



Kulturwissenschaftliche Fakultät

Dissertationsprojekt

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
zum Thema:

Wie kann man Bildungsinhalte aus dem Bereich der Inklusion –
hier Darstellung von Förderschwerpunkten –
in den Prozess der ersten Phase der Lehrkräftebildung integrieren
und dafür digitale Formate nutzen?

vorgelegt von

Annika Linke

aus

96269 Großheirath

Erstgutachter
Prof. Dr. em. Ludwig Haag
Universität Bayreuth

Zweitgutachter
Prof. Dr. Volker Ulm
Universität Bayreuth

Die vorliegende Dissertation wurde von der Promotionskommission der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth angenommen und von dieser am 13.12.2023 bewertet.

Das Rigorosum wurde am 14.12.2023 an der Universität Bayreuth abgehalten.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	II
Zusammenfassung	VIII
Abstract	X
Erklärung	XI
Danksagung	XII
I Darstellung des Forschungsvorhabens	1
1 Einleitung.....	1
2 Darstellung des Forschungsvorhabens.....	3
2.1 Forschungsziele auf theoretischer Ebene.....	5
2.2 Forschungsziele auf Entwicklungsebene.....	5
2.3 Forschungsziele auf empirischer Ebene.....	5
3 Aufbau der Arbeit.....	5
II Theoretischer Bezugsrahmen	7
1 Grundlegung und Bedeutung der Inklusion für das Schulwesen in Deutschland.....	7
1.1 Der Inklusionsbegriff.....	7
1.2 Inklusion aus historischer Perspektive.....	13
1.3 Formale Vorgaben – Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen.....	15
1.4 Formale Vorgaben – Die KMK-Empfehlungen 2011.....	16
1.5 Formale Vorgaben – Das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG).....	18
1.6 Formale Vorgaben – Die Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (BaySchO).....	20
1.7 Zusammenfassung.....	20
2 Stand der Inklusion in Deutschland und Bayern.....	21
2.1 Stand der Inklusion an Schulen in Deutschland.....	22
2.2 Stand der Inklusion an Schulen in Bayern.....	25
2.3 Zusammenfassung.....	27
3 Inklusion in der Lehrer:innenbildung in Deutschland.....	28
3.1 Qualifizierung für inklusive Schulen: Was müssen zukünftige Lehrkräfte lernen?.....	28
3.2 Inklusion im Rahmen des Lehramtsstudiums in Deutschland.....	35
3.2.1 Inklusion als Thema an der Universität: Rahmenbedingungen.....	35
3.2.2 Inklusion als Herausforderung für die Lehre: hochschuldidaktische Zugänge zur Inklusion.....	37
3.2.2.1 Hochschuldidaktische Vorüberlegungen.....	37
3.2.2.2 Hochschuldidaktik und Inklusion.....	39
3.2.3 Einblick in Seminarkonzepte zur Inklusion.....	42

3.2.3.1	Geber, G. und Königer, M.: Das Seminar „Unterrichten in inklusiven Lerngruppen – Heterogenitätsbewusstsein fördern und Heterogenität (hochschul-)didaktisch mitdenken.....	42
3.2.3.2	Rolka, K. und Albersmann, N.: Inklusion im Mathematikunterricht der Sekundarstufe, Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Seminarkonzeptes.....	43
3.3	Inklusion im Rahmen des Lehramtsstudiums in Bayern.....	43
3.3.1	Rahmenbedingungen.....	43
3.3.2	Stand der Lehrer:innenbildung zum Thema Inklusion am Standort Bayreuth im Rahmen des Projektes „BASIS – Wissen Inklusion und Sonderpädagogik.....	44
3.3.2.1	Lehrangebote im EWS-Bereich.....	45
3.3.2.2	Begleitung von Studierenden im Schulpraktikum.....	46
3.3.2.3	Lehrangebote in den Fachdidaktiken.....	46
3.3.2.4	Kooperative Formate.....	48
3.3.2.5	Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit der Qualitätsorientierten Lehrkräftebildung.....	49
3.3.2.6	Digitale Lehre.....	50
3.3.2.7	Fazit und Ausblick.....	52
4	Digitale Lehre im Rahmen des Hochschulstudiums.....	53
4.1	Erfahrungen mit digitaler Lehre an der Universität Bayreuth.....	54
4.2	Formen der digitalen Lehre.....	54
4.2.1	Das Anreicherungskonzept.....	55
4.2.2	Das integrative Konzept (blended learning).....	55
4.2.3	Das virtuelle Konzept.....	56
4.3	Effekte und Potenziale der digitalen Lehre.....	56
4.4	Digitale Medien und Lerntheorien.....	60
4.5	Das Erklärvideo.....	62
4.5.1	Geschichte des Bildungsfilms.....	63
4.5.2	Gattungen von Erklärvideos.....	65
4.5.3	Zur Lernpsychologie von Erklärvideos.....	67
4.5.4	Didaktische Kriterien von Erklärvideos.....	69
4.5.5	Ergänzendes Material zu Erklärvideos.....	70
4.5.6	Lernplattformen und Erklärvideos.....	71
4.5.7	Medieneinsatz und Produktion von Erklärvideos.....	71
4.6	Digitale Lehre und Inklusion – vorhandene Umsetzungen.....	72
4.7	Digitale Lehre zur Inklusion an der Universität Bayreuth – BASIS – Erfahrungen.....	73
4.8	Zusammenfassung und Konsequenzen.....	73
5	Die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte als zentrale Inhalte der Lehrer:innenbildung im Bereich der Inklusion.....	75
5.1	Behinderung und Sonderpädagogischer Förderbedarf.....	75
5.2	Überblick über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte.....	77
5.3	Kurze Darstellung der Förderschwerpunkte.....	79
5.3.1	Förderschwerpunkt Sehen.....	79
5.3.2	Förderschwerpunkt Hören.....	81
5.3.3	Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.....	82
5.3.4	Förderschwerpunkt Lernen.....	83
5.3.5	Förderschwerpunkt Sprache.....	84
5.3.6	Autismus-Spektrum-Störungen.....	85
5.3.7	Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.....	86
5.3.8	Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	86

5.3.9 Pädagogik bei langfristigen Erkrankungen.....	87
5.4 Begründung der Auswahl der Förderschwerpunkte.....	87
5.5 Bedeutsamkeit des Wissens über die Förderschwerpunkte für zukünftige Lehrkräfte.....	88
5.6 Begründung der Auswahl von Aspekten des Wissens über Sonderpäd- agogische Förderschwerpunkte.....	90
5.7 Lernvoraussetzungen der Studierenden zu den Förderschwerpunkten.....	91
III Methodisches Vorgehen.....	93
1 Der Design Based Research-Ansatz (DBR).....	93
1.1 Explikation des Ausgangsproblems.....	95
1.2 Design-Prinzipien.....	96
1.3 Design-Zyklen.....	96
1.4 Doppelter Output.....	98
1.5 Stärken und Chancen des DBR.....	100
1.6 Handlungsleitlinien.....	101
1.7 Wirkungshypothesen.....	101
2 Gestaltungsorientierte Mediendidaktik.....	102
3 Qualitative Forschung.....	103
3.1 Methoden der qualitativen Forschung.....	106
3.1.1 Das leitfadengestützte Interview.....	106
3.1.2 Das Expert:inneninterview.....	108
3.1.3 Die qualitative Inhaltsanalyse.....	109
3.1.3.1 Die deduktive Kategorienanwendung.....	109
3.1.3.2 Die induktive Kategorienbildung.....	110
4 Quantitative Forschung.....	112
4.1 Der Fragebogen.....	114
5 Mixed Methods.....	116
6 Design-Based-Research und Mixed Methods als Grundlage für die vorlie- gende Arbeit.....	119
IV Entwicklung der digitalen Lehr-Lernpakete.....	120
1 Erstellung der Videos zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten mit Vyond.....	120
1.1 Vyond als Tool zur Erstellung der Videos.....	120
1.2 Die Drehbücher zu den Videos.....	122
1.3 Der Herstellungsprozess.....	124
1.3.1 Gestaltung der Videos.....	124
1.3.2 Erste Überarbeitung nach Peer-Review.....	127
2 Erstellung der Arbeitsaufträge für die Lehr-Lernpakete.....	129
2.1 Begründung und Auswahl der Arbeitsaufträge.....	129
2.2 Auswahl der weiterführenden Literatur.....	135
3 Erstellung einer Homepage.....	135
V Empirische Erprobung der entwickelten Lehr-Lernpakete.....	136
1 Einsatz der Lehr-Lernpakete in Seminaren der Geographie- und Geschichts- didaktik sowie einer Vorlesung der Mathematikdidaktik.....	136

1.1 Bisherige Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion.....	136
1.1.1 Didaktik der Geschichte.....	136
1.1.2 Didaktik der Geographie.....	137
1.1.3 Didaktik der Mathematik.....	138
1.2 Situation des BASIS-Projekts in der jeweiligen Didaktik an der Universi- tät Bayreuth.....	139
1.3 Dokumentation des Materialeinsatzes: Seminarkonzepte, Vorlesungs- konzept.....	147
1.3.1 Seminar „Geschichtsunterricht für Förderschwerpunkte an Gymna- sien und Realschulen“.....	147
1.3.2 Darstellung der Arbeitsergebnisse der Studierenden zum Seminar „Geschichtsunterricht für Förderschwerpunkte an Gymnasien und Realschulen“.....	151
1.3.3 Seminar „Geographiedidaktik Aufbaumodul 3 Neue Medien“.....	155
1.3.4 Darstellung der Arbeitsergebnisse der Studierenden zum Seminar „Geographiedidaktik Aufbaumodul 3 Neue Medien“.....	158
1.3.5 Vorlesung Mathematik Lehren und Lernen.....	161
VI Evaluation der Lehr- und Lernpakete durch Studierende.....	163
1 Methodik der Evaluation.....	163
1.1 Durchführung der quantitativen Fragebogen – Erhebung.....	164
1.1.1 Erstellung des Fragebogens.....	164
1.1.2 Ergebnisse der Befragung.....	166
1.1.3 Konsequenzen aus der Befragung.....	169
1.2 Durchführung der leitfadengestützten Gruppen – Interviews.....	169
1.2.1 Seminar Geographiedidaktik.....	170
1.2.2 Seminar Geschichtsdidaktik.....	171
1.3 Auswertung der leitfadengestützten Interviews.....	171
1.3.1 Transkription der geführten Interviews.....	171
1.3.2 Auswertung der Interviews aus dem Sommersemester 2022.....	172
1.3.3 Auswertung der Interviews in Geographiedidaktik.....	172
1.3.4 Auswertung des Interviews in Geschichtsdidaktik.....	179
1.3.5 Konsequenzen aus dem Intercoder-Einsatz.....	183
1.3.5.1 Konsequenzen für die Interviews im Fach Geographie.....	183
1.3.5.2 Konsequenzen für das Interview im Fach Geschichte.....	183
1.3.6 Vergleich der Interviewergebnisse aus dem Sommersemester 2022	184
1.4 Auswertung der qualitativen Interviews mit Voyant.....	186
1.4.1 Voyant als Analysetool.....	186
1.4.2 Darstellung der Ergebnisse.....	187
1.4.2.1 Interview Geographie I.....	187
1.4.2.2 Interview Geographie II.....	188
1.4.2.3 Geschichte.....	189
1.5 Vergleich der quantitativen und qualitativen Erhebungen.....	190
1.6 Konsequenzen für die Überarbeitung der Lehr- und Lernpakete und für pädagogisch-didaktische Impulse.....	193
1.7 Die Überarbeitung der Übungsblätter.....	195
1.8 Konsequenzen für den Umgang mit den Lehr-Lernpaketen in Seminar- veranstaltungen.....	197
VII Erneute empirische Erprobung und Evaluation der Lehr-Lernpakete.....	200

1	Einsatz der Lehr-Lernpakete in Seminaren der Geographie- und Mathematikdidaktik.....	200
1.1	Seminar „Neue Medien in der Geographiedidaktik“.....	200
1.2	Darstellung der Arbeitsergebnisse der Studierenden aus dem Seminar „Neue Medien“ in der Geographiedidaktik.....	201
1.3	Seminar „Mathematikunterricht und Inklusion“.....	203
1.4	Darstellung der Arbeitsergebnisse der Studierenden aus dem Seminar „Mathematikunterricht und Inklusion“.....	204
VIII	Erneute Evaluation der Lehr-Lernpakete durch Studierende.....	212
1	Methodik der Evaluation.....	212
2	Durchführung der leitfadengestützten Gruppeninterviews.....	212
2.1	Geographiedidaktik.....	212
2.2	Mathematikdidaktik.....	213
3	Auswertung der leitfadengestützten Gruppeninterviews.....	213
3.1	Transkription der geführten Interviews.....	213
3.2	Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	213
3.3	Auswertung der Interviews aus dem Wintersemester 2022/23.....	214
3.3.1	Geographiedidaktik.....	214
3.3.2	Mathematikdidaktik.....	220
3.4	Konsequenzen aus dem Interocoder-Einsatz.....	226
3.4.1	Geographie.....	226
3.4.2	Mathematik.....	227
3.5	Vergleich der Interviewergebnisse aus dem Wintersemester 2022/23.....	228
3.5.1	Auswertung der Interviews mit Voyant.....	229
3.5.1.1	Auswertung Geographie III.....	229
3.5.1.2	Auswertung Mathematik.....	230
4	Vergleich der Interviewergebnisse und Arbeitsergebnisse aus dem Sommersemester 2022 und dem Wintersemester 2022/23.....	231
4.1	Vergleich der Interviewergebnisse.....	231
4.2	Vergleich der Arbeitsergebnisse.....	232
5	Konsequenzen für die Überarbeitung der Lehr-Lernpakete und für pädagogisch-didaktische Impulse.....	233
IX	Evaluation durch Dozierende.....	235
1	Durchführung der Interviews.....	235
1.1	Durchführung Interview D1.....	235
1.2	Auswertung Interview D1.....	235
1.3	Durchführung Interview D2.....	239
1.4	Auswertung Interview D2.....	239
1.5	Durchführung Interview D3.....	242
1.6	Auswertung Interview D3.....	243
2	Vergleich der Ergebnisse der Dozierendeninterviews.....	246
3	Konsequenzen aus den Interviewergebnissen mit den Dozierenden.....	247
X	Die Lehr-Lernpakete nach beiden DBR-Zyklen.....	248
1	Gestalt der Lehr-Lernpakete.....	248

2	Von Handlungsleitlinien und Wirkungshypothesen zu Designkriterien.....	248
3	Der Beitrag der Lehr-Lernpakete zur Lehre für Inklusion.....	252
4	Ein Handlungsleitfaden zum Umgang mit den Lehr-Lernpaketen.....	252
4.1	Theoretische Konsequenzen.....	252
4.2	Praktische Konsequenzen – Grundgedanken zur Erstellung des Leitfadens	253
5	Grenzen der Lehr-Lernpakete.....	255
5.1	Möglichkeiten der Lehr-Lernpakete über die Universität hinaus.....	255
XI	Schluss.....	257
XII	Literaturverzeichnis.....	259
XIII	Abbildungsverzeichnis.....	269
XIV	Tabellenverzeichnis.....	272
XV	Anhang.....	273
1	Anhang A: Fragebogen für die schriftliche Befragung.....	273
2	Anhang B: Leitfaden für die Gruppen-Interviews.....	275
3	Anhang C: Handreichung für Dozierende.....	277
4	Anhang D: Digital zur Verfügung gestellte Daten.....	284

Zusammenfassung

Inklusion ist ein Thema, welches in der Lehrkräfteausbildung an den Universitäten in Deutschland zunehmend in den Vordergrund rückt. Interdisziplinäre Kooperation, Professionalisierung von Lehrkräften für Inklusion, aber auch die unterschiedlichen Facetten des Inklusionsbegriffs sind dabei wichtige Aspekte, welche in Vorlesungen und Seminaren behandelt werden. Auch an der Universität Bayreuth erfolgt diese Auseinandersetzung seit dem Wintersemester 2018/19 insbesondere im Rahmen des Projektes „BASIS – Wissen Inklusion und Sonderpädagogik“ des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich damit, wie ein Kernbereich der Bildung für Inklusion, nämlich das Wissen über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, über digitale Medien in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung nachhaltig verankert werden kann. Es wurden digitale Lehr-Lernpakete entwickelt, welche zu fünf ausgewählten Förderschwerpunkten Basiswissen vermitteln. Zu jedem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt existieren vier Videos mit den Themen: Theorie, Inklusion, Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Zu jedem Video existiert ein Informations- und Arbeitsblatt und zu jedem Förderschwerpunkt gibt es eine Liste mit weiterführender Literatur.

Ein Einsatz und eine Evaluation der Lehr-Lernpakete erfolgte in kooperativen Veranstaltungen verschiedener Fachdidaktiken.

Die Studie wurde nach der Methodologie des Design-Based-Research-Konzeptes durchgeführt. Die Evaluation erfolgte über den Mixed-Methods-Ansatz. 34 Studierende wurden mittels Fragebogen zur Qualität der Lehr-Lernpakete befragt. Die erhobenen Daten wurden quantitativ ausgewertet und gaben Antwort auf die Frage, wie Studierende die Qualität der Lehr-Lernpakete einschätzten. Weitere 23 Studierende und 3 Dozierende wurden in Gruppeninterviews bzw. Expert:inneninterviews befragt. Hier äußerten sich die Befragten zu ihrem Umgang mit dem Material sowie dessen Stärken und Schwächen. Die Interviews wurden mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass die Studierenden die Lehr-Lernpakete für qualitativ hochwertig, gut strukturiert, übersichtlich und informierend halten. Sie würden sie anderen Studierenden, aber auch Referendar:innen und Lehrkräften weiter empfehlen. Die Dozierenden schließen sich dieser Meinung an und schlagen verschiedene universitäre Einsatzmöglichkeiten für das Material vor.

Als Ergebnis im Sinn des Design-Based-Research-Ansatzes ergeben sich auf theoretischer Ebene abgeleitete Designkriterien für weitere Bausteine der Lehr-Lernpakete, wie z. B. Material zu weiteren Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Auf der prakti-

schen Ebene entstand ein Leitfaden für Dozierende zum Umgang mit den Lehr-Lernpaketen.

Abstract

Inclusion is a topic that is increasingly coming to the fore in teacher training at universities in Germany. Interdisciplinary cooperation, professionalization of teachers for inclusion, but also the different facets of the concept of inclusion are important aspects that are dealt with in lectures and seminars. At the University of Bayreuth, too, this discussion has been taking place since the winter semester 2018/19, especially within the framework of the project "BASIS – Knowledge Inclusion and Special Education" of the Bavarian Ministry of Education and Cultural Affairs.

The present work deals with how a core area of education for inclusion, namely the knowledge of special needs education, can be sustainably anchored in the first phase of teacher training via digital media. Digital teaching-learning packages have been developed that provide basic knowledge on five selected special education focuses. Four videos exist for each special education focus with the topics: Theory-Inclusion-Challenges-Recommendations for Action. There is an information sheet and worksheet for each video and a list of further literature for each special education focus.

The teaching-learning packages were used and evaluated in cooperative seminars of different subject didactics.

The study was conducted according to the methodology of the Design-Based-Research approach. The mixed-methods approach was used for the evaluation. A survey by means of questionnaire was conducted among 34 students. This was analyzed quantitatively and provided an answer to the question of how students assessed the quality of the teaching-learning packages. A further 23 students and 3 lecturers were questioned in group interviews and expert interviews. Here, the interviewees commented on their use of the material as well as its strengths and weaknesses. The interviews were analyzed using the method of qualitative content analysis according to Mayring.

In summary, the results show that the students consider the teaching-learning packages to be of high quality, well structured, clear and informative. They would recommend them to other students, but also to trainees and teachers. The lecturers agree with this opinion and suggest various university applications for the material.

As a result, in the sense of the design-based-research approach, on a theoretical level derived design criteria for further building blocks of the teaching-learning packages, such as material on further special educational needs. On the practical level, a guideline for lecturers on how to use the teaching-learning packages was developed.

Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Darüber hinaus versichere ich, dass ich weder bisher Hilfe von gewerblichen Promotionsberatern bzw. -vermittlern in Anspruch genommen habe noch künftig in Anspruch nehmen werde. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und ist auch noch nicht veröffentlicht.

Danksagung

Es ist mir ein großes Anliegen, mich bei den vielen Menschen zu bedanken, die es möglich gemacht haben, dass ich dieses Projekt überhaupt erst begonnen habe und es schließlich auch zu einem Abschluss bringen konnte.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. em. Ludwig Haag, der mich verlässlich, hilfsbereit, immer ermunternd und mit freundlichen Worten auch aus der Ferne betreut hat.

Ich danke Prof. Dr. Volker Ulm für seine Ermunterung, seinen Beistand, seine Ratschläge und seine ruhige, bestärkende Art, die mir immer wieder das Gefühl gegeben hat, dass ich mich auf dem richtigen Weg befinde.

Außerdem bedanke ich mich bei meinen Kolleg:innen der Universität Bayreuth, die immer ein offenes Ohr für mich hatten, mir Anregungen gegeben haben, mit mir diskutiert haben und einzelne Abschnitte der Arbeit gelesen haben.

Besonderer Dank gilt den Kolleg:innen Prof. Dr. Stefan Benz, Veronika Eckstein und Dr. Carsten Miller, die gemeinsam mit mir kooperative Seminare gestaltet haben, in denen wir die Lehr-Lernpakete einsetzen konnten. Alle diese Seminare waren die Highlights meiner Zeit an der Universität Bayreuth. Vielen herzlichen Dank auch dafür, dass ihr euch interviewen lassen habt.

Ein großer Dank geht auch an die Studierenden, welche bereitwillig Fragebögen ausgefüllt haben, sich interviewen lassen haben, aktiv und interessiert an den Seminaren teilgenommen haben und deren Arbeitsergebnisse ich hier verwenden darf.

Ganz besonders möchte ich mich bei Dr. Carsten Miller bedanken. Ohne seinen Vorschlag, die Lehr-Lernpakete in ein Dissertationsprojekt einzubinden, hätte ich diese Arbeit nie begonnen. Danke für deine außerordentliche Unterstützung bei der Besprechung der Videos, beim Korrekturlesen der Arbeit und bei vielen kleinen technischen Fragen. Am heißesten Tag des Jahres haben wir lange Zeit im Büro verbracht, um Änderungen zu besprechen, das war nicht selbstverständlich und dafür bin ich sehr dankbar.

Vielen herzlichen Dank an unsere Team-Assistentin Sabrina Lindner, die mich beim Aufbau der Homepage gelassen, immer gut gelaunt und immer schneller als ich eine E-Mail überhaupt schreiben konnte, unterstützt hat.

Ein besonderer Dank geht an Dr. Moritz Zehnder, der die Arbeit Korrektur gelesen hat und vor allem mit vielen Spaziergängen zur Cafeteria dafür gesorgt hat, dass mein Koffeinpegel immer auf dem richtigen Stand war.

Mein größter Dank geht an meinen Mann Markus Linke, der mich von Anfang an in meinem Vorhaben unterstützt hat. Danke, dass du dir immer wieder all meine Ideen, Sorgen, Bedenken, Fort- und Rückschritte angehört hast. Danke, dass du den ganzen Pro-

zess mit deiner ruhigen Art begleitet hast und immer an mich geglaubt hast. Danke, dass du mich in den richtigen Momenten auch mal vom Schreibtisch weggeholt hast und danke für deinen Humor, der meine Welt immer wieder in Perspektive setzt.

I Darstellung des Forschungsvorhabens

1 Einleitung

„Der Mensch wird am Du zum Ich. Gegenüber kommt und entschwindet, Beziehungsereignisse verdichten sich und zerstreuen, und im Wechsel klärt sich, von Mal zu Mal wachsend, das Bewusstsein des gleichbleibenden Partners, das Ichbewusstsein“ (Buber 2021, S. 34).

Begegnungen in der Schule sind Begegnungen zwischen Menschen. Menschen, denen Eigenschaften zugeschrieben werden: den Einen ein Sonderpädagogischer Förderbedarf, den Anderen qua Ausbildung pädagogische Kompetenzen. Die Einen sollen wachsen: Die Schüler:innen. Sie werden gebildet und erzogen. Aber auch die Anderen können an der Begegnung mit Menschen wachsen, nämlich die Lehrkräfte. Die Begegnung zwischen Menschen in der Schule bezieht sich nicht alleine auf Wissensvermittlung, denn Unterricht hat immer mit Beziehung zu tun (z. B. Tillack u. a. 2014). Und in jeder Form der menschlichen Beziehung entwickeln sich immer beide Seiten, im Idealfall zum Positiven. Am Anderen, Fremden, vielleicht auch zunächst einmal Unverständlichen kann ich als Lehrkraft wachsen und mich als Mensch weiterentwickeln.

Da die Idee der Inklusion erst langsam in unser breites gesellschaftliches Leben dringt, haben zukünftige Lehrkräfte in ihrem bisherigen Leben zumeist noch wenig Kontakt zu Menschen mit Behinderungen oder Sonderpädagogischem Förderbedarf gehabt. So fühlen sich viele zukünftige Lehrkräfte unsicher, wenn sie sich vorstellen, sie sollten eine inklusive Klasse, also eine heterogene Klasse mit Schüler:innen mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf, unterrichten. In vielen Gesprächen im Rahmen meiner Lehrtätigkeit an der Universität Bayreuth zeigten sich diese Unsicherheiten. Bisweilen wurde sogar von Angst gesprochen. Schüler:innen einfach anzusprechen und zu fragen, was diese im Unterricht brauchen, rückte als möglicher Umgang mit dieser Unsicherheit oft erst gar nicht ins Bewusstsein der Studierenden.

Die Aufgabe der inklusiven Beschulung erscheint den Studierenden also häufig als ein schier unlösbares Problem, auch vor dem Hintergrund aktueller schulpolitischer Diskussionen.

Die Lehr-Lernpakete, welche im Rahmen dieser Arbeit erstellt wurden, sollen eine mögliche Antwort auf die Frage sein: Wie kann ich als Lehrkraft mit Inklusion umgehen? Wie kann ich Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in meiner Regelklasse effektiv unterrichten?

Lehrkräfte haben idealerweise den Wunsch, Unterricht so zu gestalten, dass möglichst alle Schüler:innen erfolgreich lernen können. Alle sollen abgeholt und mitgenommen werden, auf ihrem Niveau lernen können und Erfolgserlebnisse erzielen.

Mit den vorliegenden Lehr-Lernpaketen können (zukünftige) Lehrkräfte sich mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten auseinandersetzen. Sie bekommen einen vertieften Einblick in die Chancen und Hürden des jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts und können ihre Konsequenzen für die (zukünftige) Praxis daraus ziehen. Mit Hilfe ihres pädagogischen und fachdidaktischen Wissens und der Verwendung der Lehr-Lernpakete sollen sie unterrichtliche Wege konstruieren, die sie dann in der Praxis gehen können. Im Idealfall erfolgt dies im Austausch mit Kolleg:innen. Aus der späteren Begegnung mit Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf entwickeln sich dann konkrete und individuelle Ideen für Unterrichtssituationen.

„Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“ (Galileo Galilei)

Gemäß diesem Zitat sollen die Lehr-Lernpakete nicht einfach Wissen sammeln und weitergeben, wie es in einer Art „Methodenkoffer“ der Fall wäre. Vielmehr sollen diese zum eigenen Denken anregen.

Zunehmende Dekategorisierungsdiskussionen der Sonderpädagogik sollen in dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben, da sie wenig Auswirkungen auf die Situation in den Schulen vor Ort haben. Beim Einsatz der Lehr-Lernpakete haben wir es mit der konkreten unterrichtspraktischen Ebene und mit Schüler:innen zu tun, welche einen Sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben bekommen haben. Dass dieser von gesellschaftlichen Normen abhängt und dass es eventuell mögliche Verbesserungen in der Diagnostik mancher Sonderpädagogischer Förderschwerpunkte geben müsste, steht auf einem anderen Blatt.

Entscheidend für die Entwicklung der Lehr-Lernpakete war, dass Studierende wissen müssen und auch wissen wollen, wie sie konkret z. B. mit einem Kind mit Hörschädigung umgehen können. Sie werden dabei in ihrer späteren Berufspraxis zwar vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst unterstützt, dieser kann jedoch nicht in jeder Situation im Unterricht anwesend sein. Ein solides Grundwissen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten vermittelt Handlungssicherheit und trägt zu einer Souveränität der Lehrkräfte bei.

Die Lehr-Lernpakete sollen es (zukünftigen) Lehrkräften erleichtern, mit der Aufgabe der Inklusion umzugehen. Sie sollen es ihnen ermöglichen, Lösungen für den Umgang mit Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf zu finden. Dazu wurden die vorliegenden Videos, sowie das ergänzende Material erstellt, in Seminaren und Vorlesungen eingesetzt und durch Studierende und Dozierende reflektiert und evaluiert.

2 Darstellung des Forschungsvorhabens

Wie kann man Bildungsinhalte aus dem Bereich der Inklusion – hier Darstellung von Förderschwerpunkten – in den Prozess der ersten Phase der Lehrkräftebildung integrieren und dafür digitale Formate nutzen?

Als mögliche Antwort auf diese Frage wurden die Lehr-Lernpakete erstellt. Da im folgenden Theorieteil immer wieder Bezug auf diese genommen wird, sollen sie hier kurz dargestellt werden. Später erfolgt dann die ausführliche Beschreibung des Entstehungsprozesses.

Die Lehr-Lernpakete behandeln für jeden Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt vier Aspekte.

Die vier bearbeiteten Aspekte sind:

- Theorie: Was ist unter dem jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zu verstehen?
- Inklusion: Wie ist der Stand der Inklusion in Bezug auf den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt?
- Herausforderungen: Welche besonderen Situationen können sich im schulischen Alltag für Schüler:innen mit diesem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt als herausfordernd erweisen?
- Handlungsempfehlungen: Wie können Lehrkräfte mit Schüler:innen mit dem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt umgehen?

Das Material für jeden Aspekt besteht dabei aus drei Blöcken:

1. Grundlegende Informationen zu diesen vier Aspekten werden in kurzen, ca. 2-3-minütigen Erklärvideos vermittelt. Es werden die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte körperlich-motorische Entwicklung, Sprache, emotional-soziale Entwicklung und Sehen, sowie der Förderschwerpunkt Autismus-Spektrum-Störung behandelt. Grundlage für die Sprechtexte der Erklärvideos sind die entsprechenden Kapitel aus dem „Studienbuch Inklusion“ (Heimlich und Kiel 2020). Diese Videos stellen den ersten Block dar.
2. Der zweite Block der Lehr-Lernpakete besteht aus Informations- und Übungsblättern. Zum einen werden hier die wichtigsten Informationen aus den Videos noch einmal zusammengefasst, zum anderen gibt es zu jedem Video Vertiefungsaufgaben. Die Studierenden sollen hier anhand von verlinktem Material eine genauere

Vorstellung vom jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt bekommen, Bezüge zum eigenen Fach finden oder sich mit Beispielen aus der Praxis auseinandersetzen.

3. Der dritte Block besteht aus einer Literaturliste zu Grundlagenliteratur zu den jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Teilweise sind hier auch Bücher angegeben, welche konkrete Vorschläge für die Unterrichtspraxis unter besonderer Berücksichtigung des jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts beinhalten. Bei entsprechendem Interesse kann hier das erworbene Wissen noch einmal eingehend vertieft werden.

Die Lehr-Lernpakete grafisch:

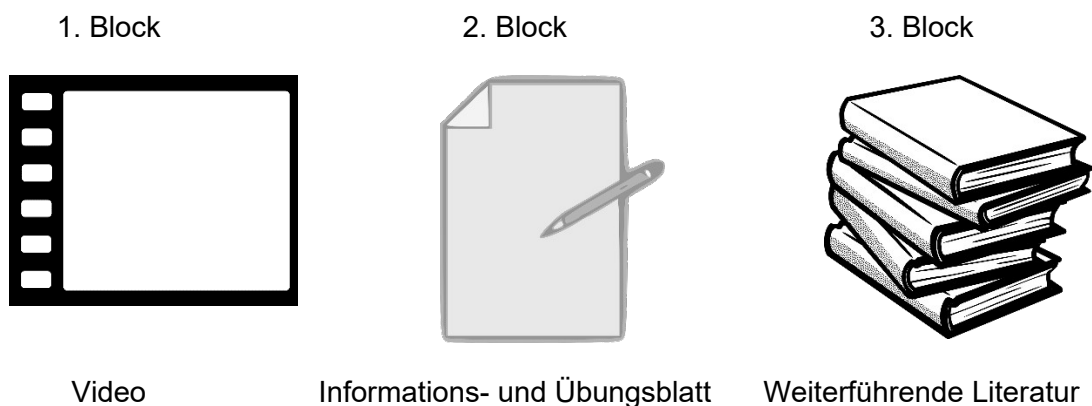


Abb. 1: Eigene Darstellung

Verwendet wurden die Lehr-Lernpakete in Seminaren und einer Vorlesung der Fachdidaktiken Mathematik, Geographie und Geschichte. Je nach Aufbau und Schwerpunkt der Veranstaltungen wurden die Lehr-Lernpakete unterschiedlich eingesetzt. Auch der Einsatz der Lehr-Lernpakete wird später ausführlich beschrieben.

Forschungsrelevante Fragestellungen:

1. Welche speziellen Kriterien müssen die digitalen Lehr-Lernpakete erfüllen, um Studierenden ohne sonderpädagogische Vorerfahrung wesentliche Kenntnisse zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zu vermitteln?
2. Wie arbeiten Studierende mit dem Material?
 - a) Welche Handlungen vollziehen sie?
 - b) Welche Arbeitsergebnisse entstehen?
 - c) Welche Schwierigkeiten treten auf?
3. Wie bewerten Studierende die Lehr-Lernpakete?
4. Wie bewerten Dozierende die Lehr-Lernpakete?
5. Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für den Einsatz in der Lehre ableiten?

2.1 Forschungsziele auf theoretischer Ebene

Ziel auf dieser Ebene ist die Zusammenstellung von fragestellungsrelevanten theoretischen und empirischen Erkenntnissen als Grundlage für die Gestaltung von digitalen Lehr-Lernpaketen.

2.2 Forschungsziele auf Entwicklungsebene

Auf der Entwicklungsebene ist das Ziel die theoriebasierte Entwicklung, Fertigung und Weiterentwicklung von digitalen Lehr-Lernpaketen.

2.3 Forschungsziele auf empirischer Ebene

Auf der empirischen Ebene soll eine empirische Erprobung der digitalen Lehr-Lernpakete, eine Analyse ihrer Potenziale und Grenzen, und die Ableitung von konkreten Handlungsempfehlungen für Lehrende in der Lehrkräfteausbildung der Universität erfolgen.

3 Aufbau der Arbeit

Im Kapitel II wird zunächst der theoretische Bezugsrahmen aufgezeigt. Der Begriff der Inklusion wird anhand des aktuellen Forschungsstandes geklärt. Der Stand der Inklusion wird geschildert, ebenso wie der Stand der Lehrer:innenbildung zur Inklusion in Deutschland und Bayern. Anschließend wird auf die digitale Lehre im Rahmen des Hochschulstudiums eingegangen. Eine besondere Rolle spielen hier der Erklärfilm, sowie vorhandene Konzepte zu Inklusion und digitaler Lehre. Als dritter Schwerpunkt werden anschließend die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte in ihrer Bedeutung für die Studierenden erläutert. Diese bilden die Basis der erstellten Materialien.

Im Kapitel III wird dann das methodische Vorgehen geschildert. Der Ansatz des Design-Based-Research wird vorgestellt mit den wichtigen Begriffen der Handlungsleitlinien und Wirkungshypothesen. Auch die gestaltungsorientierte Mediendidaktik wird erläutert. Anschließend wird die qualitative Forschung mit den Methoden des leitfadengestützten Interviews, des Expert:inneninterviews und den Formen der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. Die quantitative Forschung mit der Methode des Fragebogens wird im Folgenden erläutert. Schließlich wird das Mixed Methods-Konzept beschrieben, da für diese Arbeit Methoden der qualitativen und der quantitativen Forschung eingesetzt wurden.

Nun folgt im Kapitel IV die Darstellung der theoriegeleiteten Entwicklung der Lehr-Lernpakete. Das Tool Vyond wird vorgestellt, sowie der Herstellungsprozess der Lehr-Lernpakete erläutert. Die Erstellung der Arbeitsaufträge wird beschrieben, ebenso wie die

Erstellung einer YouTube-Plattform und einer Homepage zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten.

In Kapitel V erfolgt dann die Beschreibung des Einsatzes der Lehr-Lernpakete im ersten Zyklus des Design-Based-Research-Ansatzes.

Kapitel VI befasst sich mit der quantitativen und qualitativen Auswertung des Materials durch Studierende, der Darstellung von Arbeitsergebnissen aus den Seminaren, sowie mit den Konsequenzen für die Überarbeitung der Lehr-Lernpakete.

Eine erneute empirische Erprobung der Lehr-Lernpakete (Zyklus 2 des Design-Based-Research-Ansatzes) wird dann in Kapitel VII beschrieben.

Kapitel VIII befasst sich dann mit der erneuten Evaluation durch Studierende, der Darstellung von Arbeitsergebnissen aus den Seminaren und erneuten Konsequenzen zur Anpassung des Materials.

Eine Evaluation durch die beteiligten Dozierenden aus den kooperativen Seminaren wird im Kapitel IX dargestellt. Hier wurden Expert:inneninterviews geführt und ausgewertet. Auch aus diesen Interviewergebnissen werden Konsequenzen für die Anwendung der Lehr-Lernpakete gezogen.

Im Kapitel X werden schließlich die Lehr-Lernpakete in ihrem Stand nach zweimaliger Durchführung und Beurteilung beschrieben. Aus den Handlungsleitlinien und Wirkungshypothesen werden Designkriterien für die Erstellung von Lehr-Lernpaketen abgeleitet. Der Beitrag zur Lehre für Inklusion wird erläutert und ein Handlungsleitfaden zum Umgang mit den Lehr-Lernpaketen wird vorgestellt. Abschließend werden Grenzen und Möglichkeiten der Lehr-Lernpakete diskutiert.

II Theoretischer Bezugsrahmen

1 Grundlegung und Bedeutung der Inklusion für das Schulwesen in Deutschland

1.1 Der Inklusionsbegriff

„Gerade in der Verschiedenheit der Menschen, in der Verschiedenheit ihrer Eigenschaften und ihrer Neigungen liegt die große Chance des Menschengeschlechts“ (Buber 2018, S. 18). „Und sein Blick, der Blick des Erziehers, nimmt sie alle an und nimmt sie alle auf“ (Buber 1962, S. 31).

Dreh- und Angelpunkt vorliegender Arbeit bilden die digitalen Lehr-Lernpakete zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Diese sollen einen Beitrag dazu leisten, dass angehende Lehrkräfte mit einem zentralen Themenbereich der Inklusion vertraut gemacht werden. Das Wissen über Sonderpädagogische Förderschwerpunkte stellt einen wichtigen Kernbereich für die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte der allgemeinen Schulen für Inklusion dar (vgl. Konzept und Antrag zur Abordnung einer Lehrkraft für Sonderpädagogik, Universität Bayreuth, Februar 2017).

Zunächst soll hier zusammengefasst werden, wie unterschiedliche Autor:innen aus der bildungstheoretischen Forschung Inklusion definieren, um dann einen für diese Arbeit relevanten Inklusionsbegriff festlegen zu können. Hierbei soll aus der Fülle der dazu vorhandenen Literatur ein Überblick über wichtige Strömungen der Inklusionsforschung gegeben werden. Es soll eine kurze Standortbestimmung erfolgen, welche die Lehr-Lernpakete in ihrer Bedeutung für die Professionalisierung für Inklusion theoretisch rahmt. Dies erfolgt im Wissen, dass die Inklusionsdiskussion und die Entwicklung von Theorien und Definitionen sich in einem andauernden Prozess befinden.

Der Begriff der Inklusion ist vielfach diskutiert, entzieht sich jedoch einer eindeutig darstellbaren, übergreifend gültigen Definition. „Noch immer existiert also das Problem einer fehlenden Definition für „Inklusion“ bzw. „inklusive Bildung“ oder „inklusive Pädagogik“, auch wenn in den letzten Jahren vermehrt Beiträge zur Begriffsschärfung geleistet wurden“ (Frohn und Moser 2021, S. 5). Was es aber in großer Zahl gibt, sind Versuche der Annäherung an eine Definition unter Einbeziehung verschiedener Aspekte aus dem Bereich der Bildungsforschung.

Hier werden jetzt die Definitionen von Sonderpädagog:innen (Dieter Katzenbach, Hans Wocken, Mai-Anh Boger, Traugott Böttinger, Vera Moser und Julia Frohn, Christian Lindmeier und Birgit Lütje-Klose), eines Rehabilitationspädagogen (Andreas Hinz), dreier Erziehungswissenschaftler:innen (Annedore Prengel, Tony Booth und Mel Ainscow), und

zweier Schulpädagogen (Jürgen Budde, Ewald Kiel), vorgestellt. Damit wird ein Überblick über die wissenschaftliche Diskussion des Begriffs der Inklusion gegeben.

Hans Wocken konstatiert in seiner Publikation „Die Zähmung der Inklusion“ 2020, dass trotz jahrzehntelanger Forschung kein allgemein gültiger Inklusionsbegriff besteht. Er stellt fest, dass sich Inklusion nicht nur auf den erziehungswissenschaftlichen Bereich bezieht und der Begriff daher nicht nur für die Bereiche Bildung und Schule definiert werden müsste. Ein allgemeiner Begriff, welcher auch die Bereiche Arbeit, Wohnen, Recht etc. einbeziehen würde, wäre in seinen Augen allerdings zu abstrakt und inhaltsarm. In Wissenschaft, Politik und Praxis stehen theoretische Ansätze, konzeptuelle Ansätze und Programmatiken nebeneinander. Wocken beschreibt nun zum einen eine fehlende Einigkeit in Bezug auf die Definition von Inklusion, zum anderen stellt er fest, dass Begriffe wie der der Inklusion mannigfache Aufgaben erfüllen. Da ist zum einen die Aufgabe der Beschreibung eines Phänomens, dann die einer normativen Setzung und weiterhin auch die Aufgabe, als Konsequenz aus der Definition ein Programm für die Umsetzung der Thematik zu entwickeln. Aus diesem Konglomerat von Beschreibung, normativer Funktion und Programmatik, in der auch die öffentliche Diskussion des Themas eine Rolle spielt, zeichnet sich nur undeutlich ab, was mit dem Begriff Inklusion nun tatsächlich gemeint ist (vgl. Wocken 2020, S. 10).

Im Folgenden definiert Wocken seinen Inklusionsbegriff. Er nennt vier Hauptmerkmale, welche eine zuverlässige Diskrimination von allgemeiner und inklusiver Bildung erlauben (vgl. Wocken 2020, S. 11/12).

Der inklusive Personenkreis umfasst alle Kinder. Für Hans Wocken ist die **Anwesenheit behinderter Kinder** ein Kernmerkmal inklusiver Lerngruppen. Diese Lerngruppe benötigt ein **Curriculum**, das an die **unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder** angepasst ist, um eine umfassende Bildung gewährleisten zu können. Dieses Curriculum soll dann in **gemeinsamen Lernsituationen** umgesetzt werden „Inklusion meint ein Miteinander der Verschiedenen“ (ebd.)!

Daraus abgeleitet definiert sich professionelle inklusive Arbeit als Arbeit im Team.

„In abgekürzter Form ließe sich auch formulieren: Inklusive Bildung meint eine vielfältige Bildung aller Kinder durch gemeinsame Lernsituationen und mit einem multiprofessionellen Team“ (Wocken 2020, S. 14).

Traugott Böttinger (2016, S. 17) definiert Inklusion als Ermöglichung von Teilhabe für Menschen mit Behinderungen bzw. Menschen, die von Behinderung bedroht sind. Er beschreibt Inklusion als einen Begriff mit verschiedenen Dimensionen, welcher zurückgeht auf die Soziologie, den Warnock-Report von 1978 und die Salamanca – Erklärung von 1994. Er sieht seine wesentliche Bedeutung darin, dass alle Formen der Vielfalt erkannt werden und ohne Ausgrenzung als Teil der Normalität verstanden werden. Als pädagogi-

sche Dimension des Begriffs nennt er die Gleichstellung aller Menschen. Weiterhin sieht er in den letzten Jahren ein gesellschaftliches Inklusionsgebot: Ein Rechtfertigungsdruck für Förderschulen und sonderpädagogische Förderzentren sei entstanden. Gleichzeitig nimmt er eine starke Förderung und Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts wahr (vgl. Böttinger 2016, S. 23).

Werning und Arndt (2015, S. 56) bezieht sich auf die britischen Inklusionsforscher Ainscow, Booth und Dyson (2006, S. 14ff.), welche unterschiedliche Verständnisse von Inklusion analysieren (s. ebd.).

Zunächst einmal liegt der Schwerpunkt auf der gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Behinderungen. Hieran wird allerdings Kritik insofern geübt, als dass durch die Fokussierung auf Behinderung weitere Heterogenitätsmerkmale außer Acht gelassen werden können. „Inklusion zielt in diesem erweiterten Sinne auf die Überwindung einer Zwei-Gruppen-Theorie und nimmt vielmehr die Verschiedenheit heterogener Lerngruppen zum Ausgangspunkt“ (Werning und Arndt 2015, S. 56). Hier wird die machtkritische Perspektive mit einbezogen und es wird diskutiert, dass in schulischen Kontexten Abweichungen nicht einfach nur erkannt werden, sondern vielfach dort selbst hergestellt werden (ebd.). In der Folge dieser Überlegungen stellt sich dann die Frage, wie eine Schule aussehen muss, in welcher auf die Unterschiedlichkeiten und Bedürfnisse aller Schüler:innen eingegangen wird. Inklusion kann in diesem Zusammenhang nicht als ein eindeutiger Zustand (Werning und Arndt 2015, S. 57) beschrieben werden, sondern muss als eine fortlaufende Entwicklung gesehen werden (ebd.). Inklusion zielt also auf eine Veränderung der Schulkultur ab, welche sich auf folgende Punkte bezieht (Werning 2011, S. 4):

Alle Schüler:innen sollen die Möglichkeit des Zugangs zu einer gemeinsamen Schule haben. Die gesamte Schulfamilie sollte alle Schüler:innen in ihrer je individuellen Lern- und Entwicklungssituation akzeptieren. Alle Schüler:innen sollen an allen Aktivitäten der Schule teilhaben können. Alle Schüler:innen sollen sich in ihrer Leistung weiter entwickeln können.

„Wird Inklusion begrifflich mit Integration gleichgesetzt, wird übersehen, dass Integration der Zwei-Gruppen-Theorie folgt, während Inklusion einer ausnahmslosen Ein-Gruppen-Theorie verpflichtet ist“ (Böttinger 2016, S. 25).

Hinz (2015, S. 69) stellt vier Erwartungen an die Inklusion dar:

- Inklusion nimmt Vielfalt als produktives und positives Moment wahr
- Inklusion enthält sämtliche Heterogenitätsdimensionen
- Inklusion findet ihre Orientierung in der Menschen- und Bürgerrechtsbewegung
- Inklusion ist Ausdruck des Strebens nach einer inklusiven Gesellschaft

Tony Booth und Mel Ainscow entwickeln im „Index für Inklusion“ (2019, S. 29ff.) einen „Leitfaden für Schulentwicklung nach inklusiven Werten“. Dabei nennen sie als Ziele für die inklusive Schulentwicklung, dass gemeinsame Grundüberzeugungen zu entwickeln sind, wie z. B. Gleichheit, Teilhabe, Gemeinschaft, Gleichberechtigung in der Vielfalt, aber auch Gewaltfreiheit, Nachhaltigkeit, Vertrauen und Ehrlichkeit (ebd., S. 33-46). Unter Berücksichtigung von pädagogischen Leitlinien und Beachtung von inklusiven Grundhaltungen sollen Curricula und Lehrpläne neugestaltet werden (ebd., S. 46-52). Auch soll diese Weiterentwicklung immer wieder von den Akteuren selbst evaluiert werden (ebd., S. 62ff.). Im Index für Inklusion entwickeln Booth und Ainscow zu den übergeordneten Zielen der inklusiven Schulentwicklung einzelne Teilziele. Ein Beispiel hierfür ist das Teilziel A2.4: Inklusion wird als Möglichkeit gesehen, die Teilhabe aller zu entwickeln. Die Schulgemeinschaft hat nun die Aufgabe zu überprüfen, inwieweit dieses Ziel erfüllt ist. Dabei helfen Reflexionsfragen von a) bis r), wie z. B. die Frage h): Wird gesehen, dass jede:r auf Barrieren für Lernen und Teilhabe stoßen kann? (vgl. Booth und Ainscow 2019, S. 116).

Jürgen Budde definiert Inklusion wie folgt: „Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird Inklusion als relationales Verhältnis sowie als Gegenpart von Exklusion verstanden. Der Blick richtet sich auf die Analyse von Mechanismen von Teilhabe und Ausschluss (vgl. Budde und Hummich, 2015). Schule ist in diesem Inklusionsverständnis zwar prinzipiell der sozialen Inklusion (z. B. bei Luhmann 1993) verpflichtet, andererseits aufgrund ihres gesellschaftlichen Selektionsauftrags prinzipiell exklusiv“ (Budde 2018, 45). Budde spricht hier also an, was in vielen Diskussionen zur Thematik der Inklusion aufgegriffen wird: Den Widerspruch zwischen der Aufgabe der sozialen Inklusion und der Aufgabe von Schule zu selektieren, und damit letztlich auch Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe zu ermöglichen oder auch zu verwehren. Dieser Widerspruch ist nach Budde in der Definition von Inklusion immanent.

Tanja Sturm (2018, S. 21) bezieht sich auf eine in der Kritischen Theorie verankerten Definition von Katzenbach:

„Katzenbach schlägt entlang der Überlegungen der Kritischen Theorie vor, Inklusion als doppeltes Spannungsverhältnis zu verstehen, das sich einerseits durch die Pole Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz auszeichnet und andererseits durch das Verhältnis von egalitärer und meritokratischer Differenz, also einer auf Leistung basierenden Unterscheidung. Beide Spannungslinien, so sein Vorschlag, sind zueinander in Balance zu halten, anstatt einseitig zu bearbeiten“.

Für Katzenbach spielt also insbesondere der Differenzbegriff eine Rolle. Sollen Unterschiede explizit gemacht werden oder sollen diese egalisiert werden? Steht die egalitäre Differenz im Vordergrund oder die meritokratische Differenz, also das Leistungsprinzip? Die Aufgabe, die sich nach Katzenbach ergibt, ist es, diese Spannungslinien zueinander in Balance zu halten. Der Begriff der „egalitären Differenz“ ist insbesondere bei Annedore

Prengel (2001, S. 101) zu finden. Sie schreibt: „Egalitäre Differenz als Handlungsmotiv von Bildung beruht auf dem Ziel des freiheitlichen, gleichberechtigten Zusammenlebens verschiedener Menschen. In Erziehungs- und Bildungssituationen sind mit dieser Zielsetzung, wie in anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern, stets mehrperspektivische Prozesse verbunden, die sich nicht auf eindimensional zielgerichtetes Handeln zuspitzen lassen, sondern das Wechseln zwischen verschiedenen Perspektiven favorisieren.“

Als Konsequenz daraus zieht sie die Forderung nach dem „Ausbalancieren verschiedener Aspekte“ (ebd.). Dazu gehört insbesondere die Aufgeschlossenheit für unterschiedliche Lebens- und Lernweisen, das Streben nach einer gerechten Möglichkeit, Bildungsinstitutionen zu nutzen, sowie auch das Bestreben nach Fähigkeiten und Kompetenzen, welche für eine gesellschaftliche Teilhabe nötig sind. (Prengel 2001, 102). Auch sieht sie das Miteinander der Verschiedenen als einen wichtigen Bildungsinhalt an. Gerade das Spannungsfeld zwischen „verschieden sein“ und doch „miteinander sein und lernen“ wird hier mit dem Begriff der „egalitären Differenz“ treffend beschrieben.

Mai-Anh Boger beschreibt ihre „Theorie der trilemmatischen Inklusion“ folgendermaßen: Zunächst geht sie von drei Basissätzen der Inklusion aus. Diese sind

„Inklusion ist Empowerment. Inklusion ist Normalisierung. Inklusion ist Dekonstruktion“ (Boger 2015, S.51).

Empowerment stellt besonders die Selbstermächtigung der Betroffenen in den Vordergrund. Das Prinzip der Normalisierung meint, dass Menschen mit Behinderung behandelt werden wollen, „wie alle anderen auch“. Dekonstruktion bedeutet schließlich, dass binäre Codes, welche die Welt aufteilen, überwunden werden sollen. Nun können jeweils immer nur 2 dieser drei Basissätze gemeinsam gültig sein. Dies nennt die Autorin das „Trilemma der Inklusion“. Es ist denkbar, Empowerment zu betreiben und Normalisierung umzusetzen. Dazu benötigt es jedoch Kategorien. Weiterhin ist es möglich, Normalisierung und Dekonstruktion zu betreiben, dabei fehlt allerdings das Empowerment, denn hier wird nicht von dem „Anderen“ gesprochen. Dann ist es möglich, Inklusion als Dekonstruktion und Empowerment zu denken, dabei wird die Normalisierung ausgeschlossen, denn es geht um ein Empowerment der „Anderen“. Die Konsequenz, die Mai-Anh Boger zieht, ist, dass es nötig ist, sich diese Problematik und den jeweils ausgeblendeten Teil der drei Sätze bewusst zu machen. Weiterhin ist es von Bedeutung, welche der drei Sätze im Vordergrund stehen. Hierbei ist die individuelle Situation des Menschen, um den es geht, ausschlaggebend (vgl. Mai-Anh Boger 2015, S. 51-60).

Lindmeier und Lütje-Klose (2022, S. 9f.) beziehen sich auf Kiuppis 2014, der verschiedene Inklusionsverständnisse adressatenbezogen analysiert. So findet er zum einen ein „enges, behinderungsspezifisches Adressatenverständnis“, dann ein „weites, auf alle

Diversitätsmerkmale bezogenes Adressatenverständnis“ und schließlich ein „auf alle Lernenden, aber besonders auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis“.

Zusammenfassend lässt sich feststellen:

Inklusion wird anhand verschiedener inhaltlicher Schwerpunktsetzungen definiert. Von der Beschreibung der Inklusion als der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler:innen, über die Akzentuierung der Inklusion als Akzeptanz der bereits bestehenden Heterogenität in Schulklassen, bis hin zu Vorschlägen zur Neugestaltung von Schule auf der Grundlage von universell gültigen Werten, lassen sich alle Abstufungen der für eine inklusive Beschulung relevanten Aspekte in den Definitionen finden. Auch der Einbezug verschiedener Fachbereiche, wie der Soziologie, der allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik spielt eine Rolle bei der Definition von Inklusion. Die Definition des Inklusionsbegriffs bewegt sich innerhalb mehrerer Spannungsfelder: Gleichheit und Verschiedenheit, Gerechtigkeit, Teilhabe und Exklusion, sowie auch im Spannungsfeld der Aufgaben von Schule.

In den Lehr-Lernpaketen, welche in dieser Arbeit entwickelt wurden, stehen nun Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vordergrund. So ist also eine Definition von Inklusion relevant, welche den gemeinsamen Unterricht von Schüler:innen mit und ohne Behinderung fokussiert. Hier wird sich auf die Definitionen von Wocken und Böttinger bezogen, welche explizit vom gemeinsamen Unterricht von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sprechen (s. oben). Das Institut für Schulqualität und Bildungsforschung München drückt es noch einmal deutlich aus:

„Inklusive Bildung ist der Auftrag an alle Schulen und Lehrkräfte, Schüler:innen mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten und entsprechend ihrer Begabung individuell zu fördern“ (ISB 2016, S. 4).

Gleichwohl es natürlich wichtig ist der allgemeinen Heterogenität Rechnung zu tragen, so liegt doch der Fokus dieser Arbeit auf dem Umgang mit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einem Teil der vulnerablen Gruppen nach Kiuppis (s. o.). Hier stellen sich für die angehenden Lehrkräfte Fragen nach Besonderheiten und Merkmalen von Schüler:innen mit einem bestimmten sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und danach, wie im Unterricht darauf adaptiv reagiert werden kann.

Die Beschreibung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte soll zu einem besseren Verständnis der Schüler:innen führen und es den angehenden Lehrkräften ermöglichen, sich in ihrer Unterrichtsplanung darauf einstellen zu können, gemeinsam zu unterrichten, und entsprechend der jeweiligen Begabung individuell zu fördern. Die Gefahr für Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf kann – wenn man von einem Inklusionsbegriff ausgeht, der schlicht „alle“ als Adressaten in den Mittelpunkt stellt – darin liegen, dass Beliebigkeit entsteht. Gerade behinderungsspezifische Besonderheiten

spielen aber für die tägliche Unterrichtsplanung eine besondere Rolle und sollten nicht übersehen werden. Daher ist auch die Funktion einer sonderpädagogischen Diagnostik Fördermöglichkeiten aufzuzeigen, eine sehr wichtige. Auf diese aufbauend kann eine gezielte, individuelle, potenzialorientierte und personenbezogene Förderung im Unterricht ansetzen.

Gleichzeitig können nach Kiuppis Definition alle Schüler:innen angesprochen werden. Alle Heterogenitätsdimensionen spielen eine Rolle, wenngleich hier die vulnerable Gruppe der Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Mittelpunkt steht. Je individueller und adaptiver an die jeweiligen Voraussetzungen der Schüler:innen Unterricht gestaltet wird – bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Lernens in Gemeinschaft –, desto mehr Schüler:innen werden erreicht und desto inklusiver wird die Arbeit an der Schule. Dabei gelten viele Kriterien für eine gute inklusive Unterrichtsgestaltung ebenso als Kriterien des „guten Unterrichts“. Einige Maßnahmen inklusiven Unterrichts wie z. B. Strukturierung, Visualisierung und Veranschaulichung, welche für Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf unabdingbar sind, erleichtern den Unterricht ebenfalls für Schüler:innen mit anderen Heterogenitätsdimensionen, wie z. B. für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache. Letztlich kann man zusammenfassend feststellen, dass hier die adressatenbezogene Definition am besten passt, welche alle Schüler:innen einschließt, die vulnerablen Gruppen – hier Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf – aber noch einmal in den Vordergrund stellt.

1.2 Inklusion aus historischer Perspektive

„Wer die Problemgeschichte des Faches nicht mehr kennt, für den bzw. für die sind zwangsläufig fast alle Fragen neu; bisweilen mag es sogar erscheinen, als hätte er bzw. sie diese nicht gefunden, sondern selbst erst erfunden“ (Böhm 2018, S.30).

Aus historischer Perspektive ist die Auseinandersetzung mit Inklusion insofern relevant, als sie – natürlich noch unter anderem Namen – immer wieder Thema der bildungspolitischen Diskussion wurde. Das deutsche Schulsystem kann auf eine lange Geschichte der Versuche zur gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen zurückblicken, wobei es zumeist bei dem Gedanken der gemeinsamen Beschulung blieb. Schon in der Verallgemeinerungsbewegung Anfang des 19. Jahrhunderts wurden – trotz aller Unterschiede zur heutigen Situation – folgende Forderungen laut:

„1. Die pädagogischen Kompetenzen der Taubstummen- und Blindenlehrer sollten möglichst allen Volksschullehrern zugänglich gemacht werden und 2. Taubstumme und blinde Kinder sollten, wenn nötig, in ihren Heimatorten die Volksschulen besuchen“ (Möckel 2007, S. 90).

„Die Verallgemeinerungsbewegung war vom ganzen Unterrichtswesen her gedacht und wollte behinderten Kindern gerecht werden und zugleich das Schulwesen insgesamt verbessern“ (ebd., S. 91).

Damit zeigt sich hier schon eine sehr moderne Bewegung, deren Intentionen durchaus heute wieder Gültigkeit haben. Im Rahmen der Inklusion muss es Ziel sein, behinderten Kindern gerecht zu werden und ihnen beste Bildungschancen zu bieten. Gleichzeitig kann das allgemeine Schulwesen von einer Hereinnahme der Methoden der Sonderpädagogik profitieren und sich nach vorne bewegen. Durchsetzen konnte sich die Verallgemeinerungsbewegung damals jedoch noch nicht.

Im 20. Jahrhundert wurde im Gutachten des Deutschen Bildungsrates 1973 zum ersten Mal die Grundschule als Lernort für behinderte Kinder benannt, hier noch mit dem Begriff der Integration (Möckel 2007, S. 215). Hieraus entspann sich ein Konflikt zwischen Integrationsgegnern und Integrationsbefürwortern. Integrations skeptiker sprachen vor allem davon, dass integrative Grundschulklassen nicht leistungsfähig genug seien.

„Beide, behinderte wie nichtbehinderte Kinder, seien im Lernen benachteiligt, hieß es“ (Möckel 2007, S. 217).

Integrationsbefürworter argumentierten hauptsächlich mit den Vorteilen der Integration für das soziale Lernen (vgl. ebd.).

Trotz Weiterentwicklungen in vielen schulischen Bereichen, verschiedenen Modellschulen und diversen Inklusionsvorhaben, sind oben genannte Argumente auch die, welche heute noch in der Diskussion um das Für und Wider bzw. die Art der Umsetzung der schulischen Inklusion zum Tragen kommen. So setzen sich mit ähnlichen Argumentationen Ahrbeck (z. B. „Schulische Inklusion-Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche“ 2014; Schulische Inklusion: Ideal und Wirklichkeit 2022) und Wocken (z. B. „Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte!“, 2011) in den letzten Jahren mit ebenjener Thematik auseinander.

In den folgenden Abschnitten sollen nun die aktuellen formalen Vorgaben vorgestellt werden, die den Rahmen für Inklusion im oben beschriebenen Verständnis an bayerischen Schulen bilden. Damit wird die ordnungspolitische Dimension der Inklusion in den Blick genommen.

Bei der Darstellung dieser Vorgaben ist es von Bedeutung zu sehen, dass diese sich je nach politischer Situation wandeln können. Dennoch geben die aktuell bestehenden Gesetze den Rahmen für die Studierenden, welche momentan zu Lehrkräften ausgebildet werden. Darüber hinaus ändert sich die Aufgabe der Beschulung von Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf unabhängig von bestimmten gesetzlichen Rahmungen nicht. Die äußerliche Situation ist einem Wandel unterzogen, die menschliche und un-

terrichtspraktische Aufgabe bleibt bestehen und ist somit auch Aufgabe der universitären Ausbildung.

1.3 Formale Vorgaben – Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen

Seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 wird das Thema „Inklusion“ im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderungen in der deutschen Gesellschaft zunehmend diskutiert. Die Kernaussage der UN-BRK besteht darin, dass Menschen mit Behinderungen ein selbstbestimmtes und barrierefreies Leben ermöglicht werden soll (vgl. Böttinger 2016, S. 74). Die Bundesregierung verpflichtete sich „alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstige Maßnahmen zur Umsetzung [...] zu treffen“ (Vereinte Nationen 2006, S. 5).

Die UN-BRK kann laut Aichele (2020, S. 53) als „erstes Menschenrechtsabkommen des 21. Jahrhunderts“ gesehen werden. Ein neues Verständnis von Behinderung, der Blick auf einen endgültigen Abbau von Barrieren zur Teilhabe, sowie auch ein Schwerpunkt auf Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und Inklusion von Menschen mit Behinderungen wird angestrebt. Hier gibt es ein großes Erneuerungspotential für nationale wie internationale politische Bestrebungen. (ebd.)

Die UN-BRK soll also ein Umdenken im Umgang mit behinderten Menschen anregen und das Zusammenleben miteinander verändern. Sie soll ermöglichen, dass eine Gesellschaft sich so umstrukturiert, dass Teilhabe für alle gleichberechtigt möglich ist. Der entscheidende Gedanke dabei ist die Notwendigkeit, Barrieren in der Gesellschaft zu erkennen und diese gemeinsam zu überwinden. Eine von gesellschaftlicher Seite formulierte Erwartungshaltung an behinderte Menschen, sich an die bestehenden Verhältnisse anzupassen, wie es teilweise immer noch von Betroffenen wahrgenommen und in verschiedenen Blogs geschildert wird (z. B. Blog: „Die neue Norm“: <https://dieneuenorm.de/>), wäre der negative Gegenentwurf dazu. Es genügt demnach nicht, Menschen mit Behinderungen in etwas Bestehendes – mit all seinen Grenzen und Barrieren – hereinzuholen, sondern es bedarf einer Umstrukturierung der Gesellschaft in dem Sinne, dass Partizipation jederzeit und überall möglich ist. Auch geht es nicht um „verbesserte Unterstützung“ in einem Machtverhältnis von oben nach unten, sondern vielmehr um eine Teilhabe der Betroffenen am Diskurs als Experten für sich selbst. Aichele (2020, S. 55) beschreibt diese neue Denkweise als eine Überwindung der „fürsorglichen Behindertenpolitik“.

„Die UN-BRK liefert dafür eine gute Basis, denn sie hat Menschen mit Behinderungen in ihrem Selbstbewusstsein bestärkt und in einer für Rechtsakte historisch einmaligen Weise zum Handeln motiviert: Es fällt

leichter, ein Menschenrecht einzufordern, als ein Almosen.“ (Aichele 2020, S. 55)

Aichele benennt die Fortschritte, die seit der Unterzeichnung der UN-BRK zu verzeichnen sind: So hat zum Beispiel die Teilhabe an politischen Prozessen einen neuen Stellenwert erlangt. Auch „die als „systematische Enthinderung“ bezeichnete menschenrechtliche Zielsetzung konnte sich seit 2009 in beachtlichem Umfang etablieren“ (Aichele 2020, S. 57). Weiter hat sich die Verwendung der „Leichten Sprache“ deutlich erhöht (z. B. in behördlichen Schreiben, auf Internetseiten von Behörden), gesetzliche Rahmenbedingungen wurden erlassen und Diskussionen angeregt. Auch gibt es zunehmend Aktions- und Maßnahmenpläne zu verzeichnen (ebd. S. 58/59).

Mit dem Bereich Schule befasst sich in der UN-BRK der Artikel 24, welcher im Anhang A dieser Arbeit zu finden ist. Auch im schulischen Bereich gilt die Prämisse, dass „Menschen mit Behinderungen (...) ihre Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten und Begabungen voll entfalten können“ (Böttinger 2016, S. 73). Es sind also „angemessene Maßnahmen für die Bedürfnisse der Einzelnen zu treffen, damit eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung sichergestellt werden kann“ (ebd., S. 73). Hochwertige inklusive schulische Bildung soll allen Menschen ermöglicht werden, unabhängig von einer eventuell vorhandenen Behinderung. Es bedarf eines Systems Schule, welches es ermöglicht, dass Menschen dazu befähigt werden, ihr Potenzial voll auszuschöpfen und die höchstmögliche Bildung zu erhalten, um so einen ihnen entsprechenden Platz in der Gesellschaft finden zu können. Und so ist es eine Notwendigkeit, Teilhabemöglichkeiten zu schaffen in einem inklusiven Schulsystem, welches auf einem fairen Bereitstellen von Chancen basiert. Konsequenzen aus der UN-BRK zieht Amrhein (2015, S. 144): Sie konstatiert Bemühungen in allen deutschen Bundesländern, die UN-BRK umzusetzen. Dabei ist „das deutsche Bildungssystem auf allen Ebenen gefordert (...), erhebliche Umstrukturierungen zu vollziehen, um das Recht aller Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung auf den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem“ und auf einen „inklusive, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und an weiterführenden Schulen“ zu gewährleisten“ (Amrhein 2015, S. 145).

Zur Umsetzung der UN-BRK in Deutschland liefern die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2011 wichtige Anhaltspunkte. Diese werden im Folgenden dargestellt.

1.4 Formale Vorgaben – Die KMK-Empfehlungen 2011

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ vom 20.10.2011 werden folgende Ziele formuliert:

Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen sollen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen entsprechend lernen. Die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen muss dabei gesichert sein. Die Zusammenarbeit aller an der Förderung des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen beteiligten Personen und Einrichtungen ist zu gewährleisten. Sonderpädagogische Bildungs- Beratungs- und Unterstützungsangebote sollen ein qualitativ hochwertiges gemeinsames Lernen ermöglichen. (aus: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011, S.3/4). Im Abschnitt I.3 werden dann Kinder und Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischer Bildung, Beratung und Unterstützung beschrieben. Hier wird dargelegt, dass Art und Umfang des Sonderpädagogischen Förderbedarfs für eine individuell erfolgreiche Teilnahme am Unterricht ermittelt werden müsse. Eine Kind-Umfeld-Analyse müsse erfolgen und sei mit einzubeziehen. *Dies habe Konsequenzen hinsichtlich der didaktisch-methodischen Konzeptbildungen und der Gestaltung der Lernsituationen.* Schwerpunkte bei der Ausrichtung der Angebote ergeben sich durch die Lernentwicklung, die emotionale und soziale Entwicklung, die körperliche und motorische Entwicklung, die Entwicklung der Wahrnehmung und die Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Handelns (ebd., S. 6/7).

In Abschnitt II 2 wird dann der inklusive Unterricht beschrieben:

„Ein inklusiver Unterricht trägt der Vielfalt von unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen Rechnung. Alle Kinder und Jugendlichen erhalten Zugang zu den verschiedenen Lernumgebungen und Lerninformationen“ (ebd., S. 9).

Für die vorliegende Arbeit sind diese beiden Abschnitte insofern von Bedeutung, als in den Lehr-Lernpaketen Sonderpädagogische Förderschwerpunkte dargestellt werden. Hier wird auf die einzelnen Entwicklungsbereiche eingegangen und der jeweilige Sonderpädagogische Förderschwerpunkt so konkret wie möglich beschrieben. Ziel dieser Lehr-Lernpakete ist es weiterhin, dass Studierende auf dieser Grundlage und in Zusammenarbeit mit der entsprechenden Fachdidaktik Materialien für den Unterricht herstellen können. Dabei steuert die Sonderpädagogik das Wissen über die Förderschwerpunkte, die Fachdidaktik das Wissen über fachdidaktische Prinzipien bei. Was also in der KMK-Empfehlung gefordert wird, nämlich der Einbezug des Wissens über Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in die Unterrichtsgestaltung, soll über die Lehr-Lernpakete vermittelt werden.

Letztlich füllen die Lehr-Lernpakete die Lücke zwischen den Anforderungen an die Lehrpersonen in Bezug auf inklusiven Unterricht und dem, was im Studium dazu an Inhalten angeboten wird. Die Förderschwerpunkte werden dargestellt und in Kooperation mit den Fachdidaktiken werden Kenntnisse zur Unterrichtsplanung vermittelt. Im Sinne eines potenzialorientierten Förderbegriffs (vgl. Veber 2019, S. 17) ermöglichen die Lehr-Lernpakete sowie der Umgang damit eine inklusive Unterrichtsplanung, welche zwei Aspekte be-

sonders berücksichtigt: die Überwindung von Barrieren, welche aufgrund des „So-Seins“ der Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf bestehen, sowie die Überwindung von Barrieren, welche im Gegenstand des Unterrichts zu finden sind.

Als wichtige Voraussetzung der inklusiven Beschulung werden in der KMK-Empfehlung anschließend Formen des Nachteilsausgleichs als „wesentliche Bestandteile eines barrierefreien Unterrichts während der gesamten Schullaufbahn“ (ebd. S. 10) angesprochen. Dass „alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen (...) in einem inklusiven Unterricht Anspruch auf Würdigung ihrer individuellen Leistungs- und Entwicklungsfortschritte“ haben, wird im nächsten Abschnitt des Beschlusses ausgeführt (ebd., S. 11). Auch die Chancen und Herausforderungen von Übergängen in den verschiedenen schulischen Bereichen, sowie beim Übergang in die Arbeitswelt, werden angesprochen (ebd., S. 12). In einem dritten Abschnitt werden nun die Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote am Lernort Schule dargestellt. Dazu zählen Angebote zur Prävention, im allgemeinbildenden Bereich, sowie beim Übergang in die Arbeitswelt. Abschnitt vier befasst sich mit Personal, sowie Abschnitt fünf mit Partnern von inklusiven Bildungsangeboten.

Nach Böttinger (2016, S. 75) findet hier eine Schwerpunktverschiebung statt. Wurde in der KMK-Empfehlung 1994 „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ der Sonderpädagogische Förderbedarf und die Feststellung des Förderortes in den Mittelpunkt gestellt, so werden 2011 Barrierefreiheit und Chancengleichheit hervorgehoben. Hier lässt sich klar erkennen, dass es nicht mehr um die Zuweisung zu einem Förderort gehen kann, sondern um die Feststellung eines Förderbedarfes, sowie die Rahmenbedingungen, die es braucht, um eine gemeinsame Beschulung möglich zu machen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass über eine historische Zeitlinie hinweg immer wieder ähnliche Thematiken im Umgang mit der Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Behinderung zur Diskussion standen. Letztlich ist mit der UN-Behindertenrechtskonvention nun aber die eindeutige Verpflichtung zum gemeinsamen Unterricht unterzeichnet. Und so haben sich auch die KMK-Empfehlung, sowie alle weiteren folgenden Gesetzestexte an dieser Grundlage orientiert, wobei die Umsetzung der KMK-Empfehlung in Deutschland von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich ist.

1.5 Formale Vorgaben – Das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)

Im bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen wird schon in Artikel 2, Satz 2 festgestellt: „Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen“. In Art. 30b wird die inklusive Schule beschrieben. Zunächst einmal soll die inklusive Schule Ziel der Schulent-

wicklung aller Schulen sein. In Satz 2 findet sich der Passus „*Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf... werden unter Beachtung ihres Förderbedarfs unterrichtet*“. Sie werden ... durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützt“.

Dieser Abschnitt behandelt für zukünftige Lehrkräfte eine wichtige Aussage: Der Unterricht soll unter Berücksichtigung des jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts erfolgen. Dies kann dann sinnvoll geschehen, wenn bereits die Studierenden ein Bild von Schüler:innen mit den unterschiedlichen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten haben. Gleichwohl sich Schüler:innen natürlich individuell entwickeln, und der Förderschwerpunkt immer nur eine Dimension der Persönlichkeit ausmacht, so gibt es doch bestimmte Aspekte bei jedem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt, welche auf sehr viele Schüler:innen zutreffen und mit welchen es sich lohnt, sich im Vorfeld zu beschäftigen. So fällt es später im Berufsalltag leichter, über eine mögliche Adaption – dann unter Berücksichtigung der individuellen Schüler:innenpersönlichkeit – des Unterrichts nachzudenken.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der in den Empfehlungen angesprochen wird, ist die Möglichkeit, dass sich Lehrkräfte Unterstützung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst holen können. Die Zusammenarbeit mit den Mobilen Diensten erfordert von Lehrkräften verschiedene kooperative Kompetenzen. Kooperationsfähigkeit wird in vielen Studien und Veröffentlichungen (z. B. Quante und Urbanek 2021, S. 117ff.) als ein sehr wichtiger Bereich der Professionalisierung für Inklusion gesehen.

„Unter Kooperation versteht man einen bewussten, interaktiven und konstruktiven Prozess von zwei oder mehr Personen, welcher zur Erreichung gemeinsamer Ziele nötig ist und auf Gleichwertigkeit, Kommunikation sowie Reziprozität beruht“ (Quante und Urbanek 2021, S.117; in Anlehnung an Preiß, Quandt & Fischer 2016; Spieß 2004; Wachtel & Wittrock 1990).

Im theoretischen Rahmenmodell der Kooperation weisen Quante und Urbanek darauf hin, dass das Bedingungsgefüge der Kooperation über die Interaktionsebene Auswirkungen und mögliche Folgen für Lehrkräfte, den Unterricht, die Schüler:innen und auch die Schule als System haben kann (vgl. 2021, S. 136).

In Bezug auf die Lehr-Lernpakete spielt Kooperation insofern eine Rolle, als Studierende gemeinsam Stunden in ihrem jeweiligen Unterrichtsfach unter Berücksichtigung der Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte erstellen sollen, was zumindest einen Aspekt der Kooperationsfähigkeit – nämlich den der gemeinsamen Unterrichtsplanung – vorwegnimmt und insofern auf die spätere Praxis vorbereiten soll. Besonders in den im BayEUG in Art 30b, Satz 3 und 4 genannten Schulen mit dem Schulprofil Inklusion und hier in den sogenannten Tandemklassen wird dies eine Rolle spielen.

Ganz konkrete Regelungen zu Nachteilsausgleich und Notenschutz finden sich in der Bayerischen Schulordnung (BayScho), die im nächsten Kapitel vorgestellt werden soll.

1.6 Formale Vorgaben – Die Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (BaySchO)

Regelungen zum Nachteilsausgleich, zum Notenschutz und zur individuellen Unterstützung und finden sich in der „Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (BaySchO 2016).“ Schüler:innen, welche inklusiv an weiterführenden Schulen – unter Beachtung der schulartspezifischen Regelungen – unterrichtet werden, haben in Prüfungssituationen einen Anspruch auf Nachteilsausgleich, um eventuelle Nachteile, welche durch eine Behinderung entstehen, ausgleichen zu können. In der BaySchO werden Zuständigkeiten geregelt und mögliche Maßnahmen aufgeführt. Unter die individuelle Unterstützung fallen z. B. die Möglichkeiten, besondere Arbeitsmittel zuzulassen bzw. bereitzustellen oder auch geeignete Räumlichkeiten auszuwählen und auszustatten.

