitsentwicklung* und gerahmt von einem *guten Lehr-Lernklima*.

2. Inklusionsbezogene Unterrichtsqualität normativ

Die bis hierhin rekonstruierte unterrichtsbezogene Qualitätsdebatte ist bisher nicht in den Kontext inklusionspädagogischer Normierungen gestellt worden. Dies soll nunmehr erfolgen, und zwar einerseits aus der Perspektive einer globaleren Akteurin, der *European Agency for the Development of Special Needs and Inclusive Education* (2009) und deren ausformulierten Qualitätskriterien sowie andererseits in Abgleich dazu aus der Unterrichtsqualitätsdiskussion, die im Kontext des lernpsychologischen Forschungsparadigmas entwickelt wurde (Helmke, 2007):

European Agency (2009) „Merkmale inklusiver Bildung“:

- Binnendifferenzierung und Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse
- Zusammenarbeit mit Eltern und Familien
- Teamarbeit
- Schulkultur, die Segregation vermeidet
- Das Lernen unterstützende Bewertung (Assessment)
- Kooperatives Lernen
- Pro-inklusive Einstellungen des pädagogischen Personals

Helmke (2007) „Merkmale der Unterrichtsqualität“:

- Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
- Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
- Lernförderliches Unterrichtsklima
- Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- Schüler:innenorientierung, Unterstützung
- Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernens
- Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben
- Vielfältige Motivierung
- Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Ogleich die paradigmatische Verortung dieser Kriterienkataloge durchaus unterschiedlich ist, lassen sich diese problemlos zusammenführen und mit den oben bereits genannten Forderungen aus Art. 24 UN-BRK zusammenbringen. Diese Synopse zeigt die nachstehende Liste:

- Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
- Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung, Teamarbeit
- Pro-inklusive und auf Wahrung der Chancengleichheit beruhende Einstellungen des pädagogischen Personals
- Lernförderliches Unterrichtsklima, das Segregation und Diskriminierung vermeidet, die Achtung der menschlichen Vielfalt, der Menschenrechte und das individuelle Selbstwertgefühl stärkt
- Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung zur Ermöglichung bestmöglicher sozialer und schulischer Entwicklung sowie gesellschaftlicher Teilhabe
- Schüler:innenorientierung, individuelle Unterstützung, lernförderliche Leistungsrückmeldung
- Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- Kognitive Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernens und kooperativer Lernformen
- Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben
- Vielfältige Motivierung
- Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, unterrichtliche

Binnendifferenzierung und Bereitstellung angemessener Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen

- Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

3. Inklusionsbezogene Unterrichtsqualität empirisch

Abschließend seien nun auch unterrichtliche Qualitätsmerkmale benannt, die empirisch in Zusammenhang mit den oben genannten Outputzielen des Kompetenzerwerbs im Sinne der Qualifikationsfunktion gebracht wurden. Im Rahmen der Empirischen Bildungsforschung ist hierfür das Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2007) paradigmatisch. Dieses Modell setzt Unterricht als Angebot zentral in Bezug mit fachübergreifenden und fachspezifischen Prozessmerkmalen sowie der Qualität des Lehr-Lern-Materials in Abhängigkeit von der Unterrichtszeit. Die Nutzung wird durch die aktive Lernzeit und außerschulische Lernaktivitäten auf Seiten der Schüler:innen bestimmt. Wirkungen misst das Modell in Bezug auf den schüler:innenseitigen Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie in Bezug auf die erzieherische Wirkung der Schule. Diese drei Ebenen sind gerahmt durch lehrer:innenseitige Merkmale (fachliche und personenbezogene), familiäre Hintergründe, das individuelle Lernpotenzial der Schüler:innen sowie durch Kontextmerkmale von Schule und Unterricht (kulturelle, regionale, schulformbezogene Einflussfaktoren sowie didaktische Konzepte, die Klassenkomposition sowie das Klassen- und Schulklima.

Auf der Grundlage dieses Modells wurden bislang drei sogenannte *Basisdimensionen der Unterrichtsqualität* identifiziert, die sich auf den Output der fachlichen Kompetenzentwicklung beziehen:

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

(u.a. Rakoczy et al., 2007; Klieme et al., 2009; Lipowsky et al., 2009)

Diese müssten aus Sicht der Inklusionsforschung auch mit weiteren Outputmerkmalen ergänzt werden, wie z.B. der individuellen Lernentwicklung und dem emotionalen Wohlbefinden vor dem Hintergrund von Prozessmerkma-

len der bestmöglichen sozialen und fachlichen Teilhabe. Insofern sind die Befunde zu den Wirkungen der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität mit den oben beschriebenen normativen Qualitätsmerkmalen zu verbinden, um sie auch in einer erweiterten Perspektive als Qualitätsmerkmal inklusiven Unterrichts zu bestimmen.