Ein Nachteilsausgleich in Prüfungssituationen kann z. B. eine Arbeitszeitverlängerung sein oder auch das Zulassen spezieller Arbeitsmittel.

Notenschutz gilt auch für Prüfungssituationen und wird für jeden Förderschwerpunkt konkret festgeschrieben. So dürfen z. B. mutistische Schüler:innen auf mündliche Leistungen oder Prüfungsteile, die ein Sprechen voraussetzen, verzichten.

Für die Umsetzung der Inklusion an bayerischen Schulen ist die BaySchO ein unverzichtbares Werkzeug. Hier sind für alle Förderschwerpunkte mögliche Maßnahmen geregelt und sie bietet einen guten Anhaltspunkt für Beratungslehrkräfte sowie Klassenlehrkräfte, um für alle Schüler:innen passende Maßnahmen zu finden.

Für die Studierenden wird im Rahmen dieser Arbeit vor allem der Bereich der „individuellen Unterstützung“ von Bedeutung sein, welcher sich auf konkrete Förderangebote für Unterrichtssituationen bezieht. Hier können sie Anregungen für ihr geplantes Unterrichtsmaterial erhalten. In den Lehr-Lernpaketen finden sich im Bereich „Handlungsempfehlungen und Fördermaßnahmen“ häufig ähnliche Hinweise, wie sie auch in den Möglichkeiten zur individuellen Unterstützung zu finden sind. So wird zum Beispiel für den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sehen im zugehörigen Film von „Low-Vision“-Maßnahmen, wie z. B. der Vergrößerung von Arbeitsmaterial oder der Verbesserung von Kontrasten z. B. bei Präsentationen gesprochen. Eben jene Maßnahmen finden sich auch in den Regelungen zur individuellen Unterstützung.

1.7 Zusammenfassung

Der Begriff der Inklusion hat unterschiedliche Definitionen erfahren. Auch in Zukunft wird es sicherlich weitere Definitionsversuche geben. Inklusion als Prozess wird eine permanente Aufgabe sein, die sich immer im Entstehen befindet und die keine eindeutige „Zielsituation“ (vgl. Kiel 2015) kennt. Sicher ist: Inklusion befasst sich mit Heterogenität und damit auch mit Schüler:innen mit Behinderung oder Sonderpädagogischem Förderbedarf.

Alle oben genannten Regelungen rahmen die Situation in Bezug auf Inklusion, in welcher wir uns momentan im bayerischen Schulsystem befinden. Sie sind bedeutsam für die bayerischen Studierenden, welche größtenteils ein Referendariat im bayerischen Schulsystem anstreben. Vom übergreifenden Auftrag der UN-BRK über die Leitlinien der KMK bis zu den konkreten Regelungen von BaySchO und BayEUG, ist somit die komplette rechtliche Situation erfasst, in welche die hier vorliegende Arbeit eingebettet ist.

Motiviert durch das Bedürfnis der Studierenden nach Anschaulichkeit in Bezug auf die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte – im Kontrast zur Abstraktheit wissenschaftlicher Texte – entstand die Idee für die vorliegenden Lehr-Lernpakete. Studierende sollen ein eigens konzipiertes Lehr-Lernpaket aus Erklärvideos und Texten nutzen, um damit inklusiven Unterricht unter Berücksichtigung von Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrem Unterrichtsfach planen zu können. Dazu erfolgt eine enge Zusammenarbeit mit der Fachdidaktik. Prinzipien der Sonderpädagogischen Förderung und Prinzipien der entsprechenden Fachdidaktik sollen bei der Arbeit mit dem Material aufeinander bezogen werden. Nach dem Durchlaufen zweier Erprobungszyklen und der Auswertung der Erfahrungen der Studierenden und Dozierenden, soll im Rahmen dieser Arbeit auch ein Handlungsleitfaden entwickelt werden, welcher es den Lehrenden der Fachdidaktiken ermöglicht, mithilfe der Lehr-Lernpakete eigenständig zu arbeiten. Die Erklärvideos beziehen sich dabei auf Texte aus dem „Studienbuch Inklusion“ (Heimlich und Kiel 2020), das Begleitmaterial auf weitere wissenschaftliche Texte bzw. Links zu Seiten aus dem Internet, auf welchen theoretisch erklärte Begriffe (z. B. der Mobile Sonderpädagogische Dienst – MSD) praktisch erfahrbar werden.

2 Stand der Inklusion in Deutschland und Bayern

In diesem Kapitel sollen einige Punkte zur Situation an Deutschlands und Bayerns Schulen im Hinblick auf Inklusion herausgegriffen werden. Klaus Klemm (Inklusion in Deutschlands Schulen, 2021) schildert Entwicklungen, welche für zukünftige Lehrkräfte in Bezug auf die Unterrichtung von Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf relevant sind. Er beschäftigt sich u. a. mit Schüler:innenzahlen, der Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation, sowie mit dem Elternwahlrecht.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus beschreibt im Jahr 2019 (Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion) die einzelnen Inklusionsformen in Bayern, sowie Schüler:innenzahlen und Rahmenbedingungen der Inklusion, auf welche zukünftige Lehrkräfte treffen werden.

2.1 Stand der Inklusion an Schulen in Deutschland

In diesem Abschnitt soll ein Überblick darüber gegeben werden, wie Inklusion in Deutschland konkret umgesetzt wird. Die Auseinandersetzung mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten über die Lehr-Lernpakete soll die Studierenden auf die Arbeit mit Schüler:innen mit Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten vorbereiten. Die pädagogische Arbeit stellt dabei unabhängig davon, in welchem Bundesland sie erfolgt, gleiche Anforderungen an die zukünftigen Lehrkräfte. Die Rahmenbedingungen sind jedoch aufgrund der föderalen Bildungsstruktur Deutschlands unterschiedlich. Diese sollen im Folgenden grob skizziert werden.

Inklusion ist in allen Bundesländern schulrechtlich verankert. Nach Klemm (2021, S. 22) ist allen Bundesländern gemein, dass „den Erziehungsberechtigten die freie Wahl zwischen den Lernorten allgemeine Schule und Förderschule“ (ebd.) eingeräumt wird. Aufgrund von unterschiedlichen Faktoren wird in verschiedenen Bundesländern dieses Elternwahlrecht jedoch konditioniert. So ist zum Beispiel in elf der sechzehn Bundesländer ein Ressourcenvorbehalt zu finden. Dieser besagt, dass die Auswahl des Lernorts allgemeine Schule nur dann möglich ist, wenn die „fachlichen, personellen und sächlichen Voraussetzungen“ (ebd.) gegeben sind. Des Weiteren finden sich in zwei Bundesländern „Angebotsstrukturen, die den Inklusionsgedanken konterkarieren“ (ebd.). Damit sind die kooperativen Modelle in Bayern und Baden-Württemberg gemeint. Diese führen – wenn man den Inklusionsgedanken als gemeinsames Lernen in jeder Situation definiert – weg von Inklusion. Denn hier wird in einzelnen Fächern gemeinsam, in anderen Fächern getrennt unterrichtet. Die Schüler:innen bleiben organisatorisch an ihre jeweilige Schulform gebunden. Das heißt, es kooperieren Regelklassen mit Klassen der Förderschule, es gibt aber keine gemeinsame inklusive Klasse.

Weiterhin beschreibt Klemm Angebotsstrukturen, welche das Elternwahlrecht beeinträchtigen (vgl. ebd.). So gibt es zum Beispiel im Schuljahr 2018/19 in Bayern lediglich 11 Gymnasien mit dem Schulprofil Inklusion (0,2% von 430 Gymnasien) (vgl. Klemm 2021, S. 24). Ähnlich sieht es auch in anderen Bundesländern aus.

Auch die Aufgabe von Förderschulen und die Einrichtung von Schwerpunktschulen schränken das Elternwahlrecht ein (vgl. ebd., S. 24f.).

An den meisten Schulen werden die Lehrkräfte so zugewiesen, dass Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule zweimal berücksichtigt werden. „Im Schulalltag bedeutet dies für diese Klasse, dass je Tag etwa 1,7 Unterrichtsstunden zwei Lehrkräfte zur Verfügung stehen (nach Klemm 2021, S. 29). Für die zukünftigen Lehrkräfte spielen diese Zahlen insofern eine Rolle, als sie deutlich machen, dass diese einen großen Teil des Schultages mit der Aufgabe der inklusiven Förderung von Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf alleine betraut sind.

Momentan sind in den inklusiv arbeitenden Schulen in den deutschen Bundesländern unterschiedlich zusammengesetzte multiprofessionelle Teams eingesetzt. „Die Stabilisierung und Weiterentwicklung dieser Teams wird in den kommenden Jahren durch Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt an Grenzen stoßen“ (Klemm 2021, S. 32). Auch diese Situation hat Konsequenzen für zukünftige Lehrkräfte: zunehmend müssen sich Regelschullehrkräfte ohne Unterstützung durch ein multiprofessionelles Team der Aufgabe der Inklusion stellen. Diese Aufgabe bezieht sich zum großen Teil auf die Unterrichtung von Schüler:innen mit unterschiedlichen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Unterschiedliche Sonderpädagogische Förderschwerpunkte fordern von der Lehrkraft in der Folge auch unterschiedliche unterrichtliche Umgangsweisen. So werden z. B. Schüler:innen mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung lernzieldifferent beschult. Alle anderen Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf werden lernzielgleich unterrichtet, benötigen aber häufig verschiedene Maßnahmen der individuellen Unterstützung, des Nachteilsausgleichs und/oder des Notenschutzes.

Für die Lehr-Lernpakete wurden diejenigen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte ausgewählt, in welchen lernzielgleich unterrichtet wird.

In der KMK-Statistik „Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011-2020“ (2022, S. 16, 17) wurde für die Jahre von 2011 bis 2020 ermittelt, welche Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte an den einzelnen Schularten in Deutschland prozentual am häufigsten vertreten sind. An den Realschulen sind Schüler:innen mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung, Sprache und Hören im untersuchten Zeitraum am häufigsten vertreten. An Gymnasien stellen Schüler:innen mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung, Hören, körperlich-motorische Entwicklung und Sehen den größten Anteil an Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf.

A Bundesergebnisse
3 Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen
3.7 Schüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung in Realschulen
3.7.2 Verteilung nach Förderschwerpunkten in %

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Schüler/innen insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
- Förderschwerpunkt Lernen	13,9	17,2	22,5	24,1	28,8	31,9	34,9	34,4	36,5	38,8
- Sonstige										
Förderschwerpunkte	83,7	80,8	76,1	74,9	70,5	67,6	64,5	64,9	63,0	60,9
- Sehen	8,6	6,9	5,8	4,8	3,7	3,5	2,9	2,8	2,4	2,3
- Hören	22,2	20,0	17,0	13,5	11,3	10,0	8,6	9,6	9,0	8,1
- Sprache	6,2	6,9	7,2	8,1	9,2	9,7	9,8	10,3	10,4	10,6
- Körperliche und motorische Entwicklung	12,0	10,2	8,5	8,1	7,4	7,2	6,5	6,7	6,3	6,2
- Geistige Entwicklung	1,4	1,9	1,7	2,1	2,6	3,0	3,6	3,2	3,3	3,3
- Emotionale und soziale Entwicklung	32,6	34,8	35,8	38,3	36,2	34,1	33,0	32,3	31,6	30,3
- Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	0,6	0,2	0,1	0,0	-	-	-	-	-	-
- Kranke	2,4	2,0	1,4	0,9	0,7	0,5	0,7	0,7	0,4	0,4

1) Bis einschließlich 2017 ohne Niedersachsen, da dort Aufschlüsselung nach Schularten nicht möglich.

Abb. 2: Darstellung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen: Realschulen KMK 2021/22

A Bundesergebnisse
3 Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen
3.8 Schüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung in Gymnasien
3.8.2 Verteilung nach Förderschwerpunkten in %

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Schüler/innen insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
- Förderschwerpunkt Lernen	4,5	4,4	7,6	11,0	14,8	18,7	19,4	18,0	15,8	12,8
- Sonstige										
Förderschwerpunkte	92,9	91,9	89,0	85,8	82,3	80,4	79,7	81,2	83,4	86,6
- Sehen	14,3	12,8	11,7	10,8	9,0	8,0	7,5	7,4	7,6	7,6
- Hören	27,2	25,1	24,2	22,3	20,5	18,8	17,8	20,1	20,3	21,0
- Sprache	3,6	4,3	4,3	4,6	3,8	5,1	6,1	4,3	4,1	4,2
- Körperliche und motorische Entwicklung	20,2	19,4	18,8	18,1	18,4	16,8	15,9	16,1	16,5	16,8
- Geistige Entwicklung	5,6	6,7	5,7	3,6	4,2	4,1	4,4	3,9	3,9	3,7
- Emotionale und soziale Entwicklung	20,7	21,9	22,3	24,1	24,4	23,7	22,7	25,6	27,3	29,6
- Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	1,3	1,7	2,0	2,3	2,0	3,9	5,4	3,8	3,7	3,8
- Kranke	2,6	3,8	3,4	3,2	2,9	0,9	0,9	0,8	0,7	0,6

1) Bis einschließlich 2017 ohne Niedersachsen, da dort Aufschlüsselung nach Schularten nicht möglich.

Abb. 3: Darstellung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen: Gymnasien, KMK 2021/22

Da die Autismus-Spektrum-Störung nicht in allen Bundesländern einen eigenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt darstellt gibt es hierzu keine Daten.

2.2 Stand der Inklusion an Schulen in Bayern

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus veröffentlicht im August 2022 die Broschüre „Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion“. Dort werden die Entwicklungen auf dem Weg zu einer inklusiven Beschulung in Bayern dargestellt. Zunächst werden die bewährten Formen, d.h. die Formen, die schon vor der UN – Behindertenrechtskonvention installiert wurden, genannt. Im Schuljahr 2021/22 gibt es in Bayern 533 Kooperationsklassen. Das sind Klassen, in denen Schüler:innen mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Dabei wird die Regelschullehrkraft stundenweise durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) unterstützt.

Eine weitere kooperative schulische Organisationsform sind die Partnerklassen. Klassen des Förderzentrums haben stundenweise gemeinsamen Unterricht mit Klassen der allgemeinen Schule. An Regelschulen gibt es im Schuljahr 2021/22 202 Partnerklassen, davon 179 an Grund- und Mittelschulen, 23 an sonstigen allgemeinen Schulen.

Offene Klassen an Förderschulen, die von Schüler:innen ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf besucht werden können, gibt es im Schuljahr 2021/22 67.

Inklusion einzelner Schüler:innen erfolgt dadurch, dass Schüler:innen mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf die allgemeine Schule besuchen und dabei stundenweise durch den MSD unterstützt werden. Einige dieser Schüler:innen werden zusätzlich durch eine Schulbegleitung betreut. Diese wird durch die Jugendhilfe oder den Bezirk finanziert und soll Schüler:innen bei der Teilhabe im schulischen Umfeld unterstützen, nicht aber als Lernhilfe fungieren.

Neue Akzente für ein inklusives Schulsystem wurden durch die UN-BRK 2009 gesetzt. Nun haben alle Schulen die Aufgabe zum inklusiven Unterricht und zur inklusiven Schulentwicklung. Verankert ist dies im BayEUG 2023, Art.30b „Inklusive Schule“: (1) Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen.

Im Schuljahr 2021/22 gibt es in Bayern 406 Einzelschulen und 25 Schulzentren, die sich, getragen durch den Konsens der gesamten Schulfamilie, des Themas Inklusion in besonderer Weise annehmen und für ihre Schule bzw. ihr Schulzentrum das Profil Inklusion entwickelt haben. (Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion 2022, S.13). Als Voraussetzung für die Anerkennung zur Schule mit dem Schulprofil Inklusion erstellen die jeweiligen Schulen ein Bildungs- und Erziehungskonzept bezüglich Unterricht und Schulleben für ihre Schule. Unter diesen Schulen sind 146 Grundschulen, 102 Mittelschulen, 39 Realschulen, 22 Gymnasien, 17 Berufsschulen, 2 Fachoberschulen, eine Berufsfachschule und 79 Förderschulen.

„Grund- und Mittelschulen mit Profil Inklusion erhalten personelle Unterstützung aus dem Bereich der Sonderpädagogik und der Regelschule. Sie bestimmen weitgehend ei-

genverantwortlich, wie sie die Ressourcen zur Förderung einsetzen (Ausnahme: Klassen mit festem Lehrertandem). Die Lehrkräfte für Sonderpädagogik aus der Förderschule werden dabei regelmäßig in das Kollegium der Grund- und Mittelschule eingebunden. Kann die Fachlichkeit in einem Förderschwerpunkt nicht durch vor Ort vorhandene Lehrkräfte abgedeckt werden, können zusätzliche MSD-Fachkräfte hinzugezogen werden.

Die Profilschulen in den anderen Regelschularten erhalten einige Stunden für die Profilbildung sowie Budgetstunden für die Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf und eine Unterstützung durch den MSD“ (ebd., S. 14).

Im Schuljahr 2021/22 gibt es 26 Klassen mit festem Lehrertandem.

Weiter werden die Förderschulen als Element der „Eingliederung der Schülerinnen und Schüler in Gesellschaft und Arbeitsleben“ (ebd., S. 15) genannt.

Wichtige Elemente der Inklusion im bayerischen Schulsystem sind die Stärkung des Entscheidungsrechts für die Erziehungsberechtigten, sowie die Errichtung der Modellregionen Inklusion z. B. in Kempten und in Hof.

Weiterhin werden in der Veröffentlichung Maßnahmen zur personellen Unterstützung, wie z. B. Budgetzuschläge für Schüler:innen mit Behinderung an den Realschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen dargestellt. Kommunen als Schulträger erfahren zusätzlich finanzielle Unterstützung, wie z. B. Unterstützung bei der Lernmittelfreiheit im Förderschwerpunkt Sehen.

Auch die Lehrkräftebildung wird in diesem Zusammenhang explizit erwähnt, darauf soll aber im nächsten Kapitel gesondert eingegangen werden.

Inklusion wird auch als Teil der Schul- und Personalentwicklung gesehen.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Beratung von Schüler:innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften durch die mannigfaltigen Beratungssysteme, wie z. B. die Einrichtungen der Schulaufsicht, die Beratungslehrkräfte und Schulpsycholog:innen, sowie die Inklusionsberatungsstellen.

Die Bedeutung der Kooperation der Partner wird hervorgehoben, sowie wissenschaftliche Forschungsvorhaben und Schulversuche. Abschließend wird auf schulische Abschlüsse, den Übergang von Schule zu Beruf und auf die Öffentlichkeitsarbeit hingewiesen.

Kritisch wird die Situation in Bayern durch den Sonderpädagogen Hans Wocken betrachtet. Er spricht von „Separationsstillstand“ und „Ettikettierungsschwemme“ (2021, S. 261), welche als „problematisch und inakzeptabel“ (ebd.) beschrieben werden. Weiterhin konstatiert er, dass zunehmend mehr Schüler:innen mit dem Sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen diagnostiziert werden, um für diese Schüler:innen auf sonderpädagogische Ressourcen zurückgreifen zu können. Dies führt dazu, dass zwar offiziell die Inklusi-

onzahlen steigen, gleichzeitig aber die Zahlen der Schüler:innen an Sonderpädagogischen Förderzentren nicht zurück gehen.

Für das Schuljahr 2021/22 erstellte das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus eine Tabelle mit einer Übersicht über die Schüler:innen mit Sonderpädagogischer Förderung an allgemeinbildenden Schulen. Der häufigste Sonderpädagogische Förderschwerpunkt an den Allgemeinbildenden Schulen ist im oben genannten Schuljahr der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Lernen. Danach folgen die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, emotional-soziale Entwicklung und Sprache.

Tab. 1: Schüler mit Sonderpädagogischer Förderung an allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2021/2022

Tab. II.6 a): Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2021/2022

Schulart	Schüler mit sonderpädagogischer Förderung								
	insgesamt	davon im Hauptförderschwerpunkt							
		Sehen	Hören	Körperliche und motorische Entwicklung	Geistige Entwicklung	Sprache	Lernen	Emotionale und soziale Entwicklung	ohne Förderschwerpunkt ²
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Schulen insgesamt	78 497	1 236	3 436	4 126	12 917	5 558	37 093	11 058	3 073
dav. an Förderschulen ¹	53 269	827	1 856	2 949	11 867	3 498	23 921	5 278	3 073
Regelschulen	25 228	409	1 580	1 177	1 050	2 060	13 172	5 780	-
dav. an Grundschulen	14 103	152	529	459	604	1 558	7 852	2 949	-
Mittelschulen	8 487	65	270	184	352	432	5 245	1 939	-
Realschulen	1 176	74	408	259	37	26	8	364	-
Gymnasien	1 379	117	361	267	54	37	31	512	-
Sonstige	83	1	12	8	3	7	36	16	-

2.3 Zusammenfassung

Inklusion hat an Deutschlands und Bayerns Schulen Einzug gehalten. Trotz unterschiedlicher Regelungen in den Bundesländern besteht der Grundgedanke des gemeinsamen Unterrichts überall in gleicher Form. Für zukünftige Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie sich schon in der Ausbildung intensiv mit den verschiedenen Themenbereichen der Inklusion auseinandersetzen sollten. Dabei gibt es unterschiedliche Vorschläge, welche Inhalte in welcher Form Teil der Lehrkräfteausbildung sein sollten. Die folgenden Kapitel sollen einen Einblick in den Stand der Diskussionen hierzu geben.

3 Inklusion in der Lehrer:innenbildung in Deutschland

In diesem Kapitel soll anhand einiger Beispiele dargestellt werden, wie Inklusion in der universitären Lehrer:innenbildung in Deutschland verankert ist. Angelehnt an Frohn und Moser 2021 erfolgt ein kurzer Überblick zur Bildung für Inklusion an deutschen Universitäten. Anschließend wird auf dieses Thema im Rahmen des Lehramtsstudiums in Bayern eingegangen.

Vorangestellt wird diesen Darstellungen eine Auseinandersetzung damit, welche Inhalte für die Lehrer:innenbildung für Inklusion von namhaften Bildungswissenschaftler:innen als bedeutsam erachtet werden.

3.1 Qualifizierung für inklusive Schulen: Was müssen zukünftige Lehrkräfte lernen?

„Great teachers are neither born nor made but they may develop“ (Theo Bergen 2001, zit. nach Hascher 2004, S. 4).

Wenn also gute Lehrkräfte nicht geboren werden und auch nicht dazu gemacht werden, wie kann dann die Lehrkräftebildung dazu beitragen, dass sich junge Menschen zu guten Lehrer:innen, insbesondere für die Aufgabe der Inklusion, entwickeln?

Frohn und Moser gehen zunächst auf das Problem der ungeklärten Begriffsbestimmung von Inklusion ein (vgl. Kapitel 1.1.). Bis heute existieren aufgrund dessen

„unterschiedliche, auch widersprüchliche Vorgaben im Hinblick auf die Qualifizierung zukünftiger Lehrkräfte“ (Frohn und Moser 2021, S. 3).

Offizielle Vorgaben findet man z. B. in den „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK aus dem Jahr 2019:

„Lehrkräfte kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n)³ und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“ (KMK 2019, S. 9).

In der Fußnote 3 findet sich dazu folgende Aussage:

„Diese Beschreibung schließt Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein. Sie trägt zugleich dem Umstand Rechnung, dass die im bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich „Erziehen“ zu berücksichtigende Unterschiedlichkeit sich nicht vor allem durch eine Behinderung begründet“ (ebd., S. 9).

Auch die Kenntnis von Prozessen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf Inklusion wird hier als Lernziel genannt. (ebd., S. 14)

Schon aus den KMK-Empfehlungen lassen sich also zwei wichtige Aspekte der Inklusion ablesen, auf die zukünftige Lehrkräfte vorbereitet werden sollen:

- die individuelle Förderung von Schüler:innen
- die Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion

Die „Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz“ (HRK & KMK 2015) mit dem Titel „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ nennt folgendes Ziel:

„Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können. Diese Kompetenzen erfahren im Studium der Fachdidaktiken und Fachwissenschaften eine Konkretisierung und Vertiefung, und werden in Praxisabschnitten analytisch und handlungsorientiert erprobt und reflektiert. Zudem spielen die Fachdidaktiken für die Entwicklung und Implementierung von Konzepten differenzierenden Unterrichts eine zentrale Rolle“ (ebd., S. 3).

Hier werden die Fragen danach, wer von wem ausgebildet werden soll, beantwortet. Alle Lehrkräfte sollen sonderpädagogisches Grundwissen vermittelt bekommen. Dabei spielt die Diagnostik eine Rolle, sowie auch die Kenntnis von Förder- und Unterstützungsangeboten. Umgesetzt werden soll die Vermittlung dieser Thematiken in den Veranstaltungen der Fachdidaktiken, der Fachwissenschaften und auch in Praxisanteilen der Ausbildung. Nach Moser und Frohn stellen diese Aussagen von KMK und HRK eine grundlegende Orientierung an Inklusion in der Lehrkräfteausbildung dar, welche vorher nicht gegeben war. Gleichzeitig eröffnen diese Vorgaben einen pädagogischen Spielraum in der Umsetzung der Inhalte in der universitären Lehre.

(Moser und Frohn 2021, S. 4). Eine Folge dieser neuen Inhalte für die Lehre ist nach Meinung der Autorinnen, dass die „säulenartige Struktur“ (ebd., S.6) der Ausbildung in Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften aufgebrochen werden muss. In Bezug auf die Studienordnung gelte es zu erörtern, in welchem Verhältnis sonderpädagogische und allgemeindidaktische „Wissens- und Kompetenzdomänen“ stehen und wie diese innerhalb eines Studienganges kooperieren könnten (ebd.).

Neben Moser und Frohn stellt auch Hillenbrand (2021, S. 34) fest, dass die verschiedenen Auffassungen zu Inklusion in der Forschung zu verschiedenen Umsetzungen zur Lehre für Inklusion führen.

Generell ist jedoch mit folgendem Zitat zu konstatieren:

„Improving teacher practice is thus the most direct approach to improve the learning of all students, especially those who struggle to learn in inclusive classrooms“ (Mc Leskey, Billingsley und Ziegler 2018, S. 4).

Meijer, der Direktor der European Agency for Special Needs and Inclusive Education formuliert das so:

„Denn am Ende ist es immer noch die Lehrkraft, die mit den unterschiedlichsten Schülerinnen und Schülern im Unterricht zurechtkommen muss! [...] Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer nicht in der Lage ist, in der Regelschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu unterrichten, sind alle guten Absichten einer inklusiven Bildung wertlos“ (Meijer 2011, S. 5).

Auch die UN-Behindertenkonvention von 2006 thematisiert die Vorbereitung der Lehrkräfte:

„Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities“ (United Nations 2006, Art. 24,4).

Hillenbrand (2021, S. 36) stellt noch einmal deutlich dar, dass Lehrkräfte für inklusive Bildung spezialisiertes Können und sonderpädagogische Handlungskompetenz benötigen. Das Ziel dieser Kompetenzen ist es, den spezifischen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden zu können.

Wie diese Inhalte an den deutschen und bayerischen Universitäten organisatorisch eingebunden werden, wird in den Kapitel 5.2. und 5.3. beschrieben.

Was sind nun aber die Inhalte, welche zukünftigen Lehrkräften vermittelt werden sollen, um diese auf eine inklusive Arbeit vorzubereiten?

Hillenbrand greift dazu zunächst auf das COACTIV-Modell zurück. „Professionelle Handlungskompetenz gliedert sich demnach in

- Professionswissen
- Überzeugungen und Werthaltungen
- Motivationale Orientierung
- Selbstregulation

Das Professionswissen wiederum lässt sich in fünf unterschiedliche Kompetenzbereiche einteilen:

- Fachwissen (Verständnis von schulnahem Stoff/Aufgaben)
- Fachdidaktisches Wissen (Erklärungswissen)
- Beratungswissen
- Pädagogisches Wissen (Bezugsnormorientierung, Wissen über Lernprozesse)

- Organisations- und Interaktionswissen“ (Hillenbrand 2021, S. 41)

Die Umsetzung inklusive Bildung beinhaltet nun nach Hillenbrand (ebd.) neue Anforderungen für Lehrkräfte in allen genannten Gebieten.

Er stellt die Ergebnisse eines eigenen systematischen Reviews vor und kommt zur Definition von vier gemeinsamen Aufgabenbereichen von Lehrkräften für allgemeine Schulen und sonderpädagogischen Fachkräften.

Da ist zum einen das *Unterrichten*. Hier werden Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts, sowie verschiedene Formen des Team-Teachings genannt. Die Lehrkraft der allgemeinen Schule hat dabei die Heterogenität der gesamten Klasse im Blick und leistet Modifikationen des eigenen Unterrichts für einzelne Schüler:innen (nach Hillenbrand 2021, S. 42).

Eine weitere Aufgabe ist die *Kooperation*. Hiermit ist zum einen die Kooperation mit Eltern und anderen Professionen gemeint, aber auch für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule die Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenzkräften, während die sonderpädagogischen Lehrkräfte eher koordinieren und anleiten (s. ebd.).

Eine neue Aufgabe für Lehrkräfte der Allgemeinen Schule ist die *Förderplanung*.

„Während die sonderpädagogische Lehrkraft die Förderplanung erstellt, konzipiert und Informationen zur Realisierung an die Lehrkraft der allgemeinen Schule weitergibt, stellt sich für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule die Aufgabe, diese Planung zu verstehen (!) und umzusetzen“ (Hillenbrand 2021, S. 42).

Auch wenn also die Lehrkraft für Sonderpädagogik die Förderplanung erstellt, so muss doch die Lehrkraft der allgemeinen Schule die Maßnahmen umsetzen und dafür diese zunächst einmal nachvollziehen können. Ein grundlegendes Wissen zu den Förderschwerpunkten ist also vonnöten und erleichtert die tägliche Arbeit.

Die *eigene Professionalisierung* gilt für beide Lehrkräftegruppen. Lehrkräfte für allgemeine Schulen müssen sich hier vor allem mit Aspekten der curricularen Adaption und eines veränderten professionellen Selbstverständnisses auseinandersetzen. Für den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems lassen sich folgende Handlungsanweisungen darstellen:

- Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung
- Implementation zentraler Themen sonderpädagogischer Unterstützung in allen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
- Aufbau professioneller Unterstützungssysteme
- Kooperation und Supervision
- Qualifizierung von Schulleitungen (Hillenbrand 2021, S. 43)

Hillenbrand verweist auch auf internationale Studien und stellt dabei fest, dass es international Einigkeit darüber gibt, dass Qualifizierungsangebote zu sonderpädagogischen Themen in allen Phasen der Lehrkräftebildung nötig sind. (Hillenbrand 2021, S. 46)

Wichtige Themen zur Qualifizierung sind demnach:

- die geeigneten Lehrformen für Lernende mit speziellen Bedürfnissen
- Strategien der differenzierten Instruktion
- Classroom Management Techniken
- Merkmale und Einflüsse der Beeinträchtigung auf das Lernen und
- Prozesse der individuellen Förderplangestaltung (ebd.)

Er ergänzt die Notwendigkeit der Verbindung theoretischer Lehrinhalte mit Veranstaltungen, in denen diese Inhalte in die schulische Praxis getragen werden, z. B. in Form einer Lesson Study.

Die European Agency for Development in Special Needs Education erstellt 2012 ein Profil für inklusive Lehrkräfte. Die aufgeführten Kompetenzbereiche bestehen dort aus

1. Einstellungen und Überzeugungen
2. Wissen und Verständnis
3. Fähigkeiten und Fertigkeiten

und beziehen sich wiederum auf vier Werte

- a) Wertschätzung der Diversität der Lernenden
- b) Unterstützung aller Lernenden
- c) Mit anderen zusammenarbeiten
- d) Persönliche berufliche Weiterentwicklung (vgl. Greiner 2019, S. 119).

Häufig ist zu lesen, dass eine Grundbedingung für Inklusion eine positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der gemeinsamen Unterrichtung sei.

Nach Greiner deuten die Ergebnisse verschiedener Studien aber darauf hin, dass Umsetzungsbemühungen zur Inklusion nicht einfach durch eine positive Einstellung erfolgen (Amrhein 2011, S. 58ff). Bedeutsamer für die Bereitschaft, Inklusion umzusetzen, ist das konkrete Wissen zu einzelnen Aspekten der Thematik. Ein großer Bestand an sonderpädagogischen Informationen sowie die Kompetenz, diesen in der Praxis anwenden zu können, hat Auswirkungen auf die Einstellung der Lehrkräfte (Greiner et al. 2019, S. 118/119). Einstellung als solches kann jedoch nicht gelehrt werden, vielmehr muss Wissen vermittelt werden. In der Konsequenz bedeutet das, dass ein fundierter Grundüberblick zu inklusiven bzw. sonderpädagogischen Themen zu einer positiven Einstellung führen kann, weil Lehrkräfte auf diese Art Handlungssicherheit gewinnen. Die positive Ein-

stellung kann also nicht für sich alleine gesehen das Ziel der Lehrkräftebildung sein, vielmehr sollte die Vermittlung von Handlungswissen und Umgangsstrategien z. B. zu Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Vordergrund stehen. Eine Folge davon kann dann die Einstellungsänderung sein.

Greiner et al. führen Autoren auf, welche Modelle zu inklusionsrelevanten Kompetenzen bei Lehrkräften entwickelt haben. So sprechen Voss et al. (2015, 195) vom Wissen über „Unterschiede in den Voraussetzungen der Lernenden (Heterogenität)“, also dem wichtigen Bereich der Lernervariablen, vor allem in heterogenen Lerngruppen.

Fischer et al. (2014) unterscheiden fachliche, diagnostische, didaktische und kommunikative Kompetenzen. Zusätzlich zu den bereits häufiger genannten Fähigkeiten werden hier die kommunikativen Kompetenzen genannt, welche im schulischen Alltag eine große Rolle spielen.

König et al. (2017) erweitern das allgemein-pädagogische Wissen um die zwei Kernanforderungen Diagnostik und Intervention auf Unterrichtsebene. Unter die Intervention auf Unterrichtsebene fallen Kompetenzen zu Klassenführung und Strukturierung, sowie über Binnendifferenzierung und Individualisierung.

In ihrer eigenen Studie gehen Greiner et al. nun der Frage nach, welche Wissensbestände in der Praxis tätige Lehrkräfte für den Umgang mit Inklusion als wichtig erachten (ebd., S. 123). An erster Stelle standen dabei für die befragten Lehrkräfte Kompetenzen in Bezug auf Kooperation, an zweiter Stelle das Wissen über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und an dritter Stelle die Fähigkeit, dieses Wissen fachdidaktisch adaptieren zu können (ebd., S. 126/127).

Gerade die zwei zuletzt genannten Punkte sprechen für das Konzept der Lehr-Lernpakete. Ganz grundlegend sollen anhand der Lehr-Lernpakete sonderpädagogische Inhalte in die Lehramtsausbildung implementiert werden. Dies dient der Vorbereitung der Studierenden auf ihre Rolle als Lehrkraft in einem inklusiven Setting. Das Wissen über Stärken und Schwächen von Schüler:innen spielt eine bedeutende Rolle bei der Fähigkeit, Förderpläne zu verstehen und Unterricht inklusiv planen zu können. In den Lehr-Lernpaketen werden theoretische Inhalte zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten vermittelt. Unter Bezug auf die Inhalte der Fachdidaktiken erstellen die Studierenden Unterrichtsmaterial für ihr Fach und eine Schüler:innengruppe mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. Theoretische Inhalte zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sollen verknüpft werden mit Möglichkeiten der fachdidaktisch fundierten Unterrichtsplanung. Unterstützt werden die Studierenden dabei durch die Lehrenden aus der Fachdidaktik und der Sonderpädagogik. Studierende lernen somit die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte ausführlich theoretisch kennen und erstellen unter Anwendung dieses Wissens Materialien für ihr Unterrichtsfach.

Faix et al.(2019, S. 76) haben ein Modell dazu erstellt, wie Studierende über ihre Subjektiven Theorien zur Inklusion hinausgeführt werden können und damit zum professionellen Handeln befähigt werden.

Die Autor:innen gehen zunächst davon aus, dass Studierende über eine persönliche Einstellung zur Inklusion verfügen, welche in eine Subjektive Theorie eingebettet ist. Diese Subjektive Theorie wird durch eigene Erfahrungen begründet. Studierende hatten während ihrer eigenen Schulzeit evtl. noch keinen Kontakt mit dem Thema Inklusion und sind daher eher skeptisch eingestellt. Einige Studierende haben vielleicht selbst eine inklusive Schule besucht und stehen der Thematik positiv gegenüber. Subjektive Theorien sollen nun im Rahmen des Hochschulstudiums ergänzt werden um das Bildungswissenschaftliche Wissen aus Pädagogischer Psychologie, Schulpädagogik und Sonderpädagogik. Das so erworbene Wissen, z. B. über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, führt nun zu einer bewussten Wahrnehmung relevanter Unterrichtssituationen, zu einer wissenschaftlichen Interpretation dieser und damit zu einer professionellen Unterrichtswahrnehmung. Diese Wahrnehmung ermöglicht nun wiederum professionelles Handeln.

In der Auseinandersetzung mit den Lehr-Lernpaketen treffen die Studierenden mit ihren Subjektiven Theorien auf das Wissen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten.

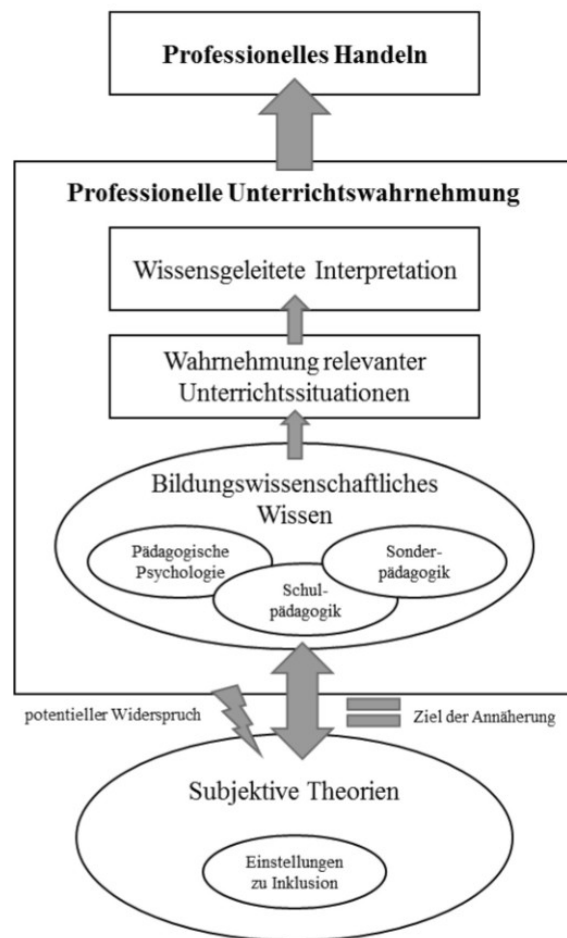


Abb. 4: Zusammenhang von Subjektiven Theorien, Einstellungen, bildungswissenschaftlichem Wissen und professioneller Unterrichtswahrnehmung (Faix et al. 2019, S. 76)

Ausgestattet mit diesem bildungswissenschaftlichen Wissen können Studierende nun relevante Unterrichtssituationen theoriebasiert wahrnehmen. Das wären in diesem Fall z. B. Situationen, in welchen Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf vor Barrieren stehen. Diese Momente können nun wissensgeleitet interpretiert werden, d.h. Lernbarrieren können genauer analysiert werden. So wird Unterricht professionell wahrgenommen und Lehrkräfte können professionell handeln. In diesem Zusammenhang würde das bedeuten, dass die erkannten Barrieren abgebaut werden können, indem Unterricht adaptiv geplant wird.

Die theoriebasierte Wahrnehmung dieser relevanten Unterrichtssituationen zur Anwendung des bildungswissenschaftlichen Wissens aus den Lehr-Lernpaketen ist bei Studierenden teilweise schon im Praktikum möglich. Mit Sicherheit kann aber in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung auf die erworbenen Inhalte zurückgegriffen werden. Eine Grundlage dafür erwerben die Studierenden in der universitären Ausbildung über die Auseinandersetzung mit den Lehr-Lernpaketen.

Als Beispiel für den Umgang mit einer Lernbarriere soll hier das Fach Geschichte dienen. Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme stellt ein wichtiges geschichtsdidaktisches Prinzip dar. Bei einigen autistischen Menschen ist diese durch eine (noch) nicht oder nur eingeschränkt ausgebildete Theory Of Mind nicht möglich. Weiß die Lehrkraft aufgrund ihres Wissens über die Autismus-Spektrum-Störung, dass an dieser Stelle Barrieren auftreten können, kann sie ihre Aufgabenstellungen und den Grad ihrer Unterstützung anpassen, so dass historisches Lernen auch unter Berücksichtigung einer vorhandenen Einschränkung möglich ist. Weiß sie nicht um diese vorhandene Barriere, so ist es bestimmten Schüler:innen erschwert, Lernwege mitzugehen und Lernerfolge erzielen zu können. Studierende sollen in der Auseinandersetzung mit den Lehr-Lernpaketen dafür sensibilisiert werden, Schüler:innen in ihrer Ganzheit und Individualität zu sehen. Nicht jeder in den Lehr-Lernpaketen genannte Aspekt trifft auf jede/n Schüler:in mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu. Grundlegende Informationen darüber, welche Beeinträchtigungen vorhanden sein können, schaffen ein solides Basiswissen. Dieses ermöglicht es, das Individuum, das konkret in der Schulklasse vor einem steht, zu adressieren.

3.2 Inklusion im Rahmen des Lehramtsstudiums in Deutschland

3.2.1 Inklusion als Thema an der Universität: Rahmenbedingungen

Die im vorigen Kapitel genannten Inhalte werden auf verschiedenen organisatorischen Wegen an Deutschlands Universitäten vermittelt. Julia Frohn und Vera Moser haben die Zentren für Lehrkräftebildung der deutschen Universitäten befragt, auf welche Weise Inhalte zur Inklusion Einzug in die Lehre gehalten haben. (Frohn und Moser 2021, S. 8). Ihre Ergebnisse sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

Um die Verankerung der Thematik in der Organisation der Lehre zu erfassen, beschäftigen sich Frohn und Moser zunächst mit der Vergabe von Leistungspunkten, den ECTS.

„Im Durchschnitt haben die befragten Institutionen weniger als 10 Leistungspunkte für die Thematik Inklusion/Heterogenität reserviert, die vornehmlich in den Bildungswissenschaften, weniger umfänglich in den Fachdidaktiken und kaum in den Fachwissenschaften vergeben werden“ (ebd., S. 9).

Viele Universitäten bieten ergänzende Angebote an, welche nicht verpflichtend sind und damit nur wenige Studierende erreichen.

Die Verankerung der Thematik findet sich zum Großteil in den Bildungswissenschaften, „auch wenn die Fachdidaktiken eine zunehmend größere Rolle in der Vermittlung inklusionsorientierter Kompetenzen zu spielen scheinen“ (ebd.). So gibt es Universitäten,

die vereinzelt inklusionsspezifische Veranstaltungen in den Fachdidaktiken anbieten. Auch soll das Thema Inklusion an einigen Universitäten verstärkt in die Module der Fachdidaktiken implementiert werden. Einzelne Universitäten binden die Thematik der Inklusion auch in die Fachwissenschaften ein (ebd.).

In Bezug auf die Vorbereitung von Lehrkräften auf die Inklusion in einem gegliederten Schulsystem stellen die Autorinnen fest, dass inklusionsbezogene Inhalte im Studium für Gymnasiallehrkräfte deutlich seltener vorkommen als im Studium für Grundschullehrkräfte (ebd., S. 10).

An zahlreichen Hochschulen wird ein „separates Inklusionsmodul im Sinne eines additiven Modells“ (ebd., S.11) angeboten, vermehrt wird Inklusion aber auch „als Querschnittsthema und damit als integrativer Bestandteil der Lehrkräftebildung umgesetzt“ (ebd.).

Weiterhin führen die Autorinnen die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an, sowie die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Institutionen wie z. B. Sonderpädagog:innen.

Zusammenfassend stellen Moser und Frohn fest, dass sich die Situation in Bezug auf die Lehre für Inklusion in Deutschland als sehr uneinheitlich darstellt. Aber „an nahezu allen befragten Hochschulen existieren zumindest auf der Ebene der Modulbeschreibungen Angebote zu Inklusion, wenn auch in geringem Umfang (...), die nicht immer als Pflichtangebot und oft im Bereich der Bildungswissenschaften, seltener in den Fachdidaktiken und fast nie in den Fachwissenschaften angesiedelt sind“ (ebd., S. 12). Sie fordern eine Definition durch die Bildungspolitik, was eine „Schule der Vielfalt“ sei und welche Kompetenzen Lehrkräfte dafür brauchen. Auch sei zu überlegen, wie sich fachdidaktische Inhalte unter einer inklusionsorientierten Perspektive weiterentwickeln können (ebd.).

Die oben beschriebene Uneindeutigkeit in den Vorgaben birgt in den Augen der Autorinnen Innovationspotential. Durch eine große Offenheit entstünden neue Ideen und Formate für die Weiterentwicklung der Studienangebote (ebd., S. 13).

An dieser Stelle setzt vorliegende Arbeit an. Aus der Arbeit an der Universität mit den verschiedenen Dozierenden der Fachdidaktiken, aus der Kooperationsarbeit im Team-Teaching, und aus der Erkenntnis der Bedeutung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte für den Wissenspool zur Inklusion der zukünftigen Lehrkräfte, entstand die Idee zu den vorliegenden Lehr-Lernpaketen. Studierende bekommen Inhalte aus der Sonderpädagogik und der Fachdidaktik vermittelt und können so aus beiden Perspektiven heraus Unterricht in ihrem Fach planen.

Das Desiderat der mangelnden Verankerung der Thematik Inklusion in den Fachdidaktiken wird so behoben.

3.2.2 Inklusion als Herausforderung für die Lehre: hochschuldidaktische Zugänge zur Inklusion

3.2.2.1 Hochschuldidaktische Vorüberlegungen

Soll in vorliegender Arbeit der Einsatz der Lehr-Lernpakete im Rahmen von Veranstaltungen an der Universität erforscht werden, so ist zunächst einmal von Bedeutung, in welcher Form Hochschullehre stattfinden kann und was eine gute Lehre generell ausmacht. Dafür stellen Prosser und Trigwell (2001, S. 167ff.) fünf zentrale Aspekte guter Lehre dar:

- Lehrende sollen sich die Lernsituation aus der eigenen Perspektive, aber auch aus der der Studierenden bewusstmachen.

Bezogen auf den Umgang mit den Lehr-Lernpaketen bedeutet dies, sich dessen bewusst zu sein, dass Studierende in der Regel noch kein Vorwissen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten mitbringen und vor der Frage stehen: Wie gehe ich konkret mit einem bestimmten Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Unterricht um?

- Der Lehrende benötigt ein Bewusstsein über die Abhängigkeit des Lehrens und Lernens von der jeweiligen Situation. Das jeweilige Lernsetting spielt eine Rolle für das Lernen.

Für diese Arbeit bedeutet das, dass je nach Seminar oder Vorlesung, in welcher die Lehr-Lernpakete zum Einsatz kommen, andere Rahmenbedingungen gegeben sind und unterschiedlich auf diese reagiert werden muss. Ein Seminar an der Universität Bayreuth in welchem die Lehr-Lernpakete eingesetzt wurden, war ein Blockseminar mit dem Thema „Neue Medien“, in welchem der Inhalt „Neue Medien“ gleichberechtigt neben dem Inhalt der Inklusion stand. Ein weiteres Seminar erstreckte sich über das ganze Semester und hatte nur das Thema Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in Bezug auf die Fachdidaktik zum Inhalt. In diesen beiden Seminaren waren trotz des gleichen zugrundeliegenden Materials unterschiedliche Arbeitsphasen und unterschiedliche Aufteilungen der Inhalte nötig.

- Weiterhin muss klar sein, dass eingesetzte Medien und Technologien unterschiedlich auf Studierende wirken.

Diese unterschiedlichen Wirkungen (z. B. Wirkung der Gestaltung der Videos, Wirkung der Inhalte) werden für die Lehr-Lernpakete nach dem Seminareinsatz durch die anschließenden Befragungen und das Interview evaluiert.

- Auch die Heterogenität der Lernenden in der Gruppe ist ein Punkt, der in der Lehre zu beachten ist.

Im Fall der Lehr-Lernpakete wird darauf durch die multimediale Gestaltung Rück-

sicht genommen. Diese ermöglicht unterschiedliche Zugänge je nach individuellen Lernvoraussetzungen. Die Videos können gehört und gesehen werden, der Text dazu kann mitgelesen werden. Die Arbeitsaufträge beinhalten Texte, Videos oder reale Websites, so dass auf theoretischer und praktischer Ebene Lernen ermöglicht wird.

- Weiterhin gehört zu einer guten Lehre die Bemühung zur Verbesserung mittels Evaluation.

Diese wurde im Rahmen dieser Arbeit mit qualitativen und quantitativen Methoden durchgeführt.

Auch Schmidt und Tippelt stellen zentrale didaktische Handlungsfelder von Hochschullehrenden vor (2005, S. 106ff.)

Sie betonen die *Bedeutsamkeit lernerzentrierter Arbeitsformen* für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Lerninhalten. Der Hochschullehrende wird zum Begleiter, welcher moderiert und anleitet. Handlungsorientierte Ansätze werden hier als besonders bedeutsam beschrieben. Zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Stoff schlagen die Autoren inneres oder äußeres Handeln vor. Inneres Handeln wird hier beschrieben als „Möglichkeiten durchspielen; Lösungen suchen, bewerten, einordnen“ (ebd., S. 106). Äußeres Handeln wären dagegen Arbeitsformen wie „Experimente, Interviews durchführen; Plan- und Rollenspiele“ (ebd.). Für vorliegende Arbeit spielt das innere Handeln eine größere Rolle: Studierende erwägen anhand der Übungsblätter Möglichkeiten zur individuellen Förderung, suchen Lösungen im Rahmen ihres Faches, bewerten Möglichkeiten des Umgangs mit Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf oder ordnen Beschulungsmöglichkeiten ein.

Neben der Lernerzentrierung spielt auch die *Motivation* eine bedeutende Rolle. Sie soll durch verschiedene Maßnahmen gefördert werden. Zum einen sollen Lehrziele mit den Interessen der Studierenden abgeglichen werden. Die Bedeutung der Inhalte für das Studium soll sichtbar werden. Regelmäßige Rückmeldungen wirken motivierend, ebenso wie der Abbau von Versagensängsten und Lernbarrieren. Die zeichentrickartige Umsetzung der Videos mit Bild, Text und Sprache ermöglicht verschiedene Zugänge und schafft einen angstfreien Zugang zur Thematik.

Darüber hinaus sind *Lernerkontrolle und aktivierende Lehrformen* von Bedeutung. Die genannten Aspekte werden in vorliegender Arbeit berücksichtigt, indem die Materialien mannigfache Aufgaben zur eigenen Beschäftigung mit dem jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt bereithalten. Das Einordnen und Beurteilen von erarbeiteten Inhalten erfolgt in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit. Rückmeldungen werden in den

Phasen des lernerzentrierten Arbeitens immer wieder durch die Dozierenden aus der Fachdidaktik und der Sonderpädagogik gegeben.

Die *Kommunikation* im Seminar soll auf der sachlichen, aber auch auf der Beziehungsebene einen gelungenen Austausch beinhalten. Dies soll durch einen klaren inhaltlichen Rahmen und durch ernsthaftes Interesse an der Sicht der Studierenden umgesetzt werden.

Schmidt und Tippelt nennen weiterhin den *Ansatz des problemorientierten Lernens* als bedeutsam. Für vorliegende Arbeit spielt das entdeckende Lernen eine wichtige Rolle. Studierende beschäftigen sich mit einem vorstrukturierten Problem und suchen selbstständig mit Hilfe des Übungsmaterials und im Gespräch mit Studierenden und Lehrenden Lösungswege. Anhand der multimedialen Lernumgebung werden fallbasierte Lernformen ermöglicht.

Auch die Bedeutung der *Evaluation* wird bei Schmidt und Tippelt noch einmal hervorgehoben. Sie dient der Anpassung des Materials an die Bedürfnisse der Studierenden. Auch die Seminarkonzepte können unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse überarbeitet werden. In vorliegender Arbeit werden alle Seminare durch die Studierenden evaluiert und auch die Dozierenden werden zu den Lehr-Lernpaketen befragt.

Im Folgenden soll nun dargestellt werden, welche Herausforderungen das Thema Inklusion drüber hinaus an die Hochschuldidaktik stellt.

3.2.2.2 Hochschuldidaktik und Inklusion

Greiten et al. setzen sich in ihrem Beitrag „Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen“ 2017 im Band „Lehrerbildung für Inklusion“ mit der Thematik auseinander. Sie konstatieren, dass es bislang nur wenige Veröffentlichungen zum Thema Inklusion und Hochschuldidaktik gibt. Weiterhin stellen sie fest, dass es eine wichtige Aufgabe ist, den Studierenden Methoden an die Hand zu geben, mit der Heterogenität der Schüler:innen umzugehen. Verschiedene Modelle der Lehrkräftebildung für Inklusion werden vorgestellt. So zum Beispiel die von Stayton und Mc Collun 2002 kategorisierten Modelle: das infusion model, das collaborative training model und das unification model. Beim infusion model besuchen Studierende der Regelschullehrämter einige wenige ausgewählte Veranstaltungen zur Inklusion. Im collaborative training model gibt es deutlich mehr Veranstaltungen zur Inklusion und Praxisphasen werden gemeinsam mit Studierenden der Sonderpädagogik besucht. Beim unification model wird in den Studiengängen der Sonderpädagogik und der Regelschullehrämter breites Wissen zur Inklusion vermittelt. (Greiten et al. 2017, S. 14-19)

Die Frage danach, wer für Inklusion ausgebildet werden soll, bietet unterschiedliche Antwortmöglichkeiten: Sonderpädagog:innen könnten zu Expert:innen für Inklusion ausgebildet werden und auf die Kooperation zwischen Sonderpädagog:innen und Regelschullehrkräften könnte in der Ausbildung vorbereitet werden. Es könnte eine grundlegende Ausbildung für alle Lehrämter zu förderpädagogischen Themen geben. Eine dritte Möglichkeit wäre es, dass Lehrkräfte neben der Fachlehrerausbildung zusätzlich eine förderpädagogische Spezialisierung erhalten (ebd., S. 19/20). Eine Antwort auf diese Frage lassen die Autor:innen offen. Sie konstatieren aber, dass es in allen Lehrämtern Änderungen hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung bedarf.

Im Folgenden beschäftigen sich Greiten et al. mit den Fragen, von wem ausgebildet werden soll. Dass nicht an jeder Universität, die Lehrkräfte ausbildet, Sonderpädagog:innen vorhanden sind, sehen die Autor:innen als eine Hürde. Als ideale Lösung beschreiben sie die Kooperation zwischen Dozierenden beider Arbeitsbereiche – der Sonderpädagogik und der Erziehungswissenschaften bzw. der Schulpädagogik. Davon profitieren Studierende und Dozierende, „weil für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung bedeutenden Themen vermutlich erst durch die enge Kooperation der beiden Professionen erkannt und verarbeitet werden können“ (Greiten et al. 2017 S. 20). Aber auch die Ausbildung, welche nach Schularten unterteilt ist und hier wiederum in die Bereiche Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften, stellt eine Schwierigkeit dar. Für die Fachdidaktiken nehmen die Autor:innen an, dass es eine große Herausforderung darstellt, sich mit individuellen Lernausgangslagen und damit auch mit Besonderheiten von Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf auseinander zu setzen. „Gerade in dieser Form der Zusammenarbeit liegen allerdings beträchtliche Lern- und Weiterentwicklungspotentiale für alle Disziplinen“ (...) (ebd., S. 21).

Im Folgenden nehmen die Autor:innen die hochschuldidaktische Ebene in den Blick. Sie stellen die Frage, wie inklusive Thematiken in Lehr-Lern-Arrangements Eingang finden können, so dass Studierende auf ihre zukünftige Arbeit gut vorbereitet sind. Sie beschreiben zwei Möglichkeiten des Umgangs, zum einen über klassische hochschuldidaktische Formate und zum anderen über innovative Zugangsweisen (ebd., S. 25). Sie nennen Vorlesungen als Ort der Wissensvermittlung und Seminare, in welchen auch Austausch und Anwendung eine Rolle spielen können. Weiterhin weisen sie auf online-basierte Seminare oder Projektseminare hin. „Im Kontext der oben angeführten Forderungen nach (mehr) intra-und interdisziplinärer Zusammenarbeit sind inklusionsorientierte Seminare mit Kooperationsformen hervorzuheben, da sie über klassische Seminarkonzepte hinausgehen und durch die Verbindung unterschiedlicher Expertisen besondere Synergieeffekte versprechen“ (ebd., S. 26).

Weiterhin werden die Formen der Lernwerkstätten, aber auch schulpraktische Studien angesprochen.

In Bezug auf methodische Ansätze und den Einsatz von Medien in Seminaren schlagen die Autor:innen Fallarbeit oder den Umgang mit Unterrichtsmaterialien vor. Die besondere Rolle der digitalen Medien für die Inklusion wird hier hervorgehoben (ebd., S. 28). Auch die Rolle der digitalen Medien für die Lehre selbst wird hier beschrieben. Hier wird z. B. auf die Homepage „DiVers“ (www.divers-uni-koeln.de) verwiesen. Hierbei handelt es sich um eine Homepage für Dozierende. Zum einen wird es den Lehrenden hier ermöglicht, einen Test zu eigenen Erfahrungen und zur Reflexion zum Thema Inklusion durchzuführen. Weiterhin gibt es einzelne Lernmodule zu interessanten Themenfeldern der Inklusion. Im „Vielfaltstableau“ geht es ebenfalls um die Auseinandersetzung mit inklusiven Themen, hier aber konkret für Lernende in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung. Hier wird unter anderem mit Fallbeispielen gearbeitet. (ebd., S. 28)

Hügli (2007, S. 58) sieht die Aufgabe der Universität darin, „[die] angehenden Berufsleute einzuüben in die Haltung wissenschaftlichen Suchens und Prüfens. [Dies] ist eine der wichtigsten Aufgaben der Universität und unterscheidet das berufsbezogene Universitätsstudium von einer primär auf die Praxis bezogene Fachausbildung an Fachhochschulen“. Radhoff und Ruberg leiten daraus ab, dass die Lehrkräftebildung als akademische Bildung begriffen werden muss. Es geht nicht darum, eine Zulieferfunktion für das bestehende Schulsystem wahrzunehmen, sondern bestehende Zustände und Situationen kritisch zu hinterfragen und weiter zu denken (Radhoff und Ruberg 2017, S. 70).

Vorliegende Lehr-Lernpakete sollen letztlich beiden Ansprüchen genügen: Studierende sollen auf Praxissituationen vorbereitet werden und erhalten konkret Orientierungen für das eigene Handeln. Dies erfolgt aber in konstruktivistisch orientierten Lernsettings, in welchen Auseinandersetzung, Reflexion und Gespräch, sowie auch das eigene Tätigwerden bei der Erstellung von Material eine Rolle spielen. „Grundsätzlich können Interaktionen zwischen den Studierenden, die von den Lehrenden geplant und begleitet werden, als aussichtsreich gedeutet werden“ (ebd., S. 72). Aussichtsreich ist in diesem Fall bezogen darauf, dass hier durch den Austausch lernförderliche Prozesse angestoßen werden können. So soll das in vorliegender Arbeit erstellte Material als Anstoß zur Auseinandersetzung dienen. Die Videos starten mit einem Überblick zu den momentan so festgelegten Kategorien der Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Die Übungsblätter leiten vertiefte, eigenaktive Auseinandersetzung, auch im Austausch untereinander, an.

3.2.3 Einblick in Seminarkonzepte zur Inklusion

In diesem Abschnitt sollen nun zwei Seminare vorgestellt werden, welche sich intensiv mit der Thematik Inklusion für Lehrkräfte auseinandergesetzt haben.

3.2.3.1 Geber, G. und Köninger, M.: Das Seminar „Unterrichten in inklusiven Lerngruppen – Heterogenitätsbewusstsein fördern und Heterogenität (hochschul-)didaktisch mitdenken

Es handelt sich hier um ein kooperatives Seminar zwischen den Erziehungswissenschaften und der Sonderpädagogik. In diesem Seminarkonzept spielen die Aspekte „Inklusion“, „Heterogenität“, „Binnendifferenzierung“, „Bildungsgerechtigkeit“ sowie das Begriffspaar „Inklusion und Leistung“ eine Rolle. Schüler:innen sollen als Individuen in den Blick genommen werden. Für den späteren schulischen Alltag wichtige Aspekte der genannten Themen werden in Schwerpunktsitzungen angeboten, wie z. B. „Was ist (Binnen-)Differenzierung – und wie funktioniert sie?“ Oder „Menschen mit Behinderung im deutschen Schulsystem“. Aus den Protokollen zu diesen Schwerpunktsitzungen ergeben sich nun die Anforderung an die Studierenden, einen individuellen Themenkatalog zu entwickeln, welcher sich aus den Themen der besuchten Schwerpunktsitzungen speist. Daraus wird anschließend in Gruppenarbeit ein Kriterienkatalog für gelingenden Unterricht in der inklusiven Lerngruppe erarbeitet. Anhand dieses Katalogs wird schließlich überlegt, welche binnendifferenzierenden Methoden in konkreten Unterrichtssituationen angewendet werden können. Bei der Auswertung der Studierendenantworten in der Evaluation dieses Seminarangebots wurde deutlich, dass gerade der Kriterienkatalog als hilfreich angesehen wurde. Auch eine positive Haltung zu Inklusion konnte sich entwickeln. Einige Äußerungen zeigten aber auch, dass bei manchen Studierenden noch immer ein Gefühl der Überforderung in Bezug auf die Herausforderung Inklusion vorhanden war. An dieser Stelle würde sich ein Konzept wie das der Lehr-Lernpakete anbieten. Nach einer allgemeinen Auseinandersetzung mit der Thematik und der Erstellung eines theoretischen Kriterienkatalogs könnten die Studierenden in ihrer jeweiligen Fachdidaktik konkreter werden und Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung ziehen. Über allgemein gehaltene Kriterienkataloge hinaus bieten die Lehr-Lernpakete die Möglichkeit, sich intensiv, selbsttätig und eigenaktiv mit der konkreten Unterrichtsplanung für das jeweils studierte Fach zu beschäftigen.

3.2.3.2 Rolka, K. und Albersmann, N.: Inklusion im Mathematikunterricht der Sekundarstufe, Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Seminarkonzeptes

Hier wird nun ein Seminar vorgestellt, welches in der Fachdidaktik Mathematik durchgeführt wurde. Entscheidend für dieses Seminar ist der Dreischritt „Theorie-Praxis-Reflexion“. Im Bereich „Theorie“ werden gesetzliche und bildungspolitische Vorgaben der Inklusion erläutert. Auch Grundlagen der Förderdiagnostik, sowie Maßnahmen zur Differenzierung werden dargestellt. Anhand eines „Forscherleitfadens“, welcher in Anlehnung an die theoretischen Elemente entstand, wird nun in einer zweiten Phase im inklusiven Unterricht hospitiert. In einer dritten Phase werden dann die Erfahrungen in der Praxis unter Rückbezug auf die in der Theorie gelernten Inhalte reflektiert.

In diesem Seminar wurde vor allem die Verknüpfung von Theorie und Praxis hervorgehoben. (Rolka und Albersmann 2017, S. 255-264).

Die Lehr-Lernpakete versuchen auch die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis anzugehen, allerdings zunächst ohne konkrete Unterrichtsbesuche. Verknüpft werden hier die Beschreibungen der Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf mit den fachdidaktischen Prinzipien. So kann Unterrichtsmaterial unter Berücksichtigung der beiden wichtigen Faktoren des zu lernenden Inhalts und der Lernenden entstehen.

3.3 Inklusion im Rahmen des Lehramtsstudiums in Bayern

3.3.1 Rahmenbedingungen

In der Publikation „Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion“ (2022, S. 24) konstatiert das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus: „Gesellschaftliche Veränderungen spiegeln sich in den Schulen wider: Die Schülerschaft wandelt sich, sie wird deutlich heterogener. Inklusion ist ein Teil dieser Veränderungen, die die Schulfamilien und insbesondere die Lehrkräfte herausfordern. Heterogenität ist daher ein zentrales Thema der Lehreraus- und Lehrerfortbildung. Es gibt darüber hinaus zahlreiche gezielte Angebote zur Inklusion“.

In der ersten Phase der Lehrerbildung erfolgte eine Änderung der Lehramtsprüfungsordnung (LPO I). Das Thema Inklusion ist nun verpflichtender Studien- und Prüfungsinhalt für Studierende aller Lehrämter. So spricht § 32 von der „Planung und Gestaltung von Lernumgebungen, auch im Hinblick auf die Anforderungen von inklusivem Unterricht und die Möglichkeiten und Methoden des Lehrens und Lernens in der digitalen Welt“ und §33 von der „Kenntnis von Fördermöglichkeiten und ihres Einsatzes bei unterschiedlichen Begabungen, Lernausgangslagen, Leistungsständen und Interessenlagen von Lernenden, auch im Hinblick auf die Anforderungen von inklusivem Unterricht“ (ebd., S. 24).

Um diese Inhalte zu verankern setzen alle bayerischen lehrerbildenden Universitäten das Projekt „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik“ um. „Damit erhalten alle Lehramtsstudierenden Grundlageninformationen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, zu sonderpädagogischen Organisationsformen sowie zum inklusiven Unterricht und zur inklusiven Schulentwicklung im Primar- und Sekundarbereich“ (ebd., S. 24/25). Für diese Aufgabe wurden zur Unterstützung der Universitäten je eine Sonderpädagog*in mit voller Stundenzahl abgeordnet, welche die Lehre vor Ort ergänzt und die Vermittlung der sonderpädagogischen Inhalte vorantreibt.

Nach §116 LPO I gibt es die Pädagogische Qualifikation „Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf“. Dies ist ein Erweiterungsstudium für interessierte Lehrkräfte und wird an den Universitäten Augsburg und Bamberg angeboten.

Ein Beispiel der Umsetzung von Lehre zur Inklusion an einer bayerischen Universität soll im Folgenden dargestellt werden.

Patrizia Weidenhiller et al. beschreiben 2019 ihr Konzept „Inklusion und Digitalisierung in der Lehrerbildung. Lehrveranstaltungskonzept zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden.“ Es handelt sich hier um eine inklusionsdidaktische Lehrveranstaltung. Zielgruppe sind Masterstudierende für das Lehramt an Gymnasien mit dem Fach Biologie. „Anhand von Fallbeispielen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und unter dem Einsatz digitaler Medien entwickeln Studierende Unterrichtssettings in Verbindung von Inklusion und Digitalisierung“ (Weidenhiller 2019, S. 389). Aufeinander aufbauend werden in dem Seminar gesetzliche Rahmenbedingungen zur Inklusion am Gymnasium behandelt, anschließend werden die verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfe besprochen und schließlich wird die inklusive Didaktik behandelt. Studierende sollen in diesem Seminar eine positivere Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung zu Inklusion erwerben.

3.3.2 Stand der Lehrer:innenbildung zum Thema Inklusion am Standort Bayreuth im Rahmen des Projektes „BAS!S – Wissen Inklusion und Sonderpädagogik

Das Projekt „BAS!S – Wissen Inklusion und Sonderpädagogik“ ist ein vom Kultusministerium Bayern in Abstimmung mit den bayerischen lehrkräftebildenden Universitäten initiiertes Projekt. An all diese Universitäten wurden im September 2018 je eine Sonderpädagog:in für 5 Jahre abgeordnet, um die Lehre mit den Themen der Inklusion und Sonderpädagogik anzureichern. Das Projekt wird ab September 2023 in eine neue Phase „BAS!S 2.0 – Basiskompetenzen Inklusion“ gehen.

Exemplarisch für die Vermittlung der Inhalte zur Inklusion an bayerischen Universitäten soll hier die Vorgehensweise an der Universität Bayreuth vorgestellt werden. In der Art der Umsetzung vor Ort finden sich viele der oben aufgeführten Punkte wieder. Einige Punkte entsprechen der Umsetzung des BASIS-Projekts an anderen Universitäten, einige andere können als standortspezifisch bezeichnet werden.

Gleichzeitig stellt dieser Überblick die Ausgangssituation dar, welche zu den Überlegungen zu den vorliegenden Lehr- und Lernpaketen geführt hat.

An der Universität Bayreuth ist das Projekt „BASIS“ an das Zentrum für Lehrerbildung angebunden. Ca. 1200 Studierende werden an diesem Standort für das Lehramt an Gymnasien, Realschulen und beruflichen Schulen ausgebildet.

Bei der Umsetzung des BASIS-Projekts an der Universität Bayreuth lag der Schwerpunkt von Anfang an auf einer starken Beteiligung der Sonderpädagogin in den Fachdidaktiken. In einem „Bottom-Up-Prozess“ wurden Schritt für Schritt einzelne Vorträge in den jeweiligen Fächern mit Grundlageninformationen zur Inklusion gehalten. Mit der Zeit und aufgrund einer positiven Resonanz von Seiten der verschiedenen Beteiligten etablierten sich diese Veranstaltungen, wurden verfeinert und erweitert, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden.

3.3.2.1 Lehrangebote im EWS-Bereich

In den Veranstaltungen der Schulpädagogik werden rechtliche Grundlagen der Inklusion, der Aufbau und die Entwicklung des inklusiven Schulsystems, sowie auch die Gelingensfaktoren für inklusive Bildung in der Schule behandelt. Dies erfolgt zum einen über die Vorlesungen „Einführung in die Schulpädagogik“ sowie auch über das Seminar „Theorie des Unterrichts“, ein examensvorbereitendes Seminar und ein Blockseminar zur Analyse von Fallbeispielen.

Im kooperativ gestalteten Seminar „Vielfalt in der Schule aus (sonder-)pädagogischer und (sozial-)psychologischer Sicht“ wird ein Blick auf den weiten Inklusionsbegriff geworfen und sich dann mit den einzelnen Aspekten von Inklusion und Sonderpädagogik befasst, wie der eingefügte Ausschnitt aus dem Seminarplan exemplarisch zeigt.

Tab. 2: Ausschnitt Seminarplan „Vielfalt in der Schule aus (sonder-) pädagogischer und (sozial-)psychologischer Sicht“, eigene Darstellung

7	10.06.2021	Diskriminierung, Rassismus, Ableismus – Pohlkamp Othering Text: Kölbl, C.: Prinzip Interkulturelles Frühstück
8	17.06.2021	Intelligenzdiagnostik: K-ABC II, WISC V Texte Ebert/Rix und Zimmermann/Ebert
9	24.06.2021	Inklusive Schulentwicklung: Planspiel Vorstellung QU!S

10	01.07.2021	Unterricht für alle Schüler*innen: Die inklusionsdidaktischen Netze – Text Studienbuch
11	08.07.2021	Fokus auf einen ausgewählten Förderschwerpunkt
12	15.07.2021	Abschlusssitzung

3.3.2.2 Begleitung von Studierenden im Schulpraktikum

Studierende werden während ihrer studienbegleitenden fachdidaktischen Praktika in den Fächern Deutsch, Englisch, Geografie, Geschichte, Mathematik und Sport von der Lehrkraft für Sonderpädagogik begleitet. Im Rahmen dieser Praktika besuchen Studierende einmal in der Woche während des Semesters einen Vormittag lang ein Gymnasium bzw. eine Realschule. Sie sehen und halten Unterrichtsstunden in dem von Ihnen studierten Unterrichtsfach. Durch die zusätzliche Begleitung durch die Sonderpädagogin erhalten die Studierenden zu den von ihnen gehaltenen Stunden neben der fachdidaktischen Rückmeldung auch Rückmeldungen aus inklusiver und sonderpädagogischer Perspektive.

In Praktikumsbegleitveranstaltungen werden die inklusionsdidaktischen Netze von Ulrich Heimlich und Joachim Kahlert vorgestellt und die Studierenden können die von ihnen selbst in der Schulklasse erprobten Unterrichtsentwürfe noch einmal neu unter der Perspektive dieses Planungsmodells reflektieren. Für den Sportunterricht wurde das schweizerische InSpot-Modell von Stefan Häusermann auf den bayerischen Lehrplan angepasst und Stunden im Rahmen des Micro-Teachings damit geplant. Micro-Teaching bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Studierende einzelne Unterrichtsstunden mit Klassen aus der Grundschule bzw. aus dem Gymnasium halten. Das InSpot Modell ist ein Planungsmodell, welches die Situation einer inklusiven Gruppe berücksichtigt und speziell für den Sportunterricht entworfen wurde.

3.3.2.3 Lehrangebote in den Fachdidaktiken

In zahlreichen Fächern werden Einführungen zu den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten gegeben. Zumeist erarbeiten sich die Studierenden in arbeitsteiliger Gruppenarbeit die wichtigen Merkmale der jeweiligen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. In einem weiteren Schritt wird die Bedeutung dieser Merkmale für das jeweilige Fach reflektiert. Fachdidaktische Prinzipien und sonderpädagogische Förderschwerpunkte sollen so aufeinander bezogen werden, dass Studierende sich vorstellen können, wie eine inklusionsorientierte Unterrichtsstunde aussehen könnte (z. B. in den Fächern Englisch, Geschichte, Biologie, Darstellendes Spiel und Mathematik).

In einzelnen Fächern gibt es Anfragen zu bestimmten Förderschwerpunkten, die dann ausführlich besprochen werden, z. B. körperlich-motorische Entwicklung im Mathe-

matikunterricht, Autismus-Spektrum-Störung im Biologieunterricht, ADHS oder der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung im Geographieunterricht.

Beispielhaft für eine Einbindung der sonderpädagogischen Inhalte in die Veranstaltungen der Fachdidaktik sollen hier die Vorgehensweisen in den Fächern Mathematik und Deutsch geschildert werden.

In Mathematik werden in der grundlegenden Einführungsvorlesung „Mathematik Lehren und Lernen“ die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte in Gruppenarbeit erarbeitet und dann dem Plenum vorgestellt. Überlegungen zum Umgang mit dem jeweiligen Förderbedarf schließen sich an. Diese Vorlesung ist für alle Studierenden verpflichtend.

Bachelor-Phase

für Fach 1 und Fach 2

Modul: Grundlagen der Mathematikdidaktik (FD-MG, 4 LP)	
Vorlesung mit Klausur (2 LP): <ul style="list-style-type: none"> • Mathematik Lehren und Lernen 	Eine Vorlesung oder ein Seminar (2 LP). Es stehen z.B. zur Auswahl: <ul style="list-style-type: none"> • Didaktik der Geometrie • Didaktik der Analysis • Mathematikdidaktisches Seminar

In der Vorlesung „Mathematik Lehren und Lernen“ werden grundlegende Fragen des Mathematikunterrichts reflektiert. Die Klausur zu dieser Vorlesung ist die Modulnote.

In der zweiten Veranstaltung dieses Moduls werden inhaltliche Teilbereiche der Schulmathematik unter fachdidaktischen Gesichtspunkten diskutiert. Dieser Modulteil ist unbenotet.

nur für Fach 1

Modul: Aufbau in Mathematikdidaktik (FD-MA, 4 LP)
Ein Seminar, z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Didaktik der Analysis • Mathematikdidaktisches Seminar

Im Seminar erarbeiten die Studierenden selbständig ausgewählte didaktische Inhalte. Wesentlich in den Seminarveranstaltungen ist die gemeinsame Diskussion der Teilnehmer.

Abb. 5: Modulhandbuch Mathematik, Lehramt Gymnasium, Universität Bayreuth

Auf dieser Grundlage aufbauend wird in einzelnen Folgeveranstaltungen konkreter gearbeitet: In der Vorlesung „Didaktik der Geometrie“ wird ein Modell zum inklusiven Mathematikunterricht vorgestellt und die Studierenden diskutieren zwei vorgegebene Unterrichtsstunden. In der Vorlesung „Didaktik der Zahlen und Algebra“ entstand zum Thema „Rechenschwäche“ ein Podcast, der als Grundlage für eine sich anschließende Übung dient.

Im Seminar „Differenzierung im Mathematik-Unterricht“ werden die Themen „Haltung“ und „Beziehung“ als wichtige Aspekte gelingenden Unterrichts hervorgehoben. Im Seminar „Mathematische Begabung“ wird besonders das Thema „Autismus-Spektrum-Störung“ betrachtet. Hier erarbeiten die Studierenden anhand von vorgegebener Literatur Vorträge

zu einzelnen Aspekten der Thematik der Autismus-Spektrum-Störung. Beide letztgenannte Seminar sind jeweils Aufbau-seminare, welche der mathematikdidaktischen Vertiefung dienen.