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

- Auf der Ebene der Leistungsentwicklung führt die Diagnose *sonderpädagogischer Förderbedarf* und entsprechender Einsatz von Förderpädagog:innen nicht per se zu Leistungsanstiegen der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Schuck et al., 2018).
- Kognitiv herausfordernder Unterricht führt zu höheren Lernzuwächsen von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen, dies gilt nicht für die anderen Schüler:innen (z.B. Kocaj et al., 2014; Dell'Anna et al., 2021; keine signifikanten Effekte für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden sich jedoch in der Metastudie von Dalgaard et al., 2022).
- Die gemeinsame Unterrichtung führt zu positiveren Einstellungen gegenüber Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei den Peers (Dell'Anna et al., 2021).
- Pro-inklusive lehrer:innenseitige Einstellungen haben wenig Wirkung auf die Unterrichtsqualität (Spörer et al., 2015).
- Akademische Selbstkonzepte von Förderschüler:innen scheinen sich in inklusiven Settings von der Vergleichsgruppe zu entkoppeln (Lütje-Klose et al., 2018).
- In Bezug auf die didaktische Orientierung findet sich in inklusiv definierten Schulklassen dominante Leistungsorientierung (gegenüber z.B. Teilhabeorientierung (z.B. Budde & Rißler, 2017; Sturm, 2019).
- Fachliche Ordnung und soziale Partizipation im inklusiven Unterricht stehen in einem Zusammenhang (Ludwig, 2021; Hackbarth et al., 2022).
- Es finden sich gruppenbezogen unterschiedliche Adressierungspraktiken von Schüler:innen mit segregierenden Effekten (Schumann, 2014; Braun et al., 2023).

- Multiprofessionelle Kooperationsbeziehungen sind in inklusiven Schulen wenig organisatorisch vorstrukturiert und tendieren zu Praktiken der äußeren Differenzierung (Neumann, 2019; Moser, 2022).

Diese ersten empirischen Befunde zu Qualitätsmerkmalen inklusiven Unterrichts lassen sich in Bezug auf die oben erstellte Liste normativer Merkmale wie folgt abtragen:

- Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit → Basisqualität
- Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung, Teamarbeit → Basisqualität
- Pro-inklusive und auf Wahrung der Chancengleichheit beruhende Einstellungen des pädagogischen Personals → empirisch nicht eindeutig als wirksam bestätigt
- Lernförderliches Unterrichtsklima, das Segregation und Diskriminierung vermeidet, die Achtung der menschlichen Vielfalt, der Menschenrechte und das individuelle Selbstwertgefühl stärkt → erweiterte Basisqualität
- Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung zur Ermöglichung bestmöglicher sozialer und schulischer Entwicklung sowie gesellschaftlicher Teilhabe → erweiterte Basisqualität
- Schüler:innenorientierung, individuelle Unterstützung, lernförderliche Leistungsrückmeldung → empirisch als wirksam bestätigt
- Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen → didaktisches Merkmal ohne empirische Evidenz
- Kognitive Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernens und kooperativer Lernformen → erweiterte Basiskompetenz
- Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben → didaktisches Merkmal, bisher ohne empirische Evidenz
- Vielfältige Motivierung → erweiterte Basisqualität
- Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, unterrichtliche Binnendifferenzierung und Bereitstellung angemessener Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen → didaktisches Merkmal ohne empirische Evidenz
- Zusammenarbeit mit Eltern und Familien → Qualitätsmerkmal, bisher ohne empirische Evidenz

4. Zusammenfassung

Die Bestimmung unterrichtlicher Qualitätsmerkmale aus dem Feld der empirischen und der inklusionsbezogenen Unterrichtsforschung ist sowohl auf der Ebene der normativen Beschreibungen wie auch auf der Ebene der empirischen Belege unterschiedlich weit fortgeschritten. Insbesondere breitere Metaanalysen wären erforderlich, die jedoch aufgrund je unterschiedlicher Forschungsdesigns und Messinstrumente und unterschiedlicher nationaler Unterrichtskulturen keineswegs problemlos anzustrengen sind. Zudem zeichnet sich (inklusive) Unterricht nicht nur durch die Summe seiner Teile aus, sondern auch durch eine pädagogische Idee, die sich in den pädagogisch-didaktischen Zielen und Choreografien in Abhängigkeit von lehrkräfteseitigen Überzeugungssystemen ausdrückt. Daher ist Reusser hier zuzustimmen: „Auch wenn die kognitionswissenschaftliche Forschung heute eine umfangreiche Wissensbasis zu Gelingensbedingungen, Prozessqualitäten und Wirkungen von Lehren und Lernen zur Verfügung stellt, entsteht daraus noch keine pädagogisch intelligible Reflexions- und Handlungstheorie für Lehrende und Lernende.“ (2019, S. 129f.) Damit hat Unterrichtsqualität zwei Dimensionen:

- Systematische und sozial unterstützte Lern- und Verstehensarbeit mit anspruchsvollen Kulturinhalten
- Kognitiv herausfordernder und die Eigenaktivität, Partizipation, Selbstregulation und Kooperation der Schüler:innen fördernder Unterricht (vgl. Reusser, 2019, S. 131)

Diese Dimensionen lassen sich mit dem Fokus auf Inklusion mit den nachstehenden spezifischen pädagogisch-didaktischen Prinzipien verknüpfen (vgl. Koßmann, 2020):

- Zugänglichkeit (Dimensionen der Barrierefreiheit)
- Teilhabemöglichkeiten und Perspektiven auf die sozialen und fachlichen Dimensionen der Persönlichkeitsbildung (vgl. Frohn et al., 2019)
- Unterrichtsqualität vom Ziel her bestimmt als Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen, die die berufliche, soziale, politische etc. Teilhabe an der (Welt-)Gesellschaft ermöglichen – im Kontext spezifischer Kulturgüter, verbunden mit Dimensionen der schüler:innenseitigen Persönlichkeitsentwicklung und gerahmt von einem guten Lehr-Lernklima (s.o.)