Im Fach Deutsch werden die Grundlagen der Inklusion in einer Lehrstuhlsitzung referiert und diskutiert, so dass eine Sensibilisierung der Studierenden durch die Lehrstuhlmitarbeiter:innen in allen Veranstaltungen stattfinden kann.

Konkret wird auch hier im Fach Darstellendes Spiel sowie in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Bedeutung der Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte für den Unterricht, aber auch an Planungsmodellen und an inklusiven Unterrichtsstunden gearbeitet.

In den genannten Fächern erfolgt eine Kooperation über mehrere Semester mit jeweils ca. drei Sitzungen in den Veranstaltungen, die nur dem Themenfeld der Inklusion gewidmet sind.

3.3.2.4 Kooperative Formate

Mit zunehmender Dauer des BASIS-Projekts zeigt sich, dass es zum einen sinnvoll ist, eine große Anzahl an Studierenden über die erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen und die vielfachen Seminarbesuche in den Veranstaltungen der Fachdidaktiken zu erreichen. So wird ein Fundamentum an inklusivem Grundlagenwissen Bestandteil der Ausbildung aller Lehramtsstudierenden, wie in den Aufgaben des Projekts beschrieben.

Zum anderen äußern sich viele Dozierende und Studierende interessiert an einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Thematik, so dass nun auch zunehmend kooperative Seminare geplant werden. In diesen erfolgt eine ausführliche Beschäftigung mit den mannigfachen Aspekten der Inklusion (Additum).

Über mehrere Semester finden nun gemeinsame Seminare statt:

- Literaturdidaktik (Kinder- und Jugendliteratur/Medien im inklusiven Deutschunterricht)
- Englischdidaktik (Heterogenität im Englischunterricht)
- Sport (Microteaching, bei dem die Studierenden Unterrichtsstunden mit Schul-klassen halten dürfen)
- Biologie (Praktikumsbegleitendes Seminar)
- Darstellendes Spiel (Bezug der Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte auf eine konkrete Probensituation)
- Geografie (Praktikumsbegleitendes Seminar)
- Geschichte (Erstellen von Unterrichtsmaterial: Lernzirkel für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Thema „Mittelalter“; aus dieser Kooperation er-

gab sich auch die Veröffentlichung „Unterrichtsmaterialien für den Geschichtsunterricht an Förderschulen und für Inklusion“, in welcher bestehendes Material gesichtet und auf die Anforderungen von inklusivem hochwertigen Geschichtsunterricht hin analysiert wird. Erschienen ist dieser Artikel in der „Zeitschrift für Heilpädagogik“ 02/2022)

- Grundlagen Lehren und Lernen mit und über digitale Medien (Vertiefung der Inhalte in Bezug auf inklusive Einsetzbarkeit, 90-Minuten-Einheit: Inklusion und digitale Medien)

Digitalisierung und Inklusion

Mentimeter

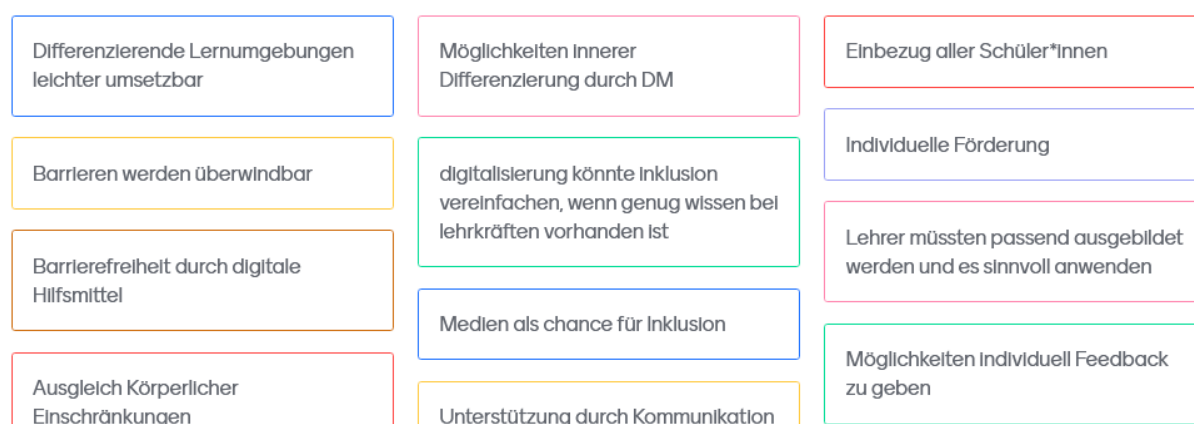


Abb. 6: Digitalisierung und Inklusion – Gedanken der Studierenden, eigene Darstellung

3.3.2.5 Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung

Seit Beginn des Projektes besteht eine intensive Zusammenarbeit mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB), die sich den Themen Diversität und Heterogenität in der Lehrkräftebildung widmet. Dieses Projekt wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zahlreiche wissenschaftliche Mitarbeiter:innen widmen sich der Aufgabe, den Umgang mit Diversität und Heterogenität sowohl in die Lehre zu implementieren als auch zu erforschen. Das Projekt wurde über zwei Phasen hinweg gefördert und endet zum Ende des Jahres 2023. Seit dem Frühjahr 2019 steht das Thema „Inklusion“ explizit unter dem Dach der Qualitätsoffensive. Nach einer einführenden Vorstellung des BASIS-Konzepts nimmt die abgeordnete Lehrkraft regelmäßig an den QLB-Sitzungen teil. Hieraus ergeben sich verschiedene Formen der Zusammenarbeit. Ein Ergebnis sind Workshop-Angebote für Studierende über das Enrichment-Programm der Universität Bayreuth (Zusatzangebot für Studierende aus den Bereichen Diversität und Heterogenität, in welchem sie nach dem Besuch einer bestimmten Anzahl an Veranstaltungen ein Zertifikat erhalten) zu den Themen Autismus-Spektrum-Störung, Lernstörungen, inklusiver Unterricht

und den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Diese wurden durchweg im Rahmen der projekteigenen Evaluation positiv beurteilt. Zum anderen ist eine Lehrkräftefortbildung zum Thema Autismus-Spektrum-Störung entstanden, die im Wintersemester wiederholt durchgeführt wurde. Auch ein mehrteiliger Workshop für Lehrende der Universität Bayreuth zu den Grundlagen von Inklusion und Sonderpädagogik wurde durchgeführt.

3.3.2.6 Digitale Lehre

Zu Beginn der Corona-Pandemie im März 2020 entstanden Lernvideos, die eine eigenständige Auseinandersetzung von Studierenden mit verschiedenen Aspekten der Inklusion ermöglichen. Grundlage für diese Videos sind Fragen, welche in Seminarsitzungen zum Thema Inklusion von Studierenden gestellt wurden.

Ein weiteres Angebot, die Thematik allen Beteiligten näher zu bringen, stellt der Moodle-basierte E-Learning-Kurs „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik“ dar. Hier können Studierende wie Dozierende auf themenspezifische Links und Materialien zugreifen. Die Lernvideos sind hier zu finden, ebenso wie selbst erstellte Materialien zu Vorlesungen und Seminaren. Der e-Learning-Kurs ist für alle Studierenden und Dozierenden der Universität Bayreuth offen und gliedert sich folgendermaßen:

1. Allgemeines: Hier finden sich aktuelle Ankündigungen, der Film „Frag mal eine Förderschullehrerin“, sowie Möglichkeiten des Austauschs und des Feedbacks.
2. Aktuelles: Hier werden aktuelle Veranstaltungen beworben und interessante Artikel verlinkt.
3. Die Folien zur BASIS – Ringvorlesung
4. Grundlegendes: Entwicklung und Diskussion der Inklusion in Theorie und Praxis. Hier gibt es Präsentationen und Links zur Diskussion um Inklusion.
5. Grundlegendes: Rechtliche Grundlagen: Hier folgen Präsentationen, Links und Filme zur Inklusion im bayerischen Schulsystem.
6. Grundlegendes: Gelingensfaktoren der Inklusion: Hier gibt es Filme und eine Präsentation zu speziellen Fragen der Inklusion in Bayern.
7. Grundlegendes: Die Sonderpädagogischen Förderbedarfe: Hier gibt es eine Materialsammlung aus Texten, Links und Filmen zu den Förderschwerpunkten.
8. Grundlegendes: Was ist Sonderpädagogik: Hier geht es um Sonderpädagogische Diagnostik und Förderung.
9. Vertiefendes: Hier gibt es verschiedene Inhalte, z. B. die Förderbedarfe ausführlicher, inklusive Didaktik oder sonderpädagogische Organisationsformen. Darauf

folgt eine Sammlung aus Präsentationen, welche für die einzelnen Unterrichtsfächer entstanden sind.

10. Berufliche Bildung: Hier finden sich Folien aus dem Bereich der Beruflichen Bildung.

11. Weiterführende Links: Hier sind Filme und Blogs zur Thematik verlinkt.

Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik

[Dashboard](#) / [Kurse](#) / [Kolloquien](#) / [Permanente Kurse](#) / [Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik](#)

The screenshot shows a course page with a navigation bar at the top containing links for Dashboard, Kurse, Kolloquien, Permanente Kurse, and Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik. Below the navigation bar, there is a section for announcements and resources. The first section is titled 'Ankündigungen' and contains a 'Forum' link, a video link 'Film: Frag mal eine Förderschullehrerin', and a 'Feedback zum Kurs (anonym)' link. Below this is a text box with a message: 'Hier können Sie mir Rückmeldungen geben zu diesem Kurs, aber auch zu Gastvorträgen in Seminaren, Vorlesungen, Schulbesuchen, etc. im Rahmen des Projektes "BASIS - Wissen Inklusion und Sonderpädagogik". Ich freue mich über Ihr Feedback, um die Lehre weiter entwickeln zu können und die Angebote so vielfältig und hilfreich wie möglich für Sie gestalten zu können.' Below this is a section titled 'Aktuelles' which is currently empty. The next section is 'Inklusion während der Corona-Pandemie' and contains four links to articles: 'Studie Bertelsmann 2020: Corona und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf', 'Stimmungsbild Corona Spuren_vds Bayern_03/2020', 'Artikel 42/2020 "Die Zeit": Corona und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf', and 'Menschen mit Behinderung und Corona - Artikel taz'. The final section is 'Folien zur BASIS-Ringvorlesung WS 2022/23' and contains seven links to presentation slides: 'Beziehungsgestaltung 26.10.', 'Diagnostik 02.11.', 'Kooperation 09.11.', 'Classroom-Management 16.11.', 'Auffälliges Verhalten Primarstufe 23.11.', 'Auffälliges Verhalten Sekundarstufe 30.11.', and 'Wortschatzarbeit 7.12.'

Abb. 7: Screenshot des e-Learning-Kurses „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik“

Vertiefendes: Lehr- und Lernpakete "Sonderpädagogische Förderschwerpunkte"

Link zur Website "Inklusion.Uni-Bayreuth.de"

Diese Homepage ist im Rahmen meiner Tätigkeit an der Universität Bayreuth entstanden. Sie soll einen Überblick über die Förderschwerpunkte geben. Zu jedem Förderschwerpunkt existieren 4 kurze Filme, zu jedem Film ein Übungsblatt, um sich mit der jeweiligen Thematik intensiver auseinandersetzen zu können.

Das Material ist eine Einladung an Dozierende, dieses in ihrem Kurs zu verwenden. Auch kann das Material als Selbstlernkurs verwendet werden.

Grundlegendes: Was ist Sonderpädagogik

Das Haus der Förderschule

Sonderpädagogische Förderung nach Heimlich

Sonderpädagogische Diagnostik



Vertiefendes: Förderschwerpunkte ausführlich

Der Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung

Pädagogik bei langfristigen Erkrankungen

Lernstörungen: ADHS, LRS, Rechenschwäche

Podcast "Ausgerechnet" zur Rechenschwäche: Moritz Zehnder (Lehrstuhl für Mathematik und ihre Didaktik) interviewt Annika Linke (abgeordnete Lehrkraft im BASIS - Projekt)



Vortrag Rechenschwäche, Irene Huzmann, 2021

Hochbegabung

Abb. 8: Screenshot des e-Learning-Kurses „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik“

3.3.2.7 Fazit und Ausblick

All diese Seminare und Vorlesungen erfüllen das Kriterium, ein inklusives Basiswissen grundzulegen und für die Thematik der Inklusion zu sensibilisieren. Wichtig für den Lernerfolg der Studierenden ist die gelingende Zusammenarbeit der Sonderpädagogik mit den Kolleg:innen aus den Fachdidaktiken, die es ermöglicht die Thematik immer aus beiden Perspektiven zu betrachten.

Die Rückmeldungen der Studierenden zu den einzelnen Seminaren im Rahmen der Seminar-Evaluationen gestalten sich durchwegs positiv. Viele Studierende schätzen die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion bereits während des Studiums und seine Bedeutung für die spätere Praxis als bedeutsam ein.

Hier einige exemplarische Rückmeldungen aus dem Seminar „Heterogenität im Englischunterricht“, die Studierende auf die Frage „Was fanden Sie an der Seminarveranstaltung gelungen?“ gegeben haben (Wintersemester 2020/21):

- „zwei Dozentinnen-Inputs von Frau Linke aus sonderpädagogischer Sicht“
- „dass Frau Linke und Frau Fehling zusammenarbeiten“
- „das Tandem aus Didaktik und Sonderpädagogik“

- „dass das Seminar für den späteren Dienst als Lehrer*in sowie für das Examen relevant ist“

Gerade in den Grundlagenveranstaltungen, in denen der rechtliche Rahmen und das Schulsystem Thema sind, äußern die Studierenden häufig den Wunsch nach intensiver unterrichtspraktischer Beschäftigung mit der Thematik Inklusion. Die regelmäßig durchgeführten Evaluationen der kooperativen Veranstaltungen ergaben, dass diese gemeinsam durchgeführten Seminare immer wieder positiv bewertet werden und gerade die Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagogik und Fachdidaktik geschätzt wird. Auch der Umgang mit Fallbeispielen wird als sehr zielführend und gewinnbringend eingeschätzt.

Der gestufte Aufbau der Inhalte erweist sich als positiv. So konnten Studierende im Seminar zum studienbegleitenden Praktikum in Mathematik auf Anhieb sämtliche Förderschwerpunkte nennen, nachdem sie in vorangegangenen Semestern die Einführung „Mathematik Lehren und Lernen“ besucht hatten.

Mehrere Konsequenzen ergeben sich aus dem oben Beschriebenen:

- Erstens gibt es, neben den genannten Rückmeldungen, den Wunsch der Studierenden und Dozierenden nach noch mehr Anschaulichkeit im Bereich der Fallbeispiele. Da man hier zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten kein Vorwissen voraussetzen kann, ist es nötig, diese so nachvollziehbar und eindeutig wie möglich darzustellen, so dass Konsequenzen für den Unterricht im jeweiligen Fach gezogen werden können.
- Zweitens ist es wichtig, dass der erreichte Zuwachs an Wissen zum Thema Inklusion und Sonderpädagogik auch dann weitervermittelt werden kann, wenn die Abordnung der Lehrkraft für Sonderpädagogik im Rahmen der ersten BASIS-Projektphase endet. Es geht also um Verstetigung und Nachhaltigkeit der Inhalte und Formate.

So entstand die Idee der vorliegenden Lehr-Lernpakete. Sie sollen Grundlagenwissen anschaulich vermitteln. Darüber hinaus ermöglichen sie die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen und bleiben der Universität auch nach Beendigung des BASIS-Projektes erhalten.

4 Digitale Lehre im Rahmen des Hochschulstudiums

In diesem Kapitel soll ein Überblick über die Möglichkeiten der digitalen Lehre gegeben werden. Wegweisende Theorien aus dem Bereich der digitalen Bildung sollen hier aufgezeigt werden und in ihrer Relevanz für die entstandenen Lehr-Lernpakete erklärt werden.

Wissend, dass die digitale Lehre ein sehr weites Feld ist, sollen hier bewusst die für das vorliegende Projekt relevanten Aspekte fokussiert werden.

4.1 Erfahrungen mit digitaler Lehre an der Universität Bayreuth

Bis zur Corona-Pandemie ab dem Jahr 2020 wurden an verschiedenen Stellen der Lehre digitale Elemente genutzt. Das häufigste Mittel war die Verwendung eines moodle-basierenden eLearning-Kurses. Einige Dozierende stellten zudem Vorlesungen online oder erstellten vertonte PowerPoint-Präsentationen. Mit der Corona-Pandemie erfolgte ein starker Wechsel zu digitalen Formaten. Neben den online abgehaltenen Seminarsitzungen spielten nun Erklärfilme, Podcasts und verschiedene Modelle des Lernens im Flipped-Classroom eine wichtige Rolle, um den Lehrbetrieb aufrecht zu erhalten. Digitale Tools wie LearningApps, Mentimeter, Oncoo, Padlet und ähnliche Plattformen wurden nun alltäglich in vielen Veranstaltungen genutzt. Dies führte zu einer zunehmenden Sicherheit im Umgang mit diesen Tools auf Lehrenden- und auf Studierendenseite. Auch nach der Corona-Pandemie und mit der Rückkehr zur Präsenzlehre wurden nun viele neu dazugewonnenen Elemente ergänzend und bereichernd in der Lehre eingesetzt.

4.2 Formen der digitalen Lehre

Insbesondere seit den Corona-Semestern ab dem Jahr 2020 hat sich der Anteil an digitaler Lehre wie oben beschrieben massiv erhöht. Videokonferenzen ersetzen die Präsenzlehre mit allen Möglichkeiten, welche hier gegeben sind, wie z. B. der gemeinsamen Bearbeitung von Dokumenten über „etherpads“ oder der Gruppenarbeiten in „Breakout-Rooms“. Noch intensiver als zuvor wurden die Moodle-Kurse genutzt, welche die Veranstaltungen begleiten. Neben dem Bereitstellen der Materialien wurden hier individuelle und kooperative Aufgaben angeboten, Erklärvideos eingefügt, auf externe links verwiesen und vieles mehr. Wipper und Schulz (2021, S. 12) stellen fest:

„Zum einen bieten sie (digitale Tools, die Verfasserin) die Möglichkeit, die Studierenden in ihrer Lebenswelt und ihrer Vertrautheit im Umgang mit neuen Technologien abzuholen. Zum anderen kann ein didaktisch gut abgestimmter Einsatz digitaler Medien den Lehr- und Lernprozess auf vielfältige Art und Weise unterstützen. Er kann die aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten anregen und so die Aneignung neuen Wissens erleichtern“.

Wie oben beschrieben, handelt es sich bei dem Begriff „digitale Lehre“ um einen Begriff mit vielen Facetten, unter den ganz unterschiedliche Methoden und Medien fallen. Neben dem Wissen um verschiedene Formen der digitalen Lehre, welche im Folgenden dargestellt werden sollen, ist für Dozierende entscheidend, welches didaktische Konzept

sie damit verbinden. Digitale Lehre steht nicht für sich, ist nicht für sich „gut“ oder „schlecht“, sondern gewinnt oder verliert damit, wie sie in ein pädagogisch-didaktisches Rahmenkonzept eingebunden ist (vgl. Kerres 2018, S.99).

Im Folgenden sollen nach Wipper und Schulz „drei Konzepte [vorgestellt werden], die eine mögliche Einbindung digitaler Medien in die Lehre beschreiben“ (2021, S. 15).

4.2.1 Das Anreicherungskonzept

Hier geht es in erster Linie um die Gestaltung von Präsenzveranstaltungen. Im Vordergrund steht die direkte Integration von digitalen Medien in Lehrveranstaltungen. Gemeint sind hier z. B. Videos, Animationen oder auch Simulationen. Darüber hinaus spielt hier auch die Bereitstellung einer Lernplattform eine Rolle, welche die Präsenzveranstaltung begleitet und in welcher Lern- und Übungsmaterialien bereitgestellt werden.

Die Lehr-Lernpakete wurden zunächst in einem Seminar der Mathematikdidaktik in dieser Form verwendet. In einer Seminarsitzung wurden die vier Filme zu einem Förderschwerpunkt gezeigt, sowie jeweils die Arbeitsaufträge dazu gelöst und die Ergebnisse der Arbeitsaufträge besprochen. Danach erfolgte eine Hinwendung zur Fachdidaktik: Welche Aspekte der jeweiligen Fachdidaktik, sowie des jeweiligen Förderschwerpunkts passen gut zusammen? Wo gibt es Reibungspunkte? In einem weiteren Schritt wurden dann Unterrichtsmaterialien unter Berücksichtigung der fachdidaktischen Prinzipien, sowie des Sonderpädagogischen Förderbedarfs erstellt. Im weiteren Verlauf des Semesters stellte sich jedoch heraus, dass die Sitzungen mit der Erarbeitung und Besprechung der Übungsmaterialien so gut ausgelastet waren, dass das Ansehen der Videos im Sinne des „Flipped Classrooms“ als Hausaufgabe gegeben wurde.

4.2.2 Das integrative Konzept (blended learning)

Hier spielt das Ineinandergreifen von Präsenzveranstaltungen und Onlinephasen eine Rolle. Die ausgewogene Mischung beider Phasen ist hier von entscheidender Bedeutung, wobei die Onlinephasen nicht optional zu sehen sind, sondern als gleichwertiger Teil des Lernangebots. (ebd., S. 17). Kerres (2018) unterteilt hier noch einmal in „Blended Learning“ und „Flipped Classroom“, welche er beide unter den Begriff „hybride Lernarrangements“ fasst. (Kerres 2018, S. 22) Er stellt fest, dass das digitale Lernen Möglichkeiten besitzt, bestimmte Formen des Lernens zu unterstützen. Für sich genommen ist es aber nicht anderen Formaten vorzuziehen. Vielmehr geht es darum, die Vorzüge des digitalen Lernens mit denen anderer Methoden so zu arrangieren, dass Lernen optimal möglich wird. Er nennt ein Beispiel für „blended learning“, in welchem Führungskräfte in einem Unternehmen im Thema Gesprächsführung geschult werden. Da die Organisation deutsch-

landweit tätig ist, werden Onlinephasen mit Übungen ergänzt um Präsenzphasen für Training und Feedback.

Beim Flipped Classroom Konzept werden Inhalte zunächst eigenständig online erarbeitet, um dann in den Präsenzphasen diskutiert und gesichert zu werden. Es findet also eine Verlagerung von Aktivitäten zwischen Unterrichtsraum und Lernort zu Hause statt. (vgl. ebd., S. 23f.).

Die Lehr-Lernpakete wurden in einer Vorlesung der Mathematikdidaktik und in zwei Seminaren der Geographiedidaktik auf diese Weise verwendet. In der Mathematikdidaktik hatten die Studierenden die Aufgabe, sich die Filme anzusehen und zu einem Förderschwerpunkt die vorhandenen Materialien zu bearbeiten. Im Präsenztermin wurde dann anhand der Übungsblätter intensiv über den Förderschwerpunkt Autismus gesprochen. In den Seminaren der Geographiedidaktik erhielten die Studierenden die Aufgabe, anhand der Filme und der Übungsmaterialien eine Präsentation zu ihrem Förderschwerpunkt zu erstellen. Im Präsenztermin stellten sie diese Präsentationen dann vor. Daraufhin wurde mit den Filmen in der Form weitergearbeitet, dass die Studierenden das vorhandene Material um interaktive Aufgaben mit dem Programm H5P (s. Kapitel V 1.3.3.) ergänzten. In einer weiteren Sitzung stellten die Studierenden dann Unterrichtsmaterial her.

4.2.3 Das virtuelle Konzept

Hier geht es um die Umsetzung rein online-basierter Lernangebote. Dieses Konzept ist dann sinnvoll, wenn es sich um eine geografisch weit verteilte Zielgruppe handelt. Eine große Bedeutung haben hier in den letzten Jahren die sogenannten MOOCs (Massive Open Online Courses) erreicht (vgl. Wipper und Schulz 2021, S.17). Die Lehr-Lernpakete könnten auch komplett als Selbstlernkurse durchgeführt werden. Studierende können sich auf einer Internetseite mit den Filmen auseinandersetzen und dazu Übungsblätter bearbeiten. Bei dieser Vorgehensweise kann Grundlagenwissen vermittelt werden, der wichtige Austausch vor Ort fehlt jedoch.

4.3 Effekte und Potenziale der digitalen Lehre

Im folgenden Abschnitt sollen Gründe für das Lernen mit digitalen Medien erläutert werden. Der Stand der Forschung zu quantitativen und qualitativen Effekten des Lernens mit digitalen Medien wird nach Kerres (2018, S. 87ff.) dargestellt.

Zusammengestellt aus verschiedenen Metaanalysen beschreibt Kerres die quantitativen Auswirkungen der Verwendung digitaler Medien.

- Zum einen ergab sich eine Reduktion der Lerndauer mit digitalen Medien um 30% im Vergleich zum Lernen im Klassenzimmer.

- Auf die Motivation wirkt sich das Lernen mit Medien zunächst günstig aus. Dies ist aber nur von kurzer Dauer und nutzt sich mit der Zeit ab. Weiterhin ist Folgendes zu beachten: „Wird ein mediengestütztes Lernangebot vorrangig als unterhaltsam und einfach erlebt, kann dies mit der Reduktion einer mentalen Anstrengung einhergehen“ (Kerres 2018, 95).
- Weiterhin führt mediengestütztes Lernen zu höheren Abbruchquoten als konventionelle Angebote. Dies ist aber abhängig von der Motivation und Persistenz der verschiedenen Personen in Bezug auf das Lernangebot.

Die Akzeptanz mediengestützten Lernens ist nach Kerres (ebd.) bisher zu wenig untersucht, wobei diese eine Bedingung für den Erfolg darstellt.

„Die vorliegenden Untersuchungen lassen sich insgesamt als Nachweis interpretieren, dass digitale Lernverfahren gegenüber anderen Varianten möglicherweise vorteilhaft sind, aber zuverlässig nicht unterlegen sind. Lernerfolg erscheint vielmehr eher unabhängig von dem gewählten Mediensystem und der eingesetzten Technologie. (...) Es ist vor allem eine Frage der didaktischen Methode (...), die sich auf den Lernerfolg niederschlägt (Kerres 2018, S. 99)“.

Hier wird ein für die vorliegende Arbeit wichtiger Punkt genannt: Das Medium allein, egal welcher Art, kann nicht für den Lernerfolg garantieren. Wie in jedem Lehr-Lernprozess ist es die Art und Weise, wie das Medium eingesetzt wird, welche über den Lernerfolg entscheidet.

Bei der Betrachtung der quantitativen Effekte der digitalen Lehre steht vor allem die Behaltensleistung für neue Inhalte im Zentrum der Forschung. Es wird davon ausgegangen, dass der gleiche Inhalt vermittelt wird, allerdings durch jeweils unterschiedliche Medien. Hierbei steht die reine Digitalisierung der Inhalte im Vordergrund. Es ändert sich am Vermittlungsprozess lediglich die Form, in welcher Wissen dargeboten wird, z. B. als Buch oder als E-Book.

Betrachtet man allerdings die Diskussionen um Digitalität, so spielt vielmehr eine Rolle, was digitale Medien dazu beitragen können, den Prozess des Lernens selbst anders zu gestalten.

„Die Digitalität hingegen ist das, was entsteht, wenn der Prozess der Digitalisierung eine gewisse Tiefe und eine gewisse Breite erreicht hat und damit ein neuer Möglichkeitsraum entsteht, der geprägt ist durch digitale Medien“ (Stalder 2021, S. 4).

Betrachtet man die qualitativen Effekte der digitalen Lehre, so steht eine neue Qualität des Lehrens und Lernens im Vordergrund. Es stellt sich die Frage danach, wie der Einsatz digitaler Medien neue Wege der Aneignung von Wissen ermöglicht. (Kerres 2018, S.100).

Hier ist zum einen zu nennen, dass mediengestützte Lernangebote es ermöglichen, an verschiedenen Orten zu lernen. Es erfolgt eine räumliche und zeitliche Entkoppelung der traditionellen Unterrichtsmaßnahmen.

Ein wichtiger Punkt ist weiterhin, dass die Zielgruppe ausgeweitet werden kann. Zum einen dient dies der Barrierefreiheit, zum anderen können auch Menschen erreicht werden, welche nicht die primäre Zielgruppe für das Lehrangebot sind.

Mediale Lernangebote können darüber hinaus auch bestimmte Arten des Lernens und der Lernorganisation besonders unterstützen. Sie können für verschiedene Inhalte besonders geeignet sein und diese auf besonders sinnvolle Weise vermitteln. Für beide Punkte gilt: Es entstehen keine neuen Lehrformen oder Lehrinhalte. Das Entscheidende ist die gelungene Verknüpfung von Inhalt, Methode und Medium, um einen Lernerfolg zu erzielen. (vgl. Kerres 2018, S. 101f.). In Frage stellt Kerres auch, in welcher Form Wissenserwerb zu fassen ist. Er rekurriert auf konstruktivistische Lerntheorien, welche auch für diese Arbeit eine Rolle spielen und stellt fest, dass Wissen eben „nicht im Kopf der Person *abgespeichert* ist, sondern ständig in sozialen Kontexten (re-)konstruiert wird“ (Kerres 2018, S. 103).

Für das „Konstrukt Lernerfolg“ (ebd.) ist also nicht nur die quantitative Behaltensleistung entscheidend. Kerres nennt noch weitere Kriterien für dieses „Konstrukt Lernerfolg“.

Die Nutzer:innen des Lernangebots sollen dies als qualitativ hochwertig erleben. Dabei spielen sowohl die inhaltliche als auch die formale Qualität des Angebots eine Rolle. Die Art, wie Informationen aufbereitet werden ist von Bedeutung, aber auch kommunikative Aspekte und Aspekte der Betreuung des Lernangebots. Dies soll Lernmotivation erzeugen und ein positives Lernverhalten anregen. Einschätzbar wird das positive Lernverhalten über die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lernenden, aber auch über die Bereitschaft, an Diskussionen mitzuwirken. Subjektive Zufriedenheit mit dem Lernangebot (Erfahrungszuwachs, Lernfortschritt, Zufriedenheit mit dem Kommunikationsangebot) zeigt sich dann am Lernerfolg, gemessen auch in verschiedenen zeitlichen Abständen. In Bezug auf das Lernverhalten stehen weiterhin folgende Beobachtungen im Fokus: Wie lange und intensiv wird gelernt? Wird das Angebot bis zum Ende genutzt oder wird abgebrochen? Die faktische Nutzung, also wie im organisationalen Kontext tatsächlich mit dem Material gearbeitet wird und auch das erzielte Kosten-Nutzen-Verhältnis spielen eine Rolle bei der qualitativen Beurteilung. Strukturelle Implikationen, z. B. die Veränderungen institutioneller und gesellschaftlicher Organisationen von Bildung (in diesem Fall der Universität), sind zu beachten.

Da dieses „Konstrukt Lernerfolg“ vielschichtig ist und es kaum möglich ist, eine gesicherte Verbindung herzustellen zwischen den Merkmalen des Lernangebots und den Ergebnissen des Lernens, hat sich die Forschung der Frage nach dem „Zusammenhang

von Merkmalen des Lernangebots und den Qualitätsindikatoren des Lernprozesses“ zugewandt (Kerres 2018, S. 104).

Kerres geht davon aus, dass jegliche Form des Lernerfolges von der Qualität des Lernprozesses abhängt. Er nennt hier den Oberbegriff *Student Engagement*. Das Konstrukt *Student Engagement* nach Filsecker und Kerres 2014 (in Kerres 2018, S. 104) umfasst folgende Indikatoren:

- Es geht hier zum einen um die Intensität der geistigen Verarbeitung von Lerninhalten, auf welche kognitive Indikatoren hinweisen.
- Dann gibt es verhaltensbezogene Hinweise, wie Teilnahme, Login-Häufigkeit und Dauer, das Durchhalten und die Intensität der Bearbeitung der Aufgaben.
- Gefühlsbezogene Indikatoren zeigen an, wie Lernende innerlich Anteil nehmen und wie begeistert sie von dem Lernangebot sind.
- Schließlich gibt es motivationale Indikatoren, welche darauf hinweisen, wie stark das Interesse und der Wille vorhanden ist, sich mit dem Lernangebot auseinanderzusetzen.

„Für den Lernprozess förderlich ist die Aktivierung eines tiefen Lernens“ (Kerres 2018, S. 105), also eines Lernens, bei dem der Lernende sich intensiv auf die Inhalte einlässt und das Lernen nicht an der Oberfläche bleibt. Entscheidend für das tiefe Lernen ist, dass die neuen Inhalte im Arbeitsgedächtnis bearbeitet werden und dann mit dem Langzeitgedächtnis verknüpft werden, um kognitive Schemata zu erweitern oder zusammenzuführen (ebd.). Es geht also um die intensive Verankerung neuer Inhalte. Für die Aktivierung eines solchen Lernens nennt Kerres Qualitätsmerkmale, welche das Lernangebot erfüllen sollte.

- Zum einen sind das interaktive, multimediale Angebote. Das können Spiele, Simulationen oder Erklärvideos sein.
- Weiterhin sind die Lernprozessessteuerung und –regelung wichtige Punkte. Selbststeuerung und Interaktivität spielen hier eine Rolle.
- Problembasierte didaktische Ansätze (Lernen mit authentischen Problemen) oder sozial-kommunikative didaktische Ansätze (Lernen im sozialen Austausch und in Gemeinschaften) tragen ebenfalls zu einem tiefen Lernen bei. (Kerres 2018, S. 105).

Ähnliches wird in der Theory Of Media Synchronicity von Dennis und Valacich beschrieben. Danach finden bei der Informationsverarbeitung in Gruppen zwei Vorgänge statt. Da ist zum einen die Informationsübermittlung und zum anderen der Vorgang des gemeinsamen Verstehens der Information. In Bezug auf die Anwendung digitaler Medien bedeutet das, dass für die Informationsvermittlungsphase asynchrone Settings geeignet sind. Für

das gemeinsame Verstehen benötigt es dann aber synchrone Phasen des Austauschs und Gesprächs. (vgl. Dennis, Valacich und Fuller 2008, S. 581f.).

Zusammenfassend sollen nun die von Kerres (2018 S. 118) genannten Potenziale digitaler Medien beschrieben werden. Entscheidend ist hier das Wort „Potenziale“. Medien schaffen Möglichkeiten, tun dies aber nicht für sich alleine. Die Einbindung in einen durchdachten Lernaufbau kann dazu beitragen, dass diese Potenziale zum Tragen kommen. Die Potenziale sind: Tiefes Lernen, ermöglicht durch Anschaulichkeit, kognitive und/oder emotionale Aktivierung und soziale Interaktion. Ein weiteres Potenzial, welches in digitalen Medien steckt ist die flexible Lernorganisation. Auch kürzere Lernzeiten und geringere Kosten sind mögliche Potenziale.

Für das vorliegende Projekt bedeutet das, dass die Einbettung der Lehr-Lernpakete in einen didaktischen Zusammenhang entscheidend ist. Wie oben dargestellt, können das verschiedene didaktische Situationen sein, welche hier um die Lehr-Lernpakete herum konstruiert werden. Wichtig ist aber, dass die Studierenden sich auf das Angebot der Lehr-Lernpakete einlassen können und damit strukturiert, selbstständig und zielführend arbeiten können. Ob dies möglich ist, soll die Auswertung der mit den Studierenden geführten qualitativen Interviews sowie der Fragebögen zeigen.

4.4 Digitale Medien und Lerntheorien

In ihrem Artikel „Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht“ gibt Patricia Arnold im Jahr 2005 einen Überblick über wichtige Lerntheorien und wie sie den Umgang mit digitalen Medien geprägt haben.

Da ist zunächst der Behaviorismus, welcher Lernen als beobachtbare Verhaltensänderung versteht. „Durch häufige Wiederholung und Kopplung des jeweils gezeigten Verhaltens mit Verstärkung und Bestrafung wird so gewünschtes Verhalten erreicht“ (Arnold 2005, S. 3). Auf Grundlage der behavioristischen Lerntheorien entstanden sogenannte „Drill- & Practice“-Programme. Grundprinzipien der Gestaltung waren kleinschrittiges Vorgehen, regelmäßige Rückmeldung und eine enge Führung der Lernenden (ebd., S. 7).

„Im Gegensatz zu behavioristischen Ansätzen betonen kognitive Ansätze die Bedeutung interner Prozesse und kognitiver Strukturen des Verstandes“ (ebd., S. 3).

Menschliches Verhalten ist das Ergebnis von Denkprozessen. Auf Basis dieser Lerntheorie entstanden tutorielle Programme. Hier gibt es eine Instruktionskomponente, mit Hilfe derer Lerninhalte systematisch dargestellt und Zusammenhänge vermittelt werden. Gestaltungsprinzipien sind hier „advance organizer“ und „concept maps“, welche zum einen eine Art Vorschau auf die Lerninhalte geben und zum anderen thematische Zusammenhänge grafisch darstellen (vgl. Arnold 2005, S. 7f.).

Weitere Gestaltungsprinzipien sind hier nach Euler (1994, S. 297):

- Prinzip der Lernersteuerung
- Prinzip der realitätsnahen Darstellung
- Prinzip der gestuften Hilfen

In unterschiedlichen Ansätzen der konstruktivistischen Lerntheorien steht entweder das Lernen als autonome, konstruktive Leistung im Mittelpunkt oder auch das Lernen als sozialer und kooperativer Prozess.

„Konstruktivistisch gestaltete Lehrangebote bilden vielmehr Lernumgebungen, in denen Lernende sich prinzipiell selbst gesteuert und handelnd mit ihrer Umwelt auseinandersetzen (Arnold 2005, S. 10). Die Gestaltungsprinzipien hierfür sind nach Arnold et al. 2005

- Schaffung von authentischen Lernumgebungen und Bearbeitung von komplexen Problemen
- Eigentätigkeit der Lernenden
- Umfangreiche Freiräume und Steuerungsmöglichkeiten für Lernende
- Multiple Anwendungskontexte und Perspektiven
- Sozialer Kontext
- Reflexion eigener Herangehensweisen

Bezogen auf vorliegende Arbeit lassen sich viele Übereinstimmungen mit den Gestaltungsprinzipien finden. Studierende bearbeiten komplexe Probleme, z. B. anhand von Fallbeispielen. Sie erledigen ihre Arbeitsaufträge eigenständig und können sich dabei selbst steuern. Durch die Vielfalt an Material werden multiple Anwendungskontexte und Perspektiven möglich. Ein sozialer Kontext ist durch die Auseinandersetzung mit dem Material im Seminar gegeben.

Jean-Luc Patry stellt 2016 Thesen zur konstruktivistischen Didaktik auf, wovon hier einige genannt sein sollen:

1. „Wissen wird vom denkenden Subjekt aktiv aufgebaut“ (Glaserfeld 1996, zit. nach Patry 2016, S. 9).

Für vorliegendes Material bedeutet das, dass Wissen nicht einfach nur in Form der Videos vermittelt wird. Vielmehr geht es darum, mithilfe der Informationen aus den Videos und den dazu passenden Übungsaufgaben eigenes Wissen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sowie Handlungsmöglichkeiten zu konstruieren.

2. „Lernen als Konstruieren bedeutet Integration von Information in eine bestehende subjektive Theorie oder die Änderung der subjektiven Theorie“ (Patry 2016, S. 11).

Dabei übernehmen die Studierenden wissenschaftliche Theorien in das System ihrer vorhandenen subjektiven Theorien. Sie können dabei Wissen einfügen oder auch ihre bisherigen subjektiven Theorien überwinden. Ein Beispiel sind hier die Kenntnisse vieler Menschen zur Autismus-Spektrum-Störung. Viele subjektive Theorien beziehen sich auf Problematiken autistischer Menschen wie „kann keinen Blickkontakt halten“ oder „möchte nicht berührt werden“. Die dahinterliegende Wahrnehmungsproblematik ist häufig nicht bekannt. Diese wird hier als neue Information vermittelt.

3. „Aus konstruktivistischer Sicht bedeutet Unterrichten, die Möglichkeit zu schaffen, damit die SchülerInnen lernen können“ (Patry 2016, S. 13).

Darum geht es in den Lehr-Lernpaketen: Es sollen Informationen und Aufgaben bereitgestellt werden, welche eigenständige Konstruktionsaktivität ermöglichen.

Um die Viabilität, also den Wert, welchen das konstruierte Wissen hat, zu überprüfen, bieten sich nach Patry (2016, S. 14f.) folgende Möglichkeiten an:

1. Die unmittelbare Erfahrung: In diesem Fall könnte das die Überprüfung des neu erworbenen Wissens z. B. in einer Praktikumssituation sein.
2. Der soziale Viabilitäts-Check: Hier erfolgt das Feedback über andere Personen, z. B. Kommiliton:innen oder Dozierende.
3. Die Simulation: Handlungsmöglichkeiten werden hier in einer imaginierten Situation entworfen. In diesem Fall wäre das die Unterrichtsplanung, welche nicht in einer realen Lehrsituation durchgeführt wird, aber die durchdacht und strukturiert erstellt wird.

Die Lehr-Lernpakete eignen sich besonders zum konstruktivistisch orientierten Lernen. Die Eigentätigkeit der Studierenden spielt eine wichtige Rolle bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge. Authentische Lernumgebungen werden durch Fallbeispiele geschaffen. Komplexe Probleme werden durch diese simuliert und Lösungswege werden erarbeitet. Für Lernende gibt es Freiräume und Steuerungsmöglichkeiten in Bezug auf die Reihenfolge der Bearbeitung, der Möglichkeit alleine, mit einem Partner oder in der Gruppe zu arbeiten. Auch Zeit und Ort der Bearbeitung können flexibel gewählt werden. Multiple Anwendungskontexte und Perspektiven spielen bei konkreten Beispielen aus der Schulpraxis eine Rolle. Die Reflexion eigener Herangehensweisen wird durch den Abgleich mit den Ergebnissen der Kommiliton:innen und Dozierenden gefördert.

4.5 Das Erklärvideo

Im vorangegangenen Kapitel wurde allgemein auf Formen, Effekte und Potenziale der digitalen Medien eingegangen. Auch der Zusammenhang von Medien und Lerntheorien wurde dargestellt.

In diesem Abschnitt soll es um das Erklärvideo gehen, welches im Mittelpunkt der dieser Arbeit zugrundeliegenden Materialien steht.

4.5.1 Geschichte des Bildungsfilms

„Books will soon be obsolete in the schools. Scholars will soon be instructed through the eye. It is possible to teach every branch of human knowledge with the motion picture. Our school system will be completely changed in ten years“ (Thomas Edison, 1913).

Ein bedeutender Bestandteil der Lehr-Lernpakete sind die vier jeweils sehr kurzen (3-5 Minuten-)Filme zum jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Interessant ist es an dieser Stelle, die Entstehung von Filmen zu Lehrzwecken historisch und kulturell einzuordnen, da auch die Videos der Lehr-Lernpakete in der Tradition des Bildungsfilms stehen.

Kurz erwähnt sei, dass eine Darstellung von Wissensinhalten in Bildform eine lange Geschichte hat, auch wenn diese Bilder in der Geschichte oft statisch waren. Der „Hortus Deliciarum – der Wonnengarten der Herrad von Landsberg“ aus dem 12. Jahrhundert stellt eine solche Bilderhandschrift dar, welche zu Lehrzwecken verwendet wurde. Neben Bildern, welche in einer comicartigen Anordnung zu sehen sind, findet sich Textmaterial, welches beschreibt, welche Bedeutung das jeweils gezeigte Bild hat. Auch wird schon „multimedial“ gearbeitet, indem Schrift und Bild nebeneinander eine Bedeutung haben, sich ergänzen und Aufschluss übereinander geben.

Nicht erst seit der Corona-Pandemie stellen Filme einen wichtigen Bestandteil von Unterricht dar.

Schon Anfang der 1920er Jahre gab es erste Aktivitäten in Bezug auf Unterrichtsfilme. Filme wurden in schwarzweiß und als Stummfilme hergestellt, welche der Lehrkraft die Möglichkeit gaben, den jeweiligen Film mit eigenen Worten zu kommentieren. Auch Zeichentrick und Animation spielten schon eine Rolle, nämlich bei der Darstellung von nicht verfilmbaren Vorgängen z. B. aus der Medizin oder aus den Naturwissenschaften. Die Schulfilmbewegung, welche vor dem Hintergrund der Reformpädagogik stand, entwickelte Konzepte zum Umgang mit Filmen, wie z. B. das Filmgespräch oder erste handlungs- und produktionsorientierte Ansätze. (vgl. Anders und Staiger 2019, S. 39). Dieses Vorgehen wurde bis in die 1960er-Jahre beibehalten, unterbrochen von der Zeit des Nationalsozialismus, in der Filme generell zu Propagandazwecken missbraucht wurden.

Gerhard Tulodziecki (2020, S. 12) stellt fest, dass seit 1952, als es sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland ein regelmäßig ausgestrahltes Fernsehprogramm gab, dem Fernsehen auch ein kultureller und ein Bildungsauftrag zukamen. Zunächst waren hier vor allem Sendungen aus den Bereichen Information, Wissenschaft oder Kinder und Jugend von Bedeutung. In den 60er und 70er Jahren wurden dann in beiden Teilen Deutschlands bildungsrelevante Sendungsformate weitergeführt. Wissenschaftssendungen, Dokumentationen, Ratgebersendungen, Sprachkurse, sowie Kinder- und Jugendprogramme entstanden. In der DDR war Kinderfernsehen ein wichtiger Bestandteil der Erziehung zur Entwicklung einer sozialistischen Persönlichkeit. In Westdeutschland war die Förderung der sozial-kognitiven Entwicklung von Kindern ein wichtiges Ziel. In beiden Teilen Deutschlands entstand das Schulfernsehen (vgl. ebd., S. 13). Hintergrund für die Entwicklung auf beiden Seiten war der Wettstreit der politischen Systeme, der „Sputnik-Schock“ und auch die Wahrnehmung unzureichender Bildung in Schulen in Westdeutschland.

Im Jahr 1979 stellen Gabrysch und Kulbe die Funktionen des Unterrichtsfilms (S. 50f.) dar. So soll dieser dokumentarisch, sachlich, exemplarisch und bildend sein. All diese Aspekte spielen auch noch bei der Erstellung heutiger Erklärvideos eine Rolle.

Von den 80er-Jahren bis heute setzte sich die Entwicklung im Fernsehen weiter fort. Das Schulfernsehen wurde aufgrund der geringen Nutzungszahlen und der Konkurrenz durch die entstehenden Privatsender zurückgefahren. Der Versuch, junge Zielgruppen mit Programmen des Info- oder Edutainment zu erreichen, zeigt sich in Formaten wie „Wissen macht Ah!“, „Checker Tobi“ oder ähnlichem (Tulodziecki 2020, S. 14/15).

Heutige filmdidaktische Ansätze haben verschiedene Ausrichtungen. Zum einen gibt es die analytisch-reflexive Ausrichtung. Hier geht es darum, „Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, audiovisuelle Texte „lesen“ und verstehen zu können“ (Anders und Staiger 2019, S. 40). Diese Zielsetzung spielt bei den Lehr-Lernpaketen eine Rolle. Die intermediale und die ästhetische Ausrichtung (ebd.) spielen eher eine Rolle beim schulischen Umgang mit Langfilmen, z. B. Literaturverfilmungen.

Anders und Staiger (2019, S. 6ff.) beschäftigen sich mit dem Thema des Films in der heutigen kulturellen Praxis. Sie beziehen sich auf Régis Debray (1999), welcher die Epochen der Menschheit in vier verschiedene Mediosphären unterteilt. „Die jetzige Zeit bezeichnet er als Videosphäre“ (ebd., S.6). In dieser Zeit spielt der Film eine wichtige Rolle bei der Weitergabe von Wissen: „Die gesellschaftliche Prägung durch Film- und Fernsehbilder führt dazu, dass der direkte und kurzlebige Eindruck gegenüber einem langfristigen, auf die Zukunft ausgerichteten Denken die Oberhand gewinnt. (Schaumburg und Prasse 2019, S. 39). Diesem Prozess soll in den Lehr-Lernpaketen durch die umfangreichen Zusatzmaterialien entgegengewirkt werden. Die Studierenden befassen sich ausführlich mit

den in den Filmen gegebenen Informationen, ergänzen und erweitern diese und verfügen so über umfangreiches und dauerhaftes Wissen.

Jenkins (2006, S. 4) spricht hier von den New Media Literacies, die es für eine kompetente Teilhabe an der digital geprägten Medien- und Partizipationskultur zu beherrschen gilt. Für diese benennt er elf kulturelle und soziale Fähigkeiten, die sogenannten „Social Skills“ (vgl. ebd.). Von diesen sind einige in den Lehr-Lernpaketen berücksichtigt. Die Studierenden sollen zum einen ihr „eigenes Umfeld problemösensend erkunden“ (ebd.). Das können sie in den Lehr-Lernpaketen anhand von Fallbeispielen oder anhand von Beispielseiten von Schulen. Sie sollen die „Verteilung von Inhalten über verschiedene Medien verfolgen“ (ebd.). Dazu gibt es in den Lehr-Lernpaketen die Möglichkeit, sich die kurzen Videos anzusehen, und dann mit Texten, Homepages oder weiteren kurzen Erklärfilmen anhand von Übungsaufgaben zu arbeiten. Sie sollen die gewonnenen „Informationen vernetzen“ (ebd.) und mit den „Informationen Modelle bilden“, z. B. für das eigene Lehrer:innenhandeln. In Bezug darauf ist auch eine weitere Fähigkeit hilfreich, nämlich die, eine „Schwarmintelligenz aufzubauen“ (ebd.). Im Austausch mit anderen Studierenden im Rahmen der Seminare entsteht gemeinsam erworbenes Wissen, welches dann wieder an die nächste Gruppe Studierender weitergegeben werden kann.

The new skills include:

- Play** — the capacity to experiment with one's surroundings as a form of problem-solving
- Performance** — the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery
- Simulation** — the ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes
- Appropriation** — the ability to meaningfully sample and remix media content
- Multitasking** — the ability to scan one's environment and shift focus as needed to salient details.
- Distributed Cognition** — the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities
- Collective Intelligence** — the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal
- Judgment** — the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources
- Transmedia Navigation** — the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities
- Networking** — the ability to search for, synthesize, and disseminate information
- Negotiation** — the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms.

Abb. 9: New Media Literacies nach Jenkins 2006, S. 4

4.5.2 Gattungen von Erklärvideos

Aktuell spielen die sogenannten Erklärvideos eine besondere Rolle im institutionellen wie im privaten Lerngeschehen.

Nach Tenberg (2021, 25) können verschiedene Gattungen von Erklärvideos unterschieden werden. Die Entstehung von Erklärvideos beschreibt Tenberg mit dem Begriff „medialer Wildwuchs“ (2021, S. 25). Gemeint ist hier die schnelle Entstehung verschiedener Formen von Erklärvideos von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen mit unterschiedlichen Hintergründen, Zielgruppen und Absichten auf öffentlich zugänglichen Plattformen. Neben den deutschen Begriff des „Erklärvideos“, der hauptsächlich in Bildungskontexten verwendet wird, nennt er den englischen Begriff der „Simpleshow“, welcher das Gleiche meint, aber eher in der Welt der Wirtschaft zu finden ist. Er unterscheidet nun folgende Gattungen:

„Als Screencasts werden Erklärvideos bezeichnet, die unmittelbar über eine Bildschirmdarstellung generiert wurden.“ (Tenberg 2021, 26).

Gemeint ist hier zum Beispiel die Zusammenstellung mehrerer Screenshots mit Kommentaren zu einer Thematik, oder aber auch eine besprochene PowerPoint – Präsentation. Er verweist hier auf eine Untersuchung von Lloyd, S.A. und Robertson, Ch.L. aus dem Jahr 2011. In einer Vergleichsstudie im Rahmen eines Statistikkurses konnte nachgewiesen werden, dass

„die Lösungen der Untersuchungsgruppe (welche einen Screencast verwendeten, Anm. der Verf.) besser waren und sie dafür sogar weniger Zeit benötigten“ (Tenberg 2021, S. 27).

In der „Microlecture“ werden Sachverhalte in ca. 60 Sekunden dargestellt. In

„sehr komprimierter Form“ soll ein spezifischer Sachverhalt aus dem hochschulischen Bildungsbereich“ vermittelt werden (Tenberg 2021, S. 27).

Bei der „E-Lecture“ handelt es sich um die multimediale Aufzeichnung eines Vortrages. Schließlich nennt Tenberg noch die „Documentary“, welche aus dem TV bekannt ist und welche zunehmend Einzug in den Hochschulunterricht hält. (vgl. Tenberg 2021, ebd.)

Tenberg weist darauf hin, dass die verschiedenen Gattungen nicht immer klar voneinander zu unterscheiden sind. Zu einer besseren Bestimmung zieht er folgende Kriterien in Bezug auf die Erklärabsicht hinzu:

- Direkte Instruktionen
- Überblicksbetrachtungen
- Zusammenhangsbetrachtungen
- Visualisierung (Tenberg 2021, S. 29)

Nach dieser Definition finden sich die Filme der Lehr-Lernpakete unter der Kategorie der Überblickbetrachtungen.

„Der Blick (der Studierenden, Anm. der Verf.) soll durch Bild und Text geöffnet werden für Dinge, die räumlich oder zeitlich weit entfernt bzw. schwer zugänglich oder wahrnehmbar sind (Tenberg 2021, ebd.)“.

Auch eine Visualisierung findet in den Materialien statt. Tenberg führt auf Seite 29 weiter aus:

„Eine weitere kategoriale Unterscheidungsmöglichkeit könnte man bezogen auf die mediale Umsetzung vornehmen: Hier könnte man zwischen (1) kommentierten Bildabfolgen, (2) animierten Bildern, (3) Trickanimationen und (4) real aufgenommenen Videos unterscheiden“.

Die Filme der Lehr-Lernpakete lassen sich hier unter die Trickanimationen einordnen. Sie bestehen aus animierten Figuren, welche mit der Videoplattform „Vyond“ entworfen wurden.

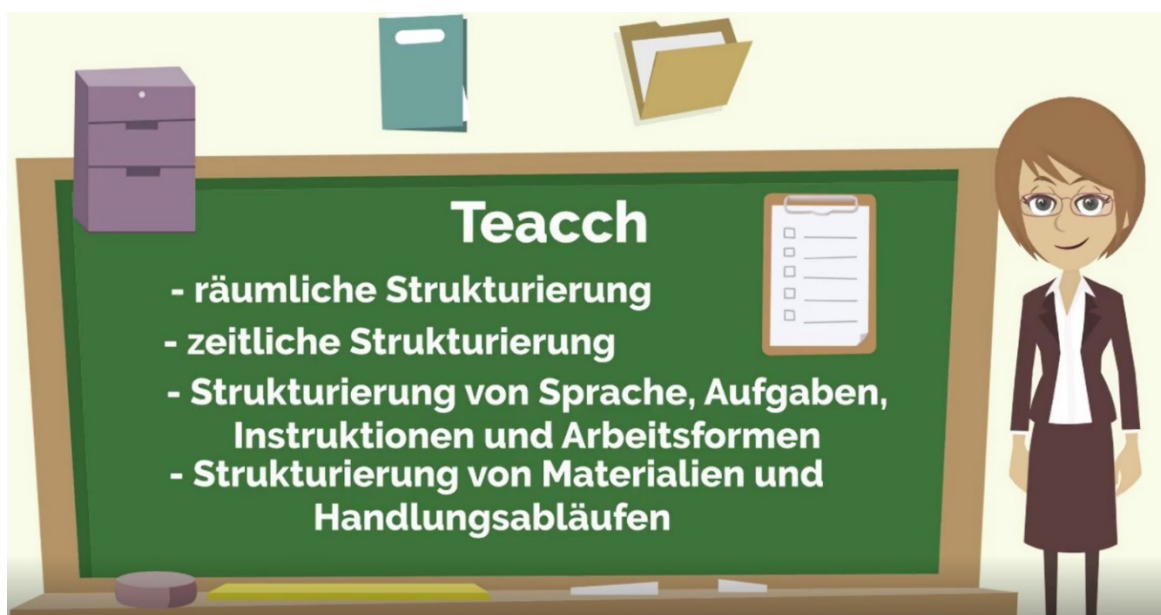


Abb. 10: Beispiel für ein Video in Trickanimation aus dem Video „Autismus-Spektrum-Störung-Handlungsanweisungen“

4.5.3 Zur Lernpsychologie von Erklärvideos

Die Erklärvideos, von denen hier gesprochen wird, bestehen aus Trickanimationen und Bildern mit zusätzlich eingesprochenem Text. Sie geben jeweils einen Aspekt zu einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt wieder.

Folgende psychologische Perspektiven nennt Tenberg mit Blick auf Erklärvideos (2021, S. 36): Da ist zum einen die duale Kodierung nach Paivio 1990: Wenn Text und Bild miteinander kombiniert werden, stellt sich ein besserer Lerneffekt ein. Wichtig ist hier,

dass die gezeigten Bilder relevant für das Verständnis des Textes sind. „Die Theorie der dualen Kodierung besagt, dass Informationen besser erinnert werden, wenn sie gleichzeitig sprachlich und bildhaft im Gedächtnis gespeichert werden“ (Schmidt-Borcherding 2020, S. 63). Dass mehr Informationen gleichzeitig bearbeitet werden können, wenn mehrere Sinneskanäle (Augen und Ohren) genutzt werden, besagt die kognitive Theorie multimedialen Lernens (vgl. ebd.). Tenberg weist darauf hin, dass „Bilder förderlich sind für das Lernen, weil sie das Arbeitsgedächtnis des Menschen effektiver ausschöpfen“ (2021, S.36). Unsere visuelle Aufmerksamkeit wird gut von Bewegtbildern gesteuert, so dass diese dem Auge sinnvoll zugänglich sind. Dabei ist darauf zu achten, dass die visuelle Aufmerksamkeit nicht durch überflüssige Bildinhalte abgelenkt wird.

Der sog. „Cognitive Load“ macht es nötig, dass bei Bildinformationen Sprache als gesprochene Sprache und nicht als Text eingefügt werden sollte. Hier spielt die Verarbeitungskapazität des Gehirns eine Rolle. Eine bessere Verarbeitung ist möglich, wenn Bilder mit gesprochener Sprache und nicht mit Text kombiniert werden. Es gibt allerdings eine Ausnahme für diese Regel nach Tenberg (2021, S. 73): „Hier gelten die klassischen drei Ws: wenig–wichtig–wichtig! Das bedeutet, dass Schlagworte oder kurze Sätze sehr bedeutsam sind, da sie das Gesprochene akzentuieren und so ein zweikanaliger Input erfolgt“. Bei der Aufzählung von Merkmalen von Schüler:innen mit einem bestimmten Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt oder bei der Darstellung möglicher unterrichtlicher Maßnahmen wurde bei den Lehr-Lernpaketen auf diese Methode zurückgegriffen.

Die Dynamisierung durch ein Video stellt einen Vorteil dar, wenn sie nicht in Reizüberflutung mündet. Im engen Zusammenhang damit steht der Fading-Effekt: Informationen erscheinen und verschwinden fortlaufend. Die Sequenzen sollten also nicht zu lange dauern.

Von Bedeutung ist auch die Möglichkeit, das Video jederzeit stoppen und pausieren zu können. „Auf Seiten der/des Lernenden gelingt die Verarbeitung und Integration von multimedialen Informationen besser, wenn er/sie steuern kann, wie viel (multimediale) Informationen die/er zu einer Zeit bekommen möchte“ (Schmidt-Borcherding 2020, S. 68).

Wichtig ist auch der Aspekt der Kohärenz. Wort, Bild und Text sollen gut aufeinander abgestimmt sein, so dass es nicht zu einer kognitiven Überlastung bei den Betrachtern kommt. Zur Metakognition schreibt Tenberg (2021, 37): „Textbezogene Lernstrategien können auf Videos nicht angewandt werden. Dies bestätigt die Praxis im Bildungsbereich, Erklärvideos mit schriftlichem Begleitmaterial zu kombinieren (bezogen auf Mandl und Friedrich, 2006).“

Dieses Vorgehen wurde auch bei den hier vorliegenden Lehr-Lernpaketen angewendet.

Erklärvideos erfüllen mehrere Merkmale von Gestaltungsprinzipien multimedialer Lernmaterialien. Sie bestehen aus Visualisierungen und Erläuterungstext, was dem Multimediaprinzip entspricht. Dass Text eingesprochen wird, entspricht dem Modalitätsprinzip. Visualisierungen und Sprechtext sind synchron, was dem zeitlichen Kontiguitätsprinzip entspricht. Es können Farben, Pfeile und Animationseffekte genutzt werden, was dem Signalisierungsprinzip entspricht (vgl. Schmidt-Borcherding 2020, S.67). Weitere dieser Gestaltungsprinzipien finden sich in der Tabelle von Mayer „Gestaltungsprinzipien für multimediales Lernmaterial“ aus dem Jahr 2009:

Tab. 3: Gestaltungsprinzipien für multimediales Lernmaterial nach Mayer 2009, S. 267

Tabelle 1: Gestaltungsprinzipien für multimediales Lernmaterial (erstellt nach Mayer, 2009)

Gestaltungsprinzip	Der Lerneffekt ist größer, wenn...
Die Minimierung der extrinsischen kognitiven Belastung erleichtert die Selektion relevanter Informationen.	
<i>Kohärenz-Prinzip</i>	...überflüssige sowie ablenkende Wörter, Bilder und Musik vermieden werden.
<i>Signal-Prinzip</i>	...wesentliche Lernelemente z.B. farblich hervorgehoben werden.
<i>Redundanzprinzip</i>	...Visualisierungen mit gesprochenen Textinformationen kombiniert werden (anstatt einer Dopplung von gesprochenem und geschriebenem Text).
<i>Räumliches Kontiguitäts-Prinzip</i>	...zusammengehörige Textinformationen und Visualisierungen räumlich beieinander statt räumlich getrennt präsentiert werden.
<i>Zeitliches Kontiguitäts-Prinzip</i>	...zusammengehörige Textinformationen und Bilder simultan statt sukzessiv präsentiert werden.
Die Kontrolle der intrinsischen kognitiven Belastung erleichtert die Verarbeitung und Organisation der Informationen im Arbeitsgedächtnis.	
<i>Segmentierungs-Prinzip</i>	...die multimediale Darbietung in möglichst viele kleine Einheiten aufgeteilt wird.
<i>Vorwissens-Prinzip</i>	...grundlegende Begriffe und Konzepte der Lerninhalte bereits vor der Betrachtung bekannt sind oder vorentlastet wurden. So kann die Aufmerksamkeit auf Zusammenhänge zwischen Begriffen und Konzepten gerichtet werden.
<i>Modalitäts-Prinzip</i>	...die Einblendung von Abbildungen, Grafiken oder Animationen mit gesprochenem statt mit zusätzlich geschriebenen Textinformationen erfolgt.
Die Maximierung der lernrelevanten kognitiven Belastung erleichtert die Integration der Informationen ins Langzeitgedächtnis.	
<i>Multimedia-Prinzip</i>	...die Kombination von Sprache und Bildern statt aus Sprache allein erfolgt.
<i>Personalisierungs-Prinzip</i>	...der Lehrtext in einer dialogorientierten Sprache (z.B. direkte Ansprache) statt in formaler Sprache formuliert ist.
<i>Stimm-Prinzip</i>	...der Lehrtext von einer menschlichen Stimme und nicht von einer Computerstimme vorgetragen wird.

Gestaltungsprinzipien für multimediales Lernmaterial (erstellt nach: Mayer, 2009)

4.5.4 Didaktische Kriterien von Erklärvideos

Tenberg (2021, S. 38) nennt hier zuerst die Adaptivität. Beim Erstellen des Erklärvideos sollte auf die Zielgruppe geachtet werden. Eine Analyse der Ausgangsvoraussetzungen ist von Bedeutung, um die Inhalte für die Adressat:innen passgenau aufarbeiten zu können. Als zweiten Punkt nennt er die Veranschaulichung. Hier nennt er folgende Möglichkeiten – allerdings für die Physik: „Beispiele, Analogien und Modelle, Darstellungsformen und Experimente sowie (...) einen angemessenen Mathematisierungsgrad“ (Tenberg 2021, S. 38f.). In vorliegender Situation soll die Veranschaulichung darüber erfolgen, dass jeder Sonderpädagogische Förderschwerpunkt über die beispielhafte Situation eines Kindes dargestellt wird. Studierende sollen sich in die Situation hineindenken können und die Erklärungen direkt auch mit dem Schulalltag in Verbindung bringen können. Dafür wird immer ausgehend von Klassenzimmer- und allgemeinen Schulsituationen erklärt.

So wird auch der nächste Punkt, die Relevanz für die Studierenden klar. Sie alle werden als Lehrkräfte arbeiten und sie alle werden mit dem Feld der Inklusion und somit mit Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf zu tun haben. Die Relevanz, die das Wissen um die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte für ihre Zukunft hat, sehen sehr viele Studierende aber auch wenn sie ein Praktikum absolvieren.

Ein weiterer sehr wichtiger Punkt, welcher hier genannt wird ist die Struktur. Erklärvideos benötigen eine einfache, gut nachvollziehbare Struktur. So entstanden die Videos im immer gleichen Setting: „Frau Meier unterrichtet eine Klasse mit 25 Schüler:innen. Eine/r davon ist... .. hat den Sonderpädagogischen Förderbedarf ...“. So beginnt jeweils der erste von vier Videos zu einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Dann folgen die weiteren Videos, immer mit der Anordnung: 1. Theorie – 2. Inklusion – 3. Herausforderungen – 4. Handlungsempfehlungen. Das Material dazu orientiert sich ebenfalls an diesen vier Videos. So bleibt die Struktur immer gleich und gut nachvollziehbar.

Neben der Struktur spielt auch die Dauer eine Rolle. Um Inhalte umfassend wiederzugeben, dabei aber nicht Aufmerksamkeitspanne und Konzentrationsfähigkeit zu überlasten, „lassen sich Zeiten von 3 bis 5 Minuten derzeit als typisch zuweisen“ (Arnold und Zech 2019, S. 9).

Dabei ist es nach Tenberg (2021, S. 39) wichtig, die Kohärenz einzuhalten. Dies geschieht sowohl innerhalb der Videos, in denen zwar Beispiele gegeben werden, diese aber nicht zu weit vom roten Faden des Videos wegführen. Weiterhin ist die Kohärenz durch die immer gleiche Einteilung der Videos vorhanden.

Schließlich ist nach Tenberg die Einbettung in ein Unterrichtskonzept wichtig. Dies erfolgte hier in verschiedener Weise in verschiedenen Seminaren bzw. einer Vorlesung

unterschiedlicher Fachdidaktiken. Eine ausführliche Beschreibung dazu erfolgt in den Kapiteln V 1.3.1., V 1.3.3. und V 1.3.5.

4.5.5 Ergänzendes Material zu Erklärvideos

Tenberg (2021, S. 58) stellt fest: „Ein Erklärvideo ist – wie bereits vorausgehend festgestellt – nichts anderes als ein digitaler Film. Würde man ihn ohne weitere Materialien lassen, würde seine sinnhafte und produktive Nutzung in hohem Maße von der autodidaktischen Befähigung und der Lernmotivation der jeweiligen Adressat:innen abhängen.“

Aus eben dieser Überlegung heraus entstanden die Übungsmaterialien zu den Videos und damit die Lehr-Lernpakete. Neben dem Erwerb von deklarativem Wissen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten ist eine interaktive Auseinandersetzung mit Material dazu nötig. Tenberg unterscheidet hier Informationstexte, Erschließungsfragen und Umsetzungsaufgaben (ebd.). Für die Lehr-Lernpakete wurden keine ergänzenden Informationstexte erstellt, wohl aber kurze Informationsblätter, welche einen Überblick über wichtige im Film genannte Punkte geben. Ausführlich nachzulesen sind die Texte, welche als Grundlage für die Filme dienten, im Studienbuch Inklusion (Heimlich und Kiel, 2020). Bei den meisten Fragen, welche im Übungsmaterial zu finden sind, handelt es sich um Umsetzungsaufgaben. Studierende sollen die im Video gehörten Informationen anhand von zusätzlichen wissenschaftlichen Texten zum Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt bzw. Homepages mit praxisbezogenen Informationen von Schulen erweitern und vertiefen. „Umsetzung bedeutet hier in erster Linie Anwendung und Übertragung in funktionale Kontexte“ (Tenberg 2021, 62). Wenn z. B. Besonderheiten eines Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts im Video dargestellt werden, so sollen Studierende sich im Anschluss daran mit Unterstützung von informierenden Texten mit der Bedeutung für ihr Vorgehen in ihrem jeweiligen Unterrichtsfach beschäftigen.

4.5.6 Lernplattformen und Erklärvideos

Dorgerloh interviewt im Rahmen der Veröffentlichung „Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos“ aus dem Jahr 2020 S. Bayer, welcher die Lernplattform „sofatutor“ gegründet hat. Für ihn macht den Mehrwert eines Erklärvideos seine Zugänglichkeit aus. Er legt Wert darauf, dass sich zum Anschluss und zur Ergänzung von Erklärvideos weitere (digitale) Lernmaterialien anbieten. Das in den Videos Gelernte soll mit passenden interaktiven Übungen, die selbständiges Lösen und Anwenden erfordern, gesichert werden. (vgl. Dorgerloh und Wolf 2020, S. 83 ff.). Dies erfolgt im Rahmen der Lehr-Lernpakete in den Übungsblättern zu den einzelnen Videos. Hier sollen Studierende Aufgaben zu den

Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten lösen sowie gewonnene Kenntnisse einordnen und bewerten.

4.5.7 Medieneinsatz und Produktion von Erklärvideos

Klaus Kandlbinder beschreibt in seinem Artikel aus dem Jahr 2021 den Einsatz und die Produktion von Lehr- und Lernvideos. Er erwähnt als digitale Variante der Legetechnik den Einsatz von „Scribble-Video-Software“. Hier entsteht über Bilder auf einem Whiteboard für den Zuschauer Stück für Stück eine Geschichte.

Für den Erstellungsprozess eines Videos greift er auf die Liste von Poxleitner und Wetzel 2014, S. 68 f. zurück. Diese beinhaltet folgende Aspekte eines möglichen Ablaufplanes:

1. Festlegung des Kontextes
2. Festlegung der Sinnhaftigkeit
3. Erstellung eines Storyboards
4. Festlegung des Drehortes
5. Dreh- und Nachbearbeitung
6. Einbettung in Social-Media-Kanäle
7. Erstellung der Lerneinheit

Schlussfolgernd ist in diesem Kapitel festzustellen, dass in fast allen Veröffentlichungen zum Umgang mit digitalen Medien darauf hingewiesen wird, dass das didaktische Rahmenkonzept von größter Bedeutung ist. Es geht nicht um den Einsatz von Medien um dieser selbst willen, sondern um den sinnvollen und gezielten Einsatz, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Dazu benötigt es auf der einen Seite ein sinnvolles Gesamtkonzept, in welches verschiedene Methoden eingebaut sein können, sowie andererseits gut durchdachtes und strukturiertes Material.

4.6 Digitale Lehre und Inklusion – vorhandene Umsetzungen

Ein Beispiel für die Umsetzung des Themas Inklusion in der digitalen Hochschullehre stellt das oben beschriebene Seminarconcept von Patrizia Weidenhiller dar, in welchem die Studierenden zum Verständnis der Schüler-Fallbeschreibungen einen digitalen Lernzirkel zu Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und weiteren Heterogenitätsaspekten an Gymnasien einen digitalen Lernzirkel durchlaufen (vgl. Weidenhiller 2019, S. 389).

Die Website „Inklusionsdidaktische Lehrbausteine – IDL“ der LMU München bietet eine umfangreiche Sammlung an Filmen und Arbeitsmaterialien zum inklusiven Unterricht,

welche sich als Selbstlernprogramm anbietet und auch in Seminaren genutzt werden kann. (<https://www.idl.lehrerbildung-at-lmu.mzl.uni-muenchen.de/index.html>)

Der YouTube-Kanal „Sopäd Basics“ (<https://www.youtube.com/@SopaedBasics>) bietet verschiedene Filme zu wichtigen Bereichen der Inklusion, so auch zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an.

Während die Seite zu den inklusionsdidaktischen Lehrbausteinen sehr viele Informationen zu verschiedenen Förderschwerpunkten und Fachdidaktiken enthält, sollen die hier entstandenen Lehr-Lernpakete eine übersichtliche Darstellung der Förderschwerpunkte anbieten. Ein einleitender Überblick soll gegeben werden, die ergänzenden Übungsmaterialien eingesetzt werden und so ein vertieftes Wissen geschaffen werden. Der Bezug zur Fachdidaktik soll dann mit Unterstützung der Dozierenden eigenaktiv und selbsttätig erfolgen.

Im Gegensatz zu den Erklärfilmen der SoPäd-Basics sind die hier vorliegenden Erklärfilme noch einmal in Kapitel unterteilt und insgesamt von der Darstellung her ruhiger und eindeutiger, so dass weniger Ablenkung durch visuelle Effekte entsteht.

Obwohl es also durchaus digitale Materialien zur Inklusion zu finden gibt, bestand das Desiderat darin, ein übersichtliches, verständliches und orientierendes Überblickspaket zu schaffen, welches vertiefendes Material bereithält und für verschiedene Formen der Lehre einsatzbereit vorliegt.

Das entstandene Material soll zum einen dem Anspruch genügen, dass es universal in allen Fächern, aber auch in den Erziehungswissenschaften eingesetzt werden kann. Anders als bisher vorliegendes Material bezieht es sich nicht auf ein spezielles Unterrichtsfach. Wie die Ausführungen oben zeigen, ist Begleitmaterial zu Erklärvideos essenziell. Obwohl also bereits Erklärvideos zu diesen Themen existieren, fehlen hier die Begleitmaterialien. Diese Lücke schließen die vorliegenden Lehr-Lernpakete.

4.7 Digitale Lehre zur Inklusion an der Universität Bayreuth – BASIS – Erfahrungen

Gerade in Corona-Zeiten wurde deutlich, wie wichtig digital präsentierte Inhalte sind, um die Lehre auch auf Distanz aufrecht erhalten zu können. Im Rahmen des BASIS – Projekts entstand in dieser Zeit ein eigener E-Learning-Kurs, in welchem viele wichtige Informationen zum Thema Inklusion, sowie eine Plattform zum gemeinsamen Austausch zu finden sind. Dieses Format wurde angereichert mit mehreren kurzen Erklärfilmen zu verschiedenen Themen der Inklusion. Es handelte sich hierbei um Filme, in denen in Interviewform Auskunft über von Studierenden gestellte Fragen zum Thema Inklusion gegeben wurde.

Auch erste Erklärfilme auf Basis der Videoplattform „VideoScribe“ entstanden zu den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung und wurden von Studierenden genutzt. Auch hier wurde anhand einer Rahmengeschichte der jeweilige Förderschwerpunkt kurz und knapp beschrieben. Hier wurde in den Rückmeldungen durch Studierende (nur sehr wenige, da noch nicht gezielt abgefragt) angegeben, dass Verknüpfungen zu vertieftem Material hilfreich wären, sowie die Verknüpfung mit der Fachdidaktik zu kurz käme.

4.8 Zusammenfassung und Konsequenzen

Aus den theoretischen Ausführungen zur allgemeinen Hochschuldidaktik, zur Hochschuldidaktik für Inklusion und auch aus den Darstellungen zur digitalen Lehre im Rahmen des Hochschulstudiums kristallisieren sich viele übereinstimmende Kriterien für die Erstellung der Lehr-Lernpakete heraus. Schmidt und Tippelt (2005, S. 106 ff.) stellen in Bezug auf die allgemeine Hochschullehre die Bedeutsamkeit lernerzentrierter Arbeitsformen dar. Sie betonen die Wichtigkeit handlungsorientierter Ansätze, aktivierender Lehrformen und der Rolle des problemorientierten Lernens. Greiten et al. (2017, S. 25) sprechen in Bezug auf die Hochschullehre für Inklusion von innovativen Zugangsweisen, schlagen Fallarbeit und den Umgang mit Unterrichtsmaterialien vor. Als ideales Seminarsetting sehen sie die Kooperation zwischen Dozierenden der Arbeitsbereiche Fachdidaktik und Sonderpädagogik (ebd., S. 20).

Weiterhin sprechen sie auch von der Rolle der digitalen Medien für die Lehre in Bezug auf Inklusion (ebd., S. 28).

Hierzu äußern sich Wipper und Schulz (2021, S. 12) und sprechen von der Vertrautheit der Studierenden im Umgang mit digitalen Medien. Kerres (2018, S. 99) betont die Notwendigkeit eines didaktischen Konzepts, in welches die Verwendung der digitalen Medien eingebunden sein soll. So könnten neue Wege des Lehrens und Lernens gegangen werden (ebd., S. 100). Auch rekurriert er auf konstruktivistische Lerntheorien, welche wiederum Eigentätigkeit und Lernen im Austausch betonen (ebd., S. 103). Er spricht für problembasierte didaktische Ansätze (ebd., S. 105) und sieht das Potenzial für „tiefes Lernen“ in den digitalen Medien. Die Vorteile des konstruktivistischen Lernens mit digitalen Medien stellt Arnold (2005, S.8) dar. In eine ähnliche Richtung argumentiert Jenkins (2006, S. 4), der von den „New Media Literacies“ spricht. Zentraler Inhalt der Theorie ist hier, dass eine problemlösende Erkundung des eigenen Umfelds stattfindet, Informationen vernetzt werden, aus Informationen Modelle gebildet werden, sowie dass eine Schwarmintelligenz über den gemeinsamen Austausch aufgebaut wird (ebd.).

Für die Erstellung der Videos als Bestandteil der Lehr-Lernpakete spielt die Theorie der dualen Kodierung nach Paivio 1990 eine Rolle. Diese besagt, „dass Informationen besser erinnert werden, wenn sie gleichzeitig sprachlich und bildhaft im Gedächtnis gespeichert werden“ (Schmidt-Borcherding 2020, S. 63). Eine wichtige Rolle für die Gestaltung der Videos spielen die Gestaltungsprinzipien für multimediales Lernmaterial nach Mayer 2009. Auch Tenberg (2021, S. 38) stellt didaktische Kriterien für Erklärvideos auf, welche in vorliegender Arbeit berücksichtigt werden sollen. Dazu zählen Adaptivität, Veranschaulichung, Struktur, Dauer, Kohärenz, sowie die Einbettung in ein Unterrichtskonzept. In Bezug auf das Ergänzungsmaterial stellt Tenberg (2021, S. 58) fest, dass dies Informationstexte, Erschließungsfragen und Umsetzungsaufgaben beinhalten könne.

Alle oben genannten Theorien fließen in das Material der Lehr-Lernpakete ein. Daraus abgeleitete Gestaltungsprinzipien werden für die Erstellung der Videos verwendet. Die Prinzipien für eine gelingende Gestaltung der Hochschullehre leiten sich aus den verschiedenen theoretischen Ansätzen der Hochschuldidaktik ab.

Im Folgenden soll nun der Inhalt der Lehr-Lernpakete, die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, dargestellt werden.

5 Die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte als zentrale Inhalte der Lehrer:innenbildung im Bereich der Inklusion

5.1 Behinderung und Sonderpädagogischer Förderbedarf

Hier gilt es den sozialrechtlich relevanten Begriff der „Behinderung“ vom schulrechtlichen Begriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ abzugrenzen. „Während Behinderung sich auf alle gesellschaftlichen Teilbereiche bezieht, wie gerade in der Behindertenrechtskonvention sehr deutlich wird, fokussiert die Terminologie des Sonderpädagogischen Förderbedarfs ausschließlich auf den schulischen Bereich“ (Willmann und Bärmig 2020, S. 47).

Folgendermaßen definiert das Sozialgesetzbuch (§ 2, SGB IX, Artikel 1 des Gesetzes v. 23. Dezember 2016, BGBl. I S. 3234)) Behinderung:

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“

Nach Waldschmidt und Schneider (2015, S. 9) geht es in der Forschung zum Thema Behinderung der klassischen Disziplinen (z. B. Medizin und Sonderpädagogik) hauptsächlich

„um die Verhütung, Beseitigung oder Linderung von gesundheitlichen Schädigungen oder Beeinträchtigungen“. Behinderung wird als „medizinisches und pädagogisches Problem konstituiert“ (ebd.). „Die Ansätze der Therapie, der Förderung und des Coping unterstellen, dass es das Wichtigste sei, erfolgreiche Kuration oder Rehabilitation zu gewährleisten, eine gelungene Anpassung an die Umwelt sicherzustellen (...)“ (ebd.). Die Autor:innen merken hierzu kritisch an, dass dieser Ansatz „die Komplexität von Behinderung nicht hinreichend erfassen“ kann (ebd., S. 10). Auch wird Behinderung je nach Zeit und Kontext immer unterschiedlich betrachtet und interpretiert. Gegen die klassische Vorstellung von Behinderung stellen die Autor:innen nun das Konzept der Disability Studies. „In den Disability Studies geht man davon aus, dass körperliches „Anderssein“ und „verkörperte Differenz“ weit verbreitete Lebenserfahrungen darstellen, deren Erforschung zu Erkenntnissen führt, die nicht nur für die auf „Behinderung“ spezialisierten Teilsysteme und die so genannten „Betroffenen“, sondern für die allgemeine Gesellschaft und für das Verständnis des Zusammenlebens von Menschen schlechthin relevant sind“ (ebd., S. 13). Hier findet sich ein gedanklicher Anknüpfungspunkt zu einem wichtigen Anliegen der vorliegenden Lehr-Lernpakete. Wie auch immer „Behinderung“ oder „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ definiert werden: Letztlich geht es um Lösungen, die für Schüler:innen individuell passend sind. Es lässt sich aus der Beschäftigung mit Sonderpädagogischen Förderungsschwerpunkten auch ablesen, was Schüler:innen generell in unterschiedlicher Ausprägung zum Lernen benötigen. Unterricht, der an Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf orientiert ist, soll immer alle Schüler:innen an ihrem jeweiligen Lernstand abholen. Prinzipien, welche für Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf unabdingbar sind, unterstützen auch Schüler:innen, welche keine Diagnose aufweisen. So sind zum Beispiel Eindeutigkeit, Klarheit und Struktur für autistische Schüler:innen dringend nötig. Aber auch neurotypische Schüler:innen profitieren davon in ihrem Lernprozess.

Entscheidend für den schulisch relevanten Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nun die Auswirkung, welche die körperliche oder psychische Einschränkung auf das schulische Lernen hat. „Waren bisher der Schweregrad einer Behinderung und die Möglichkeiten der Kompensation und Rehabilitation leitend (Behinderungsorientierung), so steht nunmehr der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung bei Kindern und Jugendlichen im Vordergrund (Förderorientierung). In der Folge muss sich die sonderpädagogische Diagnostik zu einer Förderdiagnostik wandeln. Diagnostik dient nunmehr dem Zweck, Möglichkeiten der Förderung zu entdecken“ (Heimlich und Kiel 2020, S. 18).

Zwei Aspekte sind für das Verständnis des Begriffs des Sonderpädagogischen Förderbedarfs von Bedeutung: Der Einbezug des Umfelds zum einen und die Orientierung an

den Fördermöglichkeiten zum anderen. Es geht also nicht um die Behinderung als ein alleiniges personales Merkmal, sondern um deren Folgen für das schulische Leben des Kindes oder Jugendlichen und darum, die Fördermöglichkeiten zu erkennen und sich nicht auf evtl. vorhandene Defizite zu beschränken. Das Modell der potenzialorientierten Förderung (vgl. Veber 2019) knüpft an diese Vorstellung an. Veber zitiert hier Wocken, der 2014 sagt:

„Es geht um die doppelte Zielsetzung, sowohl die Entwicklung der individuellen Potenziale zu ermöglichen und anzuregen als auch die Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit aller zu pflegen“. (Veber 2019, S. 21).

Die Darstellung der Definitionsdiskussion zu den Themen „Behinderung“ und „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ führt zu folgender Schlussfolgerung: In Kenntnis der vorhandenen Begriffe und der Diskussion dazu, soll es im Rahmen der Lehr-Lernpakete darum gehen, Sonderpädagogische Förderschwerpunkte darzustellen ohne dabei Personen zu stigmatisieren. Jede/r Schüler:in benötigt individuelle Lösungen. Gleichzeitig ist es Aufgabe der Lehrkraft im inklusiven Unterricht aus diesen individuellen Lösungen ein Konzept für den gemeinsamen Unterricht zu entwickeln, in das die individuellen Lösungen sich harmonisch einfügen. Dabei stehen die Potenziale aller Schüler:innen im Mittelpunkt. Um diesen gerecht zu werden, benötigt es fachdidaktisches Wissen, die Fähigkeit zur inklusiven Unterrichtsplanung, sowie das Wissen um die Schüler:innen und deren Bedürfnisse. Dies soll anhand des vorliegenden Materials der Lehr-Lernpakete, sowie anhand der Anregungen zum Umgang damit, ermöglicht werden.

5.2 Überblick über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

Da die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte im Zentrum der Lehr-Lernpakete stehen, sollen diese hier ausführlich erläutert werden. Auch wenn sicherlich zu beachten ist, dass immer auch eine gesellschaftliche Konstruktion der Begriffe eine Rolle spielt, so ist es doch einfach eine Tatsache, dass Schüler:innen unterschiedliche Voraussetzungen haben, unterschiedlich lernen und somit auch unterschiedliche Unterstützung benötigen. So wird also auch hier auf die vorhandenen Begriffskonstrukte zurückgegriffen, um möglichst viel Klarheit zu schaffen, welche sich dann in den Lehr-Lernpaketen für die Studierenden widerspiegeln soll.

Ein/e Schüler:in mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf hat einen Bedarf in einem bestimmten Förderschwerpunkt. Andere Bereiche der Entwicklung können ebenfalls betroffen sein, jedoch steht immer ein bestimmter Förderschwerpunkt im Vordergrund. So kann zum Beispiel ein/e Schüler:in gehbehindert sein und im Rollstuhl sitzen und gleichzeitig eine Hörbeeinträchtigung und/oder Sehbeeinträchtigung haben. Der/die

Schüler:in wird dann mit dem Sonderpädagogischen Förderbedarf diagnostiziert, welcher im Vordergrund steht und welcher eine stärkere Beeinträchtigung darstellt.

Seit den KMK Veröffentlichungen zum Lernen (2019) und zur geistigen Entwicklung (2021) wird nun zunehmend vom „sonderpädagogischen Schwerpunkt“ bzw. Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen bzw. geistige Entwicklung gesprochen.

„Beim „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ handelt es sich um einen schuladministrativen Begriff, der im Jahr 1994 von der Kultusministerkonferenz eingeführt wurde und der den Begriff der „Sonderschulbedürftigkeit“ ersetzen sollte (KMK 1994 in Quante 2021, S. 27). Die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfes zieht nun nicht mehr automatisch die Beschulung an der Förderschule nach sich, wie der Begriff „Sonderschulbedürftigkeit“ noch nahelegte. Heute geht es darum, wie dem Sonderpädagogischen Förderbedarf einer Schüler:in unabhängig von der Schulform am besten entsprochen werden kann.

„Der Sonderpädagogische Förderbedarf kommt dann zum Tragen, wenn die Fördermöglichkeiten durch die allgemeine Schule nicht ausreichen“ (ebd).

„Die zentrale Aufgabe der Sonderpädagogischen Förderung besteht daher laut der Kultusministerkonferenz darin, die erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben mit den spezifischen Förderschwerpunkten zu verknüpfen“ (Quante 2021, S. 27).

Seit 1996 wurden von der KMK regelmäßig Empfehlungen zu den verschiedenen Förderschwerpunkten veröffentlicht. Zuletzt erschienen die „Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN“ im Jahr 2019 und die „Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im Sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ im Jahr 2021.

Folgende Förderschwerpunkte werden in Deutschland unterschieden:

- Förderschwerpunkt Sehen
- Förderschwerpunkt Hören
- Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
- Förderschwerpunkt Lernen
- Förderschwerpunkt Sprache
- Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten
- Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung
- Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
- Pädagogik bei langfristigen Erkrankungen

In Bezug auf die Förderschwerpunkte gibt es in der Sonderpädagogik eine anhaltende Diskussion um eine sogenannte Dekategorisierung. Gemeint ist hier nicht, dass auf alle Kategorien des Sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichtet wird, sondern dass es im Bereich der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten eine zurückhaltende Diagnostik – vor allem in den ersten Schuljahren – geben sollte, da sich gerade diese Bereiche stark überschneiden und es nicht immer diagnostisch genau zu bestimmen ist, welcher Förderschwerpunkt bei einem Kind nun im Vordergrund steht. Hans Wocken benennt das Problem folgendermaßen:

„Es geht nicht um eine totale Nonkategorisierung, sondern um die Vermeidung von Stigmatisierungen durch eine kategoriale Bescheidenheit“ (Wocken 2020, S. 193).

5.3 Kurze Darstellung der Förderschwerpunkte

Die genaue Bezeichnung der Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte ist von Bundesland zu Bundesland leicht unterschiedlich, die inhaltlichen Darstellungen der Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte stimmen aber überein. So spricht man z. B. in NRW vom Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“, in Bayern nur vom „Förderschwerpunkt Hören“, denkt aber die Problematiken der Kommunikation in der Beschreibung des Förderbedarfs mit. Es existieren zahlreiche Veröffentlichungen mit Beschreibungen der Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Hier ist z. B. das „Studienbuch Inklusion“ von Ulrich Heimlich und Ewald Kiel (Hrsg.) aus dem Jahr 2020 zu nennen. Weitere Informationen finden sich in einer Online-Broschüre des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen oder auch in der Online-Veröffentlichung „Inklusion verwirklichen“ des bayerischen Ministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst aus dem Jahr 2015.

Ausführliche Informationen zu den Förderschwerpunkten finden sich auch in den jeweiligen Lehrplänen. Die Veröffentlichung „Sonderpädagogische Förderschwerpunkte im Fokus“ aus dem Jahr 2019 bietet einen kurzen Überblick zum Kennenlernen der Förderschwerpunkte. Im folgenden Abschnitt sollen die Darstellungen der einzelnen Förderschwerpunkte jeweils mit Zitaten von Betroffenen eröffnet werden.

5.3.1 Förderschwerpunkt Sehen

„Ich betrachte mich zunehmend weniger als Blinden, denn das würde mich unter Bezugnahme auf Sehende definieren, verglichen mit denen mir etwas fehlte. Ich betrachte mich als einen Menschen, der mit dem ganzen Körper sieht.“ (John Hull, 1990)

Sehen ist ein komplexer Prozess, an dem viele Funktionen beteiligt sind. Dementsprechend können viele verschiedene Beeinträchtigungsformen im Sehen vorliegen. Die gesamten visuellen Fähigkeiten können betroffen sein und so zu komplexen Beeinträchtigungen führen. Ebenso können aber nur einzelne Funktionen beeinträchtigt sein und nur einzelne visuelle Aktivitäten einschränken.

Unterschiedliche Anforderungen benötigen jeweils unterschiedliche visuelle Funktionen. Das Sehen zum Kommunizieren und Interagieren benötigt andere Voraussetzungen als das Sehen zur Orientierung und Bewegung oder das Sehen zu Aktivitäten in der Nähe (vgl. Walthes und Degenhardt 2016, S. 75).

Da es sich beim Sehen um das Zusammenspiel komplexer Teilfunktionen handelt, ist es oft schwierig, herauszufinden, unter welcher Form der visuellen Beeinträchtigung der/die Schüler:in leidet. Auch wird visuelle Wahrnehmung von jedem Menschen für sich als unabänderlich und „richtig“ erlebt, Abweichungen können also etwa lange Zeit von Kindern nicht wahrgenommen und dementsprechend auch nicht geäußert werden (vgl. ebd., S. 76).

„Bildungsfragen beziehen sich bei Beeinträchtigungen des Sehens vor allem auf die Bereitstellung adäquater Umweltbedingungen. Eine gründliche funktionale Überprüfung des Sehens in verschiedenen Alltagssituationen und die Ermittlung eines visuellen Funktionsprofils (vgl. Hyvärinen 2013; Freitag et al. 2013) ermöglichen eine differenzierte Kenntnis der Bedingungen, unter denen visuelle Aktivität möglich ist (ebd., S. 76).“

Eine genaue Diagnostik sollte also in einem genauen Fähigkeitenprofil münden, welches dann wiederum Handlungsmöglichkeiten für den täglichen Umgang bietet. Dabei ist zu beachten, dass Sehbeeinträchtigungen oft erst relativ spät erkannt werden, so dass man hier immer auch von fehlenden visuellen Erfahrungen als Folgebeeinträchtigung ausgehen kann.

Anders verhält es sich mit der Blindheit, welche schon sehr früh diagnostiziert werden kann. Diese besteht in einer Einschränkung des Visus und des Gesichtsfeldes. Nur sehr wenige Menschen betrifft die komplette Blindheit („nulla lux“, ebd., S. 71). Die meisten als blind eingeordneten Menschen verfügen über einen minimalen Sehrest.

„Grundlegend und zentral für die Interaktion blinder Menschen mit der Umwelt ist die taktile/haptische Wahrnehmung im Zusammenspiel mit den weiteren Sinnen (ebd., S. 71).“

„In Deutschland ist insbesondere im sozialrechtlich-medizinischen Bereich die Bezeichnung „Sehschädigung“ als Oberbegriff für „Sehbehinderung“, „hochgradige Sehbehinderung“ und „Blindheit“ gebräuchlich. (...) Medizinisch diagnostizierte Sehschädigungen führen nicht zwangsläufig zu Behinderungen der Teilhabe. Vielmehr spielen kontextbezogene, personale und situative Aspekte eine Rolle, wie sie in der „*International Classification*

of *Functioning, Disability and Health*“ (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aufgeführt werden (Kraus de Camargo und Simon 2015 nach Lang 2021, S. 85).

Es handelt sich also beim Förderschwerpunkt Sehen um Schüler:innen mit unterschiedlichsten Einschränkungen in Bezug auf das Sehen bzw. die visuelle Wahrnehmung. Je nachdem, wie die Beeinträchtigung genau aussieht, sind dann verschiedene Bereiche des schulischen Lernens unterschiedlich betroffen und es benötigt verschiedene Möglichkeiten, mit denen ein Zugang zu schulischem inklusiven Lernen möglich ist. Von größer ausgedruckten Arbeitsblättern bis zur Verwendung von Computern, welche das Tafelbild übermitteln oder Computern, welche sich der Braille-Schrift bedienen, gibt es hier verschiedene technische Möglichkeiten. Auch der Lichteinfall, eine „anforderungsspezifische Beleuchtung“ (Walthes und Degenhardt 2016, S. 76), sowie „die Entfernung zum visuellen Objekt“ (ebd.) sind zu beachten. Selbstverständlich ist auch, dass Lehrkräfte Verständnis für die besonderen Erfahrungen und Problemlagen der Schüler:innen zeigen und sensibel damit umgehen. (ebd., S. 77).

Für blinde Schüler:innen postulieren Walthes und Degenhardt (2016, S. 72):

1. die Entwicklung einer angst- und beschämungsfreien Schule
2. die Schaffung einer barrierefreien Schule
3. eine anschlussfähige Didaktik
4. dass alle Schülerinnen und Schüler Bildungspläne erhalten und dass zu deren Umsetzung die räumlichen, sächlichen und personellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Im Umgang mit Schüler:innen im Förderschwerpunkt Sehen, welche sich durch große Heterogenität auszeichnen, ist also zum einen eine positive akzeptierende Grundhaltung vonnöten. Zum anderen gilt es, auf verschiedene technische und nicht-technische Hilfsmittel zurückzugreifen, welche das schulische Lernen erleichtern können.

5.3.2 Förderschwerpunkt Hören

„Es braucht ein gesundes Selbstbewusstsein, sich als hörgemindert zu „outen“; doch liegt hier die Chance, sein Leben offen zu führen, ohne Stress sich verstecken zu müssen und mit der Gelegenheit, dass Kommunikation mit Hörhilfen gelingt“ (Silvester Popescu-Willigmann, 2014, S. 23).

„Es gibt verschiedene Arten und Ausprägungsgrade (leicht-, mittel-bis hochgradig oder der vollständige Verlust des Gehörs) einer Hörschädigung. Daneben gibt es als zentrale Hörstörung die AVWS (Auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen), bei der ein normales peripheres Gehör vorliegt, aber die Wahrnehmung und Verarbeitung des gehörten unvollständig erfolgt“ (Leonhardt 2020, S. 42).

Kaul und Leonhardt nennen folgende Arten der Hörschädigung (2016, S. 65):

- a) Schalleitungsschwerhörigkeit
- b) Schallempfindungsschwerhörigkeit
- c) eine aus diesen beiden Formen bestehende kombinierte Schwerhörigkeit
- d) Gehörlosigkeit (sie ist keine weitere, eigenständige Hörschädigung, sondern eine (sehr) gravierende Schallempfindungs- oder kombinierte Schwerhörigkeit)
- e) Ertaubung
- f) einseitige Hörschädigungen
- g) Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS)

Entscheidend für den schulischen Erfolg der Schüler:innen mit einer Hörschädigung ist die umfassende Auswirkung, welche diese auf Kommunikation und Erwerb der Sprache hat. Sowohl das Verstehen als auch der Erwerb der gesprochenen Sprache sind beeinträchtigt. Technische Hilfsmittel wie das Cochlea-Implantat können zwar unterstützen, doch können sie die Hörbeeinträchtigung nie komplett ausgleichen. Auch der Höreindruck wird immer ein anderer sein als der von normal hörenden. So fällt es Schüler:innen mit einer Hörschädigung schwer, Grammatik und Wortschatz der Muttersprache zu lernen. Auch haben viele Kinder mit einer Hörschädigung Ausspracheprobleme, da die gesprochene Sprache über das Gehör gesteuert wird. Für einige wenige Kinder ist eine Unterstützung mit technischen Hilfsmitteln nicht möglich. Diese erlernen dann die Gebärdensprache als Erstsprache. (Kaul und Leonhardt 2016, S. 66/67).

Kommunikation ist für Schüler:innen mit einer Hörschädigung immer mit Schwierigkeiten verbunden. Sowohl Verständnis, als auch Ausdrucksfähigkeit sind eingeschränkt und auch die Aussprache fällt schwer. Da das Erlernen der Schriftsprache auch auf der Erkenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenz aufbaut, welche wiederum Hörfähigkeit voraussetzt, kann es hier auch zu Schwierigkeiten kommen. Generell verfügen hörgeschädigte Kinder über gleich kognitive Kapazitäten wie normal hörende Kinder. Im psychosozialen Bereich können sich für hörgeschädigte Kinder Schwierigkeiten ergeben. Der Kontakt zu Gleichaltrigen ist erschwert. Auch erfordern die Aufgaben des (schulischen) Alltags viel Anstrengung. (Kaul/Leonhardt 2016, S. 67).

Für eine gelingende inklusive schulische Förderung benötigt es zum einen entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen. Die optischen Bedingungen (z. B. Lichteinfall), die akustischen Bedingungen (z. B. Schalldämmung) und auch das Klassenklima (soziale Inklusion) sollten Berücksichtigung finden. Sprachliche und kommunikative Barrierefreiheit sollten gesichert sein. Dies geschieht zum einen über die Lehrkraftsprache (z. B. klar gegliedertes, rhythmisiertes und gut moduliertes Sprechen), und zum anderen in den Unterrichtsgesprächen. Hier sind z. B. klare Gesprächsregeln, aber auch das schriftliche Festhalten wichtiger Gesprächspunkte wichtig. (Kaul/Leonhardt 2016, S. 68/69). Wei-

tere mögliche Hilfen sind die Strukturierung des Unterrichtes, eine Verstehenssicherung (z. B. durch Nachfragen) und eine starke Visualisierung der Unterrichtsinhalte.

Neben diesen auf den Unterricht bezogenen Hilfen nennen die Autoren noch weitere Unterstützungsmaßnahmen: technische Hilfen, Gebärdensprachdolmetscher, Schriftdolmetscher, Schulbegleitungen und den Nachteilsausgleich. (ebd., S. 69/70).

5.3.3 Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

„Ich definiere mich deswegen als behindert, weil ich es schlichtweg bin. Wenn ich sage „Ich bin behindert“, dann ist das kein Selbstmitleid, keine Selbstaufgabe und kein Eingeständnis von Schwäche, sondern eine Tatsache. Ich weiß, dass ich nur begrenzte Kraft-Ressourcen besitze, die einem Menschen ohne Behinderung nur schwer zu vermitteln sind.“ (Raul Krauthausen, 2016)

„Als körperbehindert wird eine Person bezeichnet, die infolge einer medizinisch beschreibbaren Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass individuelle Tätigkeiten und die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert sind. Die Relevanz der körperlichen Behinderung wird zudem davon beeinflusst, welche Aktivitäts- sowie Partizipationsmöglichkeiten und -erschwernisse in einer Gesellschaft gegeben sind.“ (Leigemann 2015, S. 624).

Im Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung existieren viele verschiedene Einzelsymptome und unterschiedlichste Krankheitsbilder. Im Vordergrund stehen jedoch (nach Boenisch 2016, S. 55 f.) folgende Beeinträchtigungen: Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen, Kinder mit Epilepsie, chronische Erkrankungen, fortschreitende Erkrankungen, Kinder mit Spina Bifida, Kinder mit Entwicklungs- und Wahrnehmungsstörungen, sowie Kinder mit schwerster komplexer Behinderung.

Abhängig von der jeweiligen Beeinträchtigung gibt es verschiedene Auswirkungen auf das Lernverhalten der Schüler:innen. So kann das Lernverhalten betroffen sein. Visuelle, auditive und taktile Folgeprobleme wirken sich z. B. auf das Lernen aus. Auch kann die Konzentration betroffen sein. Fehlende Bewegungserfahrungen können sich auf verschiedene Bereiche des schulischen Lernens auswirken. So z. B. die Raumvorstellung, welche für die Geometrie relevant ist oder auch den Aufbau eines grammatikalischen Grundsystems. Auch die Sprache kann beeinträchtigt sein. Häufig fällt die Artikulation schwer oder mündliche Sprache ist gar nicht möglich. Hier können alternative Sprachsysteme wie z. B. die Unterstützte Kommunikation (UK) helfen (Boenisch 2016, S. 57 f.). Auch die emotional-soziale Entwicklung findet unter den besonderen Umständen der körperlich-motorischen Beeinträchtigung statt. Formen einer sehr engen Beziehung zu den Eltern, welche in eine Art „Überbehütung“ münden können oder auch Folgen langer oder immer wiederkehrender Krankenhausaufenthalte sind hier zu berücksichtigen. Die beson-

dere Situation von Kindern, welche durch fortschreitende Erkrankungen körperlich immer weiter abbauen oder welche mit dem baldigen eigenen Tod konfrontiert sind, benötigen eine besondere Sensibilität der begleitenden Erwachsenen, und damit auch der Lehrkräfte. (Boenisch 2016, S. 58)

5.3.4 Förderschwerpunkt Lernen

„Ich wurde getestet und direkt ausgemustert ohne Vorwarnung. (...) Irgendein ganz wichtiges Institut hat also beschlossen, dass ich dann hierhin komme. Da konnte auch niemand was gegen mehr machen. (...) Ich wurde ins kalte Wasser geschmissen“ (Zitat einer/s Schüler:in mit dem Sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen in: Schumann, Brigitte 2007, S. 126)

Bezeichnend für den Förderschwerpunkt Lernen ist es, dass es hierzu kaum Zitate von Betroffenen zu finden gibt. Der Förderschwerpunkt Lernen bezieht sich auf den schulischen Bereich und es existiert keine Behinderung, wie beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Nach dem Beenden der Schulpflicht wird von diesem Förderschwerpunkt nicht mehr gesprochen.

„Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen weisen in wesentlichen Grunderfahrungen und Grundvoraussetzungen zum Lernen (Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen etc.) sowie bei der Entwicklung von Kompetenzen und Lernstrategien Denk- und Lernmuster auf, die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können, so dass durch Unterstützungs- und Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule allein noch keine Basis für den Anschluss an schulisches Lernen gefunden werden kann“ (Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN, 2019).

Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen unterscheiden sich untereinander darin, wie stark die Beeinträchtigungen in den einzelnen Entwicklungsbereichen bzw. auch in den einzelnen Unterrichtsfächern ausgeprägt sind. Generell lernen sie gut über viel Übung, Anschauung und auch ein kleinschrittiges Vorgehen im Unterricht mit vielen Wiederholungsphasen.

5.3.5 Förderschwerpunkt Sprache

„In der Schule können Lehrer wie Mitschüler mit der Schwäche sprachbehinderter Menschen nicht umgehen, so der Vorsitzende der Stotterer-Selbsthilfe Berlin, Axel Piechotka. Aber auch in Geschäften, an Schaltern und in Behörden werde Sprachbehinderten wenig Geduld entgegengebracht. Für die 800 000 Menschen, die stottern, sei es wichtig, dass sie aufgrund ihres sprachlichen Defizits nicht für geistig behindert

gehalten werden, was immer wieder passiere.“ (<https://www.nd-aktuell.de/artikel/42109.keine-geduld-mit-sprachbehinderten.html>, zuletzt 21.01.2023, 16:52 Uhr)

„Die Sprachheilpädagogik ist eine wissenschaftliche Fachdisziplin, die sich in Theorie und Praxis mit der Prävention, Diagnostik, Beratung, Therapie, Rehabilitation, Erziehung und Unterrichtung bei Menschen aller Altersstufen mit Beeinträchtigungen der Sprache, des Sprechens, des Redeflusses, der Stimme und des Schluckens beschäftigt“ (vgl. Grohnfeldt 2012, nach Mayer 2020, S. 97).

Schüler:innen mit Sprachbehinderung können sehr unterschiedliche Schwierigkeiten mit dem System der Sprache haben: So gibt es die Sprechstörungen, wie z. B. das Stottern oder die Fehlbildungen bzw. das Ersetzen von Lauten in der gesprochenen Sprache. Unter die Sprachstörungen fallen die Sprachentwicklungsstörungen.

„Dabei weisen die Schülerinnen und Schüler unauffällige Hör- und Sehleistungen, eine altersgerechte kognitive und motorische Entwicklung, keine neurologischen Schädigungen sowie keine emotionalen, kommunikativen oder sozialen Probleme auf.“ (Lüdtke und Stützing 2016, S. 21)

Die Schwierigkeiten können sich als phonologische Probleme, morphologisch-syntaktische Störungen, semantisch-lexikalische oder pragmatische Störungen zeigen. Diese Problematiken können Auswirkungen auf das schulische Lernen in verschiedenen Fächern haben (Schriftspracherwerb, mathematische Grundeinsichten). Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Sprache benötigen ein klares und eindeutiges Sprachvorbild durch die Lehrkraft, viele Möglichkeiten, sich in sicherer Umgebung verbal zu äußern, sowie auch Unterstützung durch Visualisierungen.

5.3.6 Autismus-Spektrum-Störungen

„Auszeiten sind zur Verdeutlichung ihrer Wichtigkeit vergleichbar mit einem Überhitzungsschalter an Elektrogeräten. Wird er umgangen, geht das Gerät zwangsläufig kaputt.“ (Katja Carstensen, www.linkedin.com/pulse/zitate-von-autistinnen-u-autisten-und-anderen-wird-immer-david-boehme, zuletzt 21.01.2023, 17:18 Uhr)

„Autismus ist eine komplexe neurologische Entwicklungsstörung, insbesondere eine Störung der Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung, die sich auf die Entwicklung der sozialen Interaktion, der Kommunikation und des Verhaltens individuell sehr unterschiedlich auswirkt“ (Markowetz 2020, S. 107).

Theunissen (2016, S. 85) beschreibt die Autismus-Spektrum-Störung wie folgt:

1. unterschiedliche sensorische Erfahrungen,
2. unübliches Lern- und Problemlösungsverhalten,
3. fokussiertes Denken und Spezialinteressen,
4. atypische, manchmal repetitive Bewegungsmuster,

5. Bedürfnis für Beständigkeit, Routine und Ordnung,
6. Schwierigkeiten, Sprache zu verstehen und sich sprachlich auszudrücken, so wie es üblicherweise in Kommunikationssituationen (Gesprächen) erwartet wird, und
7. Schwierigkeiten, typische soziale Interaktionen zu verstehen und mit anderen Personen zu interagieren.

Schüler:innen aus dem Autismus-Spektrum benötigen – unabhängig von der Ausprägung der Beeinträchtigung – sehr viel Struktur und Klarheit. Eindeutige Arbeitsanweisungen, klare Unterrichts- und Kommunikationsstrukturen, sowie immer wiederkehrende Rituale erleichtern autistischen Schüler:innen den Schulalltag.

5.3.7 Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

„Andere sagen über mich: Unkonzentriert sei ich, ständig am Träumen oder so, zurückhaltend und wenig aktiv...“ (www.psychotherapieschlemmer.de/psychisches/stoerendes-aus-sicht-von-betroffenen/persoenlichkeits-u-verhaltensauffaelligkeiten/, zuletzt 21.01.2023, 17:23 Uhr)

„Verhaltensstörungen sind Störungen im Person-Umwelt-Bezug. Sie treten in sozialen Systemen auf und äußern sich bei Kindern und Jugendlichen in Form von Verhaltensauffälligkeiten als Beeinträchtigungen des Verhaltens und Erlebens, welche problematische Folgen für die betroffenen Personen selbst und/oder ihr Umfeld nach sich ziehen. Dabei bedürfen überdauernde, verfestigte Verhaltensauffälligkeiten besonderer pädagogischer und gegebenenfalls auch therapeutischer Unterstützungsmaßnahmen“ (Stein, 2017, 12).

Schüler:innen im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung können eher internalisierende Problematiken aufweisen (wie z. B. starke Ängstlichkeit oder selbstverletzendes Verhalten) oder aber auch externalisierende Verhaltensweisen (wie z. B. verbale oder körperliche Aggressivität, geringe Impulskontrolle oder geringe Frustrationstoleranz).

Diese Schüler:innen benötigen besonders eine intensive Beziehung zur Lehrkraft, eine wertschätzende und anerkennende Haltung bei gleichzeitig klaren Regeln und klarer Konsequenz. Für den Schulalltag sind daneben noch größtmögliche Struktur und wiederkehrende Rituale von Bedeutung. Einige Schüler:innen profitieren von verhaltenssteuernden Maßnahmen, wie z. B. Tokensystemen.

5.3.8 Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

„Es passiert oft, dass Menschen mich nicht ernst nehmen. Neulich war ich im Supermarkt und vor einem Regal lagen Scherben. Ich habe der Verkäuferin Bescheid gesagt, weil ich sogar in eine Scherbe eingetreten bin. Aber sie hat mir nicht geglaubt. Ich denke, das lag an meiner Behinderung. Ich brauche immer etwas länger. Ich würde mir wünschen, dass man mir diese Zeit gibt. Wenn ich etwas falsch mache, sollte man mir das in einem ruhigen Ton erklären und nicht aggressiv werden.“

Sonst fühle ich mich echt blöd." (www.vice.com/de/article/597ad8/wir-haben-menschen-mit-behinderung-gefragt-wie-man-mit-ihnen-umgehen-sollte., zuletzt 21.01.2023, 17:34 Uhr)

„Geistige Behinderung ist eine Resultante aus dem Bezug zwischen Individuum und Alltagswirklichkeit; eine mehr oder weniger schwere Beeinträchtigung des Erwerbs von Qualifikationen, die zum Erleben und zur qualifizierten Partizipation an der in spezifischen Handlungsfeldern ausdifferenzierten, komplexen, zeichenhaft verfassten und gesellschaftlich bestimmten Alltagswirklichkeit notwendig sind; damit einhergehend eine Beeinträchtigung in der Entwicklung der Person (Personalisation, Identitätsfindung), was zusammen besondere Hilfen notwendig macht. Geistige Behinderung erweist sich, so gesehen, als spezifische Ausprägung einer allgemeinen Behinderung einzelner in komplexen Gesellschaften.“ (Pfeffer 1984, S. 107).

Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lernen besonders gut über Umgang mit konkretem Material. Ein handlungsorientiertes, kleinschrittiges Vorgehen erleichtert die schulischen Lernprozesse. Schüler:innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung profitieren von klaren Strukturen von Raum, Zeit und Material. Ein ritualisierter Schultag erleichtert das Lernen. Auch eine gute Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung ist hier von Bedeutung.

5.3.9 Pädagogik bei langfristigen Erkrankungen

„Ich musste halt dann ins Krankenhaus. Und ich wusste erst gar nicht was los ist. Und ich hab mich halt auch gewundert, warum ich da eigentlich ins Krankenhaus muss. Und... ja, dann hab ich halt gefragt, was los ist. Und der Papa dann hat gesagt, ich hab Diabetes für mein Leben lang.“ (Landwehr 2008)

„Pädagogik bei langfristigen Erkrankungen ist eine Fachdisziplin, die sich mit Schülerinnen und Schülern aller Schularten befasst, die von einer langfristigen Erkrankung betroffen sind. Sie findet an allen Förderorten für alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen statt“ (Moosburger 2020, S. 120).

Für Schüler:innen mit langfristigen Erkrankungen ist eine gute Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung von Bedeutung. Die Möglichkeit, sich zurückziehen zu können oder Pausen einzulegen, wenn es der Gesundheitszustand fordert, ist extrem wichtig. Dies sollte vertrauensvoll kommuniziert werden können. Auch für die psychischen Folgen, welche eine langfristige Erkrankung mit sich bringt, sollten Lehrkräfte sensibilisiert sein.

5.4 Begründung der Auswahl der Förderschwerpunkte

Die Zielgruppe der Lehr-Lernpakete an der Universität Bayreuth sind Studierende für die Lehrämter an Gymnasien und Realschulen, in geringerem Umfang an beruflichen Schulen. Die Lehr-Lernpakete wurden zunächst für die Förderschwerpunkte erstellt, welchen

diese Studierenden am häufigsten in ihrer Praxis begegnen werden. Das sind die Förderschwerpunkte emotional-soziale Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung, Hören und Sprache (vgl. Tabellen Kapitel II 2.1. und II 2.2.). Aufgrund von vielfachen Nachfragen durch Studierende zum Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sehen wurde auch dieser dargestellt. In einer weiteren Phase könnten auch Materialien zu den Förderschwerpunkten Lernen, geistige Entwicklung und chronische Erkrankungen in das Paket aufgenommen werden. Der Förderschwerpunkt Autismus wurde ebenfalls im Lehr-Lernpaket umgesetzt, weil viele Studierende von Erfahrungen mit autistischen Schüler:innen berichten und gerade an vielen weiterführenden Schulen autistische Schüler:innen zu finden sind. In Bayern ist Autismus kein eigener Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt, autistische Schüler:innen werden aber von einem eigenen MSD-Autismus betreut.

5.5 Bedeutsamkeit des Wissens über die Förderschwerpunkte für zukünftige Lehrkräfte

„Die Studierenden alle Lehrämter sollen ein tragfähiges Basiswissen zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung und/oder Sonderpädagogischem Förderbedarf erwerben“ (Ulm 2017, S. 1).

Lehrkräfte haben es mit Schüler:innen zu tun. Sie müssen Inhalte vermitteln, für die sie eine besondere Expertise in ihrem Fach besitzen. Sie haben die Aufgabe, zu planen und zu organisieren wie sie ihr Fachwissen – an den Erfahrungshorizont und die Aufnahmefähigkeit der Schüler:innen angepasst – vermitteln können. Dies lernen zukünftige Lehrkräfte in den Veranstaltungen der Fachdidaktiken, in denen wichtige Unterrichtsprinzipien und Methoden besprochen werden. So sind sie gut vorbereitet auf ihre zukünftige Aufgabe als Lehrkraft. Auch Querschnittsthemen wie Diversität oder Sprache im Fach spielen in der Ausbildung der Lehrkräfte zunehmend eine Rolle. Und dennoch stellen sich Studierende die Frage: Was mache ich, wenn ein/e Schüler:in mich nicht gut hören kann? Wie gehe ich mit einem/r Schüler:in um, der oder die im Rollstuhl sitzt? Studierende sind selbst nicht in einem inklusiven Bildungssystem groß geworden, kaum einer hat bewusst Kontakt zu behinderten Menschen und die Hemmschwelle im persönlichen Umgang mit Menschen mit Behinderungen ist oft noch groß. Laubner (2020, S. 108) stellt fest:

„Wenn das Gymnasium überhaupt im Zusammenhang mit Inklusion genannt wird, dann wird es medial als Problemfall thematisiert. Die schulpädagogische Thematisierung unterscheidet sich wiederum nur in Nuancen. So werden Fragen von Schul- und Unterrichtsentwicklung im Zusammenhang mit Inklusion als normative Anforderung eines gemeinsamen Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf für verschiedene Schulstufen und –formen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung seit einigen Jahren zwar intensiv diskutiert (vgl. z. B. Budde, Dlugosch und Sturm, 2017; Döbert und Weißhaupt, 2013; Moser und Egger, 2017), das Gymnasium wird bisher

jedoch nur marginal in einen Zusammenhang mit Inklusion gebracht, was sich in der Nicht-Thematisierung in einschlägigen Publikationen zeigen lässt (vgl. z. B. Lütje-Klose, Miller, Schwab und Streese, 2017; Moser und Lütje-Klose, 2016; Sturm und Wagner-Willi, 2018).“

Eine Möglichkeit, sich dieser Thematik anzunähern ist es, sich intensiv mit den einzelnen Förderschwerpunkten auseinander zu setzen. Zukünftige Lehrkräfte sollen ihren Unterricht inklusiv gestalten können, d.h. sie sollen diesen an den Voraussetzungen der Schüler:innen orientieren. Dazu benötigen sie ein Grundlagenwissen zu den Förderschwerpunkten. Zu jedem Förderschwerpunkt gibt es Definitionen, es gibt verschiedene Herausforderungen für den Schulalltag und Umgangsmöglichkeiten. Bei jedem Förderschwerpunkt existieren Besonderheiten bei der inklusiven Beschulung. Dazu brauchen die Studierenden fundiertes Fachwissen. Anders als Sonderpädagog:innen sollen sie kein ganzes Studium zu einem Förderschwerpunkt absolvieren, sich wohl aber gezielt und wissenschaftlich fundiert damit beschäftigen.

Ein weiterer wichtiger Punkt, welcher für eine intensive Auseinandersetzung mit den Förderschwerpunkten spricht ist das schulische Wohlbefinden der Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. Je genauer eine Lehrkraft über einen Förderschwerpunkt Bescheid weiß, mit desto mehr Verständnis kann sie den Schüler:innen mit diesem Förderschwerpunkt begegnen und desto leichter fällt ihr der Umgang mit diesen Schüler:innen. Dies wird in einer Studie von Demes in Bezug auf das Asperger-Syndrom bestätigt:

„Erwerben Lehrkräfte gute Kenntnisse über das Aspergersyndrom, beeinflusst dies die Lebensqualität dieser Schüler deutlich positiv. Informationen über das Aspergersyndrom führen sowohl zu einem besseren Verständnis für die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen, als auch zu einer größeren Bereitschaft, diese zu berücksichtigen“ (2011, S. 10).

Selbstverständlich unterscheiden sich auch Schüler:innen mit dem gleichen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt voneinander. Der Förderschwerpunkt ist nur ein Teil der Merkmale, welche eine Person ausmacht, neben vielen anderen. So ist es wichtig, dass Studierende sich bewusstmachen, dass das Wissen über die Förderschwerpunkte eine gute Grundlage für den Umgang mit Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf liefert, in der schulischen Situation aber immer auf die einzelne Person und deren Stärken und Schwächen geachtet werden muss. Das Wissen über Sonderpädagogische Förderschwerpunkte soll den Umgang mit Schüler:innen erleichtern und Sicherheit geben. Es soll nicht dazu führen, dass Menschen auf eine bestimmte Definition festgelegt werden. Dazu soll bei den Lehr-Lernpaketen das ergänzende Material dienen, welches zur vertieften Auseinandersetzung mit den in den Videos erwähnten Thematiken anregt. Letztlich sollen die Studierenden Merkmale kennenlernen, welche bei den verschiedenen

Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten häufig vorkommen. Dazu erfahren sie von bewährten Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit diesen Schüler:innen. In den Übungsmaterialien kommen dann noch deutlicher als in den Videos die unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte zur Sprache. Hier werden Fallbeispiele ausführlich betrachtet, so dass sich ein differenziertes Bild zu dem jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt entwickeln kann.

Zur Bedeutung des Wissens über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte für zukünftige Lehrkräfte weist Gebhardt 2018 zudem auf Folgendes hin:

„Meist wird in Definitionen zur Inklusion der Unterricht für alle Menschen und die Einbeziehung jeglicher Form von Diversität betont. Dies entspricht zwar der Idee und Definition von Inklusion, es besteht jedoch die Gefahr, dass die Themen Behinderung, Sonderpädagogischer Förderbedarf sowie Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Umsetzung der Lehre gleichrangig zur Inklusion bei anderen Differenzlinien gesehen werden. Eine solche Gleichrangigkeit würde allerdings bedeuten, dass zentrale Themen, Schwerpunkte und Arbeitsweisen zur Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderung nicht ausreichend in der Lehre beachtet werden. Daher ist es wichtig, das Thema Behinderung und der daraus resultierenden Benachteiligung als zentrales Element einer inklusiven Bildung zu setzen und nicht als eine – mehr oder minder kleine – Facette neben vielen anderen Diversitätsmerkmalen zu betrachten“ (Gebhardt 2018, S. 3).

Gegen die Befürchtung, Menschen zu kategorisieren und auf einen Förderschwerpunkt festzulegen, stehen die Aussagen Betroffener. Hier wird z. B. von Menschen, die sich im Autismus-Spektrum befinden, ganz bewusst die Selbstbezeichnung „Autist“ verwendet, um Unterschiede zu „neurotypischen“ Menschen deutlich zu machen. Die Zielsetzung bei der Darstellung der Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte ist selbstverständlich nicht die Kategorisierung von Menschen, sondern das Verständnis für die Schwierigkeiten, die diesen Menschen begegnen und das Erkennen von Möglichkeiten, ihnen die Teilhabe an der Gesellschaft, in diesem Fall an der Institution Schule zu ermöglichen. Jürgen Budde schreibt dazu:

„Die Wahrnehmung von Unterschieden kann daher mit Kant als erkenntnistheoretischer Grundsatz begriffen werden, welcher der Herstellung von Handlungsfähigkeit dient“ (Budde 2018, 40).

5.6 Begründung der Auswahl von Aspekten des Wissens über Sonderpädagogische Förderschwerpunkte

Zukünftige Sonderpädagog:innen studieren einen oder zwei Sonderpädagogische Förderschwerpunkte und sind auf den Umgang damit in ihrem Berufsleben vorbereitet. In den Studienordnungen für Studierende der anderen Lehrämter finden sich bisher keine Inhalte zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten.

Aber auch für diese ist es in Bezug auf die auf sie zukommende Aufgabe der Inklusion nötig, ein fundiertes Grundlagenwissen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zu erwerben. Für die Lehr-Lernpakete wurden Texte aus dem „Studienbuch Inklusion“ (Heimlich und Kiel 2020) gewählt, welche eine knappe Darstellung der wichtigen Aspekte des jeweiligen Förderschwerpunkts beinhalten. Es soll jeweils ein kurzer Überblick über die Theorie zum Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt, die Situation im Hinblick auf Inklusion, mögliche Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten im schulischen Alltag der Lehrkraft aufgezeigt werden. Diese vier Punkte sind für die Schulsituation relevant und geben eine erste Orientierung bei der Auseinandersetzung mit einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Bewusst wurden in den Lehr-Lernpaketen keine zu tiefgehenden Thematiken angesprochen, da hier eine intensive Auseinandersetzung mit ganz konkreten einzelnen Aspekten eines Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts nötig wäre. Themen wie z. B. „Vor- und Nachteile verhaltensverstärkender Maßnahmen im Bereich des Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung“ wären ein Beispiel hierfür. Mit dieser Thematik lohnt es sich, sich nach längerer Zeit als Lehrkraft im Schuldienst und bei gründlichem Vorwissen zum Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung auseinanderzusetzen. Im Rahmen der Lehr-Lernpakete geht es jedoch um fundiertes Basiswissen. Intensive Diskussionen aus der Pädagogik zum jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt spielen hier zunächst keine Rolle. Studierende der allgemeinen Lehrämter sollen komprimiertes Grundlagenwissen erhalten, sowie mit ergänzender Literatur versorgt werden, so dass sie sich tiefergehend informieren können, wenn sie in der Praxis auf eine/n Schüler:in mit Sonderpädagogischem Förderbedarf stoßen. So entstehen Lehr-Lernpakete, die ein solides Basiswissen generieren und Möglichkeiten zur weiteren Beschäftigung anbieten. Auch pragmatische Gründe waren für die Auswahl der vier Aspekte ausschlaggebend: Der Einbezug des „Studienbuchs Inklusion“ ermöglicht es den Studierenden, die jeweiligen Informationen aus den Videos noch einmal nachzulesen und auch hier weiterführende Fragen zu beantworten.

5.7 Lernvoraussetzungen der Studierenden zu den Förderschwerpunkten

Für die meisten Studierenden der Universität Bayreuth gilt, dass sie durch das BASIS-Projekt mit den Grundlagen der Inklusion in Bayern vertraut sind und eventuell schon das ein oder andere über Inklusion in ihrer jeweiligen Fachdidaktik gehört haben. Die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte werden in verschiedenen Veranstaltungen genannt und umrissen, nicht immer aber ausführlich beschrieben. Für die vorliegende Arbeit bedeutet das, dass Studierende mit den Lehr-Lernpaketen konfrontiert werden, die zumeist

kein oder nur ein sehr geringes Vorwissen über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte aufweisen.

So ist es konsequent, dass der erste Aspekt der Lehr-Lernpakete der Theorie über den jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ist. Hierzu gibt es häufig Alltagsvorstellungen der Studierenden, eventuell die ein oder andere Erfahrung mit Verwandten oder Mitschüler:innen aus der eigenen Schulzeit, meist aber kein fundiertes Wissen.

Der zweite Aspekt, der der Inklusion, ist für Studierende oft durch Einführungsveranstaltungen allgemein bekannt. Was aber Inklusion in Bezug auf den jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ausmacht, ist meist unbekannt.

Über die Herausforderungen, welche bei der Unterrichtung von Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf bestehen, können Studierende oft nur Vermutungen anstellen. Diese reichen dann von „so schlimm wird das schon nicht sein“ bis zu „das kann ja gar nicht gehen“. Selten gibt es aber eigene Erfahrungen dazu. Teilweise berichten Studierende allerdings auch hier wieder aus der eigenen Schulzeit oder aus Praktika.

Die Handlungsmöglichkeiten sind der letzte der vier Aspekte. Hier haben Studierende häufig noch große Lücken. Gleichzeitig machen sie sich aber Sorgen, wie sie adäquat mit Schüler:innen mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf umgehen können. Einzelne Methoden haben sie eventuell in Veranstaltungen der Erziehungswissenschaften kennen gelernt, der Bezug zu einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt muss hier aber erst geschaffen werden.

In Bezug auf den Umgang mit den Lehr-Lernpaketen können bei den Studierenden die nötigen digitalen Kompetenzen vorausgesetzt werden. Die selbsttätig und selbstständig zu lösenden Aufgaben stellen klassische Aufgaben des universitären Alltags dar. Studierende sollen Sachverhalte erkennen, vergleichen, einordnen oder bewerten, z. B. „Lesen Sie... und schreiben Sie wichtige Punkte heraus“, „Lesen Sie... und überlegen Sie sich Chancen und Grenzen“, usw.

Material und Methode sollten also auf ein gewisses Vorwissen treffen, die Inhalte stellen für die Studierenden etwas Neues dar.

In Bezug auf die Anforderung, mit Hilfe der Lern- Lernpakete Unterricht, bzw. kurze Unterrichtssequenzen zu planen, kann bei den meisten Studierenden das Vorwissen aus den Seminaren der Fachdidaktiken mit ihren jeweiligen Prinzipien vorausgesetzt werden. Die Unterrichtsplanung, die hier entstehen soll, soll sich aus den zwei Aspekten Wissen um die Ansprüche der Schüler:innen mit Förderbedarf und Wissen um die Prinzipien der Fachdidaktik zusammensetzen. Auch ist zu beachten, dass hier lediglich ein Einblick in die Unterrichtsplanung erfolgen soll, eine intensivere Beschäftigung damit findet in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung statt.

III Methodisches Vorgehen

1 Der Design Based Research-Ansatz (DBR)

In der folgenden Übersicht ist der Verlauf des vorliegenden Projekts anhand des Design-Based-Research-Ansatzes dargestellt. Anschlussfähig ist hierzu auch der Ansatz der gestaltungsorientierten Mediendidaktik, so dass dieser neben dem DBR-Ansatz eingefügt wurde. Beide Ansätze werden im Anschluss an die Graphik ausführlich dargestellt.

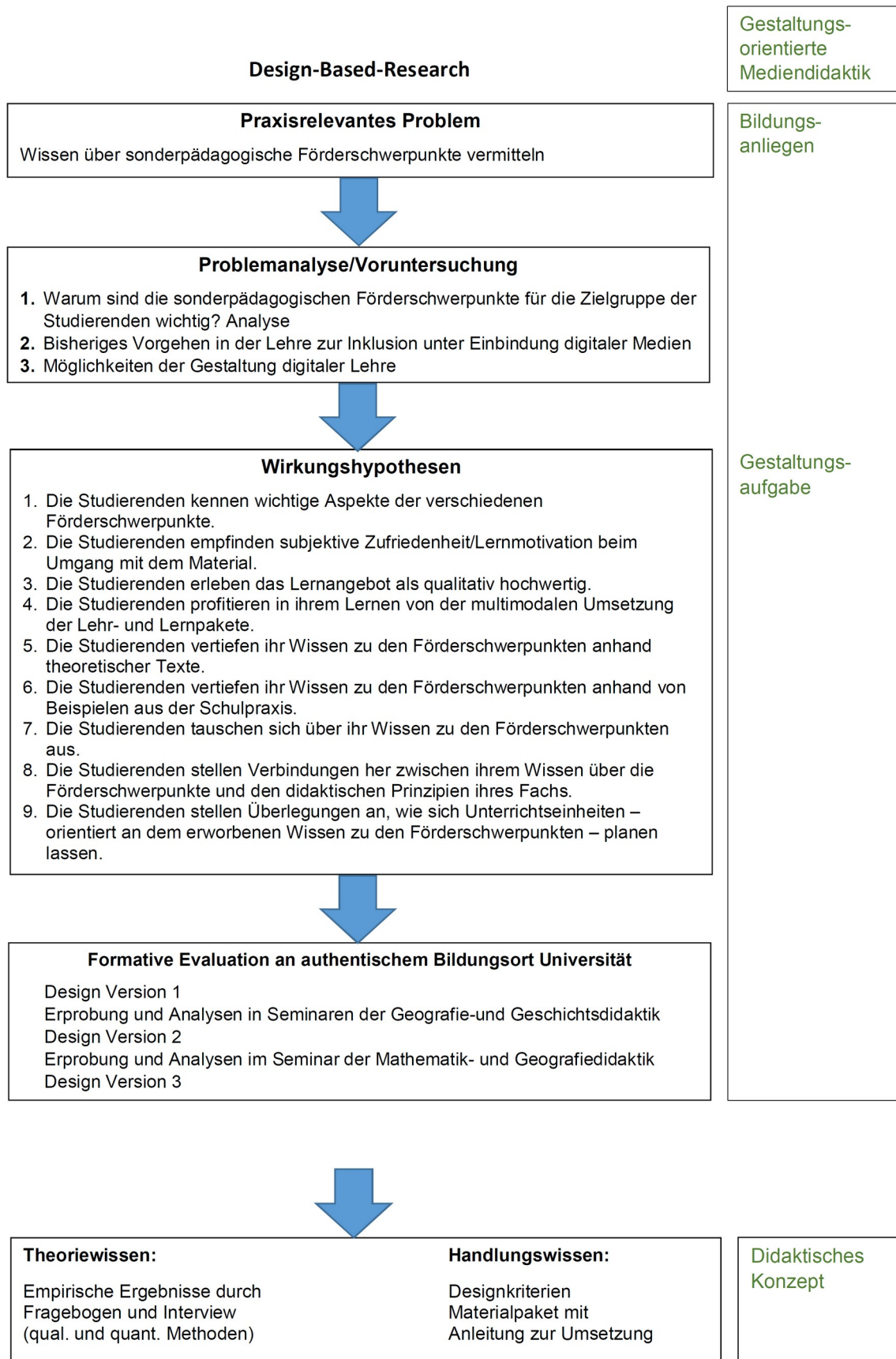


Abb. 11: Ablauf der Design-Based-Research-Studie, eigene Darstellung, angelehnt an Tessartz 2019/Ablauf Gestaltungsorientierte Mediendidaktik, eigene Darstellung

Im Folgenden soll nun der Design-Based-Research-Ansatz theoretisch vorgestellt werden. Gleichzeitig werden die Schritte des vorliegenden Vorhabens auf die Schritte dieser Methodologie bezogen. Im Anschluss erfolgt die Darstellung der gestaltungsorientierten Mediendidaktik.

Beim forschungsmethodologischen Ansatz des Design-Based-Research handelt es sich um eine Zugangsweise zu Forschungsproblemen, mit der die Lücke zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis geschlossen werden soll. „Als methodologischer Rahmen setzt DBR gezielt am Transfer-oder Implementationsproblem der Erkenntnisse der Bildungsforschung in den unterrichtlichen Alltag an“ (Feulner et al. 2021, S. 1). Es geht hier also ganz konkret um Lösungen für didaktische Probleme. Ein wichtiges Anliegen des DBR-Ansatzes ist es, Wege dafür zu finden, wie Lernziele in bestimmten Bildungsumgebungen am besten erreicht werden können (ebd.).

Wilhelm und Hopf (2014, S. 32) beschreiben den Ansatz des Design-Based-Research so: „Design wird als theorieorientierter Prozess für die Lösung konkreter Probleme der Praxis verstanden“.

Folgende vier Kernelemente sind in diesem Ansatz zu betrachten: „Explikation des Ausgangsproblems, Design-Prinzipien, Design-Zyklen und doppelter Output“ (Feulner et al. 2021, S. 4), welche im Folgenden dargestellt werden sollen.

1.1 Explikation des Ausgangsproblems

„Motivation von DBR-Studien sind reale Probleme der schulischen Praxis und insbesondere fehlende Handlungsleitlinien für Lehr- und Lernprozesse“ (Kelly 2013, S. 137).

Vorliegende Arbeit beschäftigt sich genau mit dieser Situation: Ein Problem der universitären Praxis ist es in diesem Fall, Informationen über die Förderschwerpunkte so zu vermitteln, dass die Studierenden sich im Rahmen der bestehenden Lehrveranstaltungen grundlegendes Wissen aneignen können.

Kelly (in ebd.) nennt folgende „Bedingungen, die den Einsatz von DBR empfehlen: fehlende Vermittlungsansätze für neues Fachwissen, fehlende lernförderliche Unterrichtsmaterialien, unzureichendes Wissen der Bildungsforschung über Vermittlungswege, Lernprozesse und Lehr-Lernstrategien“.

Sowohl auf die fehlenden Vermittlungsansätze, als auch auf die fehlenden lernförderlichen Unterrichtsmaterialien wird mit dieser Arbeit reagiert. Das neue Fachwissen ist in diesem Fall das Sonderpädagogische, welches einen Platz in der Lehre erhalten soll. Die lernförderlichen Unterrichtsmaterialien sind die Lehr-Lernpakete, welche die Inhalte des bisher vorhandenen „Studienbuch Inklusion“ veranschaulichen, ergänzen und erweitern.

1.2 Design-Prinzipien

Design-Prinzipien sind ein entscheidendes Merkmal von DBR – Studien. Der Begriff wird jedoch in der Literatur uneinheitlich verwendet und ausgelegt (Feulner et al. 2021, S. 6). Design-Prinzipien können „ganz konkrete Aussagesätze zur Unterrichtsgestaltung mit einer „Wenn-Dann-Logik“ (van den Akker 1999, S. 9) ebenso sein wie allgemeine Gestaltungsprinzipien, die lediglich „Orientierung und Richtung anbieten“ (Plomp 2010, S. 22). Design-Prinzipien bilden „Kristallisationspunkte für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung“ (Euler 2014, S. 97). Design-Prinzipien werden im Verlauf des Projekts immer wieder an die entsprechende Situation angepasst und stellen schließlich das theoretische und praktische Endergebnis des jeweiligen Vorhabens dar (ebd.). Anhand der erstellten Design-Kriterien können zum einen neue Materialien erstellt werden (praktischer Nutzen), zum anderen stellen sie das Ergebnis der Evaluation der vorher aufgestellten Wirkungs-Hypothesen dar (wissenschaftlicher Nutzen). Grundlage dafür ist die in den Design-Zyklen durchgeführte Erprobung und Evaluation der entstandenen Materialien.

In vorliegender Arbeit werden zunächst Handlungsleitlinien zur Erstellung der Lehr-Lernpakete aus der Theorie abgeleitet. Anschließend werden konkrete Wirkungs-Hypothesen, ebenfalls aus der Theorie abgeleitet, aufgestellt. Diese beschreiben, welche Wirkung der Lehr-Lernpakete auf die Studierenden vermutet wird. Handlungsleitlinien und Wirkungs-Hypothesen werden anschließend mit qualitativen und quantitativen Methoden in zwei Zyklen überprüft und entweder verworfen, abgeändert oder schließlich in Design-Kriterien überführt.

1.3 Design-Zyklen

„Der zyklische Design-Prozess lässt sich in Form einer idealtypischen Phasenabfolge beschreiben, bestehend aus Design, Umsetzung, Analyse und Re-Design.“ (Wilhelm und Hopf 2014, S. 33)

Durch dieses Vorgehen sollen Hürden erkannt und behoben werden. Das erstellte Material wird so Stück für Stück optimiert und an die Bedürfnisse der Rezipienten angepasst.

Schon bei der Entwicklung des Designs differenziert Reinmann (2014, S. 70) drei Schritte:

Beim „Framing“ (ebd.) soll sich der Forschende über die „entscheidungsrelevanten Annahmen und Wertvorstellungen bewusst (...) werden“, „sowie bereits vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse einbinden“ (Reinmann 2014, ebd.). In vorliegender Arbeit kann diese Phase mit der Phase der Ideenfindung gleichgesetzt werden. Der Anspruch, anschauliches und verständliches Material zu produzieren, welches mit den Vorausset-

zungen der Studierenden übereinstimmt, kennzeichnet diesen Entwicklungsabschnitt. Eine Analyse der Ausgangssituation erfolgt.

In der Phase des „Scripting“ wird „ein erstes Handlungs- und Ablaufmodell in Form eines Entwurfs entwickelt“ (ebd.). Handlungsleitlinien werden hier aufgestellt, welche aus dem Bereich der Lernpsychologie, der Mediendidaktik und dem Wissen über das Vorwissen der Studierenden stammen. Diese sollen die prototypische Lernumgebung definieren.

„Im dritten Schritt wird der Entwurf zu einem Musterbeispiel materialisiert (Reinmann 2014, S. 71). Es erfolgt ein sogenanntes ‚Prototyping‘.“

Es entstehen die ersten vier Videos zum Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Diese Filme und die dazugehörigen Drehbücher können als Prototypen bezeichnet werden. Sie werden von einem Kollegen anhand der Handlungsleitlinien analysiert und verbessert. In dieser verbesserten Form dienen sie als Vorlage für alle weiteren Videos.

Feulner et al. betonen weiterhin, „dass die Entwicklung der Lernarrangements eine kreative Tätigkeit bleibt“ (2021, S. 14). Obwohl die Handlungsleitlinien eine Richtung vorgeben, zeigt sich doch, dass in der konkreten Umsetzung der Videogestaltung sehr viel Kreativität nötig ist. Um die Filme anspruchsvoll und ansprechend zu gestalten, benötigt es einige Auseinandersetzung mit dem Video-Tool. Verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung bieten sich an, werden ausprobiert und verworfen und schließlich wird ein passendes Design ausgewählt bzw. konstruiert.

In der Umsetzungsphase wird nun „die Intervention in der Praxis eingesetzt und erprobt“ (ebd., S. 15). Im Anschluss daran erfolgt die Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention über verschiedene qualitative und quantitative Instrumente.

Die erhobenen Daten werden dann in der sich anschließenden Analysephase analysiert und interpretiert. Die Wirkungs-Hypothesen und Handlungsleitlinien werden evaluiert. Daran orientiert wird das Material angepasst und noch einmal eingesetzt, sowie erneut überprüft. In der vorliegenden Arbeit erfolgt der erste Einsatz in Seminaren der Geografie- und Geschichtsdidaktik, sowie in einer Vorlesung der Mathematikdidaktik im Sommersemester 2022. Es erfolgten nach Einsatz des Materials jeweils leitfadengestützte Gruppeninterviews, sowie eine Erhebung mittels Fragebögen. Im sich anschließenden Wintersemester 2022/23 wurden dann die adaptierten Materialien in den Fächern Geographie und Mathematik erprobt. Evaluiert wurde der erneute Einsatz diesmal mit leitfadengestützten Gruppeninterviews.

Bezüglich dieses Vorgehens formuliert Reinmann 2005:

„Nicht die Methoden an sich sind also kennzeichnend, sondern deren interventionsorientierter Einsatz und die dabei realisierte iterative Vorgehensweise: Entwicklung und Forschung finden in kontinuierlichen Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design statt; Intervention, Analyse und Revision wechseln also einander ab. DBR ist voraus-

schauend und reflektierend: vorausschauend, weil Designs vor dem Hintergrund hypothetischer Lernprozesse und auf der Basis theoretischer Modelle implementiert werden; reflektierend, weil Annahmen im Forschungsprozess analysiert und (mehrfach) überprüft werden“ (S. 11).

Die Bedeutung der zyklischen Vorgehensweise wird in diesem Zitat deutlich. Bei einem DBR-Projekt handelt es sich um ein Projekt, bei welchem Stück für Stück Design entsteht, eingesetzt, überprüft und entsprechend der Ergebnisse abgewandelt wird. Es geht immer um die Bewertung des Entstandenen, aber gleichzeitig auch um die Abwandlung des Entstandenen in etwas Neues, letztlich um eine stetige Verbesserung anhand der erhobenen Daten.

In der Interpretationsphase erfolgt dann die Formulierung „übertragbare(r) und allgemeingültige(r) Kriterien und Erkenntnisse zum Einsatz der Lernumgebung“ (ebd.). Was evaluiert und abgeändert wurde, wird jetzt festgehalten. Aus den Handlungsleitlinien und Wirkungs-Hypothesen werden Design-Kriterien, welche verallgemeinerbar sind.

1.4 Doppelter Output

„Die „doppelte Zielsetzung im Feld Theorie/Praxis“ (Tulodziecki et al. 2013) von DBR hat zur Folge, dass die jeweiligen DBR – Projekte stets doppelten Output hervorbringen. Doppelt deshalb, weil einerseits die Generierung von Lösungsansätzen für Alltagsprobleme, Erfahrungswissen und Unterrichtsentwicklung einen starken Praxisbezug aufweist und andererseits wissenschaftliche, auf Evidenzen basierende Theoriebildung einen wesentlichen Beitrag zum fachdidaktischen Diskurs leistet“ (Wilhelm und Hopf 2014, S. 31).

„Anders als in der Evaluationsforschung aber geht es im Design-Based-Research-Ansatz um mehr als die Überprüfung und Perfektionierung eines „Produkts“; es geht immer auch um ein größeres theoretisches Verständnis von Lernen und Lehren und um die Entwicklung von Theorien, die über den Einzelfall hinausgehen“ (DBRC 2003 nach Reinmann 2005, S. 63).

Der doppelte Output zeigt sich hier in zwei Ergebnissen: Zum einen gibt es mit den Lehr-Lernpaketen nun Materialien und Handlungsanweisungen, welche für die universitäre Lehre auf verschiedene Arten genutzt werden können, zum anderen existieren Design-Kriterien für die Erstellung ähnlicher Lehr-Lernpakete.

Die empirischen Ergebnisse aus der Auswertung der Daten, vor allem der Interviews, führen hier noch ein Stück weiter. Sie weisen darauf hin, in welcher Form der universitären Lehre das hergestellte Material sinnvoll eingesetzt werden kann. Neben den praxisorientierten Ergebnissen gibt es also auch Ergebnisse auf einer verallgemeinerbaren Ebene der Hochschuldidaktik. Auf verschiedene Ansätze der Hochschuldidaktik in Bezug auf Inklusion und digitale Lehre wurde in vorherigen Kapiteln schon eingegangen. Konsequen-

zen für den Einsatz der Lehr-Lernpakete auf dieser Ebene sollen im Anschluss an die Auswertung der Evaluation dargestellt werden.

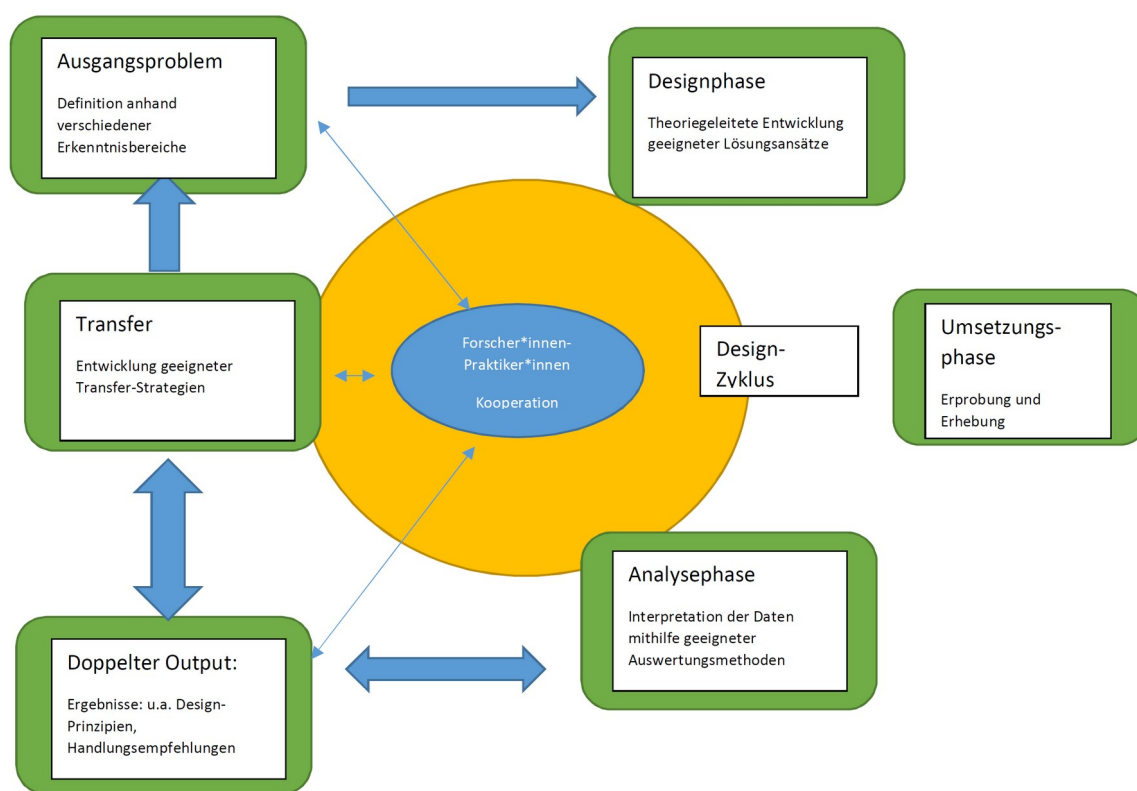


Abb. 12: Schematisches Verlaufsmodell des DBR-Forschungsprozesses (eigene Darstellung nach Feulner et al. 2021, S. 25).

Der Verlauf des vorliegenden DBR-Projekts soll nun anhand einer Tabelle, welche die zeitliche Abfolge der einzelnen Schritte skizziert, nachgezeichnet werden. Zugrunde gelegt wurde dafür das schematische Verlaufsmodell des DBR-Forschungsprozesses nach Feulner et al. (2021, S. 25), welches in der obenstehenden Übersicht dargestellt ist.

Tab. 4: Verlauf des Projekts – zeitliche Übersicht (eigene Darstellung)

Semester	Verlauf des Projekts orientiert am DBR-Ansatz	Zeitgleich verlaufende Aktivitäten	Zusätzlicher Einsatz der Videos
SoSe 2021	Erstellen von Vorläufervideos zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung Erstellen von Frage-Antwort-Videos zur Inklusion (Dozentin beantwortet Fragen der Studierenden) – s. Kapitel II 4.7.	Seminar: Geschichte inklusiv-Unterrichtsmaterialien Erstellen und Erproben von inklusivem Unterrichtsmaterial für den Geschichtsunterricht unter Berücksichtigung des Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Lernen	

Semester	Verlauf des Projekts orientiert am DBR-Ansatz	Zeitgleich verlaufende Aktivitäten	Zusätzlicher Einsatz der Videos
WiSe 2021/2 022	Designphase Erstellung und Überarbeitung der Lehr-Lernpakete nach Peer-Review – s. Kapitel IV	Seminar: Inklusion im Mathematikunterricht Verwendung von Vorläufervideos Erstellen von Material unter Berücksichtigung Sonderpädagogischer Förderschwerpunkte	
SoSe 2022	Umsetzungsphase Erster Einsatz der Lehr-Lernpakete in der Geschichts- und Geographiedidaktik und einer Vorlesung der Mathematikdidaktik – s. Kapitel V Evaluation s. Kapitel VI		Verwendung des Materials im Seminar „Inszenierungspraktiken“ der Deutschdidaktik
SoSe 2022	Analysephase 1 Auswertung der Evaluation und Überarbeitung der Lehr-Lernpakete – s. Kapitel VI		
WiSe 2022/2 023	Umsetzungsphase II Zweiter Einsatz der Lehr-Lernpakete in der Geographie- und Mathematikdidaktik Evaluation – s. Kapitel VII		Verwendung des Materials im Seminar „Methoden und Medien des Geschichtsunterrichts“
WiSe 2022/2 023	Analysephase II Auswertung der Evaluation und zweite Überarbeitung der Lehr-Lernpakete – Evaluation durch Dozierende – s. Kapitel VIII/ IX		
SoSe 2023	Doppelter Output Auswertung und Schlussfolgerungen zu den Ergebnissen beider Evaluationen Erstellung von Handreichungen für Dozierende – s. Kapitel X		Verwendung des Materials in der Vorlesung „Lehren und Lernen“ der Mathematikdidaktik

1.5 Stärken und Chancen des DBR

Eine Orientierung an praxisrelevanten Problemfeldern ist beim DBR-Ansatz sehr gut möglich. Design-Prinzipien vermitteln zwischen „theoretischem Überbau und unterrichtsprakti-

scher Konkretisierung“ (Feulner et al. 2021, S. 26). So kann Forschung gleichberechtigt neben Problemlösungsansätzen für die Praxis stehen.

Neben dem praktischen und dem theoretischen Output sprechen J. Herrington et al. (2007, zit. nach ebd.) auch von einem „gesellschaftlichen Output“. Es werden sowohl Wissenschaftler:innen als auch Praktiker:innen angesprochen und professionalisiert. Dies ist häufig der Fall, wenn es um Umsetzungsmöglichkeiten für die schulische Praxis geht. Bei vorliegendem Projekt werden die Dozierenden an der Universität in ihrer Funktion als Lehrende angesprochen.

Ein klarer Vorteil ist nach Feulner et al. auch die Möglichkeit der Anpassung und Verbesserung des Materials durch mehrere Iterationen (2021, S. 26).

1.6 Handlungsleitlinien

Für die Erstellung der Lehr-Lernpakete ergeben sich aus der Beschäftigung mit der Literatur folgende Handlungsleitlinien in Bezug auf die Gestaltung von Material:

1. Das Filmmaterial soll sprachlich leicht verständlich sein.
2. Das Filmmaterial soll inhaltlich leicht verständlich sein.
3. Das Filmmaterial soll gut strukturiert sein.
4. Das Filmmaterial soll Identifikationsfiguren anbieten.
5. Das Filmmaterial soll überflüssige, sowie ablenkende Bilder, Wörter und Musik vermeiden (Kohärenz-Prinzip).
6. Das Filmmaterial soll Visualisierungen mit gesprochenem Text verbinden (Redundanz-Prinzip).
7. Das Filmmaterial soll zusammengehörige Textinformationen und Visualisierungen räumlich und zeitlich beieinander präsentieren (räumliches und zeitliches Kontiguitäts-Prinzip).
8. Das Filmmaterial soll in möglichst kleine Einheiten unterteilt sein (Segmentierungsprinzip).
9. Das Filmmaterial soll das Einblenden von Abbildungen und Grafiken mit gesprochenem Text verbinden (Modalitäts-Prinzip).
10. Das Filmmaterial soll Sprache und Bild kombinieren (Multimedia-Prinzip).
11. Das Ergänzungsmaterial soll übersichtlich gestaltet sein.
12. Das Ergänzungsmaterial soll klare Fragestellungen beinhalten.
13. Das Ergänzungsmaterial soll inhaltlich relevante und prägnante Texte bereitstellen.
14. Das Ergänzungsmaterial soll das in den Filmen Gelernte vertiefen.

15. Das Ergänzungsmaterial soll das in den Filmen Gelernte veranschaulichen.
16. Das Ergänzungsmaterial soll Fragen beinhalten, welche zu Austausch und Kommunikation anregen.
17. Die Lehr-Lernpakete sollen in verschiedenen Lernszenarien einsetzbar sein.

1.7 Wirkungshypothesen

Folgende Annahmen zur Wirkung der Lehr-Lernpakete auf die Studierenden können nach der Beschäftigung mit verschiedenen Aspekten aus der Mediendidaktik und der Lernpsychologie getroffen werden:

1. Die Studierenden kennen wichtige Aspekte der verschiedenen Förderschwerpunkte.
2. Die Studierenden empfinden subjektive Zufriedenheit beim Umgang mit dem Material.
3. Die Studierenden erleben das Lernangebot als qualitativ hochwertig.
4. Die Studierenden erleben eine gesteigerte Lernmotivation durch den Umgang mit dem Material.
5. Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand theoretischer Texte.
6. Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand von Beispielen aus der Schulpraxis.
7. Die Studierenden tauschen sich über ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten aus.
8. Die Studierenden stellen Verbindungen her zwischen ihrem Wissen über die Förderschwerpunkte und den didaktischen Prinzipien ihres Fachs.
9. Die Studierenden stellen Überlegungen an, wie sich Unterrichtseinheiten – orientiert an dem erworbenen Wissen zu den Förderschwerpunkten – planen lassen.