Zusammenfassend festzuhalten ist damit, dass die dominante Orientierung am Angebots-Nutzungs-Modell aus Sicht einer inklusionsorientierten Unterrichtsforschung zu ergänzen wäre durch qualitative und rekonstruktive Verfahren der Unterrichtsforschung auf der Grundlage einer bildungstheoretischen und didaktischen Bestimmung inklusiven Unterrichts. Dies erfordert die Zusammenführung unterschiedlicher Forschungstraditionen, um zentrale wirksame Faktoren inklusiven Unterrichts zu bestimmen.

Literaturverzeichnis

- Baumgart, F. (Hrsg.) (2001). *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*. Bd. 1. Beltz.
- Braun, J., Cafantaris, C., Hollstein, O. & Meseth, W. (2023). Leistung und Teilhabe im (inklusive) Unterricht. Zur Beobachtung konfligierender Wertpräferenzen pädagogischer Kommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(2), 213–232.
- Budde, J. & Rißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. *ZDfm* 2, 106–119. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v2i2.18>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Dell’Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 944–959.
- Deutscher Bildungsrat. (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Verabschiedet am 12./13. Oktober 1973. Klett.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2009). *Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung*. EADSNE.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.

- Göllner, R., Wagner, W., Klieme, E., Lüdtke, O., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2016). Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In BMBF (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments* (S. 63–82). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Frohn, J., Brodessa, E., Moser, V. & Pech, D. (2019). *Inklusives Lehren und Lernen*. Klinkhardt.
- Hackbarth, A., Ludwig, J. & Müller, A. (2022). Wissen und Können im Grammatikunterricht. Eine praxeologische Perspektivierung von Passungsverhältnissen in Interaktionen. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 231–248). VS-Verlag.
- Helmke, A. (2007). Merkmale der Unterrichtsqualität. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale, Wege & Werkzeuge* (S. 62–64). Friedrich Jahresheft XXV. Erhard Friedrich.
- Klafki, W. (1995). Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 91–102). Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF.
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (pp. 137–160). Waxmann.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66, 165–191.
- Koßmann, R. (2020). Didaktik in der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung: eine Forschungsskizze für inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/537>

- Leschinsky, A. (2005). Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 818–839.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and instruction*, 19(6), 527–537.
- Ludwig, J. (2021). Fachliche Passung im individualisierenden Deutschunterricht. *Zeitschrift für Inklusion-online*, 15(2), o. S.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)1 – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110, 109–123.
- Meyer, H. (2005). *Was ist guter Unterricht?* (2. Aufl.). Cornelsen Verlag Scriptor.
- Moser, V. (2022). Adressierungspraxen von Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings. In B. Seerke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation in der inklusiven Bildung* (S. 89–98). Klinkhardt.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Beltz.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Drollinger-Vetter, B., Lipowsky, F., Pauli, C. & Reusser, K. (2007). Structure as a Quality Feature in Mathematics Instruction: Cognitive and Motivational Effects of a Structured Organisation of the Learning Environment vs. a Structured Presentation of Learning Content. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (pp. 102–121). Waxmann.
- Reusser, K. (2019). Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 129–165). Waxmann.
- Robert Bosch Stiftung GmbH (2023, 12. Juni). *Was macht eine gute Schule aus?* Deutscher Schulpreis. <https://www.deutscher-schulpreis.de/was-macht-eine-gute-schule-aus#unterrichtsqualitaet>
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Waxmann.

- Schumann, I. (2014). „Das hat Stefan alleine gemacht...“. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 291–308). transcript.
- Spörer, N., Schründer-Lenzen, A., Vock, M. & Maaz, K. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Sturm, T. (2019). Constructing and addressing differences in inclusive schooling – comparing cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 656–669.
- Tenorth, H.-E. (2007). Die „realistische Wendung“. Heinrich Roths Herausforderung der Erziehungswissenschaft. In M. Kraul (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited* (S. 107–123). Juventa.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD) <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>
- Voit, U. (2008). „Allen alles auf allseitige Weise lehren“ (Johann Amos Comenius). Das Menschenrecht auf Bildung als Bedingung und Inhalt eines interreligiösen Dialogs. In M. Brocker & M. Hildebrandt (Hrsg.), *Friedensstiftende Religionen?* (S. 85–97). Springer VS.