2 Gestaltungsorientierte Mediendidaktik

„Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik beschäftigt sich mit der Frage, wie Potenziale von digitalen Medien für das Lernen und Lehren eingelöst werden können (Kerres 2018, 83)“. Medien als solche tragen nicht zu einer Verbesserung des Lernerfolgs bei. „Die Medien eröffnen vielmehr Potenziale für bestimmte Innovationen in der Bildung, die einer dezidierten Planung und begründeten Konzeption bedürfen“ (ebd., S. 84 f.).

Folgende Antworten gibt die gestaltungsorientierte Mediendidaktik auf die Frage, wie sich sicherstellen lässt, dass die digitale Technik bestimmte Potenziale entfaltet (vgl. ebd):

- Ein Vorhaben muss immer einem Bildungsanliegen entsprechen: hier der Wissensvermittlung zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten
- Der Prozess der Konzeption und Entwicklung muss als Gestaltungsaufgabe erkannt werden: hier die Entwicklung des Materials unter Bezugnahme auf mediendidaktisches und lerntheoretisches Wissen
- Aus den didaktischen Eckwerten (Zielgruppe, Bildungsbedarf und -bedürfnisse, Lehrinhalte und -ziele, sowie Lernsituation und -organisation) soll ein didaktisches Konzept abgeleitet und begründet werden: hier ein Konzept für den Umgang mit den Lehr-Lernpaketen
- Die Medienkonzeption muss den Mehrwert des mediengestützten Lernangebots gegenüber anderen Lösungen aufzeigen: hier die Erreichbarkeit vieler Personen, der Motivationscharakter, die größere Anschaulichkeit, die Einsetzbarkeit in verschiedenen Lernszenarien

Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik orientiert sich an den oben genannten Punkten. Sie erkennt dabei aber die „Komplexität und damit auch die Unwägbarkeiten des pädagogischen Feldes (an)“ (Kerres 2018, S. 85). Folgende Aspekte werden also genauer analysiert (vgl. ebd. S. 86):

- Begründung und Funktion des Medieneinsatzes
- Analyse der Akteure und der Lernsituation
- Spezifikation der Lehrinhalte
- Auswahl der didaktischen Methode
- Planung der Lernorganisation

Im vorliegenden Projekt wurde sich implizit an der gestaltungsorientierten Mediendidaktik orientiert. Der Medieneinsatz erfolgte hier, um eine größere Menge an Studierenden zu erreichen, Nachhaltigkeit zu gewährleisten, aber auch um größere Anschaulichkeit und Motivation zu schaffen. Die Akteure und die Lernsituation wurden oben ausführlich dargestellt. Auch die Auswahl der Lehrinhalte wurden beschrieben und begründet. Die Entscheidung für das didaktische Vorgehen und die Planung der Lernorganisation werden in den kommenden Abschnitten begründet.

Nach der Erläuterung des Design-Based-Research-Ansatzes, sowie der gestaltungsorientierten Mediendidaktik als methodologische Grundlagen für vorliegendes Vorhaben, sollen nun die Forschungsmethoden dargestellt werden, welche zum Einsatz kamen.

3 Qualitative Forschung

Mayring schildert 2020 eine häufig vorkommende Fehlinterpretation der qualitativen Forschung als offen, frei und ohne feste methodischen Regeln. Er stellt dem gegenüber, dass „qualitativ orientierte Untersuchungsanlagen einer ebenso genauen Untersuchungsplanung bedürfen wie quantitative Forschung“ (Mayring 2020, S. 4). Als wichtigen Aspekt der qualitativen Forschung nennt er die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Der Forschungsprozess soll zu jeder Zeit von Außenstehenden nachvollzogen und in seinen einzelnen Schritten erkannt werden können. Weiterhin stellt er fest, dass es auch für „qualitativ orientierte Projekte (...) einen methodischen Diskurs (gibt), der Elemente und Verfahrensschritte als zentral, sogar unverzichtbar einschätzt“ (ebd., S. 4).

Auch qualitative Forschung benötigt Untersuchungspläne, welche sich bewährt haben. Er bezeichnet „die Untersuchungsanlage, die Logik der Studie, die Art und Weise, wie die wissenschaftliche Fragestellung angegangen wird“ (ebd., S. 5) als das Design. Forschung soll „geplant, im Ablauf genau beschrieben, argumentativ belegt und systematisch durchgeführt“ (ebd.) werden.

Im Folgenden stellt Mayring ein „globales Untersuchungsdesign für qualitativ (und quantitativ) orientierte Forschung“ (ebd., S. 6) vor. Zunächst stellt er ein „Minimaldesign“ vor, welches 2002 vom National Research Council erstellt wurde.

Folgende systematische Schritte werden hier festgelegt:

1. Stelle bedeutsame Forschungsfragen, die empirisch beantwortbar sind!
2. Knüpfe an die einschlägige Theorie, den Forschungsstand an!
3. Setze Methoden ein, die eine direkte Untersuchung der Forschungsfrage erlauben!
4. Verbinde die Forschungsschritte in einer expliziten und kohärenten logischen Folge!
5. Repliziere und generalisiere über verschiedene Studien hinweg!
6. Veröffentliche die Studie, um professionelle Überprüfung und Kritik zu ermöglichen! (ebd., S. 7).

Maxwell (1996, zit. nach ebd.) nennt ein Netzwerk verschiedener Elemente, „die um die zentrale Forschungsfrage angesiedelt sind“: Das sind „Ziele des Forschungsprogramms, Theoriehintergrund, Forschungsfragestellung, Methoden und Gültigkeit der Ergebnisse“. Im Folgenden ist das daraus entwickelte Modell von Mayring abgebildet, ein „Allgemeines Grunddesign qualitativer (und quantitativer) Forschung“.

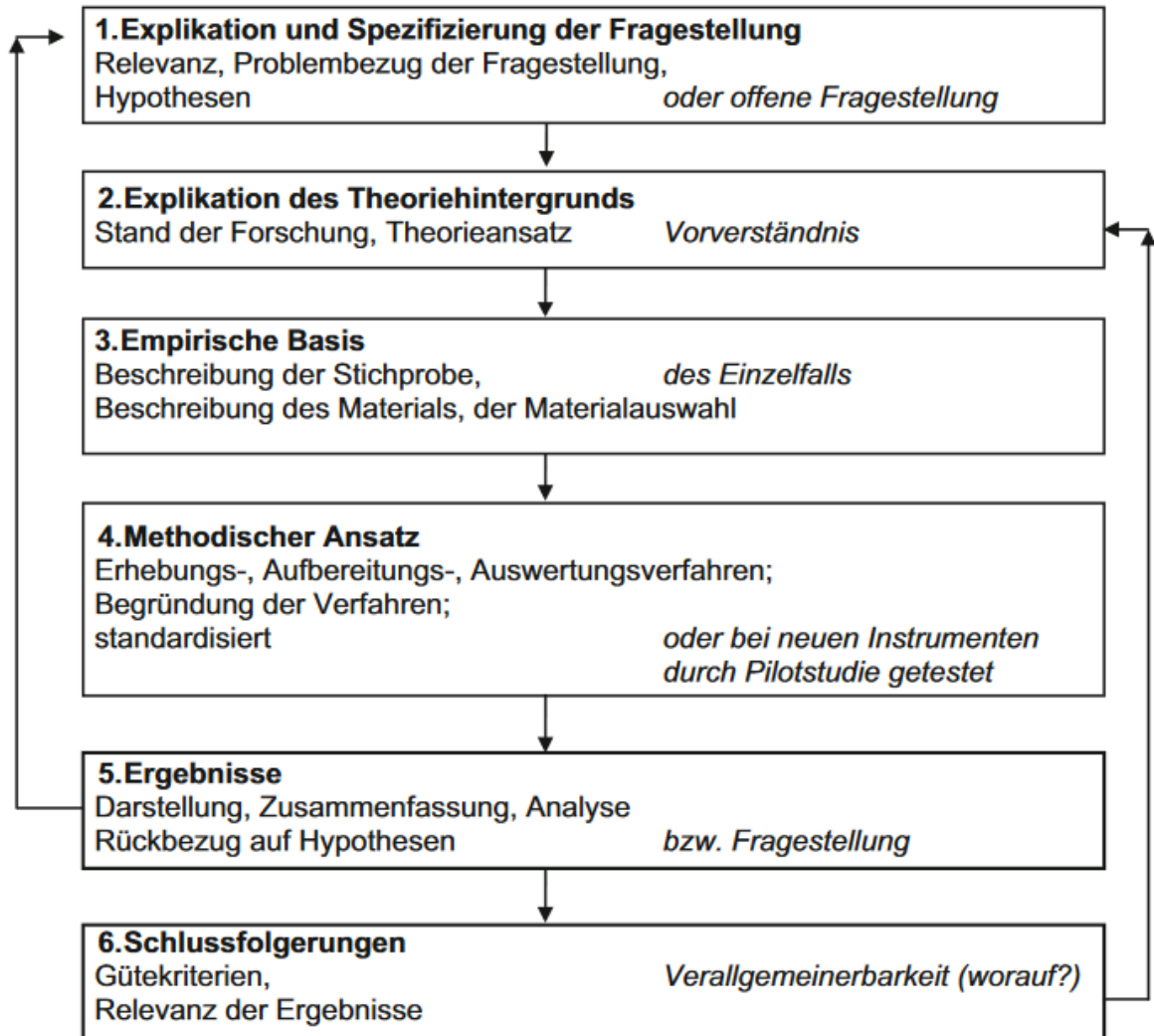


Abb. 13: Allgemeines Grunddesign qualitativer (und quantitativer) Forschung (Mayring 2001, erweitert) aus Mayring 2021, S. 8

Bezogen auf diese Arbeit fallen unter den ersten Punkt die Darstellungen in den ersten Kapiteln. Hier werden die Relevanz und der Problembezug der Fragestellung deutlich gemacht. Daran anschließend wird der Forschungsstand in Bezug auf Lehrer:innenbildung zur Inklusion und auch zu digitalen Medien erörtert. Schließlich wird das Material beschrieben und daran anschließend auch die Stichprobe, nämlich das Setting in den jeweiligen Seminaren. Nun werden die Methoden (Design-Based-Research, Mixed-Methods, der qualitative und der quantitative Ansatz) dargestellt. Im Anschluss daran folgen Ergebnisse und Schlussfolgerungen – diese wie im Design-Based-Research üblich auf zwei Ebenen: der theoretischen und der praktischen Ebene. Mayring stellt nun verschiedene Untersuchungspläne vor, welche sich den qualitativen Methoden zuordnen lassen: „Experiment, Korrelationsstudie, Feldstudie, Evaluationsstudie, Längsschnittstudie, Sekundäranalyse oder (Einzel-)Fallanalyse“ (ebd., S. 9). Bei vorliegender Arbeit handelt es sich um eine „Evaluationsstudie“, welche „Maßnahmen oder Interventionen (...) mit empirischen

Forschungsmethoden einschätzen und bewerten“ (ebd., S. 10). Mayring betont, „dass das Design die grundsätzliche Herangehensweise definiert, noch ohne die ganz konkret angewendeten Methoden vorzuschreiben“ (ebd., S. 10).

Im Folgenden soll nun das leitfadengestützte Interview als eine qualitative Methode, welche in diesem Projekt zur Anwendung kam, dargestellt werden.

3.1 Methoden der qualitativen Forschung

3.1.1 Das leitfadengestützte Interview

„Gut geführte Interviews gehören zu den anspruchsvollsten Forschungsmethoden, da die Offenheit und Freiheit in der Interviewsituation leicht zu einer Steuerung verleiten“ (Niebert und Gropengießer 2014, S. 121).

Der Vorteil an leitfadengestützten Interviews ist, dass sie sehr offen sind. Diese Offenheit vereinfacht eine Erforschung von Wissen. Die Themen, welche der:die Interviewer:in mitbringt, strukturieren das Interview aber gleichzeitig. Ein Interview soll nach Niebert und Gropengießer 2014 immer in einer entspannten Situation stattfinden, in welcher eine offene Gesprächsatmosphäre herrscht. Zu Beginn steht eine „weite, erzählgenerierende Aufforderung, die den Probanden die Möglichkeit gibt, ihre Vorstellungen zum Thema zu entfalten“ (ebd., S. 122). „Im Anschluss an den weiten Einstieg folgen spontane Interventionen wie vertiefende Nachfragen oder Impulse, in denen der Interviewer Äußerungen der Probanden aufgreift und um weitere Erläuterungen bittet“ (ebd., S. 122). In vorliegender Arbeit sollen individuelle Denkstrukturen erfasst werden, welche bei der Arbeit mit den Lehr-Lernpaketen entstehen. Diese werden im Gespräch dargestellt und entstehen teilweise auch in der Gruppe aus der Diskussion heraus gemeinsam.

Die Autoren entwickeln vier an Mayring (2010, zit. nach ebd, S. 123f.) angelehnte Gütekriterien:

1. Die Verfahrensdokumentation: Bedingungen und Verfahren bei der Erhebung müssen detailliert dargestellt werden
2. Die Datendokumentation: Video- oder Audiodatei mit Transkript
3. Die Mitwirkung der Probanden: alle Äußerungen sind gewünscht und wertvoll
4. Interne Triangulation: an mehreren Stellen wird auf gleiche Aspekte rekurriert

Bei Interviewverfahren wird das Einzel- vom Gruppeninterview unterschieden. „Gruppeninterviews (...) sind offener und weniger standardisiert, was von Hoffmann-Riem (1980) und Bohnsack (1999) als methodische Kontrolle des Verfahrens gedeutet wird: Je weniger der Versuchsleiter in die Interviewsituation eingreift, desto unbeeinflusster sind Äußerungen der Interviewten“ (ebd., S. 124).

Aufgrund der Zielsetzung, dass in einem Interview ergründet werden soll, welche Aussagen die Proband:innen zu einem bestimmten Thema in einer offenen Gesprächssituation treffen, steht das erforschende explorative Fragen im Vordergrund. Eine standardisierte Liste mit Fragen würde dieser Zielsetzung nicht entsprechen. Bestimmte Kategorien sollen zwar erfragt werden, welche dann auch in einem Leitfaden erscheinen können und welche – passend zu den Äußerungen der Proband:innen – angesprochen werden können. Ein Leitfaden soll hierfür jedoch lediglich eine grobe Struktur ermöglichen, die Freiheit der Äußerungen soll dabei beibehalten werden. Es soll also kein fester Fahrplan entstehen, der das Gespräch in bestimmte Bahnen lenkt, sondern vielmehr eine grobe Richtlinie für die Kommunikation.

Folgende Anforderungen nennen Niebert und Gropengießer (2014) für einen guten Interviewleitfaden:

Da ist zum einen die übersichtliche Gestaltung, welche einen schnellen Überblick ermöglicht. Der Interviewer soll nicht ablesen, sondern eine natürliche Gesprächssituation entstehen lassen. Kontraproduktiv wäre eine Überladung des Leitfadens. Mehrere Einzelaspekte würden zu einer eher oberflächlichen Betrachtung führen. Wichtig ist eine logische Struktur des Leitfadens, welche nicht unbedingt mit der Denkstruktur der Proband:innen übereinstimmen muss. Für den Leitfaden ist die Alltagssprache ausreichend. Es ist darauf zu achten, dass der Leitfaden das Gespräch lenkt, aber nicht einschränkt. (vgl. Niebert und Gropengießer 2014, S. 126).

Eine wichtige Rolle spielen auch die Ad-hoc-Interventionen des Interviewers. Er sollte einzelne Aspekte, welche von besonderem Interesse sind, noch einmal intensiver nachfragen.

Zur Erstellung des Leitfadens werden folgende Schritte genannt:

1. Das Sammeln von Interventionen, also möglichen Fragestellungen.
2. Das Prüfen und Ordnen der Interventionen.
3. Das Sortieren und Redigieren der Interventionen (vgl ebd.).

Aus diesen Schritten ergibt sich nun der Interviewleitfaden. Folgende Impulse kann dieser enthalten: Offene Einstiegsimpulse, Aufgabenstellungen mit und ohne Material, Interpretation von Texten etc., vertiefende Interventionen, Validierungs- Interventionen, Ad-hoc-Interventionen und eine Schluss-Intervention. (ebd., S. 130)

Neben der Entwicklung des Leitfadens gilt es nun, die Durchführung angemessen zu gestalten. Das Gesprächsklima sollte angenehm sein. Es sollte klar sein, welche Anredeform verwendet wird, mit der sich alle Beteiligten auch wohl fühlen. Der Interviewer sollte sich bewusst sein, dass seine Haltung die einer „interessierten Naivität“ sein sollte. Weiterhin sollten Gedanken darüber angestellt werden, wie man ein Gespräch trotz eigener

Zurückhaltung in Gang bringen und aufrechterhalten kann. Ein sicherer Umgang mit entstehenden Gesprächspausen ist wichtig für einen flüssigen Ablauf. Auch sollte der Leitfaden während des Interviews nicht mehr in materieller Form nötig sein, sondern memoriert werden (vgl. ebd., S. 131). Die Evaluation der Lehr-Lern-Pakete durch die Studierenden erfolgte mittels eines leitfadengestützten Interviews jeweils nach dem Einsatz des Materials im Seminar.

Die beteiligten Dozierenden wurden in einem Expert:inneninterview befragt, welches im Folgenden vorgestellt werden soll.

3.1.2 Das Expert:inneninterview

Nach Liebold und Trinczek (2009, S. 32) scheint „stillschweigender Konsens darüber zu herrschen, dass das Experteninterview ein Leitfadeninterview zu sein habe“, wobei dieser Leitfaden als „offen und unbürokratisch zu handhaben“ (2009, S. 35) beschrieben wird. Es handelt sich hierbei um ein sehr häufig genutztes Verfahren in der Sozialforschung. Ziel ist es „komplexe Wissensbestände zu rekonstruieren, die für die Erklärung sozialer Phänomene, auf die sich das aktuelle Forschungsinteresse bezieht, von Bedeutung sind“ (ebd., S. 35). Expert:innen werden von den Autor:innen als „intime Kenner“ der Situation im relevanten Feld“ (ebd.) beschrieben. Es geht im Expert:inneninterview darum, „soziale Wirklichkeit dadurch zu erfassen, dass sie die in der Alltagswelt der Subjekte generierten Erfahrungen, Perspektiven, Sinngebungen und Relevanzstrukturen zu rekonstruieren sucht (ebd., S. 36)“. Das Expert:inneninterview berücksichtigt zentrale Postulate interpretativer Sozialforschung: „Offenheit und Kommunikation“ (vgl. Hoffmann-Riem 1980, zit. nach Liebold und Trinczek 2009, S. 36) und die „Prozesshaftigkeit im Forschungsprozess“ (ebd.). Daten werden im Expert:inneninterview durch eine kommunikative Handlung generiert. Dabei werden diese schrittweise gewonnen und überprüft (vgl. ebd.). Das Expert:inneninterview wird auch mit dem Begriff der „geschlossenen Offenheit“ (ebd., S. 37) beschrieben. „Zum einen strukturieren konzeptionelle Überlegungen das Feld, zum anderen bleibt durch das Erzählprinzip die Bedeutungsstrukturierung durch die Forschungssubjekte erhalten. Deduktion und Induktion gehen Hand in Hand“ (ebd., S. 37). Aufgrund von theoretisch-wissenschaftlichen Vorüberlegungen wird ein offener und flexibel zu handhabender Interviewleitfaden erstellt, dessen Fragen als Gedächtnisstütze dienen und die wenig detailliert sind. Der Interviewer nimmt eine zurückhaltend-interessierte Haltung ein und es gelten die Regeln der alltäglichen Kommunikation. Ein Fragestil, welcher der Situation angemessen ist, sowie ein Sprachcode, welcher dem sozialen Kontext des Interviewpartners angepasst ist, sind erforderlich (vgl. ebd., S. 38f.).

Die Expert:innen in den vorliegenden Interviews sind die Dozent:innen, welche jeweils den Einsatz der Lehr-Lernpakete in ihrem Seminar begleitet haben. Ihre Expertise bezieht sich auf gelingende Lehre und Lehrmethoden, sowie auch auf Lernprozesse der Studierenden. Sie können einschätzen, welche Methoden sinnvoll sind und vertieftes Wissen erzeugen. Sie sind Expert:innen dafür, wie Unterrichtsmaterialien in verschiedenen Formaten der Lehre eingesetzt werden können.

3.1.3 Die qualitative Inhaltsanalyse

3.1.3.1 Die deduktive Kategorienanwendung

Alle geführten Interviews wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring ausgewertet. Die Inhaltsanalyse zeichnet sich dadurch aus, dass sprachliches Material untersucht wird. Es wird am vorhandenen Kommunikationsmaterial angesetzt und von hier aus auf weitere Teile der Kommunikation geschlossen. Der Kernpunkt dieses Verfahrens besteht im systematischen, regelgeleiteten Vorgehen (vgl. Mayring, 2015, S. 12f.).

Mayring stellt folgende bedeutsame Punkte der qualitativen Inhaltsanalyse vor (2019):

- Zum einen nennt er das schrittweise Vorgehen.
- Weiterhin ist ein theoretisch fundiertes Kategoriensystem von Bedeutung, auf dessen Grundlage der Prozess des Kodierens stattfindet.
- Relevant ist auch, dass inhaltsanalytische Analyseeinheiten festgelegt werden (Wörter, Sätze, Absätze, Seiten, Fälle).
- Eine wichtige Rolle spielt zudem die Bewertung der Analyseergebnisse anhand von Gütekriterien, wie z. B. der Intercoderreliabilität oder der Konstruktvalidität.
- Die Qualitative Inhaltsanalyse lässt sich von anderen Verfahren durch das zentrale Merkmal der Kategoriengeleitetheit abgrenzen. „Kategorien stellen Analyseaspekte als Kurzformulierungen dar, sind in der Formulierung mehr oder weniger eng am Ausgangsmaterial orientiert und können hierarchisch geordnet sein“ (Mayring und Fenzl 2019, S. 634).

In vorliegender Arbeit wurde die Strukturierende Inhaltsanalyse bzw. die deduktive Kategorienanwendung mit den Interviews, welche mit den Studierenden geführt wurden, durchgeführt. Hier wird das Kategoriensystem vorab theoriegeleitet entwickelt. An dieser Stelle fügt sich das Modell sehr gut in den Design-Based-Research-Ansatz, da auch hier im Vorfeld Kriterien für das Design entwickelt werden. Daraus folgend sind die hier erstellten Wirkungshypothesen dementsprechend auch als Kategorien, welche die Grundlage

der deduktiven Kategorienanwendung bilden, zu lesen. Mit Hilfe des Kodierleitfadens (vgl. Abb. 19) werden dann für jede Kategorie eine Definition, typische Textpassagen als Ankerbeispiele und Kodierregeln zur Abgrenzung zwischen den Kategorien erstellt (vgl. Mayring und Fenzl 2019, S. 638). Zur Auswertung wurde das Online-Tool www.qcamap.org verwendet. Qcamap.org ist eine Website, welche von Mayring und Mitarbeiter:innen erstellt wurde. Eine kostenlose computerbasierte qualitative Auswertung von Interviews ist auf dieser Seite möglich. Sie bietet weiterhin die Möglichkeit, einen weiteren Coder einzubinden und Informationen zu den Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse abzurufen.

Tab. 5: Kodierleitfaden nach Ulich et al. 1985 aus Mayring und Fenzl 2019, S. 639

42 Qualitative Inhaltsanalyse

639

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1: hohes Selbst- vertrauen	Hohe subjektive Gewissheit, mit der Anforderung gut fertig geworden zu sein, d.h. - Klarheit über die Art der Anforderung und deren Bewältigung, - Positives, hoffnungsvolles Gefühl beim Umgang mit der Anforderung, - Überzeugung, die Bewältigung der Anforderung selbst in der Hand gehabt zu haben.	„Sicher hat's mal ein Problemchen gegeben, aber das wurde dann halt ausgeräumt, entweder von mir die Einsicht, oder vom Schüler, je nachdem, wer den Fehler gemacht hat. Fehler macht ja ein jeder.“ (17,23) „Ja klar, Probleme gab's natürlich, aber zum Schluss hatten wir ein sehr gutes Verhältnis, hatten wir uns zusammengerauft.“ (27,33)	Alle drei Aspekte der Definition müssen in Richtung „hoch“ weisen, es soll kein Aspekt auf nur mittleres Selbstvertrauen schließen lassen. Sonst Kodierung „mittleres S.“
K2: mittleres Selbst- vertrauen	Nur teilweise oder schwankende Gewissheit, mit der Anforderung gut fertig geworden zu sein.	„Ich hab mich da einigermaßen durchlaviert, aber es war oft eine Gratwanderung.“ (3,55) „Mit der Zeit ist es etwas besser geworden, aber ob das an mir oder an den Umständen lag. Weiß ich nicht.“ (77, 20)	Wenn nicht alle drei Definitionsaspekte auf „hoch“ oder „niedrig“ schließen lassen.
K3: niedriges Selbst- vertrauen	Überzeugung, mit der Anforderung schlecht fertig geworden zu sein, d.h. - wenig Klarheit über die Art der Anforderung, - negatives, pessimistisches Gefühl beim Umgang mit der Anforderung, - Überzeugung, den Umgang mit der Anforderung nicht selbst in der Hand gehabt zu haben.	„das hat mein Selbstvertrauen getroffen; da hab ich gemeint, ich bin eine Null – oder ein Minus.“ (5, 34)	Alle drei Aspekte deuten auf niedriges Selbstvertrauen, auch keine Schwankungen erkennbar.

Abb. 42.1 Beispiel für einen Kodierleitfaden (Ulich et al. 1985)

3.1.3.2 Die induktive Kategorienbildung

Für die Auswertung der Gruppeninterviews mit den Studierenden wurde die deduktive Kategorienanwendung genutzt. Hier konnte sich der Ansatz des Design-Based-Research gut mit dieser Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring verbinden. Es bestand die Möglichkeit, die Wirkungshypothesen als Kategorien zu verwenden und so das Material auf die konkrete Fragestellung hin zu untersuchen. Die Interviews mit den Expert:innen

waren offener als die mit den Studierenden. Die Fragestellungen bezogen sich darauf, welche Art des Lernzuwachses zu beobachten war, was am Material evtl. zu verbessern wäre und welchen Platz die Lehr-Lernpakete zukünftig in der Lehre finden könnten. Diese Interviews eigneten sich gut für eine induktive Kategorienbildung.

„Eine induktive Kategoriendefinition hingegen leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen“ (Mayring 2015, S. 85).

Bei der induktiven Kategoriendefinition muss zunächst ein Selektionskriterium eingeführt werden, das bestimmt, welches Material analysiert werden soll. Ausgeschlossen wird abweichendes, ausschmückendes oder unwesentliches Material. Anschließend wird das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien festgelegt (vgl. Mayring 2015, S. 86f.).

„Wenn das erste Mal das Selektionskriterium im Material erfüllt ist, wird möglichst nahe an der Textformulierung unter Beachtung des Abstraktionsniveaus die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz formuliert. Wenn das nächste Mal das Selektionskriterium im Material erfüllt ist, wird entschieden, ob die Textstelle unter die bereits gebildete Kategorie fällt (Subsumption) oder eine neue Kategorie zu bilden ist“ (ebd., S. 87).

Nachdem ein großer Teil des Materials durchgearbeitet wurde, muss das Kategoriensystem revidiert werden. Die Überprüfung, ob die Kategorien dem Ziel der Analyse nahekommen ist ein wichtiger Schritt.

Am Ende des Prozesses steht nun ein System aus Kategorien, verbunden mit konkreten Textpassagen. Damit kann nun nach Mayring (2015, S. 87) folgendermaßen verfahren werden:

- „1. Das ganze Kategoriensystem kann interpretiert werden im Sinne der Fragestellung.*
- 2. Es können entweder induktiv (im Sinne zusammenfassender Inhaltsanalyse) oder deduktiv (mithilfe theoretischer Erwägungen) Hauptkategorien gebildet werden.*
- 3. Es können quantitative Analysen, z. B. Häufigkeiten der Kategorien, angefügt werden.“*

Eine Übersicht über das Vorgehen bei der induktiven Kategorienbildung und bei der deduktiven Kategorienanwendung findet sich in Abb. 20.

Bei vorliegenden Interviews soll nun so verfahren werden, dass zunächst das ganze Kategoriensystem im Sinne der Fragestellung analysiert wird. Dazu kommt eine quantitative Analyse, also die Darstellung der Häufigkeit der Kategorien.

Ausgeführt wird die Analyse mit der Internetanwendung qcamap (www.qcamap.org), welche schon für die deduktive Kategorienanwendung eingesetzt und oben beschrieben wurde.

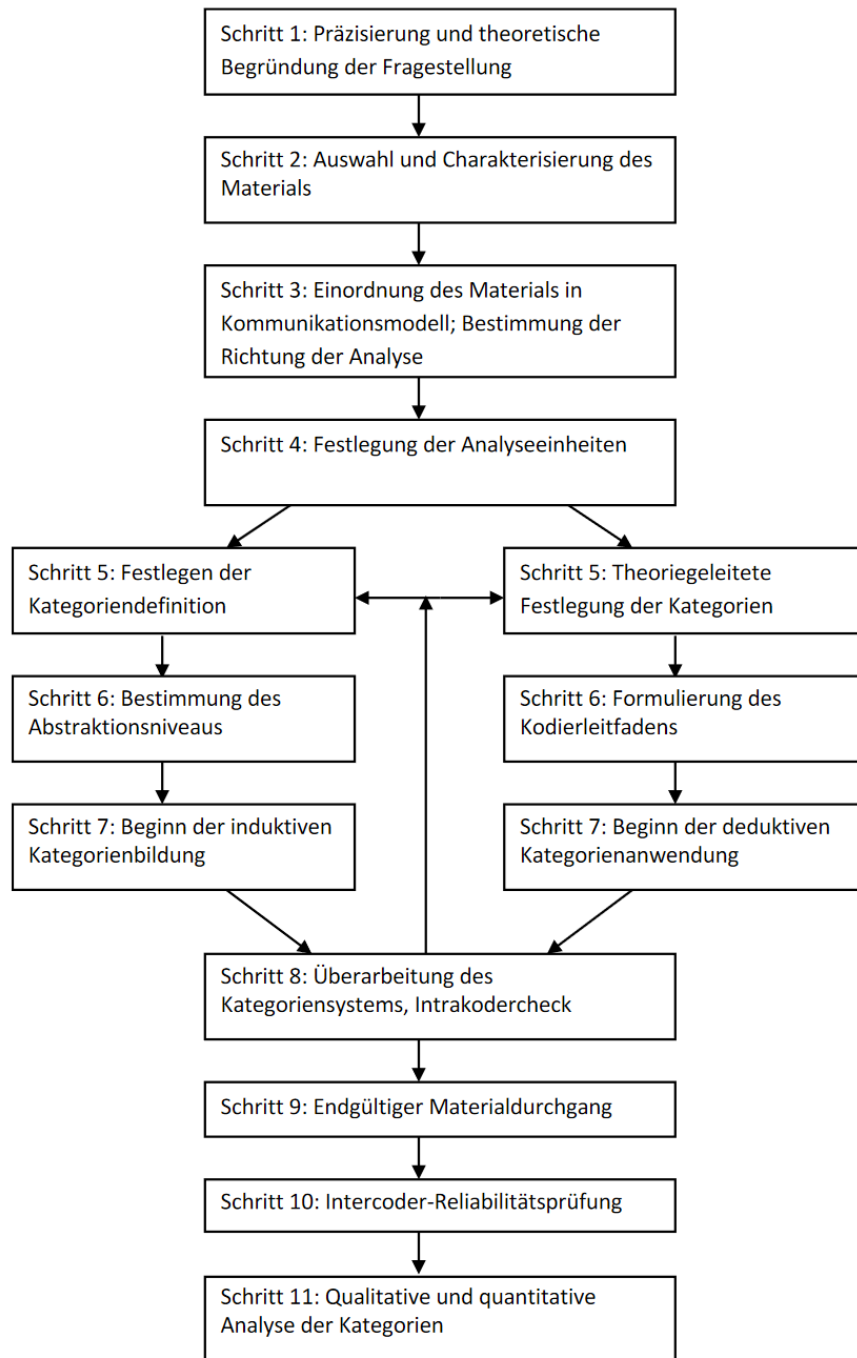


Abb. 42.2 Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring/Brunner 2006)

Abb. 14: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung, in: Mayring und Fenzl 2019, S. 640

4 Quantitative Forschung

Auch Methoden der quantitativen Forschung kamen in vorliegendem Projekt zur Anwendung. Studierende wurden mit einem geschlossenen Fragebogen befragt.

Zu Beginn eines quantitativen Forschungsprozesses gibt es eine Theorie oder Hypothese, welche auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden soll. Fragebögen eignen sich hier zur Messung von Einstellungen, standardisierte Verhaltensbeobachtungen eignen sich eher für Verhaltensaspekte (Reinders et al. 2011, S. 48). Die Merkmale, welche in der Theorie enthalten sind, werden dann so dargestellt, dass sie messbar werden. Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Kriterien spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Mittels der inferenzstatistischen Auswertung erfolgt dann eine Aussage über die vorläufige Gültigkeit der Theorie (ebd.).

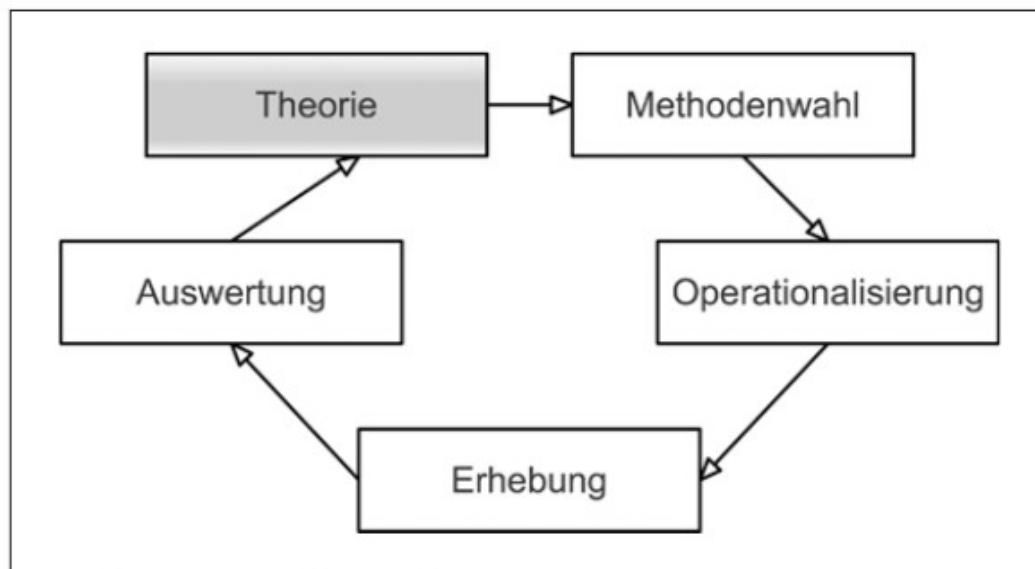


Abbildung 2: Schematischer Ablauf quantitativer Forschung

Abb. 15: Schematischer Ablauf quantitativer Forschung nach Reinders 2011, S. 48

Nach Reinders (s. ebd., S. 49) gibt es dabei zwei Dinge zu berücksichtigen: Zum einen ist der Zeitraum zwischen Hypothesenerstellung und Aussage meist relativ lang. Zum anderen gilt eine Aussage gemäß der Theorie des Kritischen Rationalismus immer nur vorläufig, solange bis sie widerlegt werden kann.

Quantitative Methoden haben nach Steiner und Benesch (2021, S. 43) „hohe praktische Relevanz und vielfältige Einsatzmöglichkeiten“. Der standardisierte Fragebogen wird auch hier als „typisches Messinstrument in den empirischen Sozialwissenschaften angesehen“. Bortz und Döring (2016, S. 322), nennen weitere Möglichkeiten zur Datenerhebung in der empirischen Sozialforschung: Interview, psychologischer Test, physiologische Messung und Dokumentenanalyse.

Für die vorliegende Arbeit wurde ein Fragebogen als Evaluationsmethode verwendet, weswegen dieser im Folgenden beschrieben wird.

4.1 Der Fragebogen

„Als quantitative Methoden werden alle Vorgangsweisen, die zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte dienen, verstanden, somit auch Erhebungen mittels standardisierter Fragebogen, die im Folgenden dargestellt werden“ (Steiner und Benesch 2018, S. 43)

Der Fragebogen ist ein häufig eingesetztes und vielfältig verwendbares Forschungsinstrument.

„Alle interessanten Sachverhalte und Fragestellungen können Gegenstand einer Messung durch einen standardisierten Fragebogen werden“ (vgl. Kromrey, 2009, S. 237).

Der Fragebogen zählt zu den Befragungen. Diese wird als die am häufigsten eingesetzte Methode der empirischen Sozialforschung beschrieben. Unterschieden wird hier nach schriftlicher und mündlicher Befragung sowie nach Formen, Strukturierungsgrad und Standardisierung.

Steiner und Benesch (2018, S. 45) stellen den Fragebogen als eine günstige und gut umsetzbare Möglichkeit zur Befragung großer, möglichst einheitlicher Gruppen dar. Vor dem Einsatz des Fragebogens muss dessen Inhalt gut strukturiert werden. Lenkende Eingriffe wie im Interview sind nicht möglich (vgl. ebd.).

Befragungen können laut Steiner und Benesch (ebd.) nach weiteren Kriterien eingeteilt werden. So können diese vollstandardisiert, teilstandardisiert oder nichtstandardisiert sein. Diese Standardisierungen können sich auf die Antwortmöglichkeiten, die Reihenfolge der Fragen, die Interviewsituation oder die Formulierung der Fragen beziehen. Weiterhin können Befragungen nach der Kommunikationsart unterschieden werden: mündlich, schriftlich, elektronisch oder telefonisch.

Bei der Konstruktion des Fragebogens wird nun zunächst eine konkrete Fragestellung formuliert. Dabei spielen die Fragen „Was will ich genau wissen?“ bzw. „Was will ich beantwortet haben?“ (ebd., S. 46) die entscheidende Rolle. Es werden Hypothesen erstellt, auf deren Grundlage dann die Operationalisierung stattfindet. Fragebögen können zum einen als Instrumente zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen, zum anderen aber auch zur Beschreibung und Bewertung konkreter Sachverhalte durch die befragte Person eingesetzt werden. In einem weiteren Schritt folgt nun die Entscheidung, ob offene oder geschlossene Fragen eingesetzt werden sollen oder eine Mischform verwendet wird (ebd., S. 48 f.). Folgende Aspekte sollen laut Benesch und Steiner (2016, S. 50) bei der Einleitung des Fragebogens beachtet werden: Die Person bzw. die Einrichtung, welche den Fragebogen durchführt, sollte kurz vorgestellt werden. Kurz sollte die Fragestellung dargestellt werden, ebenso wie der Hintergrund der Befragung. Weiterhin sollten eine Bitte zum vollständigen Ausfüllen und zur aufrichtigen Beantwortung auf dem Fragebogen

erscheinen sowie eine Zusicherung der Anonymität. Eventuell ist eine kurze Instruktion zur Beantwortung der Fragen nötig. Abschließend bietet sich ein Dank für die Bearbeitung des Fragebogens an.

Nach Bortz und Döring (2016, S. 410) gibt es unter anderem folgende Richtlinien zur Formulierung der Items von standardisierten Fragebögen:

Die Instruktion sollte klar und informativ sein. Konkrete Formulierungen erhöhen die Verständlichkeit. Begriffe mit mehreren Bedeutungen und unklare Begriffe sind zu vermeiden. Auch auf Fremdwörter und Fachbegriffe sollte verzichtet werden. Doppelte Verneinungen und Abkürzungen könnten die Leser:innen verwirren. Eine zielgruppengerechte Formulierung ist anzuraten. Häufigkeiten und Einheiten sollten konkret angegeben bzw. erfragt werden. Wichtige Wörter können sparsam hervorgehoben werden.

Bei den Antwortformaten unterscheiden Steiner und Benesch (2018, S. 52ff.) das freie Antwortformat, ein gebundenes Antwortformat, das dichotome Antwortformat, sowie Ratingskalen. Bei den Ratingskalen gibt es die Möglichkeit, unipolar oder bipolar einzuteilen. Die Anzahl der Abstufungen spielt eine Rolle, wobei momentan zwischen 5 und 7 Kategorien als ein gutes Maß betrachtet werden. Unterschieden werden können Ratingskalen auch danach, ob sie mit ungeraden oder geraden Abstufungsanzahlen arbeiten. Bei der Art der Etikettierung werden verbale von numerischen Skalenbezeichnungen unterschieden. Schließlich wird noch die Möglichkeit aufgezeigt, ein kontinuierliches Antwortformat zu verwenden oder die Q-Sort-Methodik.

Zu beachten bei der Fragebogenmethode sind immer auch negative Antworttendenzen (ebd., S. 60ff.). Proband:innen können sich zum Beispiel absichtlich verstellen oder im Sinne der sozialen Erwünschtheit antworten. Das Phänomen der Akquieszens oder „Ja-Sage-Bereitschaft“ bezieht sich auf die Tendenz, eine Frage unabhängig vom Inhalt eher mit „Ja“ zu beantworten. Weiterhin gibt es das Phänomen, dass extreme, unbestimmte oder besonders platzierte Antwortkategorien bevorzugt werden. Auch Antwortmöglichkeiten, die eine bestimmte Länge, Wortfolge oder seriale Position aufweisen, werden oft eher ausgewählt. Auch die Tendenz zu raten oder den Test zu rasch zu bearbeiten, erzeugt eine hohe Fehlerquote. Die sogenannte Linkstendenz beschreibt, dass oft die oberste oder linke Kategorie gewählt wird. Auch motivationale Bedingungen können die Auswahl beeinflussen. Abschließend nennen die Autor:innen noch die Tendenz zum Mustermalen, also dass Antworten nach dem graphischen Muster, welches sie auf dem Blatt ergeben, ausgewählt werden.

In vorliegender Arbeit wurden, wie oben beschrieben, sowohl qualitative (Interview), als auch quantitative (Fragebogen) Methoden der Forschung eingesetzt. Man kann somit von Mixed Methods sprechen, welche im Folgenden beschrieben werden sollen.

5 Mixed Methods

Bei den Mixed Methods handelt es sich um die Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren in einem Forschungsvorhaben. Mixed Methods kamen schon bei den „Klassikern empirischer Sozialforschung“ (Kelle 2017, S. 41) zum Einsatz. Lynd und Lynd veröffentlichten 1929 eine Untersuchung über die Kleinstadt „Middletown“, bei der „teilnehmende Beobachtung in öffentlichen Veranstaltungen“ (ebd.) kombiniert wurden mit „einer Aufarbeitung administrativer Daten aus unterschiedlichsten Quellen“ (ebd.). „Die Ergebnisdarstellung wechselt permanent zwischen der Präsentation statistischer Verteilungen, Auszügen aus qualitativen Interviews, Falldarstellungen, Zeitungsberichten, Auszügen aus Gerichtsakten und Beobachtungsprotokollen“ (ebd.). Kelle nennt als weitere historische Beispiele für die Methode der Mixed-Methods: die Marienthal-Studie (Jahoda et al. 1960), sowie die Studie „Management and the Worker“ (Roethlisberger und Dickson, 1939) (ebd., S. 42). Die Methodenkombination war für alle diese Studien entscheidend. „Objektive Daten“ sollten bei Jahoda dargestellt werden, ebenso wie das „persönliche Erleben der Arbeitslosigkeit“ (ebd., S. 43). Lynd und Lynd stellten heraus: „Nur die Kombination vielfältiger Daten ermögliche ein wirklich umfassendes Bild („total situation picture“)“ (zit. nach ebd., S. 43). Adorno et al. (1950, S. 12 zit. nach ebd.) stellen fest: „Standardisierte Fragebögen könnten aber nur Einstellungen erfassen, die an der Oberfläche lägen, für die Untersuchung der zugrundeliegenden, teilweise im Unbewussten ablaufenden innerpsychischen Prozesse, seien klinische (d.h. qualitative) Intensivinterviews unerlässlich“.

Seit den 1970er Jahren hielt der Begriff der Triangulation Einzug, um die qualitativ-quantitative Methodenkombination methodologisch einzubetten (vgl. Kelle 2017, S. 44).

Lamnek (1995, S. 20) stellt fest:

„Es gibt also zwei Lesarten von Methodentriangulation: die Validierung von Forschungsergebnissen durch eine Verwendung unterschiedlicher Methoden, oder die Kombination von Methoden und/oder Daten mit dem Ziel, ein umfassenderes Bild des Gegenstandsbereichs, eine „ganzheitliche, holistische Sicht (zu) erzielen“, indem „ein und dasselbe Phänomen von unterschiedlichen Perspektiven her“ betrachtet wird“.

„Schaut man sich Beispiele für Methodentriangulation aus der Forschungspraxis an, sieht man, dass beide Funktionen häufig vorkommen (ausführlich dazu Kelle 2008, S. 232 ff.). Dies zeigen bereits die Studien der Marienthal-Forschungsgruppe oder von Lynd und Lynd. Dort werden oftmals dieselben Sachverhalte mit qualitativen und quantitativen Methoden beschrieben (und auf diese Weise empirische Befunde wechselseitig validiert)“ (Kelle 2017, S. 45).

Döring und Bortz (2016, S. 72) stellen fest: „Unterschiedliche Auffassungen existieren jedoch dahingehend, wie qualitative und quantitative Datenerhebungen sinnvoll in einen

Gesamtforschungsprozess zu integrieren und daraus gültige wissenschaftliche Aussagen zu einem bestimmten Forschungsproblem abzuleiten sind“. Weiter führen die Autor:innen aus, dass die Nutzung unterschiedlicher Datentypen im Sinne des Methoden-Mixes den jeweils „anderen“ Daten eine ergänzende Funktion zuschreibt. Beim Mixed Methods-Paradigma handelt es sich jedoch um eine neue Methodologie. Es werden nicht qualitative und quantitative Daten erhoben, sondern qualitative und quantitative Forschungsstrategien angewendet. Im Anschluss stellen Döring und Bortz fünf Positionen zu Mixed Methods als drittem Paradigma dar (2016, S. 73 f).

1. Inkommensurabilitäts-Hypothese

Diese Hypothese besagt, dass „quantitatives und qualitatives Paradigma wissenschaftstheoretisch nicht vergleichbar und auch nicht miteinander vereinbar sind“ (ebd.).

2. Aparadigmatischer Standpunkt

„Datenerhebungsmethoden und Studiendesigns einerseits sowie wissenschaftstheoretische Paradigmen andererseits“ (ebd.) werden als unabhängig voneinander gesehen.

3. Komplementaritäts-These

Hier werden qualitativer und quantitativer Ansatz als wissenschaftstheoretisch grundlegend verschieden betrachtet. Kein Ansatz wird jedoch als besser oder schlechter als der andere gesehen. „Durch Vermischung würden die Stärken des jeweiligen Ansatzes verwässert. Eine Mixed-Methods-Studie sollte somit jeweils vollständig qualitative und vollständig quantitative Teilstudien enthalten“ (ebd.).

4. Dialektischer Standpunkt

„Er setzt sich das Ziel, die Widersprüche beider Paradigmen nicht durch Separierung in einzelne Teilstudien auszuschalten (wie die Komplementaritäts-These vorschlägt), sondern sie im Zuge dialektischen Denkens im Rahmen einer integrierten Mixed-Methods-Studie fruchtbar zu machen. Gerade die zu Tage tretenden Gegensätze und Probleme böten die Chance verbesserten Erkenntnisgewinns“ (ebd., S. 74).

5. Standpunkt eines neuen Mixed-Methods-Paradigmas

Hier wird die Eigenständigkeit der Mixed-Methods-Forschung vorgeschlagen, „die über Kombination oder Dialog von quantitativem und qualitativem Ansatz hinausgeht und auch eine eigene wissenschaftstheoretische Grundlage beinhaltet“ (ebd.).

B.R. Johnson et al. (2007, S. 129) erkennen schließlich die Mixed Methods Forschung als drittes Forschungsparadigma an. Dieses berücksichtigt sowohl das qualitative wie das quantitative Paradigma.

Creswell und Plano Clark geben folgende Definition:

„In mixed methods the researcher collects and analyses both qualitative and quantitative data rigorously in response to research questions and hypotheses, integrates (or mixes or combines) the two forms of data and their results, organizes these procedures into specific research designs that provide the logic and procedures for conducting the study, and frames these procedures within theory and philosophy“ (2017, S. 5).

Nach Reiß (<https://www.bachelorprint.de/methodik/mixed-methods/>, zuletzt 14.07.2023) gibt es folgende Möglichkeiten der Mixed Methods:

1. Das Triangulationsdesign: Hier geht es darum, eine Forschungsfrage aus möglichst verschiedenen Blickrichtungen zu beleuchten.
2. Das eingebettete Design: In eine quantitativ orientierte Studie werden qualitative Elemente eingebaut oder umgekehrt.
3. Das explorative Design: Hier wird zunächst qualitativ und dann quantitativ gearbeitet.
4. Das explanative Design: Hier wird zunächst quantitativ und dann qualitativ gearbeitet.

Die Erhebungsverfahren in vorliegender Arbeit lassen sich am ehesten mit dem Triangulationsdesign beschreiben. Es erfolgt eine Befragung mit einem Fragebogen, welche grundsätzliche Antworten auf design-bezogene Fragestellungen des Materials geben soll. Über diese Methode können einfach und schnell bestimmte Kriterien abgefragt werden, welche auf die Handlungsleitlinien, die vorher erstellt wurden, Bezug nehmen. Eine einfache Konsequenz im Sinne von „gelingen“ oder „nicht gelungen“ lässt sich hier ableiten. Differenzierte Antworten lassen sich dann aber aus dem qualitativen Interview ableiten. Hier können die Design-Fragen konkreter beleuchtet werden. Es kann ausführlicher darauf eingegangen werden, warum das Einhalten der im Fragebogen abgefragten Kriterien zielführend und hilfreich war. Die Studierenden können frei aus ihrer Erfahrung erzählen und es können Aspekte zur Sprache kommen, die eventuell im Fragebogen gar nicht berücksichtigt waren. Schwachstellen des Materials lassen sich deutlicher aufzeigen, ebenso wie Gelungenes. Als gewinnbringend erachtete Änderungen können angesprochen werden. Gerade Aspekte wie die Möglichkeit des selbstständigen Lernens und die Möglichkeit zu Kommunikation und Austausch, welche das Material bietet, lassen sich besser über Beschreibungen erfassen als über einen einfachen Fragebogen.

6 Design-Based-Research und Mixed Methods als Grundlage für die vorliegende Arbeit

Das vorliegende Vorhaben, die entstandenen Lehr-Lernpakete einzusetzen, zu evaluieren und in Zyklen zu verbessern, um Lernfortschritte über digitale Medien bei den Studierenden zu erzeugen, wird mit der Methodologie des Design-Based-Research-Ansatzes (wie oben beschrieben) umgesetzt. Eine Fragestellung stellte den Ausgangspunkt dar, daraufhin wurde diese expliziert und mit theoretischem Hintergrund angereichert. Es entstanden daraus Handlungsleitlinien und Wirkungshypothesen in Bezug auf das Material. Dieses wurde eingesetzt und analysiert. Die Analyse erfolgt auf zwei Wegen, weshalb hier von einem Mixed-Methods-Ansatz gesprochen werden kann: Zum einen wurden die Studierenden über einen Fragebogen zu verschiedenen – aus der Theorie abgeleiteten – Kriterien des Materials befragt. Der Fragebogen stellte dabei eine Form der quantitativen Erhebung dar. Zum anderen wurden die Studierenden in einem qualitativen leitfadengestützten Interview zu ihren Erfahrungen im Umgang mit dem Material befragt. Die so entstandenen Daten wurden ausgewertet und die Ergebnisse zur Anpassung des Materials genutzt. Das so neu überarbeitete Material wurde erneut eingesetzt und überprüft. So können schließlich Erkenntnisse zu relevanten Eigenschaften des Materials gewonnen werden. Gleichzeitig kann ein Handlungsleitfaden zur Umsetzung des Programms erstellt werden. Im Rahmen der Methodologie des Design-Based-Research-Ansatzes wurden hier qualitative und quantitative Methoden im Sinne des Triangulationsdesigns der Mixed-Methods verwendet.

IV Entwicklung der digitalen Lehr-Lernpakete

1 Erstellung der Videos zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten mit Vyond

Die Lehr-Lernpakete wurden aus mehreren Gründen erstellt: Die Wissensvermittlung zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten spielt eine große Rolle für die Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte auf deren inklusive Aufgabe. Die bisher erfolgte Wissensvermittlung war wenig anschaulich und beinhaltete nur einzelne Arbeitsaufträge. Das zu vermittelnde Wissen soll nun viele Studierende erreichen, es soll nachhaltig allen Studierenden zugänglich sein, einen konstruktivistisch orientierten Wissensaufbau ermöglichen und zu Austausch und Kommunikation anregen. Als Grundpfeiler der Lehr-Lernpakete entstanden nun zunächst die Videos zu den Förderschwerpunkten.

Für deren konkreten Erstellungsprozess wurde auf die Liste von Poxleitner und Wetzel (2014, S. 68 f.) zurückgegriffen.

Diese beinhaltet

1. Die Festlegung des Kontextes. Hier handelt es sich um die Darstellung von Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese sollen in einer realistischen Umgebung geschildert werden, wichtige Informationen zum Förderschwerpunkt sollen vermittelt werden. Das Setting „Schule“ und vereinzelt „Elternhaus“ bietet sich hier an.
2. Die Festlegung der Sinnhaftigkeit: Für Lehramtsstudierende der allgemeinen Lehramter ist es wichtig, sich in Bezug auf die auf sie zukommende Aufgabe der Inklusion mit den Förderschwerpunkten vertraut zu machen.
3. Die Erstellung eines Storyboards, bzw. eines Drehbuchs.
4. Die Festlegung eines Drehortes war hier nicht erforderlich, da die Videos in Form einer Trickanimation erstellt wurden.
5. Erfolgte der Dreh und die Nachbearbeitung.
6. Die Filme wurden auf dem universitätseigenen Videokanal Panopto zur Verfügung gestellt.
7. Wurde die Lerneinheit durch ergänzende Übungsblätter komplettiert.

1.1 Vyond als Tool zur Erstellung der Videos

Verschiedene Internetplattformen (my simple show, VideoScribe, Vyond) zur Erstellung von Erklärvideos wurden gesichtet und auf ihre Tauglichkeit für das Vorhaben hin überprüft. Zuletzt fiel die Auswahl auf Vyond.

Bei Vyond handelt es sich um eine Erklärvideo-Software, mit der man eigene Videos herstellen kann.

„Vyond ist ein Online-Tool zum Erstellen von Erklärvideos, 2D-Animationsvideos, Whiteboard Videos (Doodle oder Scribble Movies), Werbevideos, animierte Infografiken, Lernvideos (Video Tutorials) und Videopräsentationen.

Die erstellten Animationsvideos können eingesetzt werden im Marketing, zur internen Kommunikation in Unternehmen, in Schulungen, Seminaren, Trainings und beim eLearning. Zudem eignet sich Vyond sehr gut für Video Agenturen, die Animationsvideos für Kunden erstellen wollen“ (Peuß 2021).

Von der Startseite gelangt man einfach zum Erstellen eines eigenen Videos, indem man zunächst einen Erklärvideo Style auswählt. Hier kann man wählen zwischen den Darstellungen Contemporary, Business Friendly und Whiteboard Animation. Für die Lehr-Lernpakete wurde Business Friendly ausgewählt, da hier viele passende Hintergründe zu finden sind, sowie auch auf die Diversität der dargestellten Personen geachtet wurde. Weiterhin sollte der Motivationscharakter durch farbige Bilder erhöht werden, so dass eine Whiteboard Animation ausschied. Videos werden nun ganz einfach über das „Befüllen“ leerer Folien erstellt. Eine leere Folie bekommt einen thematisch passenden Hintergrund. Nun wird dieser mit Personen, Gegenständen, Beschriftungen und Symbolen gefüllt, so dass eine Szene entsteht. Ein komplettes Video setzt sich aus der Aneinanderreihung verschiedener Szenen zusammen. Nun können die einzelnen Folien mit gesprochenem Text hinterlegt werden. Vorteilhaft ist hier, dass der Text passend zur Szene eingesprochen werden kann und somit mehrere Wiederholungen des Aufnahmeprozesses mit kurzen Absätzen möglich sind. Hier wird auf die Theorie der dualen Kodierung rekurriert, wenn Text und Bild miteinander kombiniert werden. Möglich wäre es auch, das komplette Video mit Musik zu hinterlegen. Da allerdings die Inhalte des Videos, sowie die ergänzenden Kommentare im Vordergrund stehen sollen, wurde hier darauf verzichtet. Eine Reizüberflutung im Sinne des „Cognitive Load“ kann so vermieden werden. Auf die häufig genutzte Technik, die Figuren durch das „Kritzeln“ einer Hand oder das Hineinschieben in die Szene durch eine Hand darzustellen, wurde hier verzichtet. Die Einfachheit und Klarheit der Gestaltung soll im Vordergrund stehen, um eine Überlastung (Cognitive Load) zu vermeiden.

In der engeren Vorauswahl stand zunächst noch die Videoplattform Videoscribe. Diese Software ist ähnlich aufgebaut und ermöglicht eine Aneinanderreihung von Szenen, die

dann zusammen ein Video ergeben. Nachteil ist hier, dass die einzelnen Folien nicht klar voneinander abgegrenzt sind. Weiterhin kann man den Sprechertext nur in einem Ganzen eingeben, so dass neue Einsprachen des Gesamttextes bei kleinen Fehlern immer wieder nötig sind.

Die Übersichtlichkeit der Anordnung und die einfache Handhabbarkeit haben schließlich den Ausschlag dafür gegeben, dass die Software Vyond verwendet wurde.

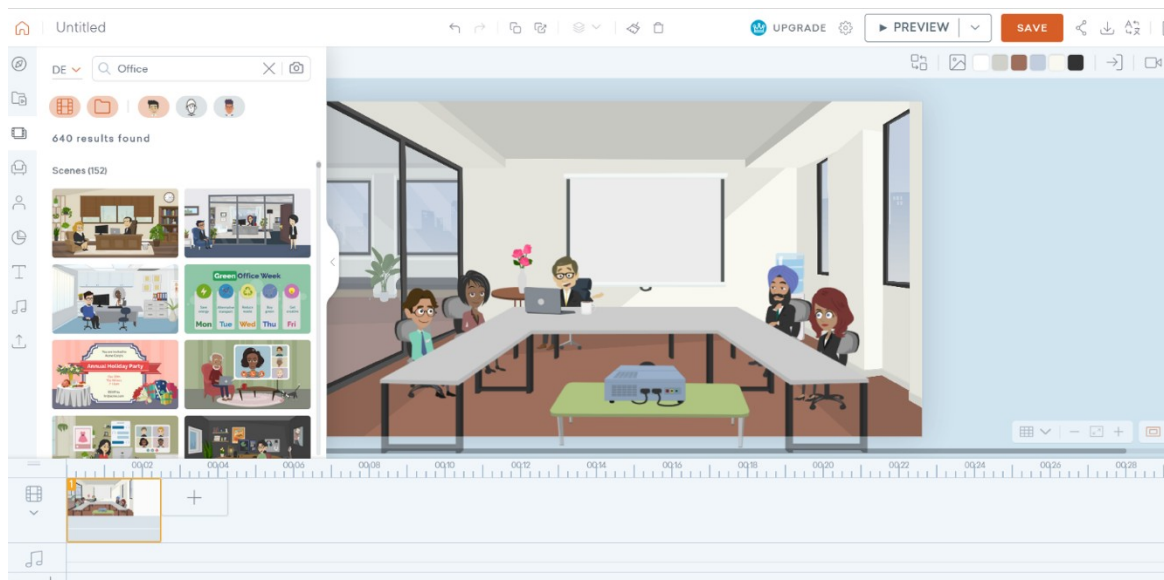


Abb. 16: Screenshot einer Blankoseite von Vyond

1.2 Die Drehbücher zu den Videos

Grundlage der Drehbücher stellt das „Studienbuch Inklusion“ (Heimlich und Kiel 2020) und darin die Kapitel zu den einzelnen Förderschwerpunkten dar. Die in Kapitel II 5.2. genannten Informationstexte zu den Förderschwerpunkten (Texte aus dem LehrplanPLUS sowie aus „Förderschwerpunkte in NRW“) wurden deshalb nicht verwendet, weil sie teilweise zu spezifisch sind. Sie eignen sich für eine vertiefte Auseinandersetzung und fanden daher Eingang in die Übungsblätter. Die Texte aus dem Studienbuch Inklusion sind klar gegliedert, weisen zu jedem Förderschwerpunkt die gleiche Struktur auf und lassen sich daher gut auf die Videos übertragen. Die in den Kapiteln des Buches vorgenommene Unterteilung in die Unterpunkte „Definition und theoretische Grundlagen“, „Stand der Inklusion“, „Herausforderungen in der Unterrichtspraxis und im Schulleben“, sowie „Handlungsempfehlungen und Fördermaßnahmen“ wurden für die Unterteilung der Inhalte zu den Förderschwerpunkten in die vier Videos übernommen. Diese Unterteilung ist für alle Förderschwerpunkte gleich und bietet so eine erste Orientierung im Filmmaterial.

Damit ist ein einfacher Überblick über die Förderschwerpunkte für Studierende, welche bisher noch nichts oder nur wenig zu dieser Thematik gehört haben, möglich. Das „Studienbuch Inklusion“ ist an der Universitätsbibliothek Bayreuth in Buchform und in elek-

tronischer Form für alle Studierenden zugänglich, so dass hier wichtige Informationen auch noch einmal nachgelesen werden können.

Nach Tenberg (2021, S. 27) handelt es sich bei den vorliegenden Videos um Überblicksbetrachtungen. Durch die Unterteilungen eines Themas in kurze Abschnitte ist eine klar erkennbare Struktur vorhanden, welche das Lernen erleichtert. Berücksichtigt wurde hierbei das Segmentierungs-Prinzip nach Mayer (2009), nach dem die multimediale Darstellung in möglichst viele kleine Einheiten aufgeteilt werden sollte.

Für die Erstellung der Drehbücher wurden wichtige Informationen der einzelnen Kapitel zusammengefasst und als Sprechtext umgeschrieben. Im Vordergrund sollte hier stehen, dass die Informationen zu den Förderschwerpunkten einfach, gut nachvollziehbar und anschaulich waren. Der Originaltext wurde reduziert auf wesentliche Grundaussagen. Weiterführende Informationen wurden weggelassen, da diese später in den Arbeitsmaterialien eine Rolle spielen sollten. Nun erfolgte die Erstellung der Drehbücher zu den einzelnen Filmen: Die Drehbücher sind in Tabellenform angelegt. Die erste Spalte beschreibt mit der „Szene“ den jeweiligen Abschnitt des Videos, z. B. eine Hinführung zum Thema. In der zweiten Spalte findet sich der Sprechtext und in der dritten Spalte Anregungen zur Gestaltung des Templates (Anhang B1 – B6).

In Bezug auf ein „tiefes Lernen“ (Kerres 2018, S. 105) der Studierenden, welches durch das entstehende Material erfolgen soll, wurde bereits im Drehbuch auf eine hohe Qualität des Lernangebots geachtet. (Kerres 2018, S. 101f.). Der Sprechtext wurde reduziert, während die dazu gestalteten Szenen im Sinne des räumlichen Kontinuitäts-Prinzips anschaulich beschrieben wurden. Text und Szene sollten in ihrem Inhalt gemäß des Multimedia-Prinzips übereinstimmen, das Eine sollte nicht vom Anderen ablenken. Auf Effekte, Musik und zusätzlich eingeschobene Bilder wurde zugunsten einer ruhigen, fließenden Darstellung verzichtet, was dem Kohärenz-Prinzip entspricht. Schon in den Drehbüchern wurde auf einen problembasierten didaktischen Ansatz Wert gelegt. Anhand eines Fallbeispiels eines konkret beschriebenen Schülers bzw. einer Schülerin wurde der Förderschwerpunkt expliziert. Der Sprechtext wurde personalisiert und durchgängig auf die Darstellung der betroffenen Schüler:innen angewendet. Auch wurde für die betroffenen Schüler:innen in jedem Video zu einem Förderschwerpunkt jeweils die gleiche Figur verwendet. Mit der Theorie der dualen Kodierung soll hier intendiert werden, dass Informationen besser erinnert werden, wenn sie gleichzeitig sprachlich und bildhaft im Gedächtnis gespeichert werden (Schmidt-Borcherding 2020, S. 63).

Tab. 6: Screenshot Ausschnitt einer Drehbuchseite, eigene Darstellung

1. Definition und theoretische Grundlagen

Szene	Sprechtext	Bildliche Darstellung
Einführung	Der Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung	Schulgebäude
Hinführung	Das ist die fiktive inklusive Klasse 5a und ihre Klassenlehrerin Frau Müller. 28 SuS besuchen die 5a. Einige von ihnen haben einen spF. Ziel dieses Filmes ist es, sich ein besseres Bild vom SPF esE machen zu können.	Klassenzimmer, L., versch. SuS
Vorstellung	Das ist Maria. Für Kinder wie Maria gibt es einige Begriffe, die in der Fachszene verwendet werden, wie z.B. „Kinder in Not“, „Störer“, „Problemkinder“, „Kinder mit psychischen Auffälligkeiten“, „Kinder mit Verhaltensstörungen“ und viele mehr.	L. spez. SuS. Text über Marias Kopf: S. 20 Studienbuch: Kinder in Not, Problemkinder, Störer,...

1.3 Der Herstellungsprozess

1.3.1 Gestaltung der Videos

Unter Verwendung dieser Drehbücher entstanden nun die Videos zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Zunächst wurden die einzelnen Szenen aus dem Drehbuch auf den Folien von Vyond bildlich dargestellt. Besonderer Wert wurde dabei auf die Anschaulichkeit der dargestellten Settings gelegt. Klassenzimmer, Lehrer:innenzimmer, häusliche Umgebungen etc. sollten nachvollziehbar dargestellt werden. Details in der Ausstattung der Räume wie Pflanzen, Bilder etc. sollten einen lebensnahen Charakter vermitteln.

Die dargestellten Figuren bekamen Namen und wurden nicht lediglich als „Lehrkraft“ oder „Schüler:in“ bezeichnet. Die Rezipienten der Videos sollen dadurch ein deutliches Bild vor ihrem inneren Auge haben, um auch in Zukunft auf innere Repräsentationen des jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts zurückgreifen zu können. Hierbei wurden das Multimediaprinzip, sowie das Redundanzprinzip eingesetzt. Wichtig war bei der Gestaltung der einzelnen Szenen, dass wesentliche Elemente gezeigt wurden, aber keine Verwirrung durch unnötige Details entstand. Eine klare Bildsprache unter Verwendung der sinntragenden Elemente war hier von Bedeutung. Diese Vorgehensweise kann mit dem Kohärenzprinzip begründet werden. Jeder Film beschreibt einen Aspekt des ihm gewidmeten Förderschwerpunkts so, dass ein klares Verständnis der Zusammenhänge erfolgen kann. Dazu sind besonders Text-Bild-Zuordnungen von Bedeutung. Das, was im Bild gezeigt wird, wird durch den Text verdeutlicht. Das, was im Text erklärt wird, wird

durch das Bild illustriert. So werden verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen, was ein Erlernen von neuen Inhalten erleichtert. Wichtig ist hier allerdings eine weitgehende Synchronizität von gesprochenem und gesehendem Inhalt, so dass größtmögliche Klarheit entsteht. Diese Darstellung entspricht dem Multimedia-Prinzip und damit einem der Gestaltungsprinzipien multimedialer Lernmaterialien. Weiterhin wird hier dem zeitlichen Kontiguitätsprinzip entsprochen. In einige Folien werden Pfeile, hinzukommende Elemente und vor allem Animationselemente genutzt, was dem Signalierungsprinzip entspricht (vgl. Schmidt-Borcherding 2020, S. 67).



Abb. 17: Beispiel: Förderschwerpunkt Hören (Theorie); Screenshots: Ausschnitte aus den Videos, eigene Darstellung



Abb. 18: Beispiel: Förderschwerpunkt Sprache (Inklusion); Screenshots: Ausschnitte aus den Videos, eigene Darstellung



Abb. 19: Beispiel: Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (Herausforderungen); Screenshots: Ausschnitte aus den Videos, eigene Darstellung

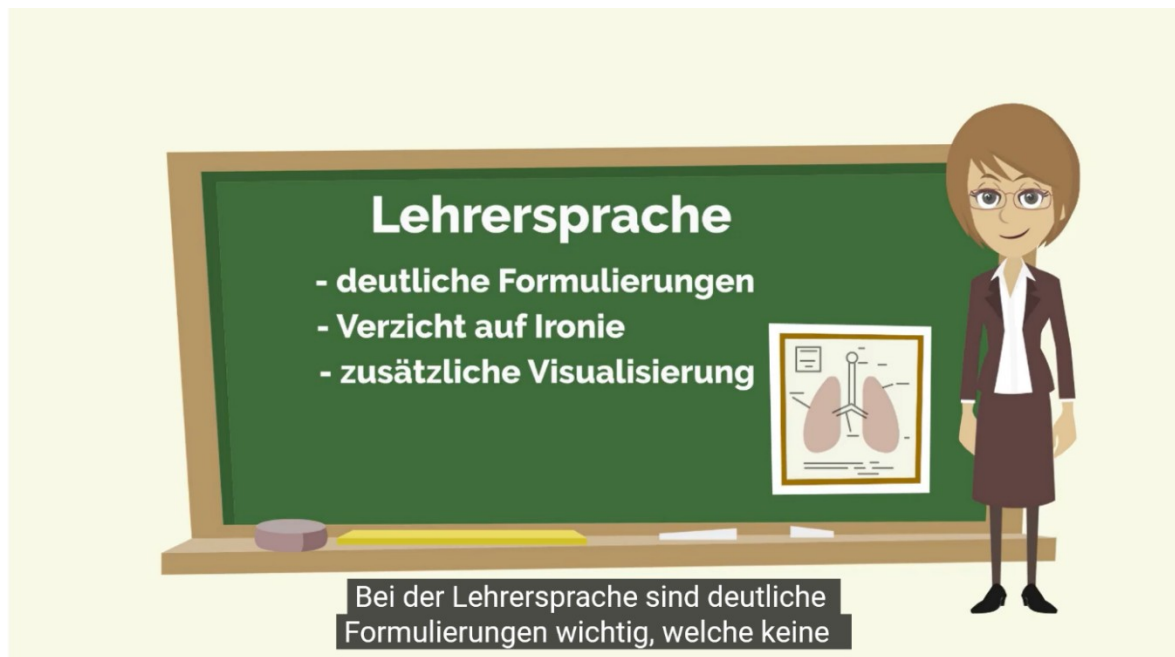


Abb. 20: Beispiel: Autismus-Spektrum-Störung (Handlungsmöglichkeiten); Screenshots: Ausschnitte aus den Videos, eigene Darstellung

1.3.2 Erste Überarbeitung nach Peer-Review

In Zusammenarbeit mit einem Kollegen wurden die Filme zum Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung anschließend begutachtet und nach Passagen durchsucht, welche zu ändern wären. Hier fiel immer wieder auf, dass einige Folien eher einer besprochenen Power-Point-Folie glichen. Zu geschriebenem Text wurden die einzelnen Punkte eingesprochen, die szenische Darstellung rückte in den Hintergrund. Hier standen sich häufig die Ansprüche im Weg, fachliche Informationen klar, übersichtlich, aber auch ausführlich genug zu transportieren und gleichzeitig genug visuelle Anschaulichkeit zu bieten. Anhand dieser Erkenntnis wurden aus einigen Textpassagen wieder szenische Ausschnitte. Einige Szenen wurden auch durch den Peer-Reviewer als eher monoton und statisch empfunden. Diese Szenen wurden durch das Hinzufügen von Elementen und Signalbildern verbessert, so dass sie mehr Emotionalität und Zugänglichkeit erhielten. Im Anschluss daran wurden unter Verwendung der gemachten Erfahrungen alle weiteren Filme erstellt und ebenso unter Peer-Review gestellt.

Überblick über die entstandenen Videos:

- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung: Theorie
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung: Inklusion

- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung: Herausforderungen
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung: Handlungsmöglichkeiten
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung: Theorie
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung: Inklusion
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung: Herausforderungen
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung: Handlungsmöglichkeiten
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Sprache: Theorie
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Sprache: Inklusion
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Sprache: Herausforderungen
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Sprache: Handlungsmöglichkeiten
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Hören: Theorie
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Hören: Inklusion
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Hören: Die Perspektive der Betroffenen
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Hören: Handlungsmöglichkeiten
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Sehen: Theorie
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Sehen: Inklusion
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Sehen: Herausforderungen
- Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Sehen: Handlungsmöglichkeiten
- Der Förderschwerpunkt Autismus: Theorie
- Der Förderschwerpunkt Autismus: Inklusion
- Der Förderschwerpunkt Autismus: Herausforderungen
- Der Förderschwerpunkt Autismus: Handlungsmöglichkeiten

Aus dem Studienbuch Inklusion (Heimlich und Kiel 2020) wurde die Änderung beim Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Hören“ übernommen. Statt des Kapitels „Herausforderungen“ wird das entsprechende Kapitel „Perspektive der Betroffenen“ genannt. Autismus stellt momentan in Bayern und anderen Bundesländern keinen Sonderpädagogi-

schen Förderschwerpunkt dar, deshalb wird nur vom „Förderschwerpunkt Autismus“ gesprochen. Die Videos und die im Folgenden beschriebenen Informations- und Arbeitsblätter finden sich auf der Homepage inklusion.uni-bayreuth.de. Diese ist im Anhang C verlinkt.

2 Erstellung der Arbeitsaufträge für die Lehr-Lernpakete

2.1 Begründung und Auswahl der Arbeitsaufträge

Petschenka et al. stellen Möglichkeiten der sinnvollen Erstellung von Lernaufgaben im E-Learning vor.

„Ebenso wie in traditionellen Lernarrangements reicht auch in multimedial aufbereiteten Lernangeboten die Präsentation von Informationen alleine nicht aus um einen Lernerfolg zuverlässig zu sichern. Neben der didaktisch sinnvollen Aufbereitung des Lernmaterials ist sicher zu stellen, dass die relevanten Lernprozesse aktiviert werden.“ (Petschenka et al. 2004, S. 2).

Dies soll nun durch die zusätzlich bereitgestellten Lernmaterialien erfolgen, welche den Lernprozess aktivieren sollen. Wichtige Kriterien sind hierbei der Bezug zur Lebenswelt der Studierenden, also der Bezug zum späteren schulischen Alltag. Weiterhin sollte den Studierenden auch die Bedeutung des Lerninhalts – wiederum in Bezug auf die spätere eigene Situation in der Schule – bewusst sein. Das neu erworbene Überblickswissen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten kann und soll Fragen der Studierenden aufwerfen: Wie gehe ich mit diesen Schüler:innen im Unterricht um? Aber auch: Wie gehe ich als Lehrer:innenpersönlichkeit mit dem „anders sein“ von Schüler:innen um? Wenn es um die Suche nach einem eigenen Standpunkt, sowie den Abgleich mit anderen Positionen geht, dann spielen Aufgaben, welche die Kommunikation unter den Studierenden anregen, eine große Rolle.

Petschenka et al. (2004) unterscheiden Aufgabentypen und -merkmale. Sie gehen dabei zunächst von drei Wissenstypen aus, um daran anschließend die Aufgabentypen und deren Merkmale zu beschreiben. Die genannten Wissenstypen sind hier das deklarative, das prozedurale und das kontextuelle Wissen. In den hier erstellten Videos steht das deklarative Wissen im Vordergrund. Die Aufgaben dazu sollen nun aber nicht eine reine Abfrage dieses Wissens darstellen. Einfache Aufgabentypen wie Multiple Choice oder Lückentext-Aufgaben sollen im weiterführenden Material keine Rolle spielen.

Für die Erstellung der Übungsaufgaben wurde auf komplexere Aufgabentypen zurückgegriffen. Darunter fallen Verständnisaufgaben, welche die Zuordnungen von Daten und Sachverhalten zum Inhalt haben und welche Vorwissen voraussetzen. Anwendungs-

und Gestaltungsaufgaben ermöglichen es, dass das Gelernte auf neue Situationen übertragen wird. Analyseaufgaben dienen „zur Zerlegung eines Inhalts übergeordneter Kategorie in kleinere Inhaltsbereiche“ (Petschenka 2004, S. 8). Schließlich nennen die Autor:innen Problemlöseaufgaben und Bewertungsaufgaben, bei denen Fragestellungen bewertet werden sollen.

Vor dem Hintergrund der oben genannten Aufgabentypen und -merkmale, sowie im Sinne eines leser:innenfreundlichen und leicht zugänglichen Designs wurden nun Informations- und Arbeitsblätter zu allen Filmen erstellt. Hintergrund ist hier, dass die Studierenden über die Filme ein Grundlagenwissen zu den einzelnen Förderschwerpunkten erworben haben, welches aus einer knappen Übersicht besteht. Um aber „tiefes Lernen“ nach Kerres (2018, S. 105) zu ermöglichen, selbsttätiges und selbstständiges Lernen zu fördern, sowie einen intensiven Einblick in die genannten Themen zu erhalten, ist es notwendig, dass noch einmal eine Auseinandersetzung mit Material erfolgt, welches gründlicher und umfassender über den jeweiligen Förderschwerpunkt und die genannten Aspekte informiert. Darüber hinaus soll es zur Kommunikation anregen, Inhalte auf die Fachdidaktiken beziehen, Inhalte anhand praxisnaher Internetseiten erläutern und Möglichkeiten der Bewertung (z. B. von Material oder Situationen) schaffen.

Da über das deklarative Wissen hinaus, das in den Videos vermittelt wird, auch auf reale Situationen im späteren Berufsalltag vorbereitet werden soll, bietet sich der Einsatz problembasierter Methoden nach Kerres (2018, S. 384) an. „Der Transfer auf neue Anwendungssituationen gelingt besser, wenn mehrere Lernaufgaben bearbeitet werden, die unterschiedlich angelegt sind (hohe Variabilität) (ebd.).“

Zu jedem Video wurden nun zwei Seiten erstellt, welche in digitaler Form als pdf, aber auch in Papierform verwendet werden können.

Die erste Seite beinhaltet jeweils noch einmal in Stichpunkten die wichtigsten Informationen, welche in dem zugehörigen Video angesprochen wurden. Die Seite ist übersichtlich gestaltet, zwischen den einzelnen Begriffen ist viel Platz, so dass die Studierenden diese um für sie relevante Inhalte aus dem Video ergänzen können. Die zweite Seite besteht aus Arbeitsaufträgen, welche zu einer eigenständigen Auseinandersetzung anleiten sollen und die Brücke zwischen den gegebenen Informationen und der Relevanz für die eigene Schulpraxis schlagen sollen. Studierende werden hier z. B. zu einer Recherche im Internet aufgefordert oder bekommen Links zur Verfügung gestellt, welche auf Homepages von Schulen (z. B. Schulen mit dem Schulprofil Inklusion) verweisen. Auch Fachartikel zu den einzelnen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sind verlinkt. Die Verlinkungen erfolgen zum einen über QR – Codes, zum anderen über direkt anklickbare Links.

Auf dem Übungsblatt „Autismus-Handlungsempfehlungen“ ist z. B. folgender Arbeitsauftrag zu finden: „Informieren Sie sich online über den TEACCH-Ansatz. Gibt es Elemente, die für Ihren Unterricht adaptierbar sind“? So werden fachliche Informationen aus der Sonderpädagogik mit eigenen Ideen zur Unterrichtsgestaltung verknüpft. Verschiedene Aspekte der Aufgabenstellung spielen hier eine Rolle: Da ist zum einen die selbstständige Suche nach Information, die selbstständige Aneignung der neuen Information und schließlich auch die Anwendung auf eine neue Situation, in diesem Fall auf die konkrete Situation des inklusiven Unterrichts.

Dieses Material kann als Selbstlernmaterial verwendet werden, es kann in Partner- oder Gruppenarbeit angewendet werden und es sollte im besten Fall gemeinsam im Seminar reflektiert, besprochen und eingeordnet werden. Geht man von der Situation aus, dass die Materialien ohne eine/n Sonderpädagog:in behandelt werden, so sollte sich der Dozierende der entsprechenden Didaktik oder der Erziehungswissenschaften, welcher mit diesem Material arbeitet, ebenfalls mit den Übungsblättern auseinandersetzen, um dann eine Diskussion dazu leiten zu können. Auch sollte er dann die Studierenden dabei unterstützen können, die gegebenen Informationen auf die Prinzipien der jeweiligen Fachdidaktik zu übertragen.

Prinzipiell sind die Fragen auf den Übungsblättern so formuliert, dass eine nicht zu starke Lenkung erfolgt. Studierende sollten sich mit Fragen wie: „Stellen die im Link genannten Lösungsansätze für Sie nachvollziehbare Handlungsweisen dar? Hätten Sie noch andere Ideen?“ oder „In welchen Situationen in der Schule können Sie sich Schwierigkeiten vorstellen?“ an Probleme annähern können und ihre eigene Auseinandersetzung mit der Thematik vollziehen können. Hier spielen Anwendungs- und Gestaltungsaufgaben, sowie Problemlöse- und Bewertungsaufgaben eine Rolle. Es wird den Studierenden aktuelles deklaratives Wissen zur Verfügung gestellt, welches sie sich aneignen sollen. In einem zweiten Schritt sollen sie dann über dessen Anwendung reflektieren. Neben den Videos, welche einen einführenden Einblick geben, stellen die Übungsblätter letztlich das Herzstück der Lehr-Lernpakete dar. Hier erfolgt Vertiefung, Auseinandersetzung, Übertragung und Transfer durch komplexe Aufgabentypen. Hier bleibt das Wissen über die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte nicht „träges Wissen“, sondern es gelangt-zumindest in der Vorstellung- in den Bereich der Bedeutsamkeit für die eigene Lehrtätigkeit und Unterrichtspraxis. Hier müssen Studierende, wenn sie die Übungsblätter ernsthaft bearbeiten, implizit auch über ihre eigene Lehrkraftrolle nachdenken und darüber, wie sie sich Unterricht als gelungen vorstellen. Welche Prinzipien sie als Lehrkraft für ihr jeweiliges Fach vertreten und auch, wie diese mit den Ideen der Inklusion und den verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zu Inhalten übereinstimmen, kann Inhalt der Auseinandersetzung sein. Letztlich führen die Übungsblätter also immer auch über den jeweiligen Sonderpäd-

agogischen Förderschwerpunkt hinaus und nehmen die ganze Unterrichtssituation in den Blick.

Das Material, auf welches sich die Übungsblätter beziehen, stammt aus unterschiedlichen Quellen. Es finden sich z. B. die entsprechenden Internetseiten aus dem Lehrplan-PLUS mit Beschreibungen der Schüler:innen der einzelnen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Es gibt Links zu Schulen, welche die Arbeit des MSD übersichtlich darstellen. So halten einige Schulen online Meldeformulare bereit. Eine häufig verlinkte Seite ist die des ISB Bayern, in welcher für die einzelnen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich und Notenschutz beschrieben werden. Das Bildungsministerium Nordrhein-Westfalen hat eine sehr übersichtliche Seite mit wissenschaftlichen Artikeln zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten erstellt, welche ebenfalls häufig verlinkt ist.

Einige Übungsblätter arbeiten mit Fallbeispielen, welche aus dem Buch „Inklusion praktisch“ von Wiater, Trieb und Menges (2016) übernommen sind. Hier sollen Studierende überlegen, welche Unterstützungsmöglichkeiten sie sich jeweils in der entsprechenden Situation für die Schüler:innen vorstellen können. Teilweise finden sich auch Artikel aus Zeitschriften, welche Fallbeispiele darstellen (z. B. ein Artikel zum Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Hören der Internetseite www.deutschlandfunkkultur.de). Einige Übungsblätter arbeiten mit Filmen, welche auf YouTube zu finden sind, so z. B. ein Film über autistische Wahrnehmung und oder Filme der Pädagogin Dr. Brita Schirmer, welche sich mit verschiedenen Aspekten der Autismus-Spektrum-Störung auseinandersetzt.

Das Material wurde zum größten Teil schon vor der Erstellung der Lehr-Lernpakete in Seminaren und Workshops der Universität Bayreuth erfolgreich eingesetzt, so dass positive Erfahrungen im Umgang damit bereits vorhanden waren. In vorliegender Form stellen die Übungsblätter nun auch eine übersichtliche Sammlung von Material dar, welche den Studierenden Inhalte zu den Themen Inklusion und Sonderpädagogik näherbringt. In der Auswahl der Materialien und auch bei der Erstellung der Arbeitsaufträge wurde Wert daraufgelegt, dass zur Bearbeitung nicht nur einseitige Textarbeit nötig ist, sondern Filme, Homepages von Schulen und Zeitschriftenartikel eine umfassende multimediale Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik ermöglichen. Das Angebot sollte vielfältig sein, ebenso wie die Möglichkeiten, sich mit dem Angebotenen auseinanderzusetzen zu können. Verschiedene Sinneskanäle werden angesprochen, so dass auch hier unterschiedliche Lerner:innentypen der Studierenden berücksichtigt werden.

Die Dateien mit den Übungsblättern sind auf dem Internetserver der Universität Bayreuth hinterlegt, so dass Überarbeitungen und Anpassungen jederzeit möglich sind. Im Anhang C findet sich die Verlinkung zu einer Homepage, auf welcher sich die Informations- und Übungsblätter zu allen erstellten Videos befinden.

Sehen Herausforderungen– Infoblatt

Spezifisches Curriculum: Computerbedienung, Maus, Brailleschrift,...

Umsetzung des Spezifischen Curriculums ist schwer einplanbar

Differenzierter gemeinsamer Unterricht vs. Einzelförderung



Annika Linke, BASIS-Wissen Inklusion und Sonderpädagogik, Universität Bayreuth



Sehen: Herausforderungen – Übungsblatt

Claudia (7. Klasse) verändert übernommen aus: ~~Wjatek~~, W., Trieb, W. & Menges, R. (2016). Inklusion praktisch für Studium und Berufsalltag (S. 66-67). Augsburg: Auer Verlag.

Die 13-jährige Claudia verfügt über nur 10% Sehvermögen und nutzt einen Blindenstock. Sie kennt die Brailleschrift, kann mit der Blindenschreibmaschine umgehen und Texte produzieren. Damit sie den PC verwenden kann, hat sie ein Vergrößerungsglas vor ihrer Tastatur. Claudia hatte bis zur 6. Klasse eine Schulbegleitung, die sie so gut gefördert hat, dass die Schülerin jetzt allein im Schulhaus zurechtkommt. Sie kennt alle Wege und Klassenzimmer. Der Unterrichtsstoff der 7. Klasse bereitet ihr inhaltlich keine Schwierigkeiten, sie braucht aber für fast alle Arbeiten deutlich mehr Zeit als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Eine Sonderpädagogin unterstützt Claudia und ihre Lehrkraft regelmäßig für zwei Stunden die Woche. Gemeinsam überlegen sie immer wieder neu, welche Hilfsmittel und welche Gestaltung des Arbeitsplatzes geeignet sein könnten, um Claudia das gemeinsame Lernen zu erleichtern.

Teilweise arbeitet die Sonderpädagogin auch allein mit Claudia im Gruppenraum. Claudias Lehrkraft versucht zudem im Unterricht auf ein hohes Maß an Verbalisierung zu achten, da Mimik und Gestik von Claudia ja nicht wahrgenommen werden können. Auch an handlungsbegleitendes Sprechen haben sich die Lehrerin und die Mitschüler und Mitschülerinnen recht gut gewöhnt.

1. Lesen Sie das Fallbeispiel. Welche Unterstützungsmöglichkeiten finden Sie hier? Gibt es noch andere, die Sie sich vorstellen können?
2. Beschäftigen Sie sich mit den Maßnahmen des spezifischen Curriculums. Wo könnte man diese einbauen?

<https://www.dbsv.org/bildungsqualitaet.html>



Annika Linke, BASIS-Wissen Inklusion und Sonderpädagogik, Universität Bayreuth

Abb. 21: Screenshot eines Informations- und Übungsblattes zum Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sehen, eigene Darstellung

2.2 Auswahl der weiterführenden Literatur

Neben den Informations- und Übungsblättern gibt es am Ende jedes Videos noch eine Auswahl an weiterführender Literatur. Studierende, welche über die Videos und das Zusatzmaterial hinaus Interesse an einem speziellen Aspekt eines Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts zeigen, oder auch in der späteren Berufstätigkeit mit Schüler:innen des jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts zu tun haben, bekommen hier noch einmal ausführlichere Literatur angeboten. Diese ist nicht Bestandteil der Übungsblätter oder der angebotenen Veranstaltungen, dient aber der weiteren theoretischen und/oder praktischen Vertiefung. Ein Beispiel hierfür ist für den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung das Buch „Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung“ von Stein und Müller aus dem Jahr 2018, welches ein Grundlagenwerk ist. Im Bereich Autismus-Spektrum-Störung ist z. B. das Buch „Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen. Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten“ von Stephanie Meer-Walter aus dem Jahr 2021 ein hilfreiches Werk. Hier finden (zukünftige) Lehrkräfte eine Mischung aus Praxis und Theorie, erstellt von einer Person aus dem Autismus-Spektrum.

Generell gilt für alle angegebene weiterführende Literatur, dass theoretische und praktische Texte eine Rolle spielen. Das im Video Gesehene und über die Übungsblätter Vertiefte, kann so über theoretische Literatur ergänzt werden.

3 Erstellung einer Homepage

Damit nicht nur Studierende der Universität Bayreuth über die universitätsinterne Videoplattform Panopto und den E-Learning-Kurs „BAS!Swissen Inklusion und Sonderpädagogik“, sondern alle Interessierten einen Zugang zu den Lehr-Lernpaketen haben können, entstand im Dezember 2022 diese Homepage: <https://inklusion.uni-bayreuth.de/>

Hier finden sich alle Videos mit allen dazugehörigen Übungsmaterialien. Zusätzlich zu den Materialien zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten finden sich hier noch ein einleitendes Video „Zum Umgang mit den Materialien“, sowie zwei Videos zu inklusiven Beschulungsformen und Unterstützungsmöglichkeiten für inklusiv beschulte Schüler:innen im bayerischen Schulsystem. Darüber hinaus gibt es kurze Videoclips, in welchen in Interviewform Antworten auf Fragen Studierender zur Inklusion gegeben werden.

V Empirische Erprobung der entwickelten Lehr-Lernpakete

1 Einsatz der Lehr-Lernpakete in Seminaren der Geographie- und Geschichtsdidaktik sowie einer Vorlesung der Mathematikdidaktik

1.1 Bisherige Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion

Bei der Umsetzung der Lehr-Lernpakete in den Seminaren der Fachdidaktiken steht die Verknüpfung der Inhalte aus den Lehr-Lern-Paketen mit den Prinzipien der jeweiligen Fachdidaktik im Vordergrund. Weitergehende Literaturempfehlungen beziehen sich auf Materialien zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten.

In den Seminaren selbst werden den Studierenden zusätzlich Hinweise zu Literatur zum Thema Inklusion aus Sicht der jeweiligen Fachdidaktik gegeben.

Bevor der Stand der Fachdidaktiken der Universität Bayreuth, welche mit den Lehr-Lern-Paketen gearbeitet haben, in Bezug auf die Zusammenarbeit mit dem BASIS-Projekt dargestellt wird, soll hier ein kurzer Einblick in die Behandlung des Themas „Inklusion“ in jeder der betroffenen Fachdidaktiken gegeben werden. Es werden aus jeder Didaktik beispielhaft einige Autor:innen, welche sich mit dem Thema befasst haben, ohne Anspruch auf Vollständigkeit dargestellt.

1.1.1 Didaktik der Geschichte

Sebastian Barsch, Förderschullehrer und Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität zu Köln, hat 2020 ein Handbuch mit dem Titel „Inklusiven Geschichtsunterricht planen“ herausgegeben. Neben theoretischen Perspektiven auf das Konzept des „Gemeinsamen Lernens“ gibt es eine Auseinandersetzung mit der fachdidaktischen Diagnostik sowie Bausteine inklusiver Unterrichtsplanung. Dazu zählt Barsch Visualisierung und Strukturierung, Kooperation, projektförmiges Lernen, methodische Perspektiven, ästhetische Zugänge sowie Barrierefreiheit. Weiterhin stellt er fünf Planungsschritte zu inklusivem Unterricht dar.

Anregungen zur Unterrichtsgestaltung gibt es auch in dem Buch „Geschichte Klasse 5-10“ von Bettina Degner (geb. Alavi), Professorin für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, und Eva-Kristina Franz, Professorin für Grundschulforschung und Pädagogik an der Universität Trier. Diese Veröffentlichung ist sehr praxisorientiert und beinhaltet Stundenverläufe sowie Arbeitsblätter. Bärbel Völkel, ebenfalls Professorin für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, befasst sich in „Inklusive Geschichtsdidaktik“ mit der Bedeutung der Leiblichkeit für

die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins. Hier erfolgt die Auseinandersetzung mit der Thematik eher auf einer theoretischen, als auf einer unterrichtspraktischen Ebene.

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Handreichungen für den inklusiven Unterricht, welche eher Arbeitsblattsammlungen darstellen und welche von unterschiedlicher Qualität sind.

1.1.2 Didaktik der Geographie

Prof. Dr. Jan Schubert leitet an der FAU in Erlangen/Nürnberg eine Forschungsgruppe, deren Ziel es ist (angehende) Geographielehrkräfte für Inklusion zu professionalisieren. Dies erfolgt in Workshops, in welchen Sonderpädagogische Förderschwerpunkte und Geographiedidaktik jeweils aufeinander bezogen werden. Das Material zu diesen Workshops ist online verfügbar und damit für alle interessierten Personen zugänglich. Abb. 25 stellt einen Überblick zu diesem Projekt dar.

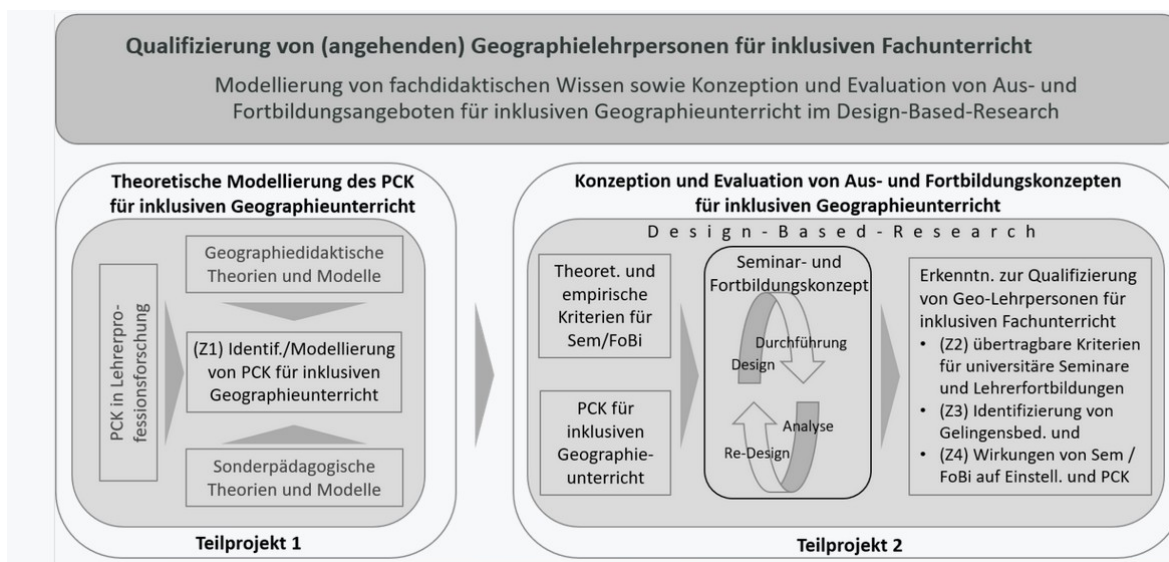


Abb. 22: Darstellung des Projekts Qualifizierung von (angehenden) Geographielehrpersonen für inklusiven Fachunterricht (https://www.geodidaktik.phil.fau.de/geolink/#collapse_0, 16.07.2023)

Bereits 2015 entwickelt Baroly-Simó Ideen zum gemeinsamen Geographieunterricht am Beispiel des Aralseesyndroms. Er betrachtet Lehrpläne und Schulbücher sowie mögliche Aufgabenstellungen nach Kompetenzbereichen. Dönges (2015, S. 185) erstellt, orientiert an diesen Überlegungen, eine Systematik möglicher Zugangsweisen zur Thematik. Diese ordnet er nach basal ästhetischen, handelnd-aktiven, anschaulichen und symbolisch-abstracten Zugangsmöglichkeiten. Aufgabe der Lehrkraft ist es, über die Ermittlung des Lernstandes der Schüler:innen nun den passenden Lernweg für alle Schüler:innen zu finden.

Tab. 7: Zugangsmöglichkeiten zum Aralsee-Syndrom im Geographieunterricht, eigene Darstellung nach Dönges 2015, S. 185

	Aralsee-Syndrom
basal-ästhetisch (wahrnehmend)	Ablaufen von Wasser in einem Modell mit Händen und Füßen wahrnehmen
handelnd-aktiv	Experimentieren mit einem Modell (Wasserspielplatz), das verschiedene Ab- und Zuflüsse umfasst
anschaulich (bildlich)	Bilddokumente zum Volumenrückgang des Sees und zur Veränderung der Landschaft besprechen
symbolisch-abstrakt	Fachtexte, Grafiken, Statistiken etc. zum Volumenrückgang des Sees analysieren

1.1.3 Didaktik der Mathematik

Eine Forscher:innengruppe um Jan Kuhl, Professor für Unterrichtsforschung mit dem Schwerpunkt auf Inklusion der Universität Dortmund und Susanne Prediger, Professorin für Mathematik an der TU Dortmund, hat sich 2021 dem Thema des inklusiven Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe gewidmet. Eine Unterrichteinheit mit vier Design-Prinzipien wurde untersucht. Diese Design-Prinzipien waren die verstehensorientierte Strukturierung auf mehreren Lernstufen, die Darstellungsvernetzung, Sprachsensibilität und Sicherung der Zugänglichkeit. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, „dass der so konzipierte Unterricht lernwirksamer ist als der herkömmliche Unterricht und dass dieser Vorteil unabhängig vom Vorwissen der Lernenden besteht“ (Kuhl et al. 2021, S. 324).

Lenze und Lutz-Westphal entwickelten bereits 2015 ein Konzept für einen inklusiven Mathematikunterricht am Beispiel der Einführung in die beschreibende Statistik. Leitfragen für die Entwicklung von Unterrichtsideen für einen inklusiven Mathematikunterricht werden hier gestellt, wie z. B.: „Wie lässt sich das Thema reichhaltig gestalten?“ oder „Wie bleibt die Charakteristik des Themas für alle erhalten?“ (Lenze und Lutz-Westphal 2015, S. 55).

Auch in der Mathematikdidaktik gibt es einige Kopiervorlagen, welche den Titel „inklusiv“ tragen. Häufig handelt es sich hierbei um differenzierte Arbeitsmaterialien ohne Hinweise auf deren Einsatz.

In allen drei Fachdidaktiken, mit denen im Rahmen der vorliegenden Arbeit an der Universität Bayreuth kooperiert wurde, bestand bereits eine Auseinandersetzung mit der Thematik „Inklusion“. Einzelne Elemente aus dieser theoretischen Diskussion zur Inklusion sind bereits originär Teil der fachdidaktischen Prinzipien der jeweiligen Fächer (z. B. Anschaulichkeit, Versprachlichung von Inhalten).

Die bereits erfolgte Auseinandersetzung mit Inklusion soll nun ergänzt werden um die Lehr-Lernpakete, welche theoretisches Wissen über konkrete Sonderpädagogische Förderschwerpunkte mit Theorien und Prinzipien der jeweiligen Fachdidaktiken verknüpfen.

1.2 Situation des BAS!S-Projekts in der jeweiligen Didaktik an der Universität Bayreuth

Mit allen genannten Fachdidaktiken besteht seit dem Wintersemester 2018/19 eine enge Zusammenarbeit.

In der Geographiedidaktik erfolgte seit dem Sommersemester 2019 eine Einbindung des BAS!S-Projekts im Seminar zum studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum. Die Studierenden erhielten einen grundlegenden Einblick in die Thematik der Inklusion. Hier wurden zunächst rechtliche Aspekte sowie gesellschaftstheoretische Grundlagen vermittelt. In weiteren Sitzungen wurde über den Förderschwerpunkt Autismus aufgeklärt sowie auch über das Aufmerksamkeits-Defizit-(Hyperaktivitäts)-Syndrom (AD(H)S). Die Studierenden setzten sich darüber hinaus mit dem Unterrichtsplanungsmodell der inklusionsdidaktischen Netze nach Heimlich und Kahlert (2014) auseinander. Eine im Praktikum beobachtete Stunde wurde in ein inklusionsdidaktisches Netz übertragen und mit Inhalten zu den Entwicklungsbereichen Wahrnehmung und Motorik, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Kognition gefüllt. So wurde zum einen über einzelne Förderschwerpunkte aufgeklärt und zum anderen auch der Versuch gewagt, sich mit inklusiver Unterrichtsplanung auf Grundlage im Praktikum beobachteter Stunden auseinander zu setzen. Vor allem die Auseinandersetzung mit den Förderschwerpunkten wurde von den Studierenden positiv bewertet. Das Unterrichtsplanungsmodell der inklusionsdidaktischen Netze stellte sich als komplexer Inhalt heraus, da viele Studierende noch Schwierigkeiten hatten, eine beobachtete Unterrichtsstunde nach ihrem Aufbau, aber auch nach evtl. angesetzten Kompetenzen und Zielen aufzuschlüsseln. Eine besondere Herausforderung stellte dann noch die Berücksichtigung der oben genannten Entwicklungsbereiche dar.

In einem Anschlussseminar wurde auf diese Schwierigkeiten reagiert. Die Studierenden bekamen einen Beobachtungsbogen an die Hand, mit dem sie über die Dauer ihres Praktikums einen Schüler oder eine Schülerin beobachten sollten. Die Beobachtungsschwerpunkte orientierten sich an den vier Entwicklungsbereichen Sprache, Motorik, emotional-soziales Handeln und Kognition. In einer Einführungssitzung wurden den Studierenden diese in ihrer Bedeutung für das menschliche Lernen erläutert. Auch eine Einführung zum Thema „Beobachtungstechnik“ schloss sich an. Anschließend suchten die Studierenden sich an ihrem ersten Praktikumstag einen Schüler bzw. eine Schülerin aus, welche sie nun für die Dauer ihres Praktikums beobachten sollten. Im Rahmen der Unterrichtsstunden, welche die Studierenden gegen Ende des Semesters eigenständig halten mussten, planten sie nun Konsequenzen aus ihren Beobachtungen mit ein. Der Beobachtungsbogen war Teil der Seminarleistung der Studierenden (s. Anhang D). Diese Art der Vorbereitung auf den inklusiven Unterricht wurde von den Studierenden positiv beurteilt. Den Ein-

satz des Beobachtungsbogens vor Ort in der Schule erlebten sie als sinnvoll und relevant für die spätere Berufstätigkeit. Bei der Auswertung der gehaltenen Unterrichtsstunden gab es neben der Rückmeldung durch die Lehrkraft und die Dozentin aus der Fachdidaktik dann noch Rückmeldung aus der Perspektive der Sonderpädagogik. Auch diese Rückmeldung wurde als positive Unterstützung bei der Entwicklung einer inklusionsförderlichen Haltung einer Lehrkraft gesehen.

Eine wichtige Begründung für die Entwicklung der Lehr-Lernpakete ergibt sich aus der Bedeutung der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Die Studierenden konnten ohne dieses Wissen noch eher wenig mit den inklusionsdidaktischen Netzen anfangen. Je mehr Wissen sie aber über die Förderschwerpunkte und die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen erwerben konnten, desto leichter fiel ihnen die Planung mit den inklusionsdidaktischen Netzen.

In der Geschichtsdidaktik wurden seit dem Wintersemester 2018/19 verschiedene Vorträge in Seminaren oder Vorlesungen gehalten. In diesen wurden Grundlagen der Inklusion, Prinzipien der Geschichtsdidaktik und die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte thematisiert und aufeinander bezogen. Besonders von Bedeutung war hier die Zusammenführung der Prinzipien der Geschichtsdidaktik mit den Lernvoraussetzungen von Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. Neben diesen allgemeinen Informationen wurde ein kooperatives Seminar zum Thema Inklusion im Geschichtsunterricht angeboten. In diesem Seminar entstanden Unterrichtsmaterialien für den Förderschwerpunkt Lernen. Die Verknüpfung der geschichtsdidaktischen Prinzipien mit den Lernvoraussetzungen der Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgte hier konkret durch die eigene Gestaltung von Materialien zum Unterrichtsthema „Mittelalter“. Hier konnten die Studierenden nach einer theoretischen Einführung zum Thema ganz praktisch Erfahrungen in der inklusiven Unterrichtsgestaltung sammeln. Die Materialien wurden dann von einer Studienrätin im Förderschuldienst an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum eingesetzt. Ihre Erfahrungen konnte sie dann in einem abschließenden Gespräch an die Studierenden weitergeben. So machten diese die Erfahrung, dass ihr Material sinnvoll eingesetzt werden konnte.

Eine weitere Kooperation erfolgt in einem Seminar zum Thema „Neue Medien im Geschichtsunterricht“. In diesem Seminar wurden digitale Medien auf ihre Tauglichkeit für den Geschichtsunterricht allgemein und besonders für den Geschichtsunterricht unter inklusiven Voraussetzungen untersucht. Studierende beschäftigten sich mit den Möglichkeiten der digitalen Medien, wie z. B. mit Computerspielen (z. B. Anno 1800), Apps (z. B. Holocaust), YouTube-Videos (z. B. Galileo History Now Pro Sieben, Industrialisierung) im Hinblick auf das inklusive Lehren und Lernen von Geschichte. In diesem Zusammenhang spielten auch die assistiven Technologien (z. B. Computer mit Blicksteuerung, mit Braille-

zeilen etc.) als wichtige Unterstützung für den inklusiven mediengestützten Geschichtsunterricht eine Rolle.

Auch in der Geschichtsdidaktik erfolgte eine sonderpädagogische Begleitung im Praktikum. Beobachtete Unterrichtsstunden wurden im Hinblick auf inklusive Settings hinterfragt, die Handlungsweisen der Lehrkraft auf ihre Inklusionsförderlichkeit hin untersucht. Für den inklusiven Unterricht wichtige Kompetenzen in Bezug auf Unterrichtsführung und Umgang mit Schüler:innen wurden thematisiert. Die Fähigkeit, die ganze Klasse im Blick zu haben, auf Störungen angemessen zu reagieren, eine Stunde strukturiert zu planen und in ihrem Ablauf flüssig zu halten, war bei einigen Studierenden gut zu beobachten. Ihnen dies als gute Basis für einen Unterricht im inklusiven Setting zu vermitteln und sie in diesen Kompetenzen zu bestärken, stellt eine wichtige Aufgabe in Bezug auf Sensibilisierung für Inklusion dar.

Gerade das Kooperationsseminar, in welchem inklusive Unterrichtsmaterialien entstanden, hat gezeigt, wie wichtig das konkrete Arbeiten an bestimmten inklusionsrelevanten Situationen für Studierende ist. In diesem Fall beschäftigte sich das Seminar mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Mit den Lehr-Lernpaketen ist nun eine Untersuchung und Planung von Unterricht im Hinblick auf andere sonderpädagogische Förderschwerpunkte möglich.

Station 3

Ulrich von Hutten – Der gelehrte Ritter

Überschrift: _____

Ulrich von Hutten (1488-1523) war ein Ritter. Er studierte in Büchern und versuchte sich als Dichter. Das war zu dieser Zeit schon leichter, da Bücher bereits gedruckt werden konnten. In einem Brief an den Nürnberger Bürger Willibald Pirckheimer (1470-1530) schreibt er:

[...] Eine Burg an sich, ob auf einem Berg oder im Tal,
ist nicht für einen angenehmen Aufenthalt,
sondern als Festung zur Verteidigung gebaut.
Sie ist von Mauern und Gräben umgeben,
5 innen ist sie durch die Ställe für Vieh und Pferde eng.
Daneben liegen dunkle Kammern,
voll mit Geschützen, Pech, Schwefel und
sonstigem Zubehör für Waffen und Kriegsgerät.
Überall stinkt es nach Schießpulver;
10 und dann die Hunde und ihr Dreck,
ich muss es wirklich sagen - ein lieblicher Duft!
Reiter kommen und gehen, darunter Räuber und Diebe.
Denn für fast alle steht unsere Burg offen,
denn wir wissen nicht, was das für Leute sind,
15 oder wir erkundigen uns nicht danach.
Man hört das Blöken der Schafe, das Brüllen der Rinder,
das Bellen der Hunde, das Rufen der Arbeiter auf dem Feld,
das Knarren und Rattern der Fuhrwerke und Karren.
Sogar das Heulen der Wölfe hört man in unserem Haus,
20 weil es nahe am Wald liegt.

Vom Morgen an besteht der ganze Tag aus
Sorgen und Arbeit, ständiger Unruhe und viel Betrieb.
Äcker müssen gepflügt und umgegraben werden,
25 Weinberge müssen bestellt, Bäume gepflanzt,
Wiesen bewässert werden.
Man muss eggen, säen, düngen, mähen und dreschen;
jetzt steht die Ernte bevor, dann die Weinlese.



Ulrich von Hutten, Holzschnitt um 1522.
Der Lorbeerkranz auf seinem Kopf steht
für den Dichter.

Festung: Eine stark befestigte, strategische Verteidigungsanlage.

Pech: Schwarzer, klebriger Rückstand bei der Verarbeitung von Kohle.

Fuhrwerk: Von Tieren gezogener Wagen.

Eggen: Den Boden auflockern.

Dreschen: Die Getreidekörner vom Stroh trennen.

Zermürend: Erschöpfend, überfordernd.



Station 6: Einen Film über Burgen ansehen

Sieh dir folgenden Film auf Youtube an:

<https://www.youtube.com/watch?v=YTEaO4rzPO8>



Notiere dir Wörter, die du nicht richtig verstanden hast. Frag deine Gruppe oder die Lehrkraft.

Dann sieh dir das Bild einer Burg an,
wie sie ein Maler zeichnete,
der Burgen aus eigener Anschauung kannte.
Er lebte, sie gerade die letzten Burgen gebaut wurden.
Der Maler illustrierte damit ein Buch,
mit dem man das Kriegshandwerk lernen konnte:

Abb. 23: Beispiel für von Studierenden erstellte Arbeitsblätter für den Förderschwerpunkt Lernen

In der Mathematikdidaktik erfolgte eine Beschäftigung mit den verschiedenen Aspekten der Inklusion in ganz unterschiedlichen Settings. In der Grundlagenveranstaltung „Mathematik Lehren und Lernen“ beschäftigten sich die Studierenden in arbeitsteiliger Gruppenarbeit mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und überlegten sich Konsequenzen für die Vermittlung von Mathematik. Hier zeigte sich schnell, dass ein angesetz-

ter Termin zu wenig war und selbst in zwei Terminen die Thematik nur oberflächlich behandelt werden konnte. In den Seminaren zu den studienbegleitenden Praktika erstellten die Studierenden inklusionsdidaktische Netze zu Stunden, welche sie beobachtet oder selbst gehalten hatten. In verschiedenen anderen Veranstaltungen beschäftigten wir uns mit Grundfragen der Inklusion z. B. anhand des Filmes "Inklusion – einfach machen?" (Ein Werkstattgespräch mit Prof. Dr. Ewald Kiel und Prof. Dr. em. Ulrich Heimlich), mit dem Phänomen der Rechenschwäche, mit dem Autismus oder mit körperlich-motorischen Einschränkungen. In der Geometriedidaktik setzen sich die Studierenden mit vorgegebenen inklusiv gedachten Geometriestunden auseinander.

Bei allen genannten Themen spielte die Vermittlung zwischen Sonderpädagogischem Förderbedarf und Mathematikdidaktik eine Rolle. Fragen wie „Wie kann man Mathematik anschaulich unterrichten?“, „Welche Hilfsmittel braucht man für motorisch eingeschränkte Schüler:innen im Geometrieunterricht?“, „Wie kann man sehbeeinträchtigte Schüler:innen beim Abschreiben von der Tafel unterstützen?“ u.ä. wurden ausführlich thematisiert. Auch hier erfolgten Praktikumsbesuche durch die Sonderpädagogin, in welchen die Studierenden Rückmeldungen zum Lehrer:innenverhalten bekamen.

Einen Prototyp für die Arbeit mit den Lehr-Lernpaketen stellte das Seminar „Inklusion im Mathematikunterricht“ im Wintersemester 2021/22 dar. Anhand der erstellten Vorläuferfilme (VideoScribe) und weiterem Material aus dem eLearning-Kurs „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik“ setzten sich die Studierenden mit ausgewählten Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten auseinander und präsentierten diese ihren Kommiliton:innen. Anschließend suchten sie sich einen mathematischen Inhalt und entwickelten zu diesem Inhalt unter Berücksichtigung eines oder mehrerer Sonderpädagogischer Förderschwerpunkte Unterrichtsmaterial. Dieses wurde durch das Seminar gemeinsam erprobt.



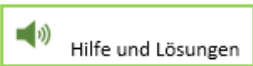
Abb. 24: Von Studierenden erstelltes Spiel: Umwandlung von Brüchen

Name:	Datum:	Bruchteile und Bruchzahlen
-------	--------	----------------------------

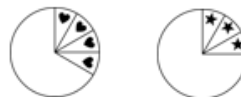


Größenvergleich von Bruchzahlen

Sarah feiert ihren Geburtstag. Es bleiben einige Torten übrig.



1. Von der Himbeertorte bleiben $\frac{3}{12}$ von der Schokotorte $\frac{4}{12}$ übrig. Von welcher Torte bleibt weniger übrig?
Verwende das Modell.



2. Von der Joghurttorte bleiben $\frac{5}{10}$ von der Erdbeertorte $\frac{5}{8}$ übrig. Von welcher Torte bleibt weniger übrig?
Verwende das Modell.



3. Von der Nusstorte bleiben $\frac{1}{3}$ von der Heidelbeertorte $\frac{5}{12}$ übrig. Von welcher Torte bleibt weniger übrig?
Verwende das Modell.

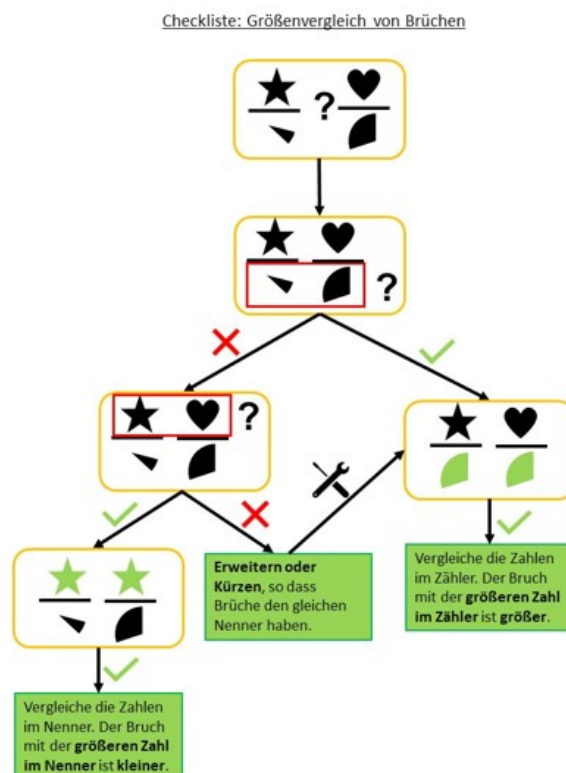


Abb. 25: Von Studierenden erstellte Arbeitsblätter: Größenvergleich von Bruchzahlen

Ein Gespräch mit einem jungen Mathematiker, welcher im Rollstuhl sitzt und künstlich beatmet wird, ergänzte das Seminar und schaffte einen menschlichen Zugang zur abstrakten Thematik. Für viele Studierende stellte das eine spannende Gelegenheit dar, einen Kontakt zu einer Person zu knüpfen, welche im gleichen Alter ist und ähnliche Interessen hat. Dennoch stellt sich seine Lebensrealität in vielen Bereichen ganz anders dar als die der Studierenden. Diese beurteilten die Möglichkeit, hier einen persönlichen Zugang über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Lebensführung zu finden, durchwegs positiv. Das Gespräch erfolgte ungezwungen und entspannt, so dass eventuell vorhandene Hemmschwellen schnell überwunden werden konnten.

Dieses Seminar in der Mathematikdidaktik führte schließlich zur Entwicklung der Lehr-Lernpakete. Es zeigte sich hier sehr deutlich, wie wichtig den Studierenden die Information über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte ist, um Barrieren – zunächst einmal im Kopf und später bei der schulischen Arbeit – zu erkennen und Konsequenzen für die Unterrichtsplanung daraus ziehen zu können. Dass die Studierenden viel Raum hatten, ihre Ideen zu entfalten, immer wieder mathematikdidaktische Grundlagen mit dem Wissen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten abgleichen konnten, und dabei die Unterstützung aus dem Dozierenden-Team hatten, erwies sich als sehr produktiv. Die Erfahrung, mit den Erkenntnissen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunk-

ten effektiv handeln zu können, hat das Erleben der Selbstwirksamkeit der Studierenden deutlich erhöht und somit auch die Hürden im Kopf zur Inklusion verkleinert.

1.3 Dokumentation des Materialeinsatzes: Seminarkonzepte, Vorlesungskonzept

Die Erstellung der Lehr-Lernpakete wurde wie im Kapitel IV 1.-2.2. beschrieben theoriegeleitet durchgeführt. Bei der Realisierung der Videos erfolgte ein Prozess der Peer-Begutachtung und anschließenden Adaption der Änderungsvorschläge. Das Begleitmaterial wurde unter Berücksichtigung der Leitlinien von Petschenka et al. (2004, s. Kapitel IV 2.1.) entworfen.

Beim Einsatz der Lehr-Lernpakete war die Forscherin an den Seminaren und der Vorlesung beteiligt. Im qualitativen Paradigma ist die theoriebildende Rekonstruktion immer auch an die Subjektivität der Forschenden geknüpft (Bortz und Döring 2016, S. 70). Gerade in der Subjektivität wird eine Voraussetzung für den Erkenntnisgewinn gesehen.

In vorliegendem Projekt kommt die Subjektivität insofern zum Tragen, als die Lehr-Lernpakete durch die Forscherin selbst erstellt, angewendet und evaluiert wurden. In den Interviews wurden intensive, teils persönliche Gespräche geführt. Nun kann hier eine subjektive Färbung der Ergebnisse durch die Forscherin befürchtet werden. Verschiedene Methoden der Forschung sollten dies verhindern:

- Der Einsatz sowohl qualitativer wie quantitativer Untersuchungsphasen diene der Sicherung der Zuverlässigkeit der erhobenen Daten.
- Da die Seminare im Team-Teaching gehalten wurden und die Person aus der jeweiligen Fachdidaktik für Benotung und Bewertung zuständig war, bestand bei den Interviews kein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Fragender und Befragten.
- Bei der Auswertung der qualitativen Daten aus den Interviews wurde jeweils ein weiterer Coder eingesetzt, um subjektive Fehleinschätzungen zu vermeiden.

1.3.1 Seminar „Geschichtsunterricht für Förderschwerpunkte an Gymnasien und Realschulen“

Das Seminar „Geschichtsunterricht für Förderschwerpunkte an Gymnasien und Realschulen“ fand im Sommersemester 2022 mit vier Studierenden statt.

Auf der Anmeldeplattform CampusOnline wird es so beschrieben:

„Wie kann Inklusion im Geschichtsunterricht konkret aussehen? Dazu sollten angehende Lehrkräfte zunächst einmal ein grundlegendes Wissen zu Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten erwerben. Erst wenn ich um Besonderheiten – Stärken und Schwächen – meiner Schü-

ler:innen weiß, kann ich meinen Unterricht unter Berücksichtigung der jeweiligen fachdidaktischen Prinzipien planen. So soll in diesem Seminar über kurze Filme zu ausgewählten Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sowie über Auseinandersetzung mit aktueller sonderpädagogischer Literatur vertieftes Wissen entstehen. Anhand dieses Wissens beschäftigen wir uns dann mit der Erstellung von adaptivem Unterrichtsmaterial. Als geschichtlichen Schwerpunkt werden wir hier die NS-Zeit herausgreifen und zu wichtigen Themen – an geschichtsdidaktischen Prinzipien und den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten orientiert – Material erarbeiten.“

Voraussetzung zur Teilnahme war das erfolgreiche Absolvieren des Moduls GDm/r1. Hiermit sind Studierende angesprochen, welche sowohl die Einführungsvorlesung in die Geschichtsdidaktik, also auch ein weiteres Seminar besucht haben.

Bearbeitet wurden die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte emotional-soziale Entwicklung, Hören, Sprache und Autismus-Spektrum-Störung. Für jeden Förderschwerpunkt wurden drei Seminarsitzungen veranschlagt.

1. Die teilnehmenden Studierenden hatten für die jeweils erste Sitzung die Hausaufgabe, die entsprechenden Videos zu einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt anzusehen und die dazugehörigen Texte zu lesen. In der Sitzung selbst wurden die Arbeitsaufträge dann gemeinsam bearbeitet. Die Studierenden stellten ihre Ergebnisse aus der Auseinandersetzung mit dem Material dar und diskutierten diese untereinander und mit den Dozierenden. Sie hatten die Möglichkeit, nachzufragen oder Beispiele aus der Praxis zu den erarbeiteten theoretischen Themen zu hören.
2. In der zweiten Sitzung stand die geschichtsdidaktische Anwendung des erworbenen sonderpädagogischen Wissens im Mittelpunkt. Aufgaben aus der zweiten Sitzung aus dem zugehörigen E-Learning-Kurs sind zu Beispiel:
 - Begründen Sie Ihre Entscheidung für oder gegen einen Ausstellungsbesuch unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung.
 - Materialien aus "Das waren Zeiten". Beurteilen sie die Arbeitsaufträge auf S. 103 mit Blick auf a) Kompetenzorientierung b) SchülerInnen mit Förderbedarf esE.
3. In der abschließenden Sitzung zu jedem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt wurden nun die Aspekte aus der ersten und zweiten Sitzung in eine praxisorientierte Aufgabe überführt, in welcher die Studierenden Überlegungen zur Unterrichtsplanung anstellten.

Die Aufgabe zum Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung aus dem E-Learning-Kurs lautete hier:

Erstellen Sie einen Lernzirkel zum Thema (frühe) Industrialisierung

Hier wurde in einer gemeinsamen Erarbeitung zwischen Dozierenden und Studierenden verschiedene Möglichkeiten besprochen, wie ein solcher Zirkel unter Berücksichtigung der speziellen Lernvoraussetzungen aussehen könnte. Für die oben genannte Aufgabe diente als Planungsimpuls eine Dampfmaschine.

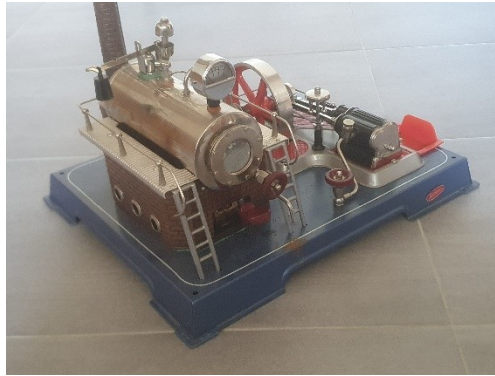


Abb. 26: Dampfmaschine als Anregung zur Unterrichtsplanung

Analog erfolgte die Beschäftigung mit den weiteren Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, wie dem Seminarplan zu entnehmen ist:

Tab. 8: Seminarplan Geschichtsunterricht für Förderschwerpunkte an Gymnasien und Realschulen, Sommersemester 2022, eigene Darstellung

Datum	Inhalt	Literatur
26.04.22	Selbststudium	Text Unterricht inklusiv aus Barsch S. 39-75 / Filme Beschulungsformen und Unterstützungsmöglichkeiten Inklusion
03.05.22	Der Förderschwerpunkt esE: Theorie, Inklusion, Herausforderungen Lösungsansätze – Fragebogen Film	Theorie: https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/foederschule/foederschwerpunkt/ese , Unterpunkt 1: SuS Inklusion: https://www.isb.bayern.de/download/1782/erziehungskonkret_2-finalnetz.pdf , S. 1-4 Herausforderungen: https://sz-magazin.sueddeutsche.de/der-fall-meines-lebens/sonderschule-chancen-88108 Lösungsansätze: https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/foederschule/foederschwerpunkt/ese , Unterpunkt 5: Unterricht
10.05.22	Der Förderschwerpunkt esE und die Geschichtsdidaktik	⇒ Geschichtsdidaktik
17.05.22	esE – Studierende stellen Unterrichtsstunden vor - Fragebogen	Aus Barsch, Müller und eigenen Ideen
24.05.22	Der Förderschwerpunkt Hören: Theorie, Inklusion, Herausforderungen Lösungsansätze - Fragebogen Film	Theorie: MSD – konkret, S. 1-4 Inklusion: NTA S. 30-35 Sicht der Betroffenen: MSD – konkret S. 4 und 5 Lösungsansätze: MSD – konkret S. 5-9
31.05.22	Der Förderschwerpunkt Hören und die Geschichtsdidaktik	⇒ Geschichtsdidaktik
07.06.22	Pfingsten	
14.06.22	Der Förderschwerpunkt Hören-Studierende stellen Stunden vor	Aus Barsch, ISB und eigenen Ideen
21.06.22	Der Förderschwerpunkt Autismus: Theorie, Inklusion, Herausforderungen, Lösungsansätze – Fragebogen Film	Theorie: Theunissen NRW Inklusion: MSD – A: Schulbegleiter Herausforderungen: MSD – A: Herausforderndes Verhalten Lösungsansätze: NTA S. 39-43
28.06.22	Der Förderschwerpunkt Autismus und die Geschichtsdidaktik	⇒ Geschichtsdidaktik
05.07.22	Der Förderschwerpunkt Autismus – Studierende stellen Stunden vor	Aus Barsch, Schirmer und eigenen Ideen
12.07.22	Der Förderschwerpunkt Sprache – Theorie, Inklusion,	Theorie: MSD – konkret S. 2-5 Inklusion: NTA S. 35-39 Herausforderungen: MSD – konkret S. 5-6

	Herausforderungen, Lösungsansätze – Fragebogen Film	Lösungsansätze: MSD – konkret S. 7-12
19.07.22	Der Förderschwerpunkt Sprache und die Geschichtsdidaktik	⇒ Geschichtsdidaktik
26.07.22	Gruppeninterview	Leitfaden

1.3.2 Darstellung der Arbeitsergebnisse der Studierenden zum Seminar „Geschichtsunterricht für Förderschwerpunkte an Gymnasien und Realschulen“

Die Arbeits- und Diskussionsergebnisse zu den unterrichtlichen Konsequenzen für jeden Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt wurden ausführlich gemeinsam besprochen und schriftlich als Tafelbild festgehalten.

Hier einige Beispiele dafür:

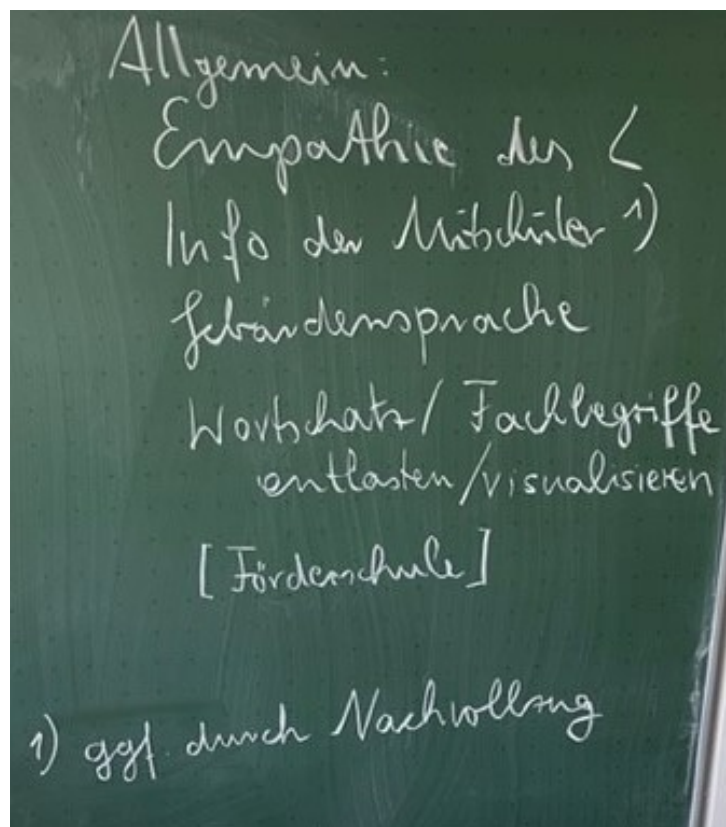


Abb. 27: Tafelbild zum Förderschwerpunkt Hören

Allgemeine Möglichkeiten des Umgangs: Empathie, Information der Mitschüler, Einbezug von Gebärdensprache, Umgang mit Wortschatz und Fachbegriffen



Abb. 28: Tafelbild zu den Förderschwerpunkten Hören/emotional-soziale Entwicklung

Möglichkeiten des unterrichtlichen Umgangs durch bewusstes Einschätzen der Schüler*innensprache, Verwenden der leichten Sprache, Möglichkeiten für Sozialformen und Unterrichtsmethoden

	passiv	aktiv
I Multipersp. im engeren Sinne	Zureisen einer G. an eine vss. Gruppe	„Schreib einen Streikaufruf“ Dialog... → emotionalisieren
II Kontrovers. ität	Erklärungen vgl. und bewussten Uneindeutigkeit als Problem	„Erkläre die Freikörperübung aus der Sicht eines... Historikers“ → rationalisieren
III Pluralität	Umgang mit polit. Meinungen der Mitschüler; Teilnahme an Debatten	Gewinnen einer eigenen Haltung → Autonomie von der Umwelt

Abb. 29: Tafelbild zum Förderschwerpunkt Autismus: Prinzipien der Geschichtsdidaktik – Besonderheiten der Rezeption – Möglichkeiten der Förderung

Die Tafelbilder zeigen deutlich die jeweils im Gespräch entstandenen Prinzipien für den Umgang mit einzelnen Förderschwerpunkten, aber auch den Bezug zu den fachdidaktischen Prinzipien (besonders das Tafelbild zur Autismus-Spektrum-Störung).

Als Beispiel für ein weiteres Arbeitsergebnis ist hier ein etherpad aus dem eLearning zum Thema emotional-soziale Entwicklung und Inklusion abgebildet.

Das etherpad zeigt die Ergebnisse der Beschäftigung mit dem Übungsblatt „Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Inklusion“:

Emotionale und soziale Entwicklung: Inklusion – Übungsblatt

1. Lesen Sie die Beschreibung der Stütz- und Förderklassen für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Welche Punkte sind hier besonders wichtig? Kann ein solch exkludierendes Modell zur Inklusion beitragen?

<https://www.landkreis-bayreuth.de/media/5013/sonderpaedagogische-stuetz-und-foerderklasse.pdf>

zuletzt 05.04.2022, 09:40 Uhr



2. Lesen Sie das „Plädoyer für eine präventive Schule“ von Casale/Hennemann (letzter Abschnitt des Textes). Wie stehen Sie zu einer solchen Form der Schulentwicklung?

<https://broschüren.nrw/sonderpaedagogische-foerderschwerpunkte/home/#!/Emotionale-und-soziale-Entwicklung-1>

Abb. 30: Übungsblatt emotional-soziale Entwicklung und Inklusion

- *Voraussetzungen der Kinder: Förderbedarf muss durch Gutachten festgestellt werden und von Eltern der betroffenen Kinder beantragt werden.*
 - *Schule und Jugendhilfe treten dabei als Partner gleichberechtigt auf*
 - *Den Kindern soll die Rückkehr in "reguläre" Schulklasse ermöglicht werden*
 - *Befindet sich in separaten Räumen*
 - + *Intensive Förderung*
 - + *Auswahl an angemessener Förderungsgruppe*
 - + *Zielsetzung*
 - + *Einsatz von Fachkräften*
 - *Schwierigkeiten bei der tatsächlichen Umsetzung*
- Ja, so ein Modell kann zur Inklusion beitragen.“*

Abb. 31: Antworten zum Übungsblatt emotional-soziale Entwicklung und Inklusion aus dem Etherpad des E-Learning-Kurses:

Folgendes etherpad zeigt die Arbeitsergebnisse aus der Beschäftigung mit dem Übungsblatt „Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Theorie“:

Emotionale und soziale Entwicklung: Theorie – Übungsblatt

1. Lesen Sie die **Beschreibung der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung** aus dem LehrplanPLUS. Was glauben Sie, benötigen diese Schüler*innen, um erfolgreich lernen zu können?

<https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/foerderschule/foerderschwerpunkt/ese>

zuletzt 04.04.2022, 16:35 Uhr



2. Folgen Sie dem link und lesen Sie die Einleitung, die „Förderlichen Voraussetzungen in der Schule: Lern- und Lebensbedingungen“, sowie „Unterricht“ von Heinrich Ricking (ab S. 41). Was lässt sich Ihrer Meinung nach gut umsetzen? Wo könnte es gerade in der weiterführenden Schule – Schwierigkeiten geben?

<https://broschüren.nrw/sonderpaedagogische-foerderschwerpunkte/home/#!/Emotionale-und-soziale-Entwicklung-2>

zuletzt 04.04.2022, 16:23 Uhr

Abb. 32: Übungsblatt emotional-soziale Entwicklung. Theorie

„1. Der Erwerb von Kulturtechniken, Fach- und Methodenkompetenzen, die Entwicklung von Selbstvertrauen, eines realistischen Selbstbilds sowie von Kritik- und Kooperationsfähigkeit münden in eine Handlungskompetenz.

Freiräume für die persönliche Entwicklung und den Austausch von positiven und negativen Lebenserfahrung zur Aufarbeitung dieser und Bildung eines realistischen Selbstbildes.

Zu Aufgabe 1:

- Prävention mit pädagogischen Mitteln und Förderbedarf (Beratungslehrer)
- > pädagogische und therapeutische Unterstützungsmaßnahmen (Spieltherapie)
- Ausgrenzungen und Stigmatisierung vermeiden / entgegenwirken
- Abwechslungsreicher Unterricht, um Motivation der SuS anzuregen / aufrechtzuerhalten
- Sie benötigen ein positives Umfeld, sowie ein gesundes Klassenklima
- geregelte Familienverhältnisse

Zur Aufgabe 1:

- Unterstützung auch durch die Familie. Aber auch aktive Unterstützung und Förderung durch Lehrkräfte und Schule mit klaren Regeln

Zu Aufgabe 2:

+ positive Lernatmosphäre
- Umsetzung der inklusiven Werte

Zur Aufgabe 2:

Die Einführung von Ritualen schaffen Sicherheit. Problem in weiterführender Schule! Schule als Wohlfühlort.“

Abb. 33: Antworten zum Übungsblatt emotional-soziale Entwicklung Theorie aus dem Etherpad des E-Learning-Kurses:

An diesen Antworten zu den Übungsblättern, welche im Seminar ausführlich besprochen wurden, wird deutlich, wie intensiv die Auseinandersetzung mit einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt durch die Übungsblätter möglich ist. Im Austausch können dann konkretere Ideen für die Unterrichtspraxis entstehen.

1.3.3 Seminar „Geographiedidaktik Aufbaumodul 3 Neue Medien“

Das Seminar „Neue Medien“ fand als Blockseminar jeweils freitags von 14 bis 18 Uhr und samstags von 9 bis 17 Uhr an zwei Wochenenden im Sommersemester 2022 statt. Sieben Studierende nahmen an dem Seminar teil. Inhaltlich hatte das Seminar zwei Schwerpunkte: Die „Neuen Medien“, sowie der Umgang mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Auf der Anmeldeplattform „CampusOnline“ wird es so beschrieben:

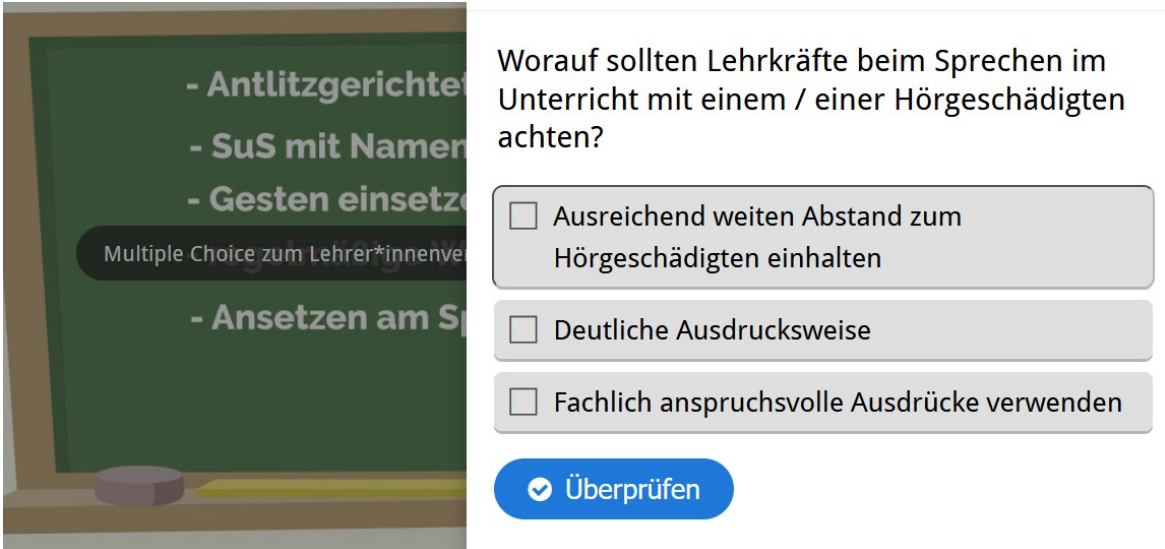
Einen Großteil des Seminars werden Frau Annika Linke und Frau Veronika Eckstein gemeinsam leiten. Der Schwerpunkt des Seminars liegt im SS22 auf den Themen Digitalität und Inklusion im Geographieunterricht. Zunächst werden die Themen „Bildung in der Digitalität im Fach Geographie“ und „Sonderpädagogische Förderschwerpunkte“ näher erläutert. Hierbei werden verschiedene digitale interaktive Tools vorgestellt, ausprobiert und evaluiert. Daneben findet eine kurze Vorstellung des Konzepts Blended Learning statt. Im Anschluss im Rahmen einer Projektarbeit, die in Kleingruppen stattfindet, werden digitale Lerninhalte für den Einsatz in Blended Learning Szenarien gestaltet, produziert und präsentiert. In dieser Phase werden die Vorschläge und Erkenntnisse der Kleingruppen diskutiert, reflektiert und bewertet.

Die Veranstaltung kann auch im Rahmen des Enrichmentprogramms belegt werden. (<https://www.zlb.uni-bayreuth.de/de/studierende/enrichmentangebote/index.html>)

Bei dieser Veranstaltung handelt es sich ebenfalls um eine Aufbauveranstaltung. Einführende Grundlagenvorlesungen und weitere Seminare sollten schon besucht worden sein. Das Seminar wendet sich hauptsächlich an Studierende, welche den Master anstreben.

1. Die Studierenden erhielten schon vor Beginn des Seminars den Auftrag, sich in arbeitsteiliger Gruppenarbeit mit jeweils einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt unter Verwendung der Lehr-Lernpakete zu befassen. Aus dieser Beschäftigung entstanden erste Präsentationen.

2. Die Seminarteilnehmer:innen stellten sich im ersten Präsenztermin ihre jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte gegenseitig vor.
3. In einem nächsten Schritt befassten die Studierenden sich mit H5P. „H5P ist eine freie und quelloffene Software zum Erstellen von interaktiven (Lern-)Inhalten für das Web. Zu bereits verfügbaren Inhaltsformen zählen beispielsweise Videos oder Präsentationen mit eingebetteten Quiz-Aufgaben verschiedenster Art, Zeitstrahlen oder ein Memory-Spiel“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/H5P>, zuletzt 11.06.2023, 12:05 Uhr). Sie ergänzten während des ersten Blocks des Seminars die Videos zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten um Aufgaben aus H5P. Sie erstellten z. B. Lückentexte, fügten Links ein oder kreierten passende Vertiefungsaufgaben. So wurde die erste Auseinandersetzung mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten durch den Einsatz von Aufgaben vertieft, welche sowohl inhaltlich sonderpädagogisches Wissen, als auch methodisches digitales Wissen benötigten. So bezogen sich beide Seminarthemen, die Inklusion und die Digitalen Medien, unmittelbar aufeinander.



The image shows a screenshot of an H5P quiz interface. On the left, a green chalkboard graphic contains the following text: "- Antlitzgerichtet", "- SuS mit Namen", "- Gesten einsetzen", "Multiple Choice zum Lehrer*innenver", and "- Ansetzen am Sp". On the right, the quiz question is displayed: "Worauf sollten Lehrkräfte beim Sprechen im Unterricht mit einem / einer Hörgeschädigten achten?". Below the question are three answer options, each in a grey rounded rectangle with a checkbox: "Ausreichend weiten Abstand zum Hörgeschädigten einhalten", "Deutliche Ausdrucksweise", and "Fachlich anspruchsvolle Ausdrücke verwenden". At the bottom right is a blue button with a white checkmark and the text "Überprüfen".

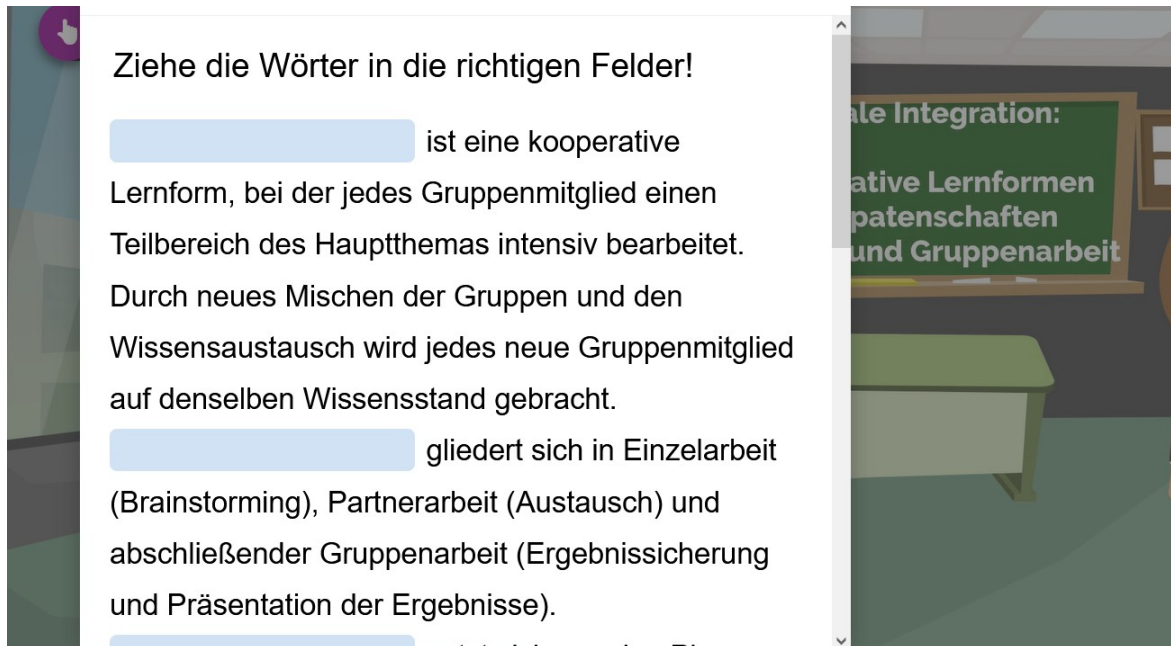


Abb. 34: Beispiele für veränderte Videos mit H5P

1. Im zweiten Teil der Veranstaltung ging es nun um die Umsetzung des Wissens zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in der Geografiedidaktik. Die Studierenden erstellten Unterrichtsstunden, welche sie unter Berücksichtigung des von ihnen gewählten Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts planten. Diese Unterrichtsstunden wurden dann auch Inhalt der abzugebenden Seminararbeit.
2. Zusätzlich gab es in diesem Blockseminar immer wieder Einheiten zur Digitalität und zu verschiedenen digitalen Tools.

Ablauf:

Termin	Inhalt
27.05.2022 14:00–17:30 Uhr	Organisatorisches, Interviews, Einführung mit kurzer Theorie, Präsentation der HA von den Studierende (10-minütig), rechtliche Einführung (Urheberrecht, Nutzungsrecht, personenbezogene Daten)
28.05.2022 09:00–17:00 Uhr	Theorie, Einführung in H5P, Projektarbeit, Präsentation mit Feedback
24.06.2022 14:00–17:30 Uhr	Theorie, Präsentation und Ausprobieren von (digitalen) Tools (für den Geographieunterricht), Projektarbeit
25.06.2022 09:00–17:00 Uhr	Projektarbeit, Präsentation mit Feedback, Interviews

Abb. 35: Der Seminarplan

Zum Abschluss des Blockseminars gab es folgende Rückmeldung durch die Studierenden:

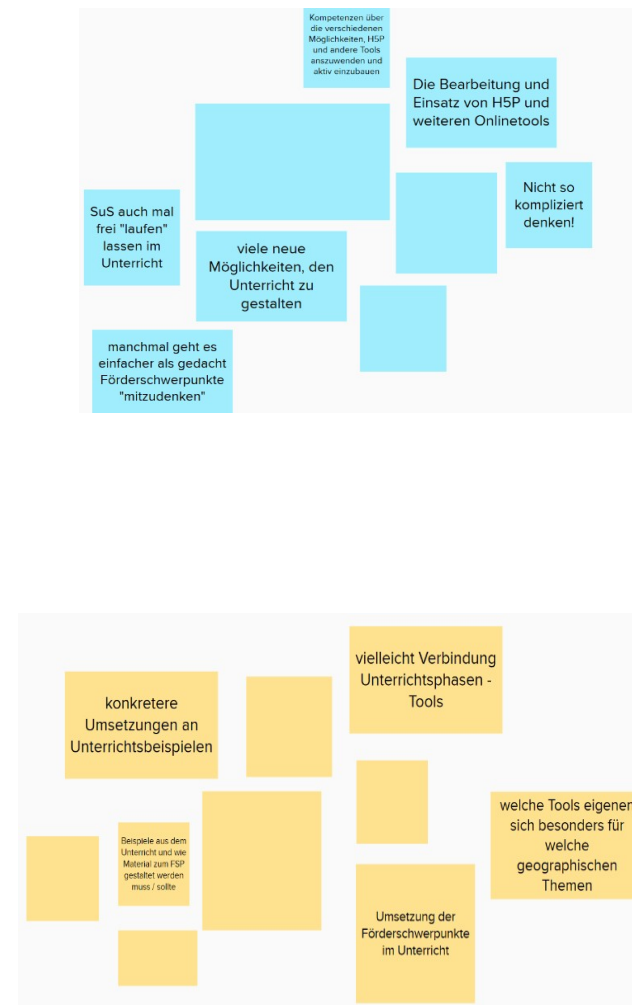


Abb. 36: Rückmeldungen aus dem E-Learning-Kurs zum Seminar. „Das nehme ich mit“ – „Das ist mir zu kurz gekommen“

Einige Ideen in Bezug auf die inklusive Unterrichtsgestaltung sind den Studierenden im Rahmen des Seminars deutlich geworden, wie die Anmerkungen bei „Das nehme ich mit“ zeigen. Bei „Das ist mir zu kurz gekommen“ zeigt sich aber auch, dass die Studierenden sich noch größere Anschaulichkeit und Konkretetheit wünschen. Diese Anmerkungen sollen in die Planung der nächsten Veranstaltung mit einfließen.

1.3.4 Darstellung der Arbeitsergebnisse der Studierenden zum Seminar „Geographiedidaktik Aufbaumodul 3 Neue Medien“

Die erste Aufgabe für die Studierenden lautete in diesem Seminar, mit Hilfe der Lehr-Lernpakete eine Präsentation zu einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zu erstellen. Als Beispiel sei hier eine Seite zum Förderschwerpunkt Hören gezeigt:

III. Herausforderungen /Erleben Betroffener

Sprechverhalten der Lehrkräfte

Störfaktoren und Nebengeräusche

Reizüberflutung, Konzentrationsschwierigkeiten an langen Tagen

Ausgrenzung durch MitschülerInnen



Abb. 37: Studierendenarbeit: Präsentation Förderschwerpunkt Hören

Wie oben beschrieben, hatten die Studierenden die Aufgabe, sich nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den Lehr-Lernpaketen, eine Unterrichtsstunde unter Berücksichtigung des von ihnen gewählten Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts zu planen.

Arbeitsergebnisse dazu sahen z. B. folgendermaßen aus:

„Vorinformationen in Hinblick auf körperlich motorisch eingeschränkte SuS

In der Klasse befindet sich ein Schüler mit körperlich motorischen Einschränkungen. Da solchen Kindern aufgrund ihrer Einschränkung meist normale alltägliche Erfahrungen fehlen, wird in der Unterrichtsstunde besonders auf die Anschaulichkeit geachtet. Der Stundeninhalt wird mit vielen interaktiven Bildern über die App "Thinglink" veranschaulicht. Außerdem bringt die Lehrkraft verschiedene reale Gegenstände zum Thema Plastikmüll (z. B. Joghurtbecher, PET-Flasche, Tetrapack, Plastiktüte, sonstige Verpackungen) mit, um einen Bezug zur gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt der SuS herzustellen. Insbesondere ist das "Lernen aus erster Hand" für die Kinder mit einer körperlich motorischen Einschränkung sehr wichtig, damit die fehlenden Erfahrungen aufgearbeitet werden können. Zudem wird das komplexe Thema "Plastik in den Weltmeeren" für die SuS reduziert und entflochten, indem verschiedene Aspekte des Themas einzeln bearbeitet werden können. Dadurch steigt die Verständlichkeit und der Zugang zu Thema (vgl. Bucher et al. 2015, 5f.).

Der betroffene Schüler besitzt geeignete technische Hilfsmittel, wie eine Tastatur und ein Tablet, mit denen er dem Unterrichtsgeschehen trotz seiner Behinderung gut folgen und mitarbeiten kann. Für die geplante Unterrichtsstunde benötigt er keine weiteren Hilfsmittel, da der Schüler mit dem Tablet und der Tastatur die Arbeitsaufträge in "Thinglink" gut bearbeiten kann. Der Schüler mit den körperlich motorischen Einschränkungen hat keine kognitiven Einschränkungen, sodass die Lernziele für alle SuS der Klasse dieselben sind." (Ogrissek/Sievert, 2022)

Die Studierenden haben sich mit wichtigen Aspekten des Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts körperlich-motorische Entwicklung beschäftigt und diesen sinnvoll in die von ihnen geplante Stunde eingebaut. Sie wissen um die Bedeutung des Umgangs mit realen Materialien und kennen assistive Technologien für den Sonderpädagogische Förderschwerpunkt sowie digitale Medien, welche die Zugänglichkeit erleichtern.

Ein weiteres Beispiel ist ein Auszug aus einer Arbeit, die sich mit dem Förderschwerpunkt Sprache beschäftigt:

„Tauglichkeit für Lernende mit dem Förderschwerpunkt Sprache

In der Klasse, in der die beschriebene Unterrichtsstunde durchgeführt werden soll, befinden sich vier Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Aufgrund dessen soll im Folgenden die Tauglichkeit des Einstiegs in Bezug auf diese Schüler:innengruppe erläutert werden. Eben solche SuS haben Schwierigkeiten überladene Texte vollends zu durchdringen. Somit wurden für die Einstiegsphase Möglichkeiten geschaffen, die ein textlastiges Arbeiten vermeiden. Ein Teil der Aufgabe des Einstiegs besteht darin in der Gruppe eine Internetrecherche durchzuführen. Dies könnte für die vier Schüler:innen ein Problem darstellen, da sie mit einer Vielzahl an News und Webseiten konfrontiert werden, deren Satzbau und Wortwahl beispielsweise schwer verständlich ist. Doch eben diese SuS können in der Gruppenarbeit die Rolle des "technischen Leiters" übernehmen, d.h. sie verorten die gefundenen News über das Tool uMap auf der Weltkarte. Jedoch wenn diese Schüler:innen sich doch für die Aufgabe der Rechercharbeit entscheiden, können sie sich die Internetseiten selbst aussuchen und somit für sie individuell leicht verständliche Texte oder Videos wählen, beziehungsweise nach Wunsch auch nur auf Bilder, Diagramme oder Schemata zurückgreifen. Damit ist die Möglichkeit des freien Zugangs zu Lernmaterialien gegeben, sodass die Lernenden mit dem Förderschwerpunkt Sprache hierbei in keinster Weise ausgeschlossen werden und die Gruppenarbeit in jeder Hinsicht umsetzen können. Unter den vier Lernenden mit dem Förderschwerpunkt Sprache befindet sich ein Schüler mit selektivem Mutismus, während ein anderer Schüler stottert. Für diese beiden Schüler ist eine Gruppenarbeit eine gut gewählte Sozialform, da das Sprechen vor der gesamten Klasse vermieden werden kann. Dies führt bei Jugendlichen mit diesen sprachlichen Einschränkungen meist zu einem unangenehmen Gefühl oder teilweise auch zu weiteren Begleitsymptomen wie zum Beispiel Vermeidungsverhalten, ein vermindertes Selbstwertgefühl oder anderen Sachverhalten wie der Förderung von Mobbing. Durch die Gruppenarbeit können sie mit ihren vertrauten Klassenkamerad:innen arbeiten, welche die Hemmschwelle des Sprechens wesentlich sinken lässt. Des Weiteren kann die Lehrkraft durch diese Gruppenarbeit ganz individuell auf den Schüler abgestimmt mit verschiedenen Hilfsmitteln reagieren. Während der eine ein melodisches Sprechen bevorzugt, ist dem anderen mit bewussten Sprechpausen besser geholfen. Auch dieses Sprechverhalten der Lehrkraft könnte den beiden Schülern vor der gesamten Klasse unangenehm sein, jedoch durch die Gruppenarbeit ist eine sichere Arbeitsatmosphäre gegeben. Von den Infokärtchen (M2), die im Zuge der Binnendifferenzierung als zusätzliche Hilfestellung gestaltet wurden, profitieren auch den SuS mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Da die Lehrkraft diese Arbeitsblätter selbst entworfen hat, konnte sie konkret auf einen adäquaten Wortlaut achten und so beispielsweise komplexe hypotaktische Satzgefüge vermeiden. Der Arbeitsauftrag wird zudem nicht nur mündlich an die SuS weitergetragen, sondern wird über eine Power-Point-Folie visuell fixiert, da Visualisierungen helfen können. Selbstverständlich sollte die Lehrkraft neben all dem auch auf ihre Sprache achten und zum Beispiel Sprechpausen bewusst einsetzen. Der Einsatz von Mimik und Gestik kann das Gesagte zusätzlich unterstützen (Edelmann/Henze, 2022)".

Auch diese Studierenden haben sich intensiv Gedanken darüber gemacht, was den Förderschwerpunkt Sprache ausmacht und wie sie in ihrem konkreten Unterrichtsbeispiel darauf reagieren können.

1.3.5 Vorlesung Mathematik Lehren und Lernen

Es handelt sich hier um die Grundlagenvorlesung aus der Mathematikdidaktik, welche immer donnerstags von 12 Uhr bis 14 Uhr stattfindet. Die Sitzung zu den Lehr-Lernpaketen fand am 23.06.2022 von 12 Uhr bis 14 Uhr statt und wurde von ca. 35 Studierenden besucht.

Die Studierenden befinden sich am Anfang des Studiums und es kann davon ausgegangen werden, dass sie sich im Rahmen der Universität nur vereinzelt oder noch gar nicht mit der Thematik der Inklusion beschäftigt haben.

Beim Einsatz der Lehr-Lernpakete ging es hier zum einen darum, dass die Studierenden einen allgemeinen Überblick über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte bekommen. Die Studierenden hatten den Auftrag, sich im Flipped Classroom mit allen Videos zu befassen. Lediglich zu einem Förderschwerpunkt – der Autismus-Spektrum-Störung – gab es den Auftrag, sich ausführlich mit den Begleitmaterialien zu beschäftigen, sich Notizen zu machen und diese zur Sitzung mitzubringen. Im Rahmen der Sitzung wurden dann zunächst Grundlagen zum Inklusionsbegriff vermittelt und anschließend die Arbeitsaufträge durchgesprochen, offene Fragen diskutiert und weiterführende Inhalte angeboten.

Arbeitsauftrag zur Vorbereitung auf die Vorlesung am 26.06.2022

Liebe Studierende!

In der Vorlesung am 23.06.2022 wollen wir uns mit dem Thema Inklusion beschäftigen. Dafür benötigen wir ein etwas Vorarbeit, dies dauert ca. drei Stunden.

(1) Schauen Sie sich bitte die Filme unter folgendem Link an:

<https://www.youtube.com/channel/UCTv7Nif1Kh4IVDPOGaHsbgA/videos>

Es sind 27 Kurzfilme mit einer Dauer von im Schnitt etwa zwei Minuten.

(2) Bearbeiten Sie bitte die vier Übungsblätter zu Autismus ausführlich (zu finden im E-Learning in Kapitel H mit den Dateinamen „IA Autismus ...“), so dass wir dann in der Vorlesung darüber in ein Gespräch einsteigen können. Bringen Sie bitte Ihre bearbeiteten Übungsblätter zu diesem Termin mit.

Die weiteren vier Übungsblätter im E-Learning zum Thema „Emotional-soziale Entwicklung“ mit den Dateinamen „IA esE ...“ brauchen Sie nicht im Vorfeld der Vorlesung bearbeiten. Diesen Förderschwerpunkt bearbeiten wir dann gemeinsam in der Vorlesung.

Herzliche Grüße,

Annika Linke und Volker Ulm

Abb. 38: Arbeitsauftrag für die Studierenden zur Vorbereitung der Sitzung:



Abb. 39: Impulsfolie zur Besprechung der Arbeitsaufträge

VI Evaluation der Lehr- und Lernpakete durch Studierende

Im folgenden Abschnitt wird die Evaluation der Lehr-Lernpakete nach dem ersten Zyklus im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes dargestellt.

Es erfolgt zunächst die Beschreibung und Auswertung der Fragebogen-Erhebung. Im Anschluss daran werden die geführten Interviews wiedergegeben und mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring untersucht. Es folgt ein Abgleich zwischen den Ergebnissen der Interviews in den Fachdidaktiken Geografie und Geschichte. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung aus der Vorlesung der Mathematikdidaktik und die Interviews werden ebenfalls miteinander verglichen. Im Anschluss daran werden Konsequenzen für die Überarbeitung des Materials und der Lehrveranstaltungen gezogen.

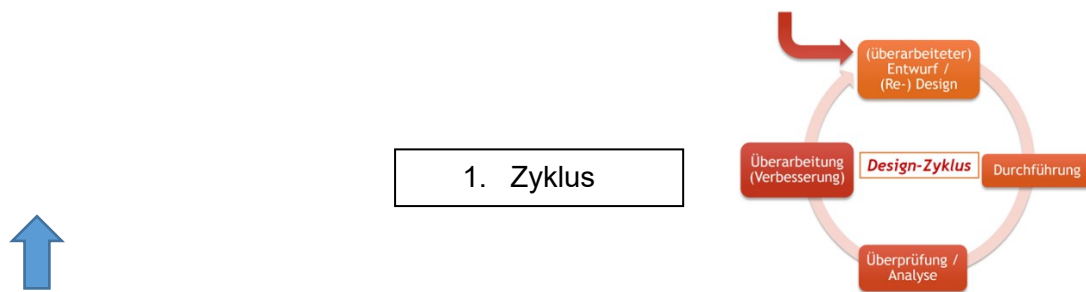


Abb. 40: Designzyklus eigener Entwurf nach Meyer zu Erbe, F. et al. 2018, S. 3

1 Methodik der Evaluation

Die Studierenden der Vorlesung „Mathematik lehren und lernen“ beantworten einen Fragebogen zu den Lehr-Lernpaketen, welcher quantitativ ausgewertet wird. Neben den Studierenden dieser Vorlesung wurde der Fragebogen noch von sechs Studierenden der Geographiedidaktik und vier Studierenden der Geschichtsdidaktik aus den in den Kapiteln V 1.3.1. und V 1.3.3. beschriebenen Seminaren des Sommersemester 2022 bearbeitet. Diese beantworteten die Fragebögen nach dem Ansehen der Videos und der Erstellung eigener Präsentationen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Da die Inhalte der Videos fachunspezifisch sind und sich sowohl in der Mathematikdidaktik als auch in den anderen beiden Fächern eine Phase der Bearbeitung anschloss, befinden sich die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung auf einem ähnlichen Wissensstand. Damit sind die bearbeiteten Fragebögen vergleichbar. Abweichende Antwortmuster ließen sich bei einer ersten Sichtung der Fragebögen ebenfalls nicht feststellen. Insgesamt ergibt sich damit eine Anzahl der ausgefüllten Fragebögen von 34.

Die Studierenden der Seminare der Fachdidaktiken Geografie und Geschichte werden in einem Gruppeninterview befragt, welches qualitativ ausgewertet wird. Die Ergeb-

nisse beider Befragungen werden miteinander verglichen, so dass die Daten sich im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes ergänzen.

1.1 Durchführung der quantitativen Fragebogen – Erhebung

Die Studierenden der Vorlesung „Mathematik lehren und lernen“ hatten am Ende der Veranstaltung am 23.06.2022, in welcher mit den Lehr-Lernpaketen gearbeitet wurde (vgl. Kapitel V 1.3.5.), ca. 15 Minuten Zeit, einen Fragebogen zu den Lehr-Lernpaketen zu beantworten. Der Fragebogen wurde in Papierform verteilt und von Hand ausgefüllt. Eine Anleitung dazu gab es auf dem Fragebogen, mündlich wurde kurz darauf hingewiesen, dass eine überlegte Beantwortung der Fragen eine große Hilfe für das Projekt darstelle.

1.1.1 Erstellung des Fragebogens

Es handelt sich bei diesem Fragebogen (Anhang E) um eine schriftliche Befragung, welche vor Ort mit Papier und Bleistift durchgeführt wurde. Nach Steiner und Benesch (2018, S. 47) geht es hier um die Bewertung eines Sachverhalts, in diesem Fall die Bewertung des Lehr-Lernmaterials.

Bei der Gestaltung des Fragebogens dienten die Handlungsleitlinien zur Erstellung der Lehr-Lernpakete als Orientierung (vgl. Kapitel III 1.1.). Kriterien, welche hier theoriebasiert entwickelt wurden, sollten im Fragebogen erhoben werden. Die Kriterien wurden in Aussagesätze umformuliert, welchen auf verschiedenen Ebenen zugestimmt werden konnte oder welche auch abgelehnt werden konnten. So findet sich z. B. das Kriterium „Das Filmmaterial soll gut strukturiert sein“ in der Aussage: „Die Struktur der Filme ist nachvollziehbar“ wieder. Weitere Aussagen beschäftigen sich mit der Qualität der Videos, mit der Passung der ergänzenden Informations- und Arbeitsblätter, sowie schließlich mit dem Umgang der Studierenden mit den Lehr-Lernpakete.

Zu Beginn des Fragebogens wird das Ziel der Befragung, eine Rückmeldung zu erhalten, um die Lehr-Lernpakete anpassen zu können, kurz erläutert.

Fragebogen für Studierende zum Umgang mit den Lehr-Lernpaketen „Sonderpädagogische Förderschwerpunkte“

Dieser Fragebogen beschäftigt sich mit den Lehr-Lernpaketen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Es geht darum, anhand Ihrer Antworten die Materialien so weiter zu entwickeln, dass Sie als Studierende möglichst effektiv damit arbeiten können und einen Wissenszuwachs erfahren.

1) Fragen zur Person

Ich studiere folgende Fächer:

Studiensemester:

Ich habe im Rahmen meines Studiums schon etwas zu Inklusion gehört.

Ja Nein

Abb. 41: Kopf der schriftlichen Befragung

Die Items beinhalten Antwortkategorien in Form einer unipolaren Ratingskala. Diese umfasst die 5 Bewertungen „Trifft völlig zu – trifft eher zu – teils/teils – trifft eher nicht zu – trifft gar nicht zu“ in Form einer Likert-Skala.

Bewerten Sie bitte folgende Aussagen!	Trifft völlig zu ++	Trifft eher zu +	Teils-teils +/-	Trifft eher nicht zu -	Trifft gar nicht zu --
1. Das Filmmaterial gibt einen verständlichen Überblick über die Inklusion in Bayern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Lehr-Lernpakete erklären die Förderschwerpunkte verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die Lehr-Lernpakete erklären die Förderschwerpunkte ausreichend umfangreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die Struktur der Filme ist nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Filme haben eine angemessene Dauer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Filme sind zu kindlich gehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Das ergänzende Material zu den Filmen vertieft das Gelernte sinnvoll oder schafft eine passende Ergänzung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 42: Seite 1 der schriftlichen Befragung

Zwei Fragen waren so angelegt, dass sie nur mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden konnten. Das war zum einen die Frage, ob wichtige Informationen in den Materialien gefehlt hätten und zum anderen die Frage, ob die Studierenden die Lehr-Lernpakete weiterempfehlen würden.

8. Es gab einige Stellen, an denen wichtige Informationen gefehlt haben.

Ja Nein

14. Ich würde die Lehr-Lernpakete weiterempfehlen.

Ja Nein

Abb. 43: Ja/Nein-Fragen

1.1.2 Ergebnisse der Befragung

Die Auswertung der Befragung erfolgte mittels der Tabellenkalkulation des Programms Excel. Hierzu wurden die Antwortmöglichkeiten der einzelnen Items mit ganzen Zahlen belegt (1: trifft völlig zu; 2: trifft eher zu; 3: teils/teils; 4: trifft eher nicht zu 5: trifft gar nicht zu) und anschließend die Gesamtpunkte für die einzelnen Items ermittelt. Für eine bessere Lesbarkeit und Übersichtlichkeit der Darstellung als Säulendiagramm wurden dann jeweils die Punkte trifft völlig zu/trifft zu und trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu zusammengefasst. Es zeigte sich folgendes Ergebnis der 34 befragten Studierenden:

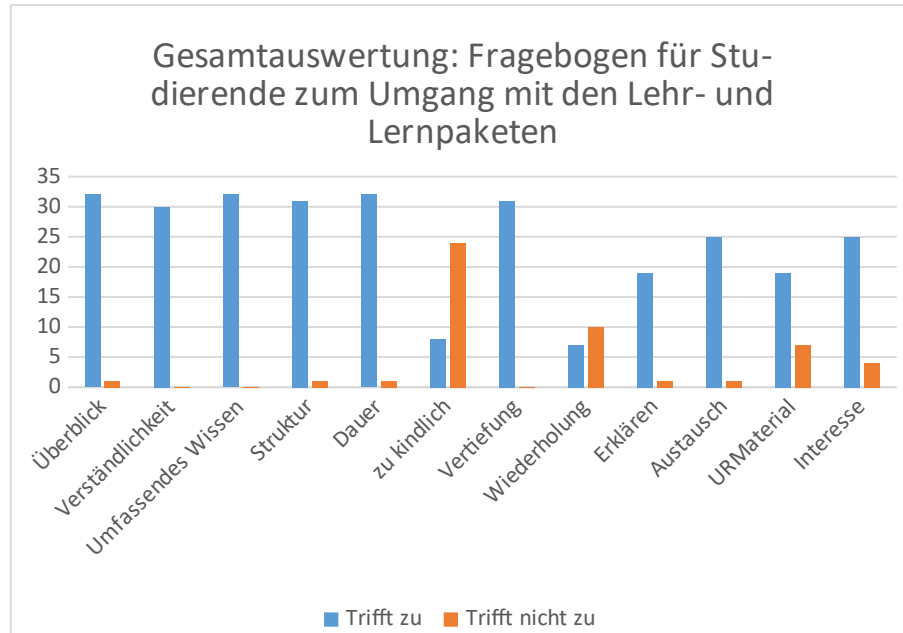


Abb. 44: Auswertung des Fragebogens

Die Studierenden gaben an, dass die Videos einen guten Überblick über die Förderschwerpunkte vermittelten. Sie hielten das Material für verständlich (Handlungsleitlinie HL 1) und gaben an, dass es Wissen zu den Förderschwerpunkten umfassend transportiere. Auch Struktur und Dauer (HL 3 und 8) der Videos hielten die befragten Studierenden für

angemessen. Die Mehrheit der Befragten verneinte, dass die Videos zu kindlich wirkten. Fast die Hälfte der Studierenden gab an, die Videos mehrfach gesehen zu haben. Auch konnten sie sich vorstellen, einen Förderschwerpunkt nun jemand anderem erklären und sich darüber austauschen zu können (HL 16). Bei einer Mehrheit der Befragten hatte sich das Interesse an der Thematik Inklusion durch die Videos erhöht. Ebenfalls die Mehrheit konnte sich vorstellen, anhand der Materialien Unterrichtsmaterial für das eigene Fach herzustellen. Hier gab es jedoch auch eine Anzahl an Studierenden (7), welche sich das noch nicht vorstellen konnten.

Auf die Frage danach, ob in den Lehr-Lernpaketen wichtige Informationen gefehlt hatten, ergab sich folgendes Bild:

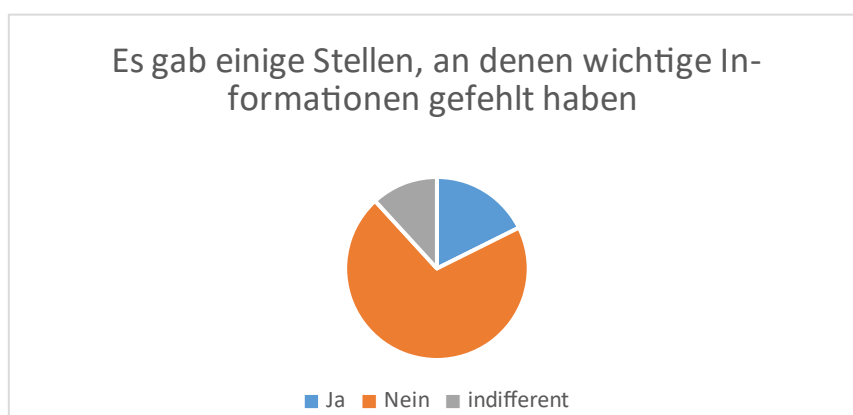


Abb. 45: Antworten auf die erste Ja/Nein-Frage: Wichtige Informationen

Die Mehrheit der Studierenden gaben an, dass dies nicht der Fall wäre. 6 Studierenden hatten wichtige Informationen gefehlt, 4 äußerten sich indifferent. Eine Person gab an, das sei Ansichtssache. Eine weitere Person antwortete mit „Jein: mehr konkrete Verhaltensweisen, die auftreten können“. Eine weitere äußerte sich mit „Weiß ich nicht sicher“ und eine weitere Person kreuzte hier nichts an. Zusammenfassend weisen diese indifferenten Antworten vermutlich auf eine gewisse Unsicherheit der Studierenden hin. Ihnen ist nicht ganz klar, was fehlen könnte, da sie noch zu wenig zur Thematik wissen. Weitere konkrete Beispiele wären ihnen ein Anliegen.

Auf die Frage, ob sie das Material weiterempfehlen würden, antworteten alle 34 Befragten mit „Ja“.



Abb. 46: Antworten auf die zweite Ja/Nein-Frage: Weiterempfehlen

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die an den Handlungsleitlinien orientierte Umsetzung der Materialien bei den Studierenden, welche einen einmaligen Kontakt mit den Lehr-Lernpaketen hatten, positiv bewertet wurde. Die Antworten, die darauf hinweisen, dass noch wichtige Informationen gefehlt hatten und auch die Zahl der Studierenden, die angaben, dass sie sich anhand der Materialien noch nicht sicher darin fühlen würden, Unterricht vorzubereiten, gilt es nun, genauer in den Blick zu nehmen. Zum einen ist diese Frage insofern zu relativieren, als die Studierenden noch ganz am Anfang ihrer Ausbildung stehen, zum anderen auch dadurch, dass die konkrete Unterrichtsplanung erst in der zweiten Ausbildungsphase eine Rolle spielen wird. Studierende müssen hier also noch nicht in der Lage sein, ganze Unterrichtsstunden zu planen. Einen Einblick in verschiedene Möglichkeiten der inklusiven Unterrichtsplanung sollten sie aber dennoch erhalten haben.

Die Studierenden sahen die Videos vorbereitend und beschäftigten sich mit den Materialien eigenständig in einem Flipped-Classroom-Setting.

In einer 90-Minuten-Sitzung bestand nun die Möglichkeit, sich intensiv mit den Übungsblättern zur Autismus-Spektrum-Störung und mit einem Übungsblatt zum Förderungsschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung auseinanderzusetzen und sich dazu auszutauschen. Dazu gab es Impulse in Form einer Power-Point-Präsentation (s. Anhang F) durch die Dozierende. Obwohl die Vorlesung gut besucht war, wurde diese Möglichkeit zum Austausch nur von einigen wenigen Studierenden genutzt. Auch kamen die in den Lehr-Lernpaketen fehlenden Informationen hier nicht zur Sprache. Möglichkeiten zum unterrichtlichen Umgang mit Schüler:innen aus dem Autismus-Spektrum wurden thematisiert, eine ausführliche Besprechung von Unterrichtsplanung war hier jedoch nicht Teil des Vorhabens. Dies kann der Grund für die Ergebnisse der Befragung im Bereich Unterrichtsplanung sein.

Sehr erfreulich an den Gesamtergebnissen war, dass bei den meisten Befragten das Interesse an der Thematik Inklusion geweckt wurde, was durch die Auswertung der Frage 13 des Fragebogens deutlich wurde. Ein wichtiges Ziel der Arbeit mit den Studierenden wurde hiermit schon erreicht. Auch dass alle Studierenden die Lehr-Lernpakete weiterempfehlen würden, zeigt, dass hier Materialien entstanden sind, welche von den Studierenden geschätzt werden.

1.1.3 Konsequenzen aus der Befragung

Aus den Ergebnissen der Befragung im oben beschriebenen einmaligen Einsatz in einer Lehrveranstaltung lassen sich folgende Konsequenzen ziehen:

Die Videoreihen und die dazugehörigen Informations- und Arbeitsblätter eignen sich als Einstieg zur Beschäftigung mit einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Das Flipped-Classroom-Konzept erweist sich als sinnvoll, da die Studierenden sich individuell-unabhängig von Zeit und Ort- mit dem Material auseinandersetzen können. Eine Besprechung mit gezielten Impulsen begünstigt den Austausch, in welchem Fragen und Unsicherheiten geklärt werden können und in dem auf die Umsetzungsmöglichkeiten im jeweiligen Fach eingegangen werden kann. Eventuell war hier das Hörsaal-Setting der Vorlesung für eine offene Diskussion eher weniger förderlich.

Für weitere offene Fragen und die Frage nach unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten bietet sich im Anschluss an die Erstbegegnung mit den Lehr-Lernpaketen ein Wiederaufgreifen der Thematik in fachdidaktischen Seminaren an. Hierfür könnten sich Seminare zur Differenzierung, zur Praktikumsbegleitung, aber auch Seminare, die sich ausschließlich der Inklusion im Mathematikunterricht widmen (wie z. B. beschrieben in Kapitel VII 1.3.), eignen.

1.2 Durchführung der leitfadengestützten Gruppen – Interviews

Die Studierenden, welche mit den nun folgenden leitfadengestützten Gruppeninterviews befragt wurden, konnten sich in einem Seminar der Geschichtsdidaktik (vgl. Kapitel V 1.3.1.) bzw. einem Blockseminar der Geographiedidaktik (vgl. Kapitel V 1.3.3.) intensiver mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten befassen. Besonders von Interesse werden bei der Auswertung nun Aussagen sein, welche sich auf den Lernzuwachs durch die Lehr-Lernpakete beziehen. Von Bedeutung wird auch die Frage sein, ob für die Studierenden wichtige inhaltliche Informationen fehlen. Auch soll Antwort auf die Frage gegeben werden, ob Unterrichtsplanung anhand des Materials möglich ist.

1.2.1 Seminar Geographiedidaktik

Das erste Gruppeninterview wurde im Seminar „Geographiedidaktik Aufbaumodul 3 Neue Medien“ am 27.05.2022 um 14:20 durchgeführt und dauerte 21:27 Minuten. Dieses Interview wurde direkt zu Beginn des beschriebenen Blockseminars abgehalten. Die Studierenden hatten sich arbeitsteilig mit den Videos und Übungsblättern im Flipped-Classroom-Setting auseinandergesetzt und für die anderen Kursteilnehmer:innen zu ihrem jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt eine Präsentation erstellt. Bevor diese gezeigt wurde, und inhaltlich am Seminarthema gearbeitet wurde, erfolgte zunächst das Gruppeninterview.

Zunächst fand eine kurze Phase des Kennenlernens statt, um eine offene und entspannte Gesprächsatmosphäre zu schaffen (vgl. Niebert und Gropengießer 2014, S. 122). Für das Interview wurden dann die Stühle in Kreisform aufgestellt, so dass eine gleichberechtigte, offene Gesprächssituation ermöglicht wurde. Eine Gesprächsaufzeichnung erfolgte über die App „Sprachmemos“ am Smartphone (iOS). Gleichzeitig wurde ein Kurz-Protokoll durch die Dozentin des Seminars aus der Didaktik der Geographie angefertigt. Nach Niebert und Gropengießer (2014, S. 122) wurde nun eine offene Frage gestellt, welche verschiedene Antwortrichtungen zuließ. Diese lautete: „Welche Erfahrungen haben Sie mit den Lehr-Lernpaketen gemacht? Wie ging es Ihnen damit?“ Angestoßen von den Antworten der Studierenden erfolgten dann vertiefende Nachfragen und Impulse. Auch wurde auf die interne Triangulation geachtet, was bedeutet „dass an mehreren Stellen auf gleiche Aspekte rekurriert wird“ (ebd., S. 124).

Der Leitfaden für das Interview findet sich im Anhang. Bei der Erstellung wurde besonders auf Übersichtlichkeit geachtet. Auch sollte der Leitfaden nicht überfrachtet sein, einer logischen Struktur folgen und an der Alltagssprache orientiert sein. Bei der Umsetzung sollte der Leitfaden lenken, aber das Gespräch nicht einschränken (vgl. Niebert und Gropengießer 2014, S. 126). Die erste Frage lautete: „Welche Erfahrung haben Sie mit dem Material gemacht?“. Auf diese sehr offene Frage hin beteiligten sich die Studierenden schon mit differenzierten Aussagen. Diese wurden ergänzt um Einwürfe der Interviewerin zu den Themen Verständlichkeit, selbstständiges Lernen, Struktur, Vertiefung sowie Austausch und Kommunikation, so dass am Ende des Interviews ein differenziertes Meinungsbild der Studierenden zu den vorliegenden Lehr-Lernpaketen abrufbar war. Das Interview verlief insgesamt ganz im Sinne des theoretischen Modells des leitfadengestützten Interviews. Viele der im konzipierten Leitfaden als wichtig erachteten Aspekte wurden von den Studierenden schon bei der Beantwortung der ersten Frage genannt. Es entwickelte sich ein Gespräch, in welchem die Studierenden oft den Ball des jeweils vorher Gesagten aufnahmen, den Gedanken weiterführten oder neue Aspekte einbrachten. Aus

Sicht der Interviewerin waren immer wieder nur kleine Impulse nötig, um gewünschte Themen zur Sprache zu bringen, welche dann von allen Seiten ausführlich beantwortet wurden.

Am Ende des zweiten Seminarblocks erfolgte der zweite Teil des Interviews. Da die Studierenden erst im Verlauf des Seminars mit dem Thema „Unterrichtsplanung“ beschäftigt waren, bot es sich an, diesen Fragekomplex am Ende der Veranstaltung durchzuführen. Ein zweites Interview zu diesem Themenkomplex wurde dann am 25.06.2022 durchgeführt. Das Interview dauerte 19:10 Minuten. Hier stellte sich nur eine Frage, nämlich die, ob und wie es den Studierenden gelang, mit Hilfe der Lehr- und Lernpakete ihre Unterrichtsstunden im Fach Geographie zu planen. Auch hierauf konnten die Studierenden ausführlich antworten. Sie ergänzten sich gegenseitig. Gelegentliche Nachfragen durch die Interviewerin waren nötig, um präzisere Beschreibungen zu erhalten.

1.2.2 Seminar Geschichtsdidaktik

Auf vergleichbare Weise erfolgte die Durchführung des Interviews im Seminar „Geschichtsunterricht für Förderschwerpunkte an Gymnasien und Realschulen“ im Rahmen der Didaktik der Geschichte. Hier wurde das Seminar zunächst wie weiter oben beschrieben abgehalten. In der letzten Seminarsitzung am 25.07.2022 wurde dann das Interview durchgeführt. Durch das Angebot der hybriden Lehre nahmen zwei Studierende aus diesem Seminar an der Befragung über das Videokonferenztool „Zoom“ teil. Aufgezeichnet wurde das Interview über die Aufnahmefunktion von „Zoom“. Der Dozent der Veranstaltung aus der Didaktik der Geschichte fertigte eine kurze Mitschrift zur Befragung an. Das komplette Interview dauerte 29:50 Minuten. Da im Seminar für jeden Förderschwerpunkt drei Termine angesetzt waren (Einblick – Bezug zur Fachdidaktik – Unterrichtsplanung) konnte der Themenkomplex der Unterrichtsplanung hier direkt mit einbezogen werden. Eine entspannte und vertraute Atmosphäre musste in dieser Sitzung nicht geschaffen werden, da sich diese über den Verlauf des Semesters bereits entwickelt hatte. So konnte auch hier mit der ersten, offenen Frage des Interviews begonnen werden. Die Studierenden antworteten ausführlich, spielten sich gegenseitig Themen zu und so musste auch hier von der Interviewerin nur gelegentlich nachgefragt werden.

1.3 Auswertung der leitfadengestützten Interviews

1.3.1 Transkription der geführten Interviews

Jede Transkription erfolgt nach Regeln, welche festlegen, wie der gesprochene in einen schriftlichen Text übertragen wird. Für die hier vorliegenden Transkripte wurde die Metho-

de von Udo Kuckartz 2017 verwendet, welcher eigene Vorschläge um die Ideen von Dressing und Pehl 2015 (nach Kuckartz 2017, S. 2) ergänzt. So wird hier wörtlich transkribiert, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, die Satzformen werden beibehalten, auch wenn sie Fehler enthalten. Längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Punkte (...) markiert. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen markiert. Zustimmungende Lautäußerungen des Interviewers (aha, mhm, ...) werden nicht mit transkribiert. In Klammern erscheinen Einwürfe der jeweils anderen Person. Lautäußerungen der befragten Person (Lachen, Seufzen, ...) werden in Klammern gesetzt. Absätze der interviewenden Person werden mit „I“, die der Sprechenden mit „S1“ usw. gekennzeichnet. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Störungen erscheinen unter Angabe der Ursache in Klammern (Tür geht auf, Handy klingelt, ...). Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert (nach Kuckartz 2017, S. 2).

1.3.2 Auswertung der Interviews aus dem Sommersemester 2022

In diesem Abschnitt werden nun zunächst die beiden Interviews aus dem Seminar der Didaktik der Geographie sowie aus dem Seminar der Didaktik der Geschichte unabhängig voneinander unter Berücksichtigung der Intercoderreliabilität interpretiert und anschließend auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht. Unterschiede sind insbesondere zu erwarten, da die Seminare wie oben beschrieben eine jeweils andere Struktur hatten.

1.3.3 Auswertung der Interviews in Geographiedidaktik

Für das Interview der Geographiedidaktik sah der Kodierleitfaden in Anlehnung an das Modell von Mayring und Fenzl (2019) folgendermaßen aus. Die Kategorien lehnen sich an die in Kapitel III 1.2. aufgestellten Wirkungshypothesen (WH) an.

Tab. 9: Interview I (Punkte 1–8), eigene Darstellung und Interview II (Punkt 9), eigene Darstellung

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1. Lernzuwachs	Die Studierenden kennen wichtige Aspekte der verschiedenen Förderschwerpunkte	„und ich habe es dann auch wirklich verstanden und so allgemein verständlich“	Alle Äußerungen, die sich auf „Lernen“ beziehen
2. Subjektive Zufriedenheit/ Lernmotivation	Die Studierenden empfinden subjektive Zufriedenheit beim	„und das war einfach sehr schön“	Emotionale Äußerungen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
	Umgang mit dem Material		
3. Lernangebot qualitativ hochwertig	Die Studierenden erleben das Lernangebot als qualitativ hochwertig	„Und wenn es dann wirklich ein Video ist, das die wichtigsten Punkte zusammenfasst, mir hilft es schon einfach dann so erste Wissensstrukturen einfach zu haben. Ja, wie ist das jetzt aufgebaut, das Thema, was gibt es da für Punkte, die man beachten muss hm, ja und ich finde wenn man dann einen Text liest, dann fällt es mir schon leichter.“	Vergleiche z. B. mit Textarbeit
4. Multimodale Umsetzung	Die Studierenden profitieren in ihrem Lernen von der multimodalen Umsetzung der Lehr- und Lernpakete.	weil ich bin jetzt wiederum so ein Mensch, ich schaue mir das gerne an	Alle Äußerungen, die sich auf verschiedene Zugangsweisen beziehen
5. Vertiefung Theorie	Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand theoretischer Texte	„Also die Zusatzmaterialien hab ich dann schon noch gebraucht, um mir dann selbst Gedanken zu machen: Wie möchte ich des mal umsetzen?“	Alle Äußerungen die sich auf die Texte beziehen
6. Vertiefung Praxis	Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand von Beispielen aus der Schulpraxis	„Also ich denke es ist ausreichend für den Grundüberblick. So war es bei mir zumindest bei dem Thema, aber wenn man dann so gerade in didaktisch oder methodische Sachen mit rein geht, dann möchte ich gerne auch Erfahrungen hören oder sehen.“	Alle Äußerungen, die sich auf die Beispiele beziehen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
7. Austausch	Die Studierenden tauschen sich über ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten aus	„So weil man ja doch, wenn man die Präsentation gemacht hat, sich ja über alles ausgetauscht hat.“	Alle Äußerungen, die sich auf Austausch beziehen
8. Transfer	Die Studierenden stellen Verbindungen her zwischen ihrem Wissen über die Förderschwerpunkte und den didaktischen Prinzipien ihres Fachs	„Mir hat es sehr geholfen, ich hatte eine Frage zu wo man Chancen und Schwierigkeiten sieht, das im Geografieunterricht umzusetzen.“	Alle fachbezogenen Äußerungen
9. Planung von Unterricht	Die Studierenden stellen Überlegungen an, wie sich Unterrichtseinheiten – orientiert an dem erworbenen Wissen zu den Förderschwerpunkten – planen lassen	„Aber so durch das Video und auch weil wir nochmal länger damit gearbeitet haben und das interaktiv mal machen mussten, hat man sich viel mehr damit beschäftigt und achtet jetzt auch darauf.“	Äußerungen zum Thema Unterricht

Das Interview zu den Kategorien eins bis acht wurde mit jeweils sieben Personen am 27.05.2022 um 14:20 Uhr durchgeführt, das Interview zu Punkt neun am 25.06.2022 um 11.00 Uhr.

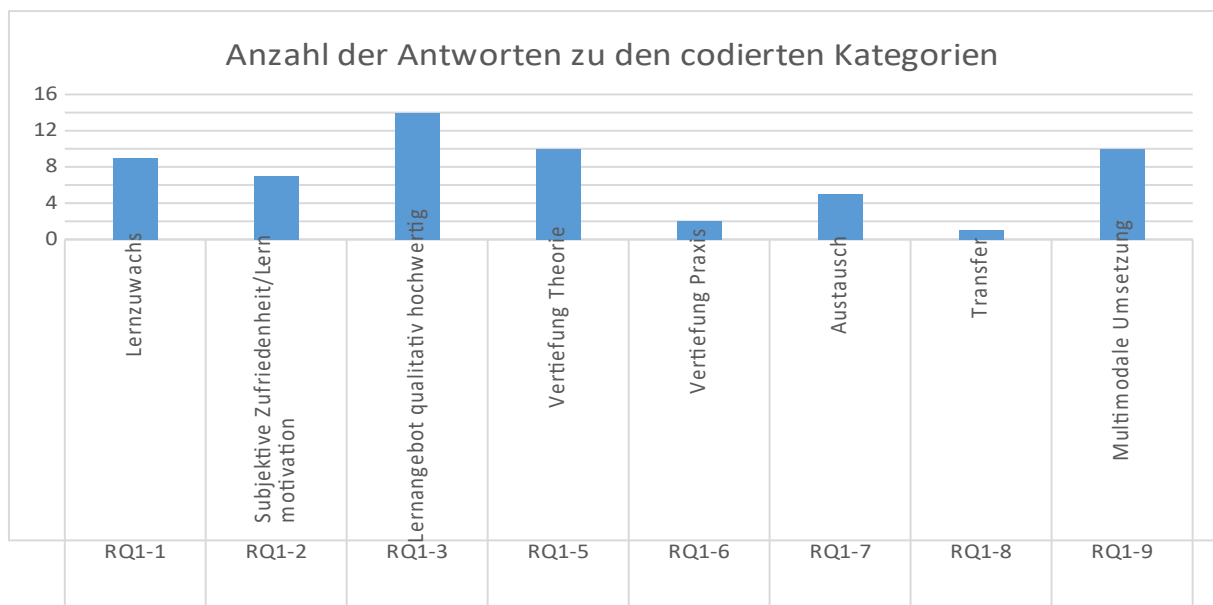


Abb. 47: Auswertung Interviews Geographie I und II

Zunächst einmal ist es interessant zu sehen, dass die häufigsten Äußerungen die Qualität des Lernangebots betrafen, gefolgt von Aussagen zur multimodalen Umsetzung der Lehr- und Lernpakete. Weiterhin bezogen sich viele Äußerungen auf die theoretische Vertiefung, den Lernzuwachs, die subjektive Zufriedenheit bzw. Lernmotivation und den Austausch. Weniger Aussagen gab es zum Transfer und zur praktischen Vertiefung.

Das zweite Interview zur Unterrichtsplanung soll hier nicht graphisch dargestellt werden, da es sich nur um eine ausgewertete Kategorie handelte. Hier gab es 10 Äußerungen zu dem erfragten Thema.

In Bezug auf die **Kategorie „Lernzuwachs“ (WH1)** lässt sich anhand des Interviews feststellen, dass die befragten Studierenden bei sich eine Verbesserung ihres Wissensstandes feststellen. Vor allem die Videos werden zunächst einmal als Grundüberblick wahrgenommen:

„weil das war ja eher so ein Überblick, würd ich sagen“, „einen guten Überblick gegeben“, „ausreichend für den Grundüberblick“.

Die Form als Video wird in Bezug auf den Lernzuwachs kommentiert mit:

„Dadurch lerne ich halt besser und habe es dann auch wirklich verstanden.“

„Und wenn es dann wirklich ein Video ist, das die wichtigsten Punkte zusammenfasst, mir hilft es schon einfach dann so erste Wissensstrukturen einfach zu haben“.

In einer weiteren Äußerung wird auch der Aufbau und die Struktur für den Lernzuwachs verantwortlich gemacht:

„Aber das zeigt ja auch, vor allem wenn bei unseren Gruppen, wie gut das strukturiert und aufgebaut ist, wenn wir das schaffen, jeder für sich zu arbeiten und zu verstehen“.

Eine Äußerung weist darauf hin, dass die Gestaltung über Identifikationsfiguren einen Wissenszuwachs erreichen konnte:

„Ich verbind jetzt automatisch mit dem Seminar und mit meinem Thema hier diesen Jungen mit dem Hörgerät aus dem Video und nicht irgendeinen Text und irgendeine konkrete Aufgabe, die da im Text stand“.

Es schließt sich die Analyse der Antworten auf die Fragen zur **theoretischen und praktischen Vertiefung sowie zum Transfer (WH 5, 6 und 8)** durch das Arbeitsmaterial an.

Hier sind Aussagen bedeutsam, welche die Wichtigkeit der Materialien an sich kommentieren:

„Mir hat es sehr geholfen, ich hatte eine Frage zu wo man Chancen und Schwierigkeiten sieht, das im Geographieunterricht umzusetzen“.

„Also die Zusatzmaterialien habe ich dann schon noch gebraucht, um mir dann selbst Gedanken zu machen“.

„Und ich finde, wenn man dann einen Text liest, dann fällt es mir schon leichter“.

In einer Äußerung wird der Zusammenhang zwischen den Videos als Überblick und den Materialien als Ergänzung kommentiert:

„Ich war dann auch nicht ganz verloren in den Materialien irgendwie“

Teilweise fehlten den Studierenden konkrete Arbeitsanweisungen:

„Also mir wären so allgemeine Hinweispunkte ganz lieb, weil sowas ähm auf was ich achten muss“.

„Weil die mir nicht konkret genug waren“.

Weitere Aussagen schlossen sich an, welcher die praktische Vertiefung in den Vordergrund stellten:

„Aber wenn man dann gerade so in didaktisch oder methodische Sachen mit rein geht, dann möchte ich auch gerne Erfahrungen hören oder sehen. Damit ich mir darunter etwas vorstellen kann“.

Schlussfolgernd ist in Bezug auf die Bereiche **theoretische und praktische Vertiefung sowie Transfer (WH 5, 6 und 8)** festzustellen, dass die Studierenden die Zusatzmaterialien als wichtige Ergänzung zu einem ersten Grundüberblick durch die Videos wahrgenommen haben. Innerhalb der Materialien wünschten sie sich mehr Anschaulichkeit bzw. konkretere Aufgabenstellungen.

In Bezug auf den **Austausch (WH 7)**, der anhand der Materialien möglich sein sollte, äußern sich die Studierenden folgendermaßen:

„So weil man ja doch, wenn man die Präsentation gemacht hat, sich ja über alles ausgetauscht hat“.

In diesem Seminar sollten die Studierenden gemeinsam aus ihrer Beschäftigung mit dem Material heraus in der „Flipped Classroom“-Form eine Präsentation zu einem Förderungsschwerpunkt erstellen. Nur eine Arbeitsgruppe traf sich dazu tatsächlich und tauschte sich aus (Zitat oben). Die anderen teilten sich die Arbeit auf und beantworteten die Frage folgendermaßen:

„weniger Kommunikation, weil ich habe einfach keine Zeit dieses Semester und wir haben es uns aufgeteilt“. „Aus zeitlichen Gründen war das halt sehr schwer gewesen“.

Der Vorschlag, das in einen „Termin vor Ort“ einzubauen, wurde hier geäußert. Hier schließt sich die Meinung an: „alleine mit den Texten und Videos, da fehlt mir so ein bisschen direktes Feedback“.

Der gemeinsame Austausch wurde von den Studierenden durchaus als wichtig angesehen, fand jedoch aus zeitlichen Gründen oft nicht statt. Eine Konsequenz daraus, wäre

diesen Punkt – wie in anderen Seminaren geschehen – in das Seminar selbst zu integrieren und nicht in das Flipped-Classroom-Setting vorzuverlagern.

In Bezug auf die **subjektive Zufriedenheit und die Lernmotivation (WH 2)** gaben die Studierenden an:

*„Also ich fand die Videos ziemlich gut“. „Ich schaue mir das gerne an“.
„Da ist man direkt ein bisschen mehr dabei als das auf so einer abstrakten Ebene zu halten“ „Eine gute Abwechslung und man ist dann auch aufmerksamer dabei, weil es mal was Neues ist“.*

Die durchwegs positiven Antworten auf diese Frage zeigen, dass alleine aus diesen beiden Gründen, welche lernpsychologisch eine große Rolle spielen, das Material wirksam ist.

Auch empfanden die Studierenden das **Lernangebot als qualitativ hochwertig (WH 3)**, und das aus unterschiedlichen Gründen:

„dass die Videos eine gute Struktur hatten“, „gut mit den Unterteilungen, also mit der Strukturierung, mit den vier Teilen“, „so schön vorstrukturiert“, „mininarrative Struktur“, „konkretes Beispiel“, „und dann am Konkreten quasi das Allgemeine zu veranschaulichen“ „Ich hab nicht soviel Zusatzinput noch gebraucht, dass ich jetzt in den Text hätte gucken müssen. Also fand ich supergut zusammengefasst.“ „Von demher haben mir die Videos gut gereicht“.

Positiv wird hier also die Anschaulichkeit und die Struktur hervorgehoben.

Häufig wird auch die **multimodale Umsetzung** der Lehr- und Lernpakete erwähnt **(WH 4)**:

„weil ich gleichzeitig mitlesen konnte, weil ich bin jemand, der eher über die Schrift oder das Lesen lernt und nicht übers Hören“, „weil ich bin jetzt wiederum so ein Mensch, ich schaue mir das gerne an“, „Also ich würde jetzt noch direkt die dritte rezeptive Fähigkeit da in die Runde werfen und sagen, dass ich eigentlich jemand bin, der sehr viel übers Hören lernt, „Ja, also bei mir ist es tatsächlich eher die Dimension des Schreibens, die mir hilft, Dinge wirklich dann auch zu verinnerlichen“, „sondern dass man sich so oft wie man wollte anschauen konnte“ „Wenn das ein bisschen simpler gestaltet ist das Ganze, dann lenkt es nicht ganz so arg davon ab, was gesprochen wird. Das ist zumindest meine Auffassung“, „Aber das war schon ruhig und ordentlich und deswegen war das total der Ausgleich und es geht ja auch um Kinder und Jugendliche“, „Das ist auch ein bisschen Geschmackssache, also es gibt ja das klassische Videodesign mit der Hand, (unv.), das ist ja auch was ganz Populäres. Das gefällt auch manchen nicht, weil sie das komisch finden. Äh, aber ich fands jetzt auch angemessen“

Es lässt sich feststellen, dass das Material in Bezug auf Lernzuwachs, Lernmotivation, subjektive Zufriedenheit und die Wahrnehmung des Lernangebots als hochwertig von den Studierenden positiv eingeschätzt wurde. Die Vorzüge der multimodalen Umsetzung wurden in vielen detaillierten Aussagen beschrieben.

In Bezug auf den Transfer des Gelernten auf schulische Situationen, die theoretische Vertiefung und den Austausch unter den Studierenden bietet es sich an, Veränderungen an den Materialien bzw. der Art des Umgangs mit diesen vorzunehmen. Diese Veränderungen werden in Kapitel VI 1.8. ausführlich geschildert.

Nachdem die Studierenden im weiteren Verlauf des Seminars selbstständig Veränderungen an den Videos mit dem Tool H5P vornehmen konnten (Einfügen von Quizen, Lückentexten etc. in die Filme) und in einem weiteren Block eine Unterrichtsphase unter Berücksichtigung des von ihnen gewählten Förderschwerpunkts erstellen sollten, wurden sie zum Thema „Unterrichtsplanung“ noch einmal gesondert befragt. Inwiefern half ihnen das Material, Unterricht zu planen und welche Impulse wären über das Gegebene hinaus noch hilfreich.

Den Antworten ist zu entnehmen, dass eine Sensibilisierung in Bezug auf den jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt stattgefunden hatte. Hier war die Weiterentwicklung der Videos im Rahmen des Seminars sehr hilfreich für die Studierenden.

„Es gibt SuS mit dem Förderschwerpunkt Sprache, die haben Probleme, also achte darauf, aber ohne Maßnahmen hätte ich gedacht: Ja wie? Aber so durch das Video und auch weil wir nochmal länger damit gearbeitet haben und das interaktiv mal machen mussten hat man sich viel mehr beschäftigt und achtet jetzt auch drauf.“

„Aber die Zusatzaufgaben fand ich sehr gut und jetzt haben wir uns ja auch nochmal tiefer damit befasst und interaktive Videos damit also draus gemacht, also das würde glaub ich sogar die weiterführenden Aufgaben ersetzen. Also dann fänd ichs, so reicht's mir, so ist es genug, um es dann zu verstehen“.

„Während wir das Video bearbeitet haben, sind uns viele Ideen gekommen, was man machen könnte“.

Andere Äußerungen weisen darauf hin, dass die Studierenden sich noch mehr konkrete Anschauung vorstellen könnten:

„noch ein zwei Beispiele mehr“ „direkt bezogen auf ein Fach“ „also nur das Gucken hätt dann glaub ich doch nicht gereicht“ „Studierende fragen immer nach Beispielen so wird's gemacht und das würde glaub ich helfen das einem noch leichter zu machen“.

Das Bedürfnis nach mehr Anschaulichkeit und Konkretheit ist aus Sicht der Studierenden – in Hinblick auf ihren späteren Berufsalltag – sehr verständlich. Nach der folgenden Auswertung des Interviews, welches in der Geschichtsdidaktik geführt wurde, dem Vergleich der beiden Interviews sowie dem Vergleich mit den Ergebnissen des Fragebogens soll in einer Gesamtauswertung eine Antwort darauf gegeben werden, wie damit im Rahmen der Verwendung der Lehr-Lernpakete umgegangen werden kann.

1.3.4 Auswertung des Interviews in Geschichtsdidaktik

Für das Interview der Geschichtsdidaktik wurde der Kodierleitfaden in Anlehnung an das Modell von Mayring und Fenzl (2019) wie unten zu sehen ist erstellt. Die Kategorien lehnen sich wieder an die Wirkungshypothesen (WH) aus Kapitel III 1.2. an. Auch hier wurde die Intercoderreliabilität berücksichtigt, indem eine zweite Person das Material unter Verwendung der Kategorien bearbeitet hat.

Tab. 10: Interview Geschichte

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
1. Lernzuwachs	Die Studierenden kennen wichtige Aspekte der verschiedenen Förderschwerpunkte	dass ich Anhaltspunkte hab, in die ich dann das neue Wissen auch einbette	Alle Äußerungen, die sich auf „Lernen“ beziehen
2. Subjektive Zufriedenheit	Die Studierenden empfinden subjektive Zufriedenheit beim Umgang mit dem Material	Und das ähm ja eben war auch sehr interessant und hat denk ich auch die Themen jeweils sehr gut vermittelt.	Emotionale Äußerungen
3. Lernangebot qualitativ hochwertig	Die Studierenden erleben das Lernangebot als qualitativ hochwertig	Also ich würde sagen, dass die Filme immer einen guten Einstieg gegeben haben und den Themenbereich meistens auch schon sehr gut zusammengefasst haben.	Vergleiche z. B. mit Textarbeit
4. Multimodale Umsetzung	Die Studierenden profitieren in ihrem Lernen von der multimodalen Umsetzung der Lehr- und Lernpakete		Alle Äußerungen, die sich auf verschiedene Zugangsweisen beziehen
5. Vertiefung Theorie	Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand theoretischer Texte	Also man könnte jetzt böse sein und sagen also wenn man die Filme anschaut, dann müsste man eigentlich gar nicht mehr in die längeren Texte gucken. Das stimmt nicht ganz, also für die Details sollte man definitiv noch reingucken, aber man kriegt auf jeden Fall schon mal einen Eindruck in den Themenbereich, das	Alle Äußerungen die sich auf die Texte beziehen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
6. Vertiefung Praxis	Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand von Beispielen aus der Schulpraxis	Themengebiet. ich mein es waren ja auch Websites von anderen Schulen und Bundesländern, was ja auch interessant ist. Da würde man normalerweise sonst auch nicht so drüber stolpern.	Alle Äußerungen, die sich auf die Beispiele beziehen
7. Austausch	Die Studierenden tauschen sich über ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten aus	Also ich fand das Gespräch-ja fürs Selbstlernen auf jeden Fall auch- aber ich fand grad das Gespräch, weil das eben das Seminar ausgemacht hat, vor allem auch mit Ihnen, genau, die eben aus der Praxis kommt und wichtige Erfahrungswerte dann auch mit uns teilen kann.	Alle Äußerungen, die sich auf Austausch beziehen
8. Transfer	Die Studierenden stellen Verbindungen her zwischen ihrem Wissen über die Förderschwerpunkte und den didaktischen Prinzipien ihres Fachs		Alle fachbezogenen Äußerungen
9. Planung von Unterricht	Die Studierenden stellen Überlegungen an, wie sich Unterrichtseinheiten – orientiert an dem erworbenen Wissen zu den Förderschwerpunkten – planen lassen	Jetzt weiß ich zumindest und kann, wenn auch ein Kind quasi diese Zeichen zeigt, die aufgezeigt wurden, was ja auch sehr gut war, wie man damit vielleicht besser umgehen kann.	Äußerungen zum Thema Unterricht

Das Interview wurde am 25.07.2022 um 14:15 Uhr mit vier Studierenden geführt. Es dauerte 39 Minuten.

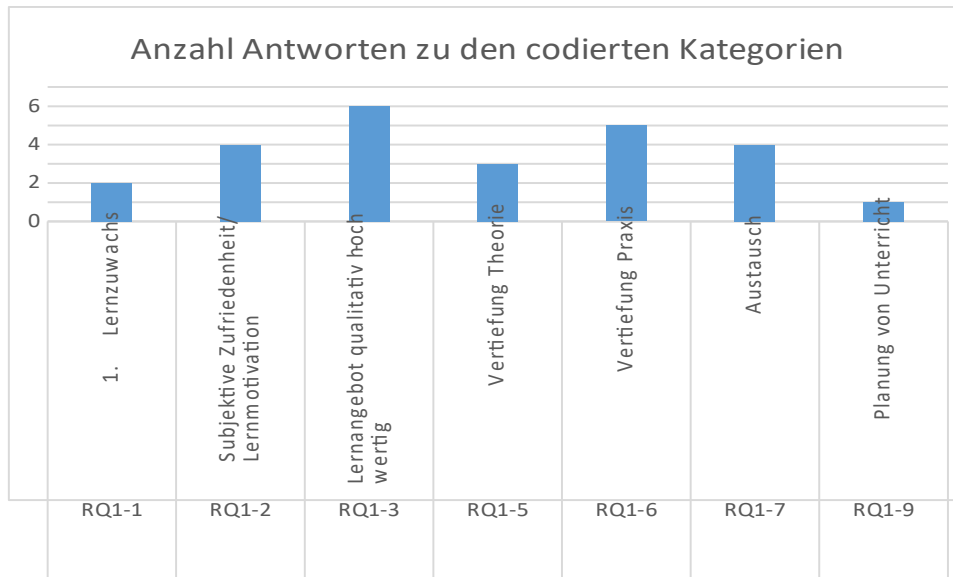


Abb. 48: Auswertung Interview Geschichte

Interessant ist bei dieser Befragung, dass das Thema „intermodale Zugänge“ gar keine Rolle spielte. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Informationsvermittlung über Erklärvideos schon eine Alltagssituation im Leben der Studierenden darstellt und dass deren Vorzüge nicht mehr explizit wahrgenommen werden. An erster Stelle stehen bei diesem Interview die Antworten, welche sich auf die Qualität des Lernangebots beziehen. Die praktische Vertiefung kommt hier an zweiter Stelle, gefolgt von den Themen „Austausch“ und „subjektive Zufriedenheit“. Zum Themenbereich „Transfer“ gab es hier keine passenden Antworten.

In der Kategorie „**Lernzuwachs**“ (**WH 1**) zeigten sich folgende Äußerungen:

„Wobei ich hier auch gerne tatsächlich, wenn ich mich mit einem neuen Thema befasse, dass mir (unv.) eine kleine Zusammenfassung, dass ich Anhaltspunkte hab, in die ich das neue Wissen dann auch einbette.“

„Zum Einstieg die Videos“.

Auch hier werden die Videos als Einstieg und Überblick in Bezug auf die Thematik betrachtet. Zu den Bereichen „**theoretische und praktische Vertiefung**“ (**WH 5 und 6**) schließen sich folgende Äußerungen an:

„Also man könnte jetzt böse sein und sagen also wenn man die Filme anschaut, dann müsste man eigentlich gar nicht mehr in die längeren Texte gucken. Das stimmt nicht ganz, also für die Details sollte man definitiv noch reingucken, aber man kriegt auf jeden Fall schon mal einen Eindruck in den Themenbereich, das Themengebiet“. „Dass man auch weiß tatsächlich (unv.) Material oder Literatur, Punkte oder Anlaufstellen kennen gelernt hat, auf die man dann zurückgreifen kann“. „Websites von anderen Schulen und Bundesländern“. „Dieses Theoretische und Praktische fand ich ganz gut“. „Also ich finds immer gut, mehr Schulpraxis reinzubringen“.

Hier werden die Zusatzmaterialien als wichtige Ergänzung gesehen, welche sowohl vertieftes Wissen in Bezug auf Theorie, als auch in Bezug auf die Schulpraxis vermitteln.

In Bezug auf den **Austausch (WH 7)** gab es folgende Meinungen:

„Ich wünsch mir immer, mehr Zeit zu haben für Seminare“. „Also ich fand das Gespräch – ... – aber ich fand gerade das Gespräch, weil das eben das Seminar ausgemacht hat, vor allem auch mit Ihnen, genau, die eben aus der Praxis kommt und wichtige Erfahrungswerte dann mit uns teilen kann“. „Zum Beispiel schon ab 4 Personen mehr, wäre es dann schon ein bisschen vom Stoffinhalt her eigentlich nicht mehr machbar. Da müsste man das wahrscheinlich noch mal stärker zusammenkürzen“. „Und dann im Gespräch dann auch was man vielleicht selbst machen könnte. Was wir für gut halten. Ich denk da ist dann auch dementsprechend aus dem Gespräch einiges an Maßnahmen hängen geblieben.“

Deutlich kommt hier zum Ausdruck, dass die Studierenden das Gespräch untereinander, aber auch mit den Dozierenden, als wichtige Möglichkeit gesehen haben, sich über für den jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt adaptiertes Material auszutauschen. Gleichzeitig zeigt sich hier auch die Einschätzung, durch diesen Austausch einen Lernzuwachs erlebt zu haben. Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit praktischen Erfahrungen spielt für die Studierenden ebenso eine Rolle. Bedenken zeigen sich in Bezug auf eine größere Gruppenstärke im Seminar. Hier befürchteten die Studierenden, dass die Zeit zur Auseinandersetzung dann nicht ausreichen würde. Sie sprechen an, dass eine mögliche Kürzung des Materials hier eine Lösung wäre.

Zur **subjektiven Zufriedenheit und Lernmotivation (WH 2 und 4)** äußerten sich die Studierenden folgendermaßen:

*„die Themen jeweils sehr gut vermittelt“ „das Material war schon viel“
„sehr interessant“*

Insgesamt wurde das Material also als interessant und gut vermittelt wahrgenommen. Dass die Arbeitsmaterialien sehr umfangreich waren, wurde thematisiert, aber in eine Reihe gestellt mit allgemeinen Anforderungen der Universität, sich mit Texten auseinandersetzen zu müssen.

Folgende Punkte bezogen sich darauf, ob das **Lernangebot als qualitativ hochwertig (WH 4)** wahrgenommen wurde.

„Also ich würd sagen, dass die Filme immer einen guten Einstieg gegeben haben und den Themenbereich meistens auch schon sehr gut zusammengefasst haben“. „Die Arbeitsblätter selbst (...) waren auch gut, vor allem weil sie eben wenige Punkte hatten, die aber gut immer das Thema dann eben oder zur Arbeit mit dem Thema angeleitet haben“. „Das Material als sehr gute theoretische Grundlage“ „Also ich fand die Filme gut, weil sie didaktisch gut waren“. „Ich fand das sehr beeindruckend, dass Sie sich da diese Mühe gemacht haben, das zu animieren und zu vertonen und so weiter“.

Hier zeigt sich, dass die Studierenden das Lernangebot auf verschiedenen Ebenen als hochwertig empfanden: Es wurden die Filme, die Arbeitsmaterialien und sogar die Erstellung des Materials an sich als positiv herausgehoben.

Zur **Planung von Unterricht (WH 9)** gab es folgende Äußerung:

„dass das einen zumindest daraufhin führt und vor allem ähm worauf man achten sollte, was einem vorher nicht so wirklich bewusst war, das war so ein graues Feld vorher, da hatte ich keine Ahnung, dass das überhaupt so existiert. Jetzt weiß ich zumindest und kann, wenn auch ein Kind quasi diese Zeichen zeigt, die aufgezeigt wurden, was ja auch sehr gut war, wie man damit vielleicht besser umgehen kann.“

Ähnlich wie unter dem Punkt „Austausch“ kommt hier zur Sprache, dass nach der Auseinandersetzung mit dem Material eine Lücke behoben wurde, das „graue Feld“, das jetzt besser vorstellbar ist, nämlich Maßnahmen zur Unterrichtung von Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf.

Anders als im Seminar der Geographiedidaktik erfolgt die Auseinandersetzung mit der Planung von Unterricht nicht zu einzelnen Stunden und Förderschwerpunkten, sondern jeweils in der abschließenden Sitzung zu einem Förderschwerpunkt. Die Sitzungen gliederten sich immer in 1. Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt 2. Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt und Prinzipien der Geschichtsdidaktik 3. Planung von Unterricht unter Berücksichtigung des Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts und der Prinzipien der Geschichtsdidaktik (vgl. Kapitel V 1.3.1.).

1.3.5 Konsequenzen aus dem Intercoder-Einsatz

1.3.5.1 Konsequenzen für die Interviews im Fach Geographie

Beim ersten Interview wurde durch die zweite codierende Person vor allem noch einmal auf die Bedeutung der Kategorie „Multimodale Umsetzung“ hingewiesen. Hier wurden einige Aussagen hinzugefügt, die vorher keine Beachtung gefunden hatten. Zusammengelegt wurden außerdem die Kategorien „Subjektive Zufriedenheit“ und „Lernmotivation“. Bei allen anderen Kategorien gab es große Übereinstimmung zwischen beiden Codierenden.

1.3.5.2 Konsequenzen für das Interview im Fach Geschichte

Große Übereinstimmung in der Auswertung der Aussagen findet sich auch hier bei den beiden codierenden Personen. Eine Aussage: *„für die Details sollte man schon noch reingucken“* wurde einmal als theoretische Vertiefung gewertet, einmal als Lernzuwachs. Die Aussage *„also ich wünsch mir immer, mehr Zeit zu haben“* wurde zum einen in Bezug auf

den Austausch interpretiert, es spielt hier aber auch die Kategorie der Lernmotivation eine Rolle.

Insgesamt ließen beide Einsätze einer zweiten codierenden Person den Schluss zu, dass weitgehende Übereinstimmung in den Kategorien bestand. Einzelne, oben genannte Kleinigkeiten, wurden entsprechend angepasst.

1.3.6 Vergleich der Interviewergebnisse aus dem Sommersemester 2022

Beide Seminare konnten für sich einen Lernzuwachs zum Thema Inklusion verzeichnen. Die befragten Studierenden beider Gruppen beschrieben die Videos als einen Grundüberblick über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Die Studierenden der Geographiedidaktik unterschieden hier noch nach verschiedenen Kriterien, welche ihnen bei der Generierung dieses Überblicks geholfen hatten: Aufbau und Struktur spielten hier eine Rolle, ebenso wie die Gestaltung der Videos mit Identifikationsfiguren (vgl. Tenberg 2021, S. 38/39). Die nach Tenberg (2021, S. 29) geplante Überblicksbetrachtung als Trickanimation konnte also in beiden Seminaren aus Sicht der Studierenden bei diesen einen Lernzuwachs erreichen.

In vielen Äußerungen wurde auf die Wirksamkeit der dualen Kodierung Bezug genommen (z. B. *„Ich verbind jetzt automatisch mit dem Seminar und mit meinem Thema hier diesen Jungen mit dem Hörgerät aus dem Video und nicht irgendeinen Text und irgendeine konkrete Aufgabe, die da im Text stand“*). Auch die kognitive Theorie multimedialen Lernens kam damit zur Sprache. Positiv erwähnt wurde auch die Möglichkeit, das Video jederzeit stoppen und pausieren zu können (vgl. Schmidt-Borcherding 2020, S. 68). Diese Äußerungen, welche sich auf die multimodale Umsetzung bezogen, sind allerdings ausschließlich bei den Studierenden der Didaktik der Geographie zu finden.

In Bezug auf die theoretische und praktische Vertiefung durch das Zusatzmaterial wurde in der Gruppe der Geographiedidaktik das Bedürfnis nach konkreteren und mehr an der Praxis orientierten Arbeitsaufträgen geäußert. Die Gruppe der Geschichtsdidaktik beschrieb die Orientierung einiger Arbeitsaufträge an der Praxis als gelungen. Die Texte wurden hier als umfangreich eingeschätzt, dies aber als an der Universität gängig interpretiert. Beide Gruppen hatten gemein, dass sie das Zusatzmaterial als eine wichtige Ergänzung zum Überblick sahen, welcher durch die Videos gegeben wurde. Nach Tenberg (2021, S. 62) wurden die Umsetzungsaufgaben als solche wahrgenommen, für die Form der Aufgaben gab es jedoch Verbesserungsvorschläge.

Bei der Frage nach der Bedeutung des Austauschs über das Material spielte das unterschiedliche Setting der beiden Seminare eine Rolle. Während die Gruppe der Geographiedidaktik den Austausch für wichtig hielt, fand er hier aus Zeitgründen oft nicht statt.

Der Austausch hätte hier im Flipped Classroom erfolgen sollen. Den Studierenden wäre ein gemeinsamer Termin, um sich über den jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt austauschen zu können, lieber gewesen. Dafür erlebten die Studierenden die eigene Arbeit an den Filmen als wertvoll. Sie sahen hier die Möglichkeit, sich noch intensiver mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten auseinandersetzen zu können.

Auch den Studierenden der Geschichtsdidaktik war der Austausch sehr wichtig. Hier war dieser tatsächlich auch in den Aufbau des Seminars eingeplant. Er stellte sich für diese Gruppe als sehr bedeutsam dar, um zu sehen, wie das erworbene Wissen – sowohl der Überblick aus den Filmen, als auch das vertiefte Wissen aus dem Zusatzmaterial – nun konkret für den Unterricht eingesetzt werden könnte. Das eigene Nachdenken über die Umsetzung, aber auch die Erfahrungen der Dozierenden ließen sie auf diesem Gebiet einen Kompetenzzuwachs und damit einen Zuwachs an Sicherheit im Umgang mit Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf erwerben.

*„dass das einen zumindest daraufhin führt und vor allem ähm worauf man achten sollte, was einem vorher nicht so wirklich bewusst war, **das war so ein graues Feld vorher, da hatte ich keine Ahnung, dass das überhaupt so existiert. Jetzt weiß ich zumindest und kann, wenn auch ein Kind quasi diese Zeichen zeigt, die aufgezeigt wurden, was ja auch sehr gut war, wie man damit vielleicht besser umgehen kann.**“*

In beiden Seminaren äußerten sich die Studierenden positiv, was subjektive Zufriedenheit und Lernmotivation anging. Die Abwechslung im Lernangebot schaffte eine größere Aufmerksamkeit.

Ebenfalls beide Seminare empfanden das Lernangebot als qualitativ hochwertig. Sowohl die Videos, als auch das Zusatzmaterial wurden positiv eingeschätzt. Hier wurden einige Begründungen genannt, welche lernpsychologisch eine Rolle spielen, wie z. B. die Anschaulichkeit, die Struktur, das Ansprechen mehrerer Sinne, die mininarrative Struktur oder auch einfach eine allgemeingefasste didaktische Qualität.

Beim Unterpunkt „Planung von Unterricht“ gingen die Ansichten in den beiden Seminaren auseinander. Im Seminar der Geschichtsdidaktik zeigten Äußerungen, dass die Studierenden jetzt einen grundlegenden Eindruck bekommen hatten, worauf im Unterricht bei den verschiedenen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zu achten wäre. Diese Meinung gab es auch im Seminar der Geographiedidaktik, wobei hier noch der Wunsch nach einer größeren Veranschaulichung in Form von Beispielen für das jeweilige Fach geäußert wurde. Hier zeigt sich der Unterschied zwischen den beiden Seminarformaten: Der Austausch und die Verankerung der Thematik „Unterrichtsplanung“ im Seminarplan der Geschichtsdidaktik führte hier zu größerer Klarheit, auch wenn die konkretere Unterrichtsplanung erst in der zweiten Ausbildungsphase eine Rolle spielen wird. Auch im

Seminar Geographiedidaktik erfolgte dieser Austausch, jedoch erst an späterer Stelle, als die Studierenden schon Unterrichtssequenzen planen sollten.

1.4 Auswertung der qualitativen Interviews mit Voyant

Zusätzlich zur quantitativen Auswertung des Fragebogens und zur qualitativen Auswertung der Interviews, wurde die Open-Source-Software Voyant als Mittel zur quantitativen Analyse des sprachlichen Materials der Interviews eingesetzt. Über die Aussage, welche Begriffe in den Gesprächen am häufigsten verwendet wurden, soll die bisherige Auswertung verfeinert werden. Verwendet wurden dabei die codierten Passagen der Interviews.

1.4.1 Voyant als Analysetool

„Voyant Tools is a web-based text reading and analysis environment. It is a scholarly project that is designed to facilitate reading and interpretive practices for digital humanities students and scholars as well as for the general public“ (<https://voyant-tools.org/docs/#!/guide/about>, zuletzt 19.07.2023).

Mit Voyant ist es unter anderem möglich, Texte auf die Häufigkeit ihrer Wortwahl hin zu untersuchen. Dies funktioniert mit der Anwendung „Cirrus“, welche eine WordCloud aus den am häufigsten verwendeten Wörtern erstellt. Diese werden dabei, abhängig von der Anzahl von Nennungen, in unterschiedlicher Größe dargestellt. Das am häufigsten genannte Wort ist in der Word Cloud am größten dargestellt. „Links“ stellt darüber hinaus Verbindungen zwischen den verwendeten Begriffen dar. Eine weitere Untersuchungsmöglichkeit ist z. B. mit „Context“ möglich. Hier kann man sich bestimmte Schlüsselwörter in ihrer textlichen Umgebung anzeigen lassen. Über „Document terms“ kann man sich die Häufigkeit bestimmter Ausdrücke in Tabellenform anzeigen lassen. Für vorliegende Interviews wurden die Funktionen „Cirrus“ und „Links“ verwendet. Eingegeben wurde jeweils der Textkorpus der transkribierten Interviews. Die Buchstaben „i“ und „s1-...“ bedeuten „Interviewer“ bzw. „Sprecher:in“ und sind von der Auswertung ausgenommen.

1.4.2 Darstellung der Ergebnisse

1.4.2.1 Interview Geographie I



Abb. 49: Wortwolke Voyant Gographie I

In diesem Interview wurde zum einen davon gesprochen, dass die Videos einen Überblick geben. Es ging um die Konkretheit und Anschaulichkeit des Dargestellten, so dass man sich etwas zur Thematik Inklusion vorstellen konnte. Die „Videos“ sind hier als Begriff sehr häufig genannt, ebenso wie der „Überblick“. „Gut“ und „genau“ weisen auf die als qualitative hochwertig wahrgenommene Umsetzung hin. Auch dass auf den „Text“ bzw. die Übungsblätter eingegangen wurde, ist hier ersichtlich. Die häufige Erwähnung des Wörtchens „bisschen“ könnte zum einen auf ein Füllwort hindeuten, zum anderen aber auch die Funktion des Überblicks betreffen.

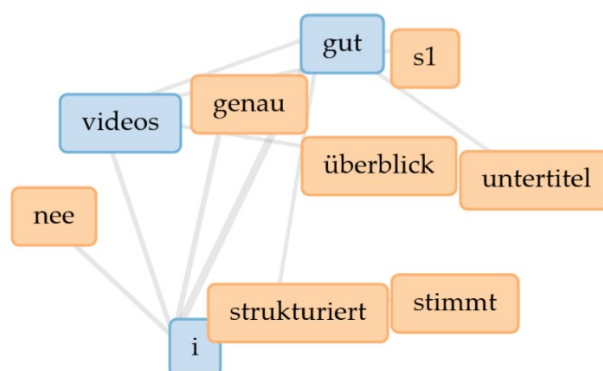


Abb. 50: Links Voyant Geographie I

Mehr Aufschluss gibt noch die Funktion „Links“. So ist „gut“ verbunden mit den Begriffen „Videos“, „strukturiert“ und „Untertitel“. Die „Videos“ sind wiederum mit dem Begriff „Überblick“ verlinkt. Einschränkend ist zu erwähnen, dass „gut“ auch mit der Interviewerin ver-

dern“, hier ist das evtl. nötige Umändern des Materials für ein anderes Seminar-setting gemeint. Auch „Tiefe“ und „theoretische“ beziehen sich auf das Wort „bisschen“, was hier evtl. als Ausdruck der Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Material gedeutet werden kann.

1.5 Vergleich der quantitativen und qualitativen Erhebungen

Im Sinne des Triangulationsdesigns wurde in der quantitativen und der qualitativen Befragung die Forschungsfrage aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Nach Lynd und Lynd soll auf diese Weise ein „wirklich umfassendes Bild“ („total situation picture“) (zit. nach Kelle 2017, S. 41) der Einschätzung der Lehr- Lernpakete durch die Studierenden gezeichnet werden können.

Nach Hussy et al. stellte Svenja Roch (2017, S. 95) folgende Vor- und Nachteile beider Methoden tabellarisch dar:

Tab. 11: Vor- und Nachteile quantitativer und qualitativer Methoden (Roch 2017, S. 95 nach Hussy et al.)

	quantitative Methoden	qualitative Methoden
Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> - hohe Präzision - gute Vergleichbarkeit von Personen - einfache Verknüpfbarkeit von Daten - Übersichtlichkeit - Sparsamkeit der Zusammenfassung 	<ul style="list-style-type: none"> - individuelles Handeln und Erleben können abgebildet werden - Vielfältigkeit - flexible Anpassung an den Forschungsgegenstand
Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen zur Skala und zu Vergleichsstandards zum Verständnis notwendig - ggf. Informationsverlust durch die Darstellung in Zahlenform 	<ul style="list-style-type: none"> - sehr viele unterschiedliche Methoden für die verschiedenen Forschungsgegenstände - keine Verallgemeinerung auf die Grundgesamtheit möglich

Tab. 1: Exemplarische Vor- und Nachteile von quantitativen und qualitativen Methoden (Hussy et al. 2013, 52-54; 192)

In vorliegendem Forschungsvorhaben wurde die quantitative Methode durch die Verwendung des Fragebogens für die Studierenden einer Vorlesung eingesetzt. Eine übersichtliche Zusammenfassung der Ergebnisse wurde damit möglich. Auch waren die Aussagen durch die vorgegebene Likert-Skala von hoher Präzision. Durch die schlichte Excel-Auswertung war zudem ein einfacher Überblick über die grundlegende Beurteilung der vorliegenden Lehr-Lernpakete durch die Studierenden möglich. Eine größere Anzahl an Studierenden konnte mit dieser Methode mit wenig Aufwand befragt werden. Auf die fundamentale Frage, ob die Lehr-Lernpakete insgesamt den Lernbedürfnissen der Studierenden entsprachen und ob die Studierenden diese weiterempfehlen würden, konnte so eine ein-

deutige Antwort gegeben werden. Generell wurde beim verwendeten Fragebogen jedoch ein größerer Wert auf formale Kriterien der Lehr-Lernpakete, sowie deren grundlegende Gestaltung gelegt.

Da die Lehr-Lernpakete in ihrer Anlage aber auch anwendungsbezogenes Wissen vermitteln und Austausch in verschiedenen Seminarsituationen ermöglichen sollen, kommen hier auch die Nachteile des quantitativen Ansatzes zum Tragen. Zahlenwerte, welche die Qualität des Lernangebotes abfragen, sind als Teil der Forschung essentiell. Darüber hinaus ist es aber erforderlich, präzisere Aussagen zur Lernförderlichkeit, zu Möglichkeiten des Transfers des gelernten Wissens auf die eigene Situation, sowie auch zu Chancen durch einen Austausch untereinander zu erhalten. Um ein umfassendes Bild der Situation zu ermöglichen, kommen hier die Vorteile des qualitativen Ansatzes zum Tragen. Individuelles Handeln und Erleben können im Gruppeninterview deutlicher abgebildet werden und im Verlauf kann sich flexibel an die Aussagen der Befragten angepasst werden. Der Nachteil, dass keine Verallgemeinerung auf die Grundgesamtheit möglich ist, sowie auch die kleinere Befragungsgruppe, wird dadurch ausgeglichen, dass die Interviews mit den unterschiedlichen Gruppen der beiden Seminare geführt werden. Gleichzeitig fungiert hier wiederum das quantitative Vorgehen als Ausgleich. Eine grundlegende Zustimmung zum Material ist hier abzulesen, die Feinheiten können nun durch die Zusammenschau der Ergebnisse des Interviews ergänzt werden.

Gerade im Hinblick auf die Ausgangsfrage, wie die Lehr-Lernpakete in Zukunft im universitären Alltag eingesetzt werden können, gibt die Zusammenschau der Ergebnisse dieser Mixed-Methods-Forschung mögliche Antworten. So zeigt sich gerade der Blick aus verschiedenen Perspektiven (Fragebogen und Interview) für eine Beantwortung dieser Frage als sehr geeignet. Die Vorteile der jeweils einen Forschungsperspektive gleichen die Nachteile der anderen Perspektive aus und umgekehrt.

Die Vorlesung stellte ein einmaliges Format dar, nach welchem das Material vor allem im Hinblick auf seine Gestaltung durch den Fragebogen evaluiert wurde. Die regelmäßig bzw. im Block stattfindenden Seminarsitzungen erlaubten eine konkretere Befragung durch das qualitative Interview nach eingehender Beschäftigung und gestaltender Arbeit mit dem Material.

In beiden Erhebungsformen stimmt überein, dass die Studierenden die Lehr-Lernpakete insgesamt gesehen als positiv beurteilen. Sie bewerten Aufbau und Struktur positiv und finden in den Interviews auch lernpsychologische Begründungen – vor allem die Studierenden der Geographiedidaktik – dafür, dass sie einen Lernzuwachs durch die Lehr-Lernpakete erleben. Generell kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden Wissen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in Form eines Überblicks durch die Filme erhalten haben. Dafür spricht auch, dass die Studierenden sich laut Fra-

gebogen dazu befähigt fühlen, das, was ihren Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt betrifft, anderen erklären zu können. Was von einigen Studierenden als „fehlende Information“ in den Fragebögen gewertet wird, lässt sich durch das Interview erhellen. Hier sprechen die Studierenden – vor allem im Geographieseminar – davon, dass sie sich mehr Beispiele aus der Praxis wünschen. Den Studierenden des Geschichtsseminars war dies ausreichend vorhanden, hauptsächlich durch den Austausch. Auch die Antwort auf die Frage, ob die Studierenden sich nun Unterrichtsplanung anhand des Materials vorstellen können, wurde im Fragebogen zurückhaltender beantwortet als in beiden Interviews, bei denen sich in den jeweiligen Seminaren intensiver mit dieser Thematik auseinandergesetzt wurde. Die Texte wurden als teilweise sehr umfangreich beschrieben, einige Arbeitsaufträge als zu wenig eindeutig gesehen. „Beschäftigen Sie sich mit“ empfanden die Studierenden als Arbeitsauftrag als zu offen. Sie wünschten sich im Interview der Geographiedidaktik klarere Akzentsetzungen, im Sinne von: „Achten Sie besonders auf folgende Punkte: ...“.

Folgende Konsequenzen ergeben sich nun aus dem Vergleich der qualitativen und quantitativen Befragung:

- Die Studierenden erleben einen Lernzuwachs (WH 1) durch die Lehr- und Lernpakete. Die Filme werden als verständlicher Überblick (Fragebogen 1 und 2) eingeschätzt. **Manchen Studierenden fehlen an einigen Stellen wichtige Informationen** (Fragebogen 8).
- Die Studierenden erleben subjektive Zufriedenheit/Lernmotivation(WH 2) durch die Auseinandersetzung mit den Lehr- und Lernpaketen.
- Die Studierenden erleben das Lernangebot als qualitativ hochwertig (WH 3). Die Filme werden als ausreichend umfangreich, nachvollziehbar strukturiert und von angemessener Dauer eingeschätzt (Fragebogen 3, 4, 5). Das animierte Format wird in der Mehrheit nicht als zu kindlich erlebt (Fragebogen 6). Die Studierenden würden das Material weiterempfehlen (Fragebogen 14) und können sich vorstellen, die Inhalte weiterzuvermitteln (Fragebogen 10).
- Die Studierenden der Didaktik der Geographie gaben an, dass sie die multimodale Umsetzung (WH4) bei ihrem Lernprozess unterstützt habe.
- Die Studierenden erleben Lernmotivation durch das Material (WH 4). Das Interesse an der Thematik ist mit den Lehr- und Lernpaketen gestiegen (Fragebogen 13).
- Die Studierenden konnten eine theoretische Vertiefung durch das Zusatzmaterial erreichen (WH 5, Fragebogen 7). **Einige Studierende wünschten sich kürzere Texte sowie eindeutigeren Aufgabenstellungen.**
- Die Studierenden konnten eine praktische Vertiefung durch das Zusatzmaterial erfahren (WH 8). **Einige Studierende gaben an, dass sie eine praxisnähere Dar-**

stellung im Sinne von Beispielarbeitsblättern für ein Unterrichtsfach weiter unterstützen würde.

- Die Studierenden gaben an, dass sie den Austausch – vor allem mit den Dozierenden – schätzten, **sich untereinander aber aus Zeitgründen nicht austauschen konnten** (WH 8, Fragebogen 11).
- Die Studierenden, welche sich im Seminar ausführlich damit beschäftigt hatten, gaben an, dass sie nun auch Unterricht für den jeweiligen Förderschwerpunkt planen könnten (WH 9, Fragebogen 12). Auch die Studierenden der Vorlesung konnten sich das in der Mehrheit vorstellen. **Einige Studierende wünschten sich hier noch konkretere Beispiele.**

1.6 Konsequenzen für die Überarbeitung der Lehr- und Lernpakete und für pädagogisch-didaktische Impulse

Nachdem die Evaluation der ersten Umsetzungsphase im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes stattgefunden hat, sollen nun Konsequenzen zur Überarbeitung des Materials gezogen werden. Dieses wird dann in einem zweiten Zyklus in neuer Form eingesetzt und wiederum evaluiert.

Die Handlungsleitlinien 1-10 erwiesen sich für die Erstellung der Videos als zielführend. Sowohl in den Interviews als auch im Fragebogen wurde dazu positiv Stellung genommen. Die Handlungsleitlinien für die Erstellung des Materials 11-17 haben sich ebenfalls als relevant erwiesen, wie den Interviews zu entnehmen ist. In der Umsetzung der Punkte 12, 13, 15 und 16 ergaben sich Schwierigkeiten, weswegen hier Änderungen in der Gestaltung der Übungsblätter nötig sind. Hierbei müssen aber nicht die Handlungsleitlinien an sich geändert werden, sondern das Material muss besser an die Handlungsleitlinien angepasst werden.

Die Wirkungshypothesen konnten überwiegend anhand der Interviews und Fragebögen bestätigt werden. Durch eine Änderung der Arbeitsmaterialien sollten auch Verbesserungen im Bereich von WH6 und WH9 möglich sein.

Folgende Konsequenzen sind nun für die **Anpassung der entstandenen Lehr-Lernpakete** zu ziehen:

1. In den Zusatzmaterialien werden die Texte durchsucht und evtl. durch kürzere und prägnantere ersetzt.
2. In den Zusatzmaterialien werden die Aufgabenstellungen überprüft und klarer formuliert.
3. Die Videos wurden als durchwegs positiv beschrieben, hier werden also keine Änderungen vorgenommen.

Die Wünsche der Studierenden nach mehr praxisnaher Anschaulichkeit (Beispielarbeitsblätter) sollen insofern ernst genommen werden, als sie Einzug in die **zukünftige Semingestaltung** halten sollen. Ein schlichtes Aneinanderreihen von „Beispielarbeitsblättern“ würde der Komplexität der Beschulung von Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf nicht gerecht werden. Jede/r Schüler:in benötigt individuelle Unterstützung, manchmal müssen Arbeitsmaterialien angepasst werden, manchmal aber auch Strukturen innerhalb des Unterrichts. Auch auf besondere Methoden des Classroom-Managements muss häufig bewusst zurückgegriffen werden. In den Interviews (v.a. in der Geschichtsdidaktik) wurde der Austausch mit den Dozierenden als wichtig erachtet, um sich gemeinsam zu überlegen, wie der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt, die Prinzipien des Fachs und damit auch die Gestaltung von Unterricht und Unterrichtsmaterialien aufeinander abgestimmt werden können. Dies soll in den Seminaren des Wintersemesters 2022/23 noch einmal deutlicher in den Mittelpunkt gestellt werden. Hier soll selbstverständlich auch Zeit dafür sein, sich Unterrichtsmaterialien für den jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt anzusehen. Gleichmaßen soll auch über Dinge wie Classroom-Management, Rituale und Regeln im Unterricht oder Lehrkraft – Schüler:innenbeziehung gesprochen werden. Eine bloße Erweiterung der Lehr-Lernpakete um „Rezepte“ für den Unterricht oder gar für Arbeitsmaterialien erfasst die Komplexität der Aufgabe der inklusiven Beschulung nicht. In der gemeinsamen Auseinandersetzung soll nun vielmehr das zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten erworbene Wissen handlungsleitend für die Gestaltung von Unterricht und Unterrichtsmaterialien werden.

Studierende mit ihrem schulpädagogischen Wissen, mit fachdidaktischen und fachwissenschaftliche Kompetenzen – z. B. zur Differenzierung – sollen in die Lage versetzt werden, die neu erworbenen Inhalte zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Austausch mit den Dozierenden mit den jeweiligen fachdidaktischen Prinzipien kombinieren zu können, um so kreativ, konstruktiv und eigentätig Unterrichtsmaterial erstellen zu können.

Für den zukünftigen Einsatz in **Vorlesungen** bietet es sich an, die dargestellte Vorgehensweise beizubehalten. Zu überlegen ist hier noch, wie ein intensiverer Austausch zu den Übungsaufgaben stattfinden könnte. Denkbar wären hier z. B. „Expert:innengruppen“ für die einzelnen Fragestellungen, welche diese mit ihren Kommiliton:innen diskutieren sollen. Wie auch im Sommersemester 2022 durchgeführt, könnte der Einsatz der Lehr-Lernpakete in dieser Einführungsveranstaltung dann dazu dienen, das Interesse der Studierenden für ein im darauffolgenden Wintersemester stattfindendes Seminar mit intensiverer Auseinandersetzung mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zu wecken. Wie auch aus den Interviews der Geschichtsdidaktik zu entnehmen ist, bietet sich

für die ausführliche Beschäftigung mit der Thematik das kleine und überschaubare Setting eines Seminars gut an.

1.7 Die Überarbeitung der Übungsblätter

Nicht alle Übungsblätter benötigten eine Überarbeitung. Bei einigen war das, was die Studierenden als wichtig erachteten, schon gegeben. Ein Beispiel dafür ist das Übungsblatt „Autismus-Handlungsempfehlungen“. Hier sollen sich die Studierenden online über den TEACCH-Ansatz informieren und sich überlegen, welche Herangehensweisen aus diesem Konzept für ihren Unterricht adaptierbar sind. Weiterhin dürfen sie sich mit Zitaten eines autistischen Jungen und seiner Familie zum Thema Schulerfahrungen beschäftigen. Beide Aufgaben sind eindeutig gestellt, das Material dazu ist kurz und prägnant bzw. auch im Internet sehr schnell zu finden.

Beim Übungsblatt „Autismus Herausforderungen“ sollten sich die Studierenden in der ersten Version mit mehreren Fallbeispielen beschäftigen. In der neuen Version ist der Arbeitsauftrag nun klarer. Es geht in der aktuellen Fassung um ein konkretes Fallbeispiel, welchem sich die Studierenden ausführlich widmen sollen. Die Aufgabenstellung wurde konkretisiert zu: „Wie beurteilen Sie das Vorgehen der Lehrkräfte? Wie würden Sie reagieren?“. Das Bedürfnis nach einer besseren Orientierung im Rahmen der Übungsaufgaben wird hier beachtet. Statt aus mehreren Beispielen auswählen zu müssen, wird der Fokus nun konkret auf ein Beispiel gelenkt. Auch die Arbeitsaufträge hierzu sind nun klarer. Statt ein Fallbeispiel global einfach vorzustellen, sollen die Studierenden nun das aufgezeigte Handeln beurteilen und mit ihren eigenen Vorstellungen abgleichen. Eine intensivere Auseinandersetzung ermöglicht hier eine tiefere Durchdringung des Stoffes, sowie auch ein größeres Verständnis der Bedeutsamkeit für die eigene berufliche Zukunft.

Beim Übungsblatt „Autismus Inklusion“ änderte sich die Aufgabenstellung bei Aufgabe 1. Hier soll ein Video von Frau Dr. Brita Schirmer zum Thema Nachteilsausgleich angesehen werden. Über das reine Ansehen hinaus, welches in der Anfangsversion gefordert wird, soll nun konkret eine inhaltliche Frage zu ihren Ausführungen behandelt werden: „Welchen Vergleich verwendet sie? Ist dieser nachvollziehbar?“. Diese Fragestellungen sollen den Fokus auf den entscheidenden Aspekt der Erklärungen von Dr. Schirmer lenken. In der zweiten Aufgabe geht es um die Beschäftigung mit den Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs in Bayern. Auch hier wurde die Aufgabenstellung konkretisiert: Neben dem Durchlesen der Möglichkeiten, welche es gibt, sollen nun drei Möglichkeiten konkret benannt werden und auch Vor- und Nachteile dieses Vorgehens abgewogen werden. Eine Einschränkung auf drei konkrete Maßnahmen macht es möglich, dass diese intensi-

ver im Gedächtnis verankert werden. Das Abwägen von Vor- und Nachteilen lenkt die Aufmerksamkeit wiederum auf die unterrichtliche Praxis.

Für das Übungsblatt „Autismus-Theorie“ gab es folgende Änderungen: Die Studierenden sollen sich mit einem Text von Georg Theunissen zum Thema Autismus beschäftigen. Diese Aufgabe gab es schon in der ersten Version. Hierzu sollen sie in der neuen Version des Übungsblattes mehrere inhaltliche Fragen beantworten:

- „- Häufigkeit von Autismus/intellektuelle Leistungsfähigkeit*
- Warum gibt es den Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“?*
- Welche Implikationen gibt es für die Pädagogik?*
- Was ist wichtig beim Umgang mit herausforderndem Verhalten?*
- Welche Anregungen für schulisches Lernen gibt es?“*

Diese Fragen sollen den Text strukturieren und auf die wesentlichen Aspekte der Autismus-Spektrum-Störung hinweisen. Anders als in der ersten Version kann so sichergestellt werden, dass die Studierenden die für sie als zukünftigen Lehrkräfte wichtige Informationen mitnehmen und behalten.

Beim Übungsblatt „Sprache – Theorie“ sollen sich die Studierenden in der Aufgabe 2 in der neuen Version nicht mehr mit allen, sondern ausschließlich mit einem Fallbeispiel aus einem vorgegebenen Text befassen. Dieses sollen sie so ausarbeiten, dass sie es ihren Kommiliton:innen vorstellen können. Auch hier wurde der Schwerpunkt auf die intensive Auseinandersetzung mit einem Fallbeispiel gesetzt. Statt viele Beispiele oberflächlich zu bearbeiten, sollen sich Studierende nun mit einem Beispiel tiefergehend auseinandersetzen.

Beim Übungsblatt „Sprache Inklusion“ wurde der erste Arbeitsauftrag lediglich leicht umformuliert, so dass der Fokus der Aufgabe klarer wurde. Beim Arbeitsauftrag 2 sollen die Studierenden sich nun Notizen zu ihren Recherchen-das Erkunden der Aufgaben des MSD Sprache über eine Schulwebsite-machen. Auch dies dient wieder der Fokussierung der Aufmerksamkeit und der intensiven Auseinandersetzung.

Das Übungsblatt „Sehen Handlungsempfehlungen“ wurde in Aufgabe 2 konkretisiert. Die Studierenden sollen auf einer Seite mit Unterrichtsvorschlägen für sehbehinderte Schüler:innen Beispiele für ihr Fach heraussuchen und diese so notieren, dass sie sie ihren Kommiliton:innen vorstellen können. Weiterhin wurde eine dritte Aufgabe hinzugefügt. Hier soll ein kurzer Text aus dem Internet zur Transformation eines Schulbuchs in Braille-Schrift gelesen werden. Die Relevanz für den schulischen Alltag und auch praktische Umsetzungsmöglichkeiten der über die Filme gelernten Inhalte sollen so deutlich werden. Auch beim Übungsblatt „Sehen Herausforderungen“ wurde eine Aufgabe hinzugefügt. Neben einem kurzen Text mit Fallbeispiel (Aufgabe 1) sollen die Studierenden sich nun mit den Inhalten des spezifischen Curriculums, welches im Film genannt wird,

auseinandersetzen. Hintergrund ist auch hier wieder der noch deutlichere Bezug zur Praxis, sowie eine klarere Fokussierung der Aufmerksamkeit.

Beim Übungsblatt „körperlich-motorische Entwicklung Handlungsempfehlungen“ wurde die Aufgabe insofern eingeschränkt, als die Studierenden sich nicht mit allen drei, sondern lediglich mit einem ausgewählten Fallbeispiel auf der angegebenen Homepage auseinandersetzen sollen.

Eine ganze Aufgabe wurde beim Übungsblatt „emotional-soziale Entwicklung Herausforderungen“ ersetzt. In der ersten Version wurde ein sehr langer Text verlinkt, der sich sehr ausführlich mit der präventiven Förderung von Emotionskontrolle auseinandersetzte. Diese Aufgabe wurde ersetzt mit einem link zu einer Seite einer Kinder- und Jugendpsychiatrie, welche die verschiedenen Krankheitsbilder, welche dort behandelt werden, vorstellt. Hier sollen sich die Studierenden mit einem Krankheitsbild auseinandersetzen und sich die möglichen Folgen für Schule und Unterricht überlegen. Für die Studierenden ist hier die Aufgabe besser an ihr Vorwissen angepasst und direkt auf den schulischen Alltag bezogen.

Zum einen wurden also die Übungsblätter in Bezug auf ihren Umfang, zum anderen in Bezug auf die die Konkretetheit der Aufgabenstellungen überarbeitet. Bei einzelnen Übungsblättern kamen Arbeitsaufträge dazu. Diese dienten der besseren Verständlichkeit und führten nicht zu einem bedeutend größeren Umfang der Arbeitsbelastung. Insbesondere auf den Wunsch nach klareren und zielgerichteten Arbeitsaufträgen wurde hier eingegangen. Gleichzeitig wurde durch die Art Aufgabenstellungen eine größere Praxisnähe hergestellt. Die Informationen sind nicht mehr bloß additiv zu den Filmen, sondern vertiefend in Bezug auf die Unterrichtspraxis zu sehen.

Die Konsequenzen zu den Rückmeldungen in Bezug auf „Austausch“ und „Praxisnähe“ sollen im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

1.8 Konsequenzen für den Umgang mit den Lehr-Lernpaketen in Seminarveranstaltungen

Studierende halten den Austausch über das Material für wichtig, ebenso die Praxisnähe der Materialien. Dies zeigte die Auswertung der Fragebögen und Interviews. In Bezug auf diese beiden Aspekte wurden kleinere Anpassungen an den Lehr-Lernpaketen wie in Kapitel VI 1.7. beschrieben vorgenommen.

Es finden sich bei vielen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Fallbeispiele, anhand derer über unterrichtliche Maßnahmen nachgedacht werden soll. Weiterhin ist häufig nach den Möglichkeiten der individuellen Unterstützung und des Nachteilsausgleichs gefragt, welche die Studierenden nachlesen und auf das eigene Fach übertragen

sollen. Die Methode des problembasierten Lernens nach Kerres (2018, S. 384) wurde hier umgesetzt und dies auch von den Studierenden im Seminar der Didaktik der Geschichte als positiv bewertet. Auch aus dem Seminar der Didaktik der Geographie gab es dazu positive Rückmeldungen.

In diesem Seminar wurde aber auch die Nachfrage nach klareren Aufgabenstellungen und Beispielarbeitsblättern für die Praxis geäußert. Änderungen an den Arbeitsaufträgen wurden wie in Kapitel VI 1.7. beschrieben vorgenommen.

Ein weiterer Schritt kann in der Art der Verwendung der Lehr-Lernpakete im universitären Setting gegangen werden.

In den Seminaren des Wintersemesters 2022/23 soll darauf geachtet werden, dass ein noch stärkerer Austausch zwischen den Studierenden, aber auch zwischen Studierenden und Dozierenden stattfindet. In diesem Rahmen, gerade bei der Besprechung der Übungsaufgaben bzw. bei der Planung von eigenen Unterrichtssequenzen, soll immer wieder auf die Bedeutung des erworbenen Wissens zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten für die Praxis und auf die Darstellung verschiedener Möglichkeiten der Umsetzung dieses Wissens im Unterricht Wert gelegt werden. Ein wichtiges Lernziel ist es hierbei allerdings, dass die Studierenden erfahren, dass sie anhand ihrer aus der Fachdidaktik vorhandenen Kompetenzen zur Unterrichtsplanung und anhand der Informationen über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte schon eine Basis haben, um selbstständig die Planung von Unterricht vollziehen zu können. Die Studierenden sollen keine „Rezepte zum Umgang mit...“ lernen, sondern kreativ ihre Kenntnisse zur Unterrichtsplanung mit dem neuen Wissen über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte abgleichen und so zu eigenständigen Lösungen kommen. Dazu ist zum einen die Vermittlung von Inhalten wichtig, zum anderen aber auch der Austausch und das Kombinieren des Gelernten mit der vorhandenen Wissensstruktur. Dieses Vorgehen entspricht dem aus der Lernpsychologie bekannten konstruktivistischen Lernen. Nach Frank Thisen (1997, S. 8) muss dem Lernenden „die Gelegenheit gegeben werden, etwas zu tun“. Er sollte tätig werden können, Fragen stellen können und sich „mit dem angebotenen Material auf seine Weise beschäftigen können“ (ebd.). Die Rolle der Lehrkraft ist hier die der „Hebamme im sokratischen Sinne“ (ebd.). Sie gibt Informationen und Hinweise und stellt Fragen, welche die Lernenden dazu anregen, sich eigenständig mit den angebotenen Inhalten auseinanderzusetzen. „Mit den Fragen beginnt das Verstehen“ (ebd., S. 9). Die richtigen Fragen zu finden ist somit eine Aufgabe für die Lehrkraft, in diesem Fall bereits bei der Erstellung der Übungsblätter.

„Lernen heißt, mentale, kognitive Landkarten zu konstruieren, die immer mehr detailliert und verfeinert werden. Nicht sequentiell vom Einfachen zum Komplexen voranschreiten, sondern Gesamtstruktur konstruieren lassen, die im Laufe des individuellen Lernpro-

zesses an Schärfe gewinnt, d.h. Gesamtheit vor Detail“ (ebd., S. 9). Diese kognitiven Landkarten sollen die Studierenden in Bezug auf die Planung und Gestaltung von Unterricht konstruieren lernen.

De Boer (2015, S. 19) weist weiterhin auf die Bedeutung des Gesprächs für das Lernen hin. Sie bezieht sich auf den genetischen Interaktionismus von Miller (1986, S. 7., zit. nach ebd.). Er spricht von „kollektiven Lernprozessen, die als dialogische Prozesse und als Koordination mentaler Fähigkeiten zwischen mindestens zwei Individuen stattfinden“ (zit. nach ebd.). Auch zitiert sie Brandt und Höck (2011, S. 250), welche die Ko-Konstruktion für wichtig erachten. In der Kooperation werden neue Deutungsaspekte für alle erarbeitet. So entstehen auch potentiell individuelle Lernprozesse.

In diesem Sinne sollen die zukünftigen Seminare noch mehr Raum zur individuellen Bearbeitung der Übungsblätter, aber auch zum Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden geben. Damit soll neben dem durch die Videos vermittelten deklarativen Wissen auch prozedurales Wissen im Austausch konstruiert werden. So kann Praxisnähe geschaffen werden – durch eigene Versuche der Unterrichtsplanung oder Erstellung von Material – ohne die Verwendung exemplarischer Arbeitsblätter, welche ein einfaches „Abschreiben“ ermöglichen würden. Dies wäre der Situation der inklusiven Unterrichtung nicht angemessen.

Folgendes soll stattdessen beachtet werden:

1. Mehr Zeit zur intensiven eigenständigen Bearbeitung der Übungsblätter einräumen
2. Wo aus seminartechnischen Gründen diese Zeit fehlt, Inhalte zusätzlich im Gespräch erarbeiten
3. Mehr Austausch zwischen Studierenden und Dozierenden ermöglichen

Auf diese Weise sollen die Studierenden in die Lage versetzt werden, Material selbständig herstellen zu können und somit für zukünftige Situationen vorbereitet zu sein.

Eine Möglichkeit der Verwendung der Lehr-Lernpakete (vgl. ausführlich Kapitel V 1.3.1.) wäre es, die Seminargestaltung aus der „Didaktik der Geschichte“ zu übernehmen. In diesem Seminar äußerten die Studierenden sich positiv zu den Themen Austausch und Praxisnähe.

VII Erneute empirische Erprobung und Evaluation der Lehr-Lernpakete

Im Anschluss an die Änderungen, welche am Material vorgenommen wurden, sowie den Überlegungen zum methodisch-didaktischen Einsatz des Materials, wurden die Lehr-Lernpakete nun erneut eingesetzt. Wir befinden uns hier also im 2. Zyklus im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes.

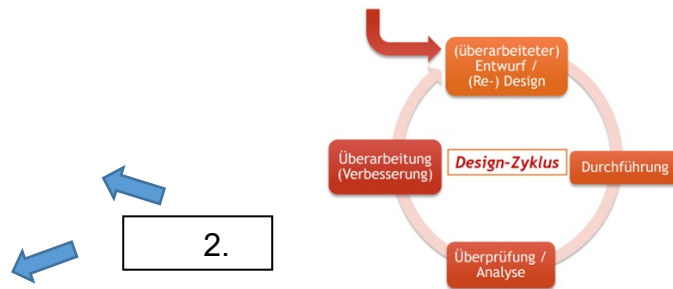


Abb. 55: Design-Zyklus eigener Entwurf nach Meyer zu Erbe, F. et al. 2018, S. 3

1 Einsatz der Lehr-Lernpakete in Seminaren der Geographie- und Mathematikdidaktik

1.1 Seminar „Neue Medien in der Geographiedidaktik“

Das Seminar „Neue Medien in der Geographiedidaktik“ wurde im Wintersemester 2022/23 von sieben Studierenden besucht. Ähnlich wie in der Veranstaltung im Sommersemester setzten sich die Studierenden in diesem Seminar im Wintersemester 2022/23 zunächst im Flipped-Classroom mit den Videos zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten auseinander. Arbeitsteilig erstellten sie jeweils eine Präsentation zu einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt, so dass alle Seminarteilnehmer:innen einen Einblick in alle zur Verfügung stehenden Förderschwerpunkte erhielten. Die Beschäftigung mit den Zusatzmaterialien blieb den Studierenden freigestellt. Diese Änderung ergab sich aus den Rückmeldungen aus dem ersten Seminar der Geographiedidaktik. Diese besagten, dass die Studierenden sich mit diesem Material aus Zeitmangel eher nicht beschäftigt hatten. Eine mögliche Reaktion darauf wäre gewesen, für die Beschäftigung mit dem Material einen eigenen Termin anzuberaumen. Da das Seminar aber inhaltlich sehr komplex und auch von den Anforderungen an die Eigentätigkeit der Studierenden sehr hoch war, fiel die Entscheidung gegen diese Vorgehensweise. Was sich am Seminarplan aber geändert hatte, war, dass die Studierenden im Anschluss an die Präsentationen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zunächst mit den Dozierenden direkt in den Austausch

darüber traten, welche Konsequenzen der jeweilige Sonderpädagogische Förderschwerpunkt für eine adaptive Unterrichtsgestaltung haben könnte. Zusätzlich dazu wurden in einem Gruppengespräch verschiedene kreative Methoden der Unterrichtsgestaltung gesammelt und deren Bedeutung für den inklusiven Unterricht erläutert, wie z. B. das Gruppenpuzzle oder die Stationenarbeit. So konnte dem Wunsch nach mehr Bezug zur Unterrichtspraxis im Austausch entsprochen werden. Auch einige Inhalte aus den Übungsmaterialien kamen hier zur Sprache, ohne dass eine zeitliche oder inhaltliche Überfrachtung des Seminars erfolgte. Der Aspekt der Umsetzung des neu Gelernten in die Planung von Unterricht wurde nicht mehr den Studierenden in der eigenständigen Auseinandersetzung überlassen. Vielmehr sollte im Gespräch konstruktiv gemeinsam nach Ansatzmöglichkeiten gesucht werden. Der Transfer des Gelernten sollte eine Rolle spielen. Die Auseinandersetzung mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und Prinzipien der Fachdidaktik erfolgte unter Anleitung von Sonderpädagogin und Geographiedidaktikerin.

In der weiteren Gestaltung verlief das Seminar wie das im Sommersemester 2022. Die Studierenden beschäftigten sich mit der Anwendung H5P und gestalteten im Anschluss daran die Videos zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten mit interaktiven Lernspielen aus. Hierbei war es nötig, auf das vorher Erarbeitete zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zurückzugreifen. In den weiteren Sitzungen erstellten die Studierenden nun Unterrichtsstunden, in welchen sie ihren jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt besonders berücksichtigten. Diese wurden dann ausgearbeitet als Seminararbeiten eingereicht.

Als erste Konsequenz aus diesem Vorgehen kann festgehalten werden, dass die Studierenden auf weniger Unterstützung bei der Planung ihrer Unterrichtseinheiten angewiesen waren als die Studierenden der Veranstaltung im Sommersemester.

1.2 Darstellung der Arbeitsergebnisse der Studierenden aus dem Seminar „Neue Medien“ in der Geographiedidaktik

Eine Folie aus der Präsentation zur Autismus-Spektrum-Störung soll hier beispielhaft für die Arbeitsergebnisse der ersten Seminarphase gezeigt werden:



Abb. 56: Studierendenarbeit zum Förderschwerpunkt Hören

Zum einen erfolgte nach den Präsentationen der Studierenden eine Gruppenphase, in welcher zusammengetragen wurde, wie mit welchem Förderschwerpunkt im Unterricht umgegangen werden könnte. Die Ergebnisse wurden in ein etherpad gestellt und sahen so aus:

Thema: Autismus

- Themenecken in den Klassenräumen
- Extra Zeiteinheiten
- Autisten sind nicht unfreundlich
- verschiedene Sozialformen, damit jeder wählen kann, was er braucht

Thema: Sehen

- digitale Tools
- Übersetzungsprogramme nutzen (für Braille-Schrift)
- haptische Tools

Thema: Emotional-Soziale-Entwicklung

- Sprechstundenangebot
- Binnendifferenzierung
- Offener handlungsorientierter Unterricht
- Handlungsspielraum und Handlungsmöglichkeiten bei der Unterrichtsplanung miteinbeziehen
- Themenecken in den Klassenräumen

Abb. 57: Etherpad: Umgang mit den Förderschwerpunkten Autismus/Sehen im Unterricht

Die Ergebnisse dieses Brainstormings sind noch relativ unkonkret. Über das sich anschließende Gespräch und die Einheit zu kreativen Unterrichtsmethoden sollten diese Ideen der Studierenden noch konkretisiert werden. Auch über die Beratung während der Erstellung der Unterrichtsstunden sollte zunehmend Klarheit über die anzuwendenden Möglichkeiten erfolgen.

Schließlich wurden dann in die Hausarbeit die gewonnenen Erkenntnisse zu den Förderschwerpunkten eingearbeitet. Hier zum Beispiel zum Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung:

„In Bezug auf den Förderbereich emotionale-soziale Entwicklung (ESE) ist die hier gewählte Form der Aufgabenübermittlung durch Mebis insofern sinnvoll, da ein Schüler mit geringer Frustrationstoleranz möglicherweise eine einzelne Ausgabe der Aufgabenstellung in Papierform nicht mit anderen Schülern teilen möchte, wodurch es zu Differenzen in der Gruppe kommen kann, die das Arbeitsklima negativ beeinflussen. Auch

einem Schüler, der sehr zurückhaltend ist, könnte die Aufgabenstellung vorenthalten werden, da er sich möglicherweise nicht traut, nach dieser zu fragen. Somit ist die Verteilung an jeden Schüler über die Plattform Mebis als sinnvoll anzusehen.

Für den Förderschwerpunkt ESE wird eine freie Einteilung als geeignet angesehen, da Konfliktpotenzial durch Zuordnung von rivalisierenden Schülern – beispielsweise durch aggressives Verhalten – entgegengewirkt werden kann.

Wenn dem Lehrer Schüler mit dem Förderschwerpunkt ESE bekannt sind, die beispielsweise geringes Selbstbewusstsein haben, kann der Lehrer diese besonders unterstützen.“ (Götz, Konstantin, 2023, S. 5 ff.)

Der Student beschreibt hier den Unterrichtsablauf seiner Stunde und fügt an geeigneter Stelle Überlegungen zum Sonderpädagogischen Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung ein.

Obwohl die Studierenden sich im Interview noch genauere Hinweise und konkretere Handlungsmöglichkeiten wünschen (vgl. S. 271), sind sie dennoch in der Lage, nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den Filmen der Lehr-Lernpakete Unterrichtsstunden zu erstellen, bei denen sie angemessen den jeweiligen Förderschwerpunkt berücksichtigen. Das fehlende Übungsmaterial hat diesen Prozess jedoch, wie aus den Interviews ersichtlich wird, erschwert. Die Idee, die Beschäftigung mit dem Übungsmaterial freizustellen war der Inhaltsfülle des Seminars geschuldet, trug aber nicht unbedingt zu einer Erleichterung der Arbeit der Studierenden bei.

1.3 Seminar „Mathematikunterricht und Inklusion“

Dieses Seminar fand hybrid statt. An einigen festen Blockterminen erfolgte die gemeinsame intensive Auseinandersetzung mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten über die Videos und das Übungsmaterial. Daran anschließend überlegten die fünf Studierenden mit Unterstützung der Dozierenden, zu welchem mathematischen Inhalt (z. B. Brüche, Funktionen, ...) und unter der Berücksichtigung welches Sonderpädagogischen Förderschwerpunkts sie Unterrichtsmaterial erstellen wollten. Daraufhin gab es eine Phase, in der die Studierenden individuell an ihrem Material arbeiteten. Dabei hatten sie immer die Möglichkeit, sich von den Dozierenden beraten zu lassen. In den letzten Sitzungen erfolgte dann die Vorstellung der jeweiligen Ergebnisse der Studierenden, sowie der gemeinsame Austausch darüber.

An jedem Blocktermin beschäftigten sich die Studierenden intensiv mit einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Sie sollten als Vorbereitung auf den Termin alle vier Videos dazu ansehen. In der Sitzung wurden die Übungsblätter bearbeitet. Die Studierenden arbeiteten in Partnerarbeit an den einzelnen Aufgaben und stellten sich dann gegenseitig ihre Ergebnisse vor. Zusätzlich dazu wurden Lehrbücher analysiert (z. B.

beim Förderschwerpunkt Sprache) und es wurden ganz konkret Hinweise zur Unterrichtsgestaltung durch den Mathematikdidaktiker und die Sonderpädagogin gegeben. Diese Vorgehensweise schuf die Möglichkeit, direkt im Gespräch und in der Auseinandersetzung mit dem Material die Fachdidaktik und die Sonderpädagogik zusammenzubringen, und die Relevanz für den späteren eigenen Unterricht der Studierenden aufzuzeigen. Im Anschluss an diese intensive Beschäftigung mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, bekamen die Studierenden nun die Aufgabe, sich einen oder zwei Förderschwerpunkt(e) und zwei mathematische Inhalte auszusuchen. Zu diesen Themen sollten sie nun Material für den Unterricht erstellen, adaptiert an den von ihnen gewählten Förderschwerpunkt. Bei der Suche nach Material und sonderpädagogischen Förderschwerpunkt wurden die Studierenden durch eine große Materialauswahl durch die Dozierenden und auch durch Beratungsgesprächsangebote unterstützt. Die angebotenen Gespräche wurden von den Studierenden dieses Seminars nur bei der Suche nach Thema und sonderpädagogischem Förderschwerpunkt genutzt. Hier zeigten sie große Selbstständigkeit. Zum Abschluss des Seminars stellten die Studierenden das von ihnen erarbeitete Material vor.

1.4 Darstellung der Arbeitsergebnisse der Studierenden aus dem Seminar „Mathematikunterricht und Inklusion“

Hier stellten die Studierenden nach einer ausführlichen Beschäftigung mit den verschiedenen Förderschwerpunkten Unterrichtsmaterial her, welches speziell an einzelne Förderschwerpunkte adaptiert wurde. Zu jedem Material erstellten die Studierenden ein Übersichtsblatt, sowie dazu die entsprechenden Arbeitsblätter. Beispielhaft sind hier zwei Arbeiten gezeigt:

Satz des Pythagoras

Ziele

- „Abstrakte“ Aussage ($a^2 + b^2 = c^2$) des Satzes des Pythagoras anschaulich und haptisch wahrnehmbar darstellen
- Die Schülerinnen und Schüler sollen den einfach formulierten Merksatz verstehen und die Aussage des Satzes anhand der Aufgaben einüben

Förderschwerpunkte

- Sehen
- Leichte Sprache

Material

Beschreibung & Einsatzmöglichkeiten

- Der Satz des Pythagoras – zum Anfassen und optischem Wahrnehmen
- Ziel ist es mithilfe der abgebildeten Holzform und durch Abzählen, Anfassen und ggf. Nachmessen die Aussage des Satzes nachzuvollziehen. Wenn in das Quadrat über der Hypotenuse 100 Murmeln (Maxi-Bügelperlen, Würfel, ...) passen, passen die 100 Murmeln (Maxi-Bügelperlen, Würfel, ...) dann auch aufgeteilt in die kleineren Quadrate? Wie viele passen ins eine, wie viele ins andere Quadrat?
- Einsatzmöglichkeit bei thematischer Einführung des Satzes zur Verständniserleichterung



Vorbereitung & Materialbedarf

- Holzplatte oder stabiler Karton
- Objekte mit gleichem Durchmesser (Murmeln, Maxi-Bügelperlen, kleine Würfel, quadratische Schokoladentafeln,...)
- Vorbereitung: Holzplatte (stabilen Karton, etc.) entsprechend der Abbildung und von der Größe her passend für die gewählten Objekte zuschneiden, aus einer Leiste einen Rand zuschneiden

Anregungen & Ausblick

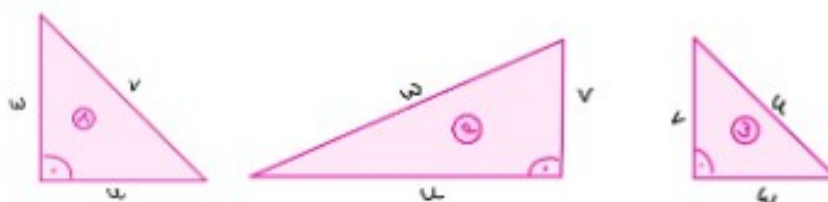
- Zunächst sollte den Schülerinnen und Schülern die Bezeichnungen im Dreieck (der Begriff der Hypotenuse, Kathete) klar gemacht werden, da diese für die Aussage des Satzes des Pythagoras grundlegend sind

Vertiefung & Hintergrund

- Aufgabenblatt, Umkehrung des Satzes des Pythagoras, Höhensatz, Kathetensatz

Aufgaben zum Satz des Pythagoras

1) Welche Gleichung passt zu welchem Dreieck?



1

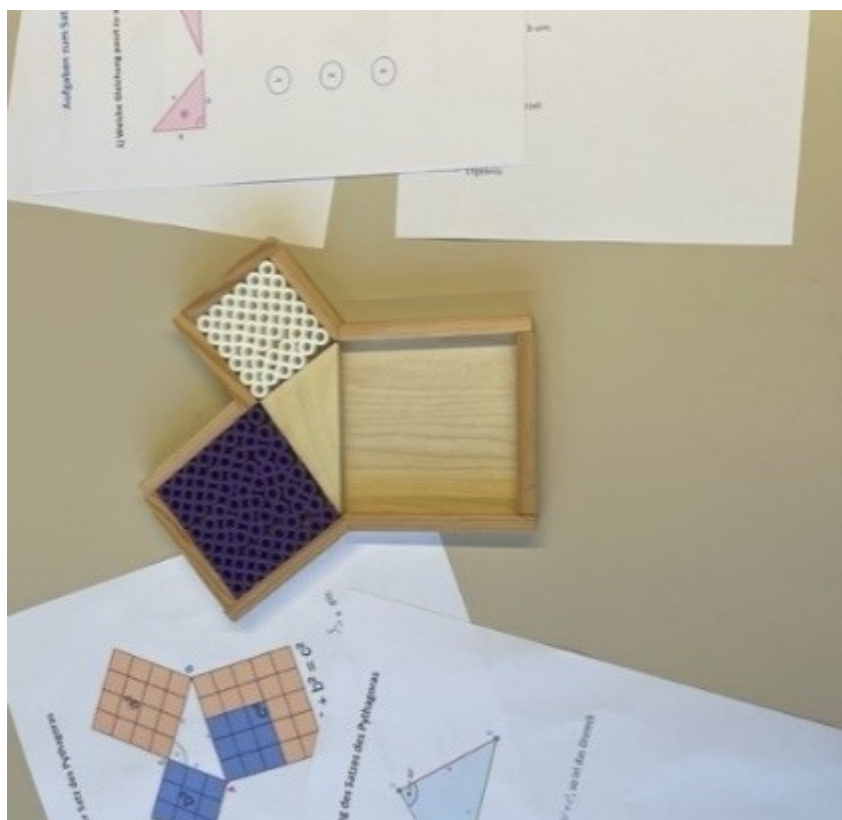
$$w^2 = u^2 + v^2$$

2

$$u^2 = w^2 + v^2$$

3

$$v^2 = u^2 + w^2$$



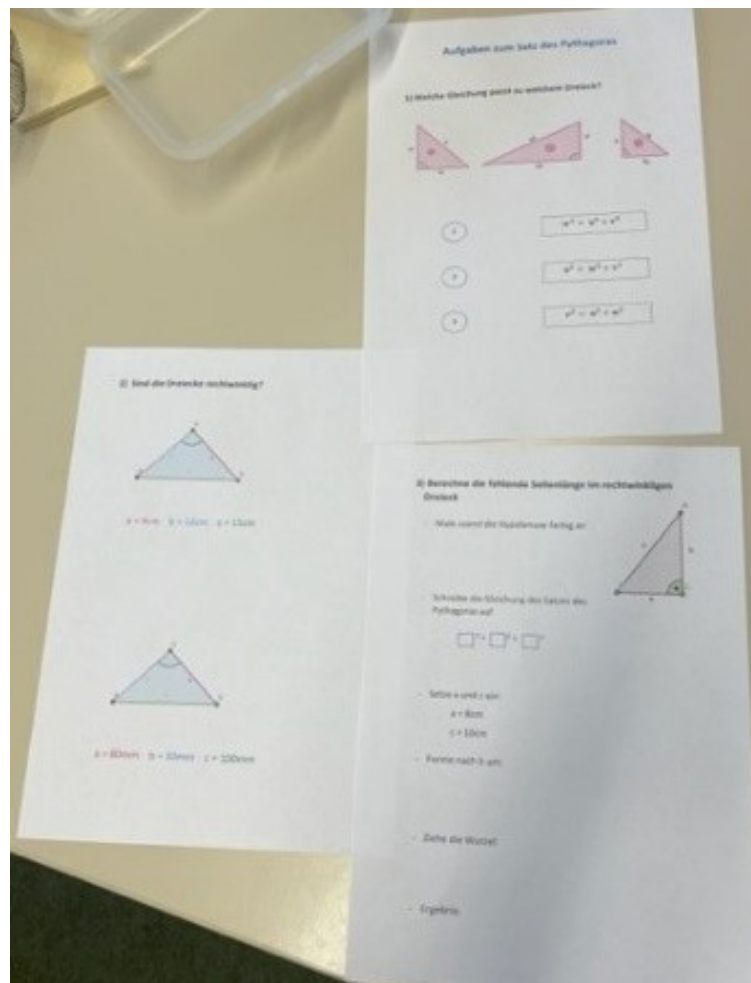


Abb. 58: Studierendenarbeiten: Materialien zum Satz des Pythagoras

Zusammenfassung über das Thema Oberflächeninhalte verschiedener Körper

Ziele

- Anhand der Zusammenfassung soll es Schulkindern erleichtert werden, das Thema des Oberflächeninhalts bei verschiedenen Körpern besser zu verstehen und besser anwenden zu können
- Anhand einer veranschaulichenden und strukturierten Zusammenfassung soll es vor allem Kindern mit dem Förderschwerpunkt Autismus helfen

Förderschwerpunkte

- Autismus
- ADHS

Material

Beschreibung & Einsatzmöglichkeiten

Die Zusammenfassung über die Oberflächeninhalte verschiedener Körper, welche in der Schullaufbahn der Schüler vorkommen, kann ganz unterschiedlich eingesetzt werden. Beispielsweise kann sie vor einer Schulaufgabe mit dem Thema Oberflächeninhalte ausgeteilt werden, damit die Schüler alles nochmal wiederholen können. Außerdem ist es auch schon am Anfang des Themas möglich das Blatt auszuteilen und Schritt für Schritt das Thema Oberflächeninhalte anhand des Blattes zu bearbeiten. So können die Schüler immer verfolgen wo sie gerade sind. Das Zusammenfassungsblatt zeichnet sich vor allem durch Strukturiertheit und Anschaulichkeit aus. Mit den Farben soll den Schülern die Unterscheidung der verschiedenen Körper leichter fallen.

Vorbereitung & Materialbedarf

- Es ist keine Vorbereitung und kein weiteres Material nötig. Die Zusammenfassung steht für sich. Für die Bearbeitung des Arbeitsblattes kann die Zusammenfassung herangezogen werden.

Anregungen & Ausblick

- Hilft den Schülern diese Zusammenfassung, so können weitere solcher Art auch für andere Themen erarbeitet werden. Es lässt sich somit eventuell ein Katalog für Zusammenfassungen einzelner Themen in der Schule anlegen.
- Sind Kinder mit Autismus und ADHS an der Schule ist es möglich, ihnen die Zusammenfassung anzubieten. Vielleicht hilft es ihnen.

Vertiefung & Hintergrund

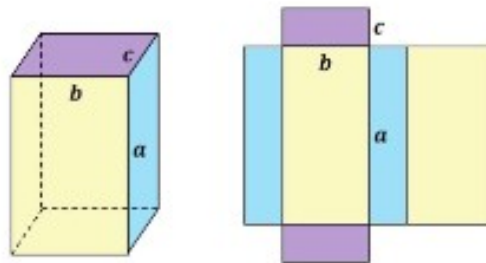
- Schülern mit Autismus ist eine Struktur sehr wichtig. Mit der Zusammenfassung soll ihnen damit geholfen werden.

Zusammenfassung Oberflächeninhalte

Die Oberfläche eines Körpers besteht aus mehreren Teilen. Um den Oberflächeninhalt zu berechnen, bestimmt man also einfach die Flächeninhalte dieser einzelnen Teile und zählt sie anschließend zusammen.

1. Oberflächeninhalt: Quader

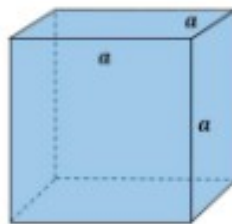
Beim Quader besteht die Oberfläche aus 6 Rechtecken. Dabei haben jeweils zwei, die sich gegenüberliegen, den gleichen Flächeninhalt.



Formel: Oberflächeninhalt $O_{\text{Quader}} = 2ac + 2ab + 2bc$

2. Oberflächeninhalt: Würfel

Ein Würfel ist auch ein Quader. Aber er hat die Besonderheit, dass alle Seiten gleich lang und somit alle Flächen gleich groß sind. Jeder der 6 Rechtecke ist ein Quadrat mit dem Flächeninhalt $A = a * a = a^2$.



Formel: Oberflächeninhalt $O_{\text{Würfel}} = 6a^2$

Abb. 59: Studierendenarbeiten: Oberflächeninhalte verschiedener Körper

Die Erkenntnis der Studierenden, welche sich auch in den Interviews zeigen, sind hier deutlich zu sehen. Die Studierenden adaptieren Material und können dabei den jeweiligen

Förderschwerpunkt berücksichtigen. Sie wissen, warum sie welches Material auf welche Weise erstellen und sehen dabei gleichzeitig, dass das Material auch für alle anderen Schüler*innen hilfreich sein kann. Besonders auffällig ist die übersichtliche, klare und von Farbcodes begleitete Gestaltung der Arbeitsblätter. Diese stehen in deutlichem Kontrast zu den von uns vorher angesehenen Schulbüchern aus Realschule und Gymnasium.

VIII Erneute Evaluation der Lehr-Lernpakete durch Studierende

1 Methodik der Evaluation

Da die Befragung mit dem Fragebogen in der ersten Phase der Evaluation eine deutliche Zustimmung zu den erstellten Lehr-Lernpaketen ergab (alle Studierenden würden diese weiterempfehlen), wurden die Fragebögen nach dem zweiten Zyklus nicht erneut eingesetzt. Die Zustimmung zur Art des Materials war bereits in der ersten Phase der Erhebung deutlich geworden.

Weiterhin fiel bereits nach dem ersten Zyklus auf, dass ein intensiver Blick auf die Interviewergebnisse sehr viel detailliertere Möglichkeiten der Auswertung bot. Für die Überarbeitung der Materialien erwiesen sich die Aussagen aus den Interviews als deutlich umfangreicher und konkreter und gaben so präziser Antwort auf die Frage, in welcher Weise das bestehende Material sowie auch die Seminargestaltung, angepasst werden könnte.

Nach dem zweiten Zyklus sollten in den Interviews sowohl bereits die nach dem ersten Zyklus gestellten Fragen (Qualität des Materials, Verständlichkeit), als auch solche, welche sich auf die Anpassungen bezogen (Praxisnähe, Austausch, Verständlichkeit und Umfang des Übungsmaterials) zum Einsatz kommen. So konnte zum einen noch einmal neu beleuchtet werden, was schon abgefragt wurde und es konnten weiterhin die Änderungen auf ihre Wirksamkeit hin erfasst werden.

2 Durchführung der leitfadengestützten Gruppeninterviews

2.1 Geographiedidaktik

Dieses Seminar begann mit einer Vorstellungsrunde der Studierenden. Anschließend sollten sie ihre vorbereiteten Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte präsentieren. Es erfolgte ein Austausch zum Thema der unterrichtlichen Umsetzung der Erkenntnisse zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, sowie zu Unterrichtsmethoden mit Blick auf inklusive Situationen. Erst nach diesen Punkten erfolgte das Gruppeninterview. Die Voraussetzungen einer entspannten und vertrauten Atmosphäre konnten so, durch einige schon erfolgte Stunden der gemeinsamen Arbeit und des Gesprächs, gut erfüllt werden. Wie schon im ersten Interview begann das Gespräch dann mit der Impulsfrage zu den Erfahrungen der Studierenden mit dem Material. Das Interview verlief insgesamt sehr lebhaft und offen. Die Studierenden äußerten sich, spielten sich Gesprächsbälle zu und es benötigte wenige Impulsfragen, um das Gespräch am Laufen zu halten und alle wichtigen

Informationen zu erhalten. Das Interview wurde auf dem Smartphone aufgenommen, grob von der Dozierenden der Geographiedidaktik protokolliert und dauerte 23:45 Minuten.

2.2 Mathematikdidaktik

Hier erfolgte das Interview am Ende des Seminars in der letzten Sitzung. Die Studierenden hatten sich mit den Materialien über ein Semester hinweg intensiv beschäftigt und selbst Unterrichtsmaterialien erstellt. Viele Gespräche zwischen Studierenden und Dozierenden hatten stattgefunden und es hatte sich eine offene und vertraute Seminaratmosphäre eingestellt. So konnte das Interview dann in einem Rahmen stattfinden, in dem die Studierenden sich offen zu den erfragten Themen äußern konnten. Auch hier wurde das Interview mit dem Impuls zu den Erfahrungen mit dem Material begonnen, auf den die Studierenden hin reagierten. Sie äußerten ihre Ideen und Einschätzungen und nahmen auch auf das Gesagte der anderen Seminarteilnehmer:innen Bezug. So entstand auch hier eine offene Gesprächssituation, welche nur wenige Impulse benötigte, um besondere Thematiken abzufragen. Das Interview wurde mit dem Smartphone aufgenommen und dauerte 24:16 Minuten.

3 Auswertung der leitfadengestützten Gruppeninterviews

3.1 Transkription der geführten Interviews

Für die hier vorliegenden Transkripte wurde, ebenso wie für die Transkripte der Interviews der ersten Phase, die Methode von Udo Kuckartz 2017 verwendet, welcher eigene Vorschläge um die Ideen von Dresing und Pehl 2015 (nach Kuckartz 2017, S. 2) ergänzt. Ausführlich findet sich die Beschreibung dieser Methode im Kapitel VI 1.3.1. in der Auswertung des ersten Zyklus.

3.2 Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Gruppeninterviews des zweiten Zyklus wurden, ebenso wie die Interviews des ersten Zyklus, nach der Methode von Niebert und Gropengießer geführt. Die Auswertung erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Es wurde wie auch bei der Evaluation des ersten Zyklus mit der deduktiven Kategorienanwendung gearbeitet. Sowohl die Beschreibung der Methode von Niebert und Gropengießer, also auch die der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring finden sich im Kapitel VI 1.2. und im Kapitel VIII 3.2.

3.3 Auswertung der Interviews aus dem Wintersemester 2022/23

3.3.1 Geographiedidaktik

Um eine Vergleichbarkeit mit der Auswertung nach dem ersten Zyklus zu erreichen, wurde der Kodierleitfaden in Anlehnung an das Modell von Mayring und Fenzl (2019) nach den gleichen Kriterien erstellt wie der erste Leitfaden. Die Kategorien lehnen sich wiederum an die Wirkungshypothesen (WH, vgl. Kapitel III 1.2.) an. Die Interkoderraliabilität wurde durch den Einsatz eines zweiten Coders berücksichtigt.

Tab. 12: Interview Geographiedidaktik

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1. Lernzuwachs	Die Studierenden kennen wichtige Aspekte der verschiedenen Förderschwerpunkte	„sehr informativ und ich konnt auch gleich nach dem ersten Mal anschauen jetzt bei Autismus schon ziemlich viel rausziehen“	Alle Äußerungen, die sich auf „Lernen“ beziehen
2. Subjektive Zufriedenheit/ Lernmotivation	Die Studierenden empfinden subjektive Zufriedenheit beim Umgang mit dem Material	„Das ist fast ein bisschen so wie das "Simple Club"-Ding gewesen“	Emotionale Äußerungen
3. Lernangebot qualitativ hochwertig	Die Studierenden erleben das Lernangebot als qualitativ hochwertig	„effektiv und effizient“	Vergleiche z. B. mit Textarbeit
4. Multimodale Umsetzung	Die Studierenden profitieren in ihrem Lernen von der multimodalen Umsetzung der Lehr- und Lernpakete.	„dass auf jeden Fall bei jedem Film Untertitel mit dabei waren“	Alle Äußerungen, die sich auf verschiedene Zugangsweisen beziehen
5. Vertiefung Theorie	Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand theoretischer Texte	„Aber ich glaube die Fragen funktionieren auf jeden Fall“	Alle Äußerungen die sich auf die Texte beziehen
6. Vertiefung Praxis	Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand von Beispielen aus der Schulpraxis		Alle Äußerungen, die sich auf die Beispiele beziehen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
7. Austausch	Die Studierenden tauschen sich über ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten aus	„Das haben wir ja jetzt in der Runde hier zusammen erarbeitet“	Alle Äußerungen, die sich auf Austausch beziehen
8. Transfer	Die Studierenden stellen Verbindungen her zwischen ihrem Wissen über die Förderschwerpunkte und den didaktischen Prinzipien ihres Fachs	„Dass ab und zu mal ein Beispiel war“	Alle fachbezogenen Äußerungen
9. Planung von Unterricht	Die Studierenden stellen Überlegungen an, wie sich Unterrichtseinheiten – orientiert an dem erworbenen Wissen zu den Förderschwerpunkten – planen lassen	„Also wenn ich jetzt ein sehbehindertes Kind in der Klasse hätte, dann wüsste ich jetzt immer noch nicht so ganz, was muss ich jetzt konkret machen“	Äußerungen zum Thema Unterricht

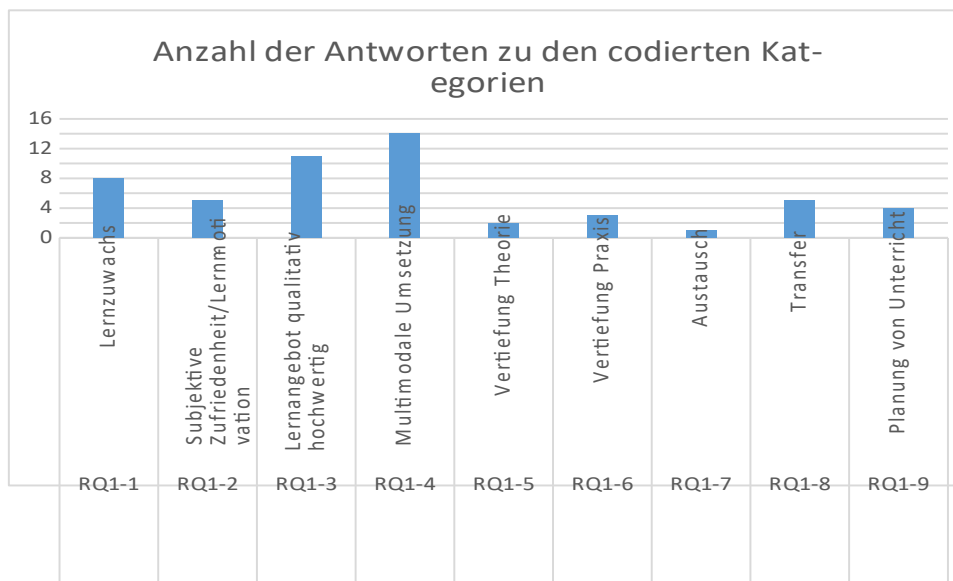


Abb. 60: Auswertung Interview Geographiedidaktik

Das Interview wurde am 11.11.2022 geführt.

In diesem Interview bezogen sich sehr viele Äußerungen (14) auf die multimodale Umsetzung. Auch in Bezug auf die Qualität des Lernangebots (11) und den Lernzuwachs (8) und gab es viele Aussagen. Da die Übungsblätter nur zum Teil gelesen wurden, gab es hier weniger Aussagen zur Vertiefung in Theorie und Praxis (2, bzw.3). Mehr Aussagen gab es zu den Themen des Transfers (5) und der Planung von Unterricht (4).

In Bezug auf die **Kategorie „Lernzuwachs“ (WH 1)** kann festgehalten werden, dass die Studierenden in ihren Aussagen erkennen lassen, dass sie durch das Material neues Wissen erwerben konnten.

„Sehr informativ und ich konnte auch gleich nach dem ersten Mal Anschauen jetzt bei Autismus schon ziemlich viel rausziehen“, „dass man sich bisschen mehr drunter vorstellen konnte“, „Ich will einfach mal, ganz praktisch ja, vielleicht, auch wenn ich später Lehrkraft bin, ja okay, ich habe jetzt dieses Problem und ich will das jetzt angehen und für das brauch ich irgendwelche Infos“, sich einfach mal kurz den Überblick verschaffen will“.

Deutlich ist zu erkennen, dass die Studierenden das Material als einen kurzen und verständlichen Überblick wahrnehmen, welcher ihnen auch später in der Praxis von Nutzen sein kann. Gleichzeitig empfinden sie das Angebot nicht als überfordernd:

„Es war auch nicht zu vollgepackt mit Informationen. Das kann man sich schön aneignen das Wissen auch.“

Um den Lernzuwachs noch zu vergrößern, wünschen sich die Studierenden Folgendes:

„hätte ich mir noch ein, zwei Beispiele mehr gewünscht“, „Vielleicht höchstens bei der emotionalen und sozialen Entwicklung. Eine konkrete Definition“, „Das eben in Verbindung mit dem, was ich vorhin gesagt habe, mit den konkreten Beispielen“.

Hier ist der Wunsch nach einer konkreten Definition in Bezug auf den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung gemeint, welche aber im Video gegeben wird. Die als etwas schwammig empfundene Definition aus der Sonderpädagogik stellte für den Studierenden eine Schwierigkeit dar. Damit verbunden ist dann der Wunsch nach mehr Beispielen, welche die große Bandbreite des Förderschwerpunkts abbilden sollen. Dies sind verständliche Anmerkungen, welche aber dann mit Bearbeitung des Übungsmaterials letztlich hinfällig werden. In den Übungsmaterialien wird ein umfassender Überblick über das weite Feld des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung gegeben.

In Bezug auf die **Kategorie „Subjektive Zufriedenheit/Lernmotivation“ (WH 2)** ließen sich folgende Äußerungen herausfiltern:

„Und es ist super angenehm, wenn man kurz und knapp einfach mal konkret gesagt kriegt was, worauf kann man achten, was ist schlau?“, „Das ist fast ein bisschen so wie das „Simple Club“- Ding gewesen, wenn man im Matheunterricht war und so gar nichts geschnallt hat und dann hast du so ein drei Minuten „Simple Club“ Video angeguckt, so hä, das ist ja voll einfach so in der Art war das auch aufgebaut“, „So, das macht halt weniger Arbeit“, „Nur ist man weniger demotiviert, als wenn da 20 Minuten oder so stände“, „Wenn man ein Produkt hat, das 99 heißt, dann kauft man es eher, weil es sind halt nur 2 Minuten statt 10 Minuten“.

Die Zufriedenheit und Motivation der Studierenden bezieht sich hier vor allem auf die Kürze und Eindeutigkeit der Filme. Dass komplexe Informationen auf diese einfache Art der Vermittlung heruntergebrochen werden, kommt den Studierenden entgegen. Trotzdem sind in ihren Ausführungen und Präsentationen die Inhalte vollständig, richtig und auch umfangreich abgebildet. D.h. die Studierenden erleben einen Lernzuwachs und sind motiviert zu lernen, was aber nicht auf Kosten des Inhalts geht. Dieser mag leicht verständlich dargestellt sein, die Komplexität des Themas geht dabei aber nicht verloren. Zur tieferen Auseinandersetzung dienen dann die Übungsmaterialien, welche in diesem Seminar nicht zwingend vorgesehen waren.

Folgendes äußerten die Studierenden zur Kategorie „**Qualität des Lehrangebots (WH 3)**“:

„Ich fand es sehr gut, weil die Filme waren sehr informativ auf der einen Seite, aber auf der anderen Seite nicht so lang“, „Ja und auch, dass wenn immer diese Information kam, dass ab und zu auch mal ein Beispiel war, grad bei Autismus“, „Also da kann ich nur zustimmen und ich finde die Videos auch super intuitiv“, „als Einstiegspunkt in die Problematik natürlich nicht das Ende, aber halt so als Anfang und ich finde als Anfang ist es genau das Richtige“, „Von der Struktur her auch dadurch, dass das ja in vier verschiedene Teile aufgeteilt ist, dass es nicht ein Block ist. Das macht es dann halt auch noch mal besser“, „Es ist ja wirklich so, man hat halt so diesen Schnipsel und denkt sich so das schau ich mir jetzt an und dann hat man das so und dann is man so nach den weiß ich nicht was, waren es 2-2-3 Minuten, so hat man es kurz verarbeitet des und dann weiß ich nicht dann wird das nächste vorgeschlagen. Und ist schon so okay, ja da habe ich jetzt auch daran gedacht und schaut sich so das nächste an“, „Und es ging wirklich schnell. Also deswegen sehr effizient. Effektiv und effizient“.

Bei der Beschreibung der Qualität des Lernangebots wiederholen sich ein paar Dinge zu dem vorher Beschriebenen, einige Aspekte sind aber auch neu: Die Kürze und Knappheit bei gleichzeitig gutem Informationsgehalt werden noch einmal genannt. Die Beispiele und die Möglichkeit mit dem Material intuitiv umzugehen werden neu angesprochen. Auch die Struktur der Einteilung in vier kurze Videos wird positiv gesehen. Das Material als ein Hilfsmittel, das einen Überblick verschafft, wird erneut hervorgehoben.

Ein paar Verbesserungsvorschläge wurden hier gemacht in Bezug auf den Einsatz der Links.

„Links am besten auch auf den Bildschirm packen in die Beschreibung“, „Aber ich glaube, es waren so ein paar Links dann am Ende noch und die Literatur. Und da fänd ichs ganz cool wenn man das irgendwie in die Beschreibung machen könnte, dass man da das gleich also drauf zugreifen kann quasi. So wars dann halt so Abgetippe quasi, also das wär ganz cool, wenn das noch irgendwie so...“

Eine Äußerung bezog sich auch auf die Weiterverwendung des Materials:

„Und es ist vielleicht auch grad für Referendare ganz gut, weil da hat man ja eh nicht so viel Zeit nebenbei. Und wenn man dann da so nen Betroffenen in der Klasse hat, sich einfach mal kurz den Überblick verschaffen will, einfach mal als Einstieg. So auf ein kurzes Video zugreifen kann ist glaub ich sehr gut“

Hier wird die Prägnanz und Kürze der Videos auch als Vorteil für die spätere Ausbildung gesehen, was wiederum für die Qualität des Lernangebots spricht.

Die meisten Äußerungen gab es in diesem Interview zur Kategorie **„Multimodale Umsetzung“ (WH 4)**:

„sehr viele Informationen dabei und auch visualisiert“, „Ich fand auch gut, dass sie nicht überladen waren, also dass zu viele Infos in zu kurzer Zeit auf einen draufgeprasselt sind. Und was ich auch gut fand, dass es auf jeden Fall bei jedem Film Untertitel mit dabei waren“, „mir hat das ehrlich gesagt ziemlich gut gefallen, weil ich dadurch mich auf das Video fokussieren konnte, weil ich so einen visuellen Anreiz hatte“, „Dass das so visualisiert wurde, finde ich ganz nett“, „und wenn ich da so so nen visuellen Anreiz hab und mich dann wenigstens darauf fokussieren kann, dann höre ich auch eher zu, als wenn da halt schwarzer Bildschirm ist, dann bin ich weg“, „Ich find das Video aber auch hilfreich. (Einwurf S 2: Bin ich bei dir)“

Die Visualisierung durch die Videos wurde von einigen Studierenden hervorgehoben. Auch die Untertitel wurden als hilfreich angesehen, so wie eine angemessene Menge an Informationen, die nicht zu einer Überforderung geführt haben. Besonders positiv ist hier zu erwähnen, wie eine Studentin offen über ihr ADS sprach und davon, dass die Visualisierung ihr sehr bei der Konzentration half. Gleichzeitig erlebte sie die Videos nicht als reizüberflutend, was eine sehr wichtige Rückmeldung darstellt.

Für einige Studierende stellt die Visualisierung nur ein „Beiwerk“ dar. Diese konnten sich auch vorstellen, die Informationen rein über den akustischen Kanal abzurufen:

„Ich hab auch nicht hingeschaut, sondern gehört. Genau. Ich finde war nicht unbedingt notwendig, aber es hat auf jeden Fall in keinem Fall gestört“, „dass es halt nur als Podcast abrufbar ist“

Die sich daraus ergebende Konsequenz ist, dass mit den Videos den Anforderungen der verschiedenen Lerntypen Rechnung getragen werden kann. Visuelle Lerner können sich auf die Videos beziehen und haben die Untertitel als Unterstützung. Auditive Lerner können die Videos einfach als eine Art Podcast anhören.

In Bezug auf die Qualität der multimodalen Umsetzung gab es folgende Äußerungen:

„Ich weiß, aber zum Beispiel an der Stelle, wo sie eben, das das andere Kind auf die Straße schubst, da ist es, finde ich voll in Ordnung, weil da visualisiert es das, was gesagt wird. Aber bei den anderen Sachen, wo dann halt quasi nur dieser leere Raum ist, dann fehlt mir da irgendwie was“, „ich bin schon für Bilder, aber irgendwie keine Ahnung. Ich kann keinen konkreten Vorschlag machen“, „die Audioqualität könnte man glaube ich auch relativ simpel verbessern“.

An manchen Stellen unterstützten die Bilder das Gesagte zu wenig und an manchen Stellen könnte die Tonqualität besser sein. In dieser Hinsicht können die Videos überarbeitet werden.

Da die Studierenden das Übungsmaterial nicht lesen mussten und es daher nur kurz ansahen, gab es hierzu nur wenige Aussagen. Dies wurde zu den Kategorien „**Vertiefung Theorie**“ (WH 5) und „**Vertiefung Praxis**“ (WH 6) gesagt:

„Da habe ich auch noch ein paar Informationen aus den Texten herausgezogen, aber ich habe jetzt nicht die Aufgaben bearbeitet“, „Aber ich glaube, die Fragen funktionieren auf jeden Fall. Also ich hab mir die Fragen durchgelesen, aber ich habe es halt nicht gemacht. Und das sind schon so Reflexionsfragen, die man dann mithilfe des Textes machen kann, wenn man sich mehr damit beschäftigen will. Das funktioniert glaub ich schon“.

Die Studierenden, welche sich das Übungsmaterial angesehen haben, halten es für informativ und hilfreich und gehen davon aus, dass man sich anhand der Reflexionsfragen tiefer mit der Thematik auseinandersetzen kann. Die Punkte, die bei „Vertiefung Praxis“ angesprochen sind, sind eigentlich alles Punkte, welche hinfällig wären, wenn man sich mit den Übungsmaterialien beschäftigen würde:

„aber dass man vielleicht noch ein 5. Video machen kann, so drei Minuten Vorstellung, das und da wird grob das gemacht, das hilft grob in dem, dass man da noch mal so das schon mal gehört hat, was es da für tools gibt“, „Konkretere Handlungsempfehlungen wären da auch ganz schön“, „Das war jetzt nur eine Idee, aber vielleicht gibt es da mal einen Katalog an Ideen“.

Eine schöne Idee stellt der Vorschlag dar, in verschiedenen Seminaren einen Katalog an Ideen zum unterrichtlichen Umgang mit den Förderschwerpunkten zu erstellen, welcher fortlaufend ergänzt werden könnte. So könnte dieser als Ideengeber fungieren, aber gleichzeitig auch als immerwährender Notizzettel. Hierfür könnte zum Beispiel der E-Learning Kurs „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik“ genutzt werden. Auch auf der Homepage „inklusion.uni-bayreuth.de“ könnte so eine Liste entstehen.

Zur Kategorie „**Austausch**“ (WH 7) wurde Folgendes gesagt:

„Was gibt es jetzt für Maßnahmen, das haben wir ja jetzt hier in der Runde zusammen erarbeitet“.

Hier wird der neue Aspekt dieses Seminar erwähnt, in dem besprochen wurde, wie Maßnahmen in der Praxis konkret aussehen könnten.

In der Kategorie „**Transfer**“ (WH8) wurde darauf hingewiesen, dass trotz der Gespräche eine klare Vorstellung davon, wie welche Maßnahme jetzt umgesetzt werden könnte, noch nicht gegeben ist:

„Wenn ich da jetzt so einen Unterricht entwerfen müsste, dann wüsste ich jetzt nicht so ganz genau, was benutze ich jetzt“, „So eine Liste: der Tipp, der Tipp“. „Sondern es würde dann vielleicht auch ein Link reichen zu einem sich selbst vervollständigenden etherpad oder keine Ahnung was, wo man dann halt... wenn man da eine Idee hat, dann kann man das da reinschreiben und erklären, also selbstständig oder halt gucken, was andere da schon reingeschrieben haben vielleicht“

Auch die Idee mit der Liste kam hier wieder zur Sprache, welche dann allen Studierenden nützen würde: „Sonst ist nämlich jedes Seminar immer wieder bei null, sozusagen, wo jeder erarbeitet sich was. Und dann ist es fast schade, dass jetzt das, was wir zusammengesammelt haben an Ideen, das bleibt dann in unserem Hirn bei uns und das finden wir natürlich ganz cool. Und das nächste Seminar fängt genau da hin, wo wir auch angefangen haben“.

In eine ähnliche Richtung zielten die Äußerungen, welche sich mit der Planung von Unterricht auseinandersetzten. Einzelne Bereiche wurden positiv erwähnt, insgesamt wurde noch mehr Konkretheit gewünscht.

„dass ab und zu auch mal ein Beispiel war, grad bei Autismus war ja dann das Beispiel glaub ich mit der Marie, die sich oder weil sie den Aufsatz schreiben sollten glaub ich und dann was war so ja über Marie, und dann war die Klasse so vertieft drauf, wer das jetzt überhaupt ist. Und das war dann schon immer ganz gut“, „Da wurde dann das Konkrete, das hat dann aufgehört. Da gab es zwar auch so die Links, aber dass man vielleicht noch ein 5. Video machen kann, so drei Minuten Vorstellung, das und da wird grob das gemacht, das hilft grob in dem, dass man da noch mal so das schon mal gehört hat, was es da für tools gibt“, „dass ich die wirklich kennenlernen könnte, auch in einem kurzen Video. Dann hätte ich die vielleicht schon mal so ganz, ganz grob einweisen können“, „Konkretere Handlungsempfehlungen wären da auch ganz schön“.

Auch hierzu kann gesagt werden, dass die gemeinsame Auseinandersetzung mit den Übungsblättern viel dieser Kritik nehmen würde, wie aus der Auswertung des ersten Zyklus aus dem Interview der Seminarteilnehmer der Didaktik der Geschichte zu schließen ist.

Es schließt sich nun die Auswertung des Interviews mit den Teilnehmer*innen des Seminars der Mathematikdidaktik an. Darauf folgt ein Vergleich der beiden Interviews.

3.3.2 Mathematikdidaktik

Für das Interview der Mathematikdidaktik sah der Kodierleitfaden in Anlehnung an das Modell von Mayring und Fenzl (2019) folgendermaßen aus. Die Kategorien lehnen sich an die Wirkungshypothesen (WH) an. Auch hier wurde die Intercoderreliabilität berücksich-

tigt, indem eine zweite Person das Material unter Verwendung der Kategorien bearbeitet hat.

Tab. 13: Interview Mathematik

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1. Lernzuwachs	Die Studierenden kennen wichtige Aspekte der verschiedenen Förderschwerpunkte	Die Filme haben halt relativ kompakt, kurz und knapp gesagt: Was ist der Förderschwerpunkt? Worum geht es dabei und was kann ich mir darunter vorstellen	Alle Äußerungen, die sich auf „Lernen“ beziehen
2. Subjektive Zufriedenheit	Die Studierenden empfinden subjektive Zufriedenheit beim Umgang mit dem Material	Ich glaub lieber vier als so ein ewig langes Monstervideo	Emotionale Äußerungen
3. Lernangebot qualitativ hochwertig	Die Studierenden erleben das Lernangebot als qualitativ hochwertig	Also es war eine Struktur für mich erkennbar bei den Videos	Vergleiche z. B. mit Textarbeit
4. Multimodale Umsetzung	Die Studierenden profitieren in ihrem Lernen von der multimodalen Umsetzung der Lehr- und Lernpakete.		Alle Äußerungen, die sich auf verschiedene Zugangsweisen beziehen
5. Vertiefung Theorie	Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand theoretischer Texte	Also ich fand die Texte immer leicht verständlich	Alle Äußerungen die sich auf die Texte beziehen
6. Vertiefung Praxis	Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand von Beispielen aus der Schulpraxis	Was ich da immer gut fand waren die Fallbeispiele	Alle Äußerungen, die sich auf die Beispiele beziehen
7. Austausch	Die Studierenden tauschen sich über ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten aus	Diese Gespräche haben die Atmosphäre im Seminar so lebhaft gestaltet	Alle Äußerungen, die sich auf Austausch beziehen
8. Transfer	Die Studierenden stellen Verbindungen her zwischen ihrem Wissen über die Förderschwerpunkte und den didaktischen Prin-	Man bekommt halt einen Einblick wie kann das Ganze dann ablaufen, auch jetzt, weil wir ja konkret Unterrichtsbeispiele gemacht ha-	Alle fachbezogenen Äußerungen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
9. Planung von Unterricht	Die Studierenden stellen Überlegungen an, wie sich Unterrichtseinheiten – orientiert an dem erworbenen Wissen zu den Förderschwerpunkten – planen lassen	Und so gibt das vielleicht noch mal ein bisschen Sicherheit	Äußerungen zum Thema Unterricht

Das Interview wurde am 03.02.2023 geführt und dauerte 24:04 Minuten.

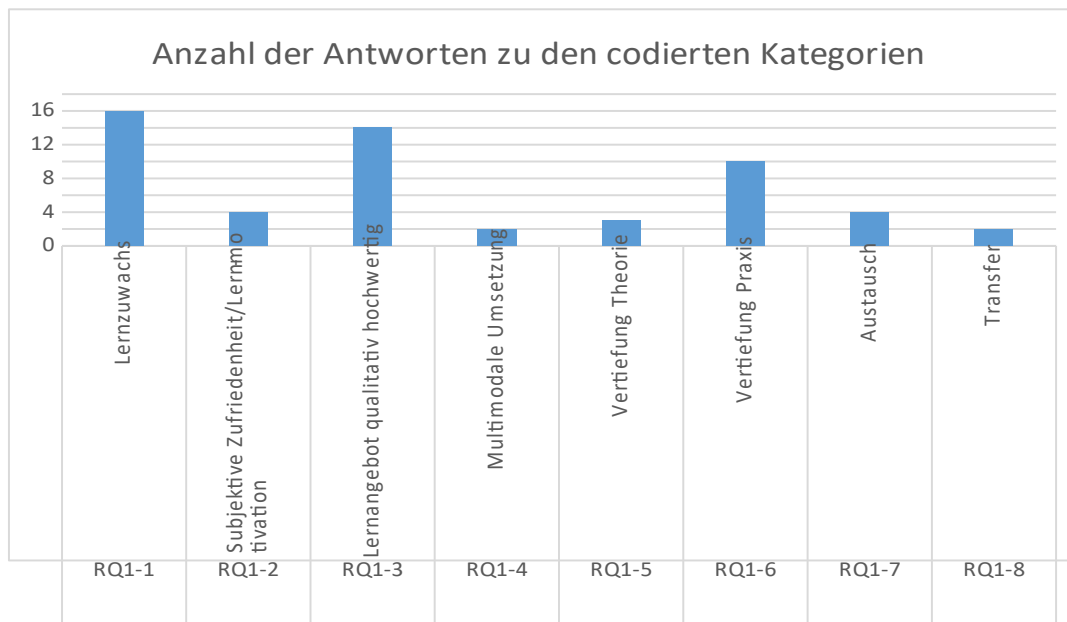


Abb. 61: Auswertung Interview Mathematik

In diesem Interview wurden besonders die Kategorien „Lernangebot qualitativ hochwertig“ (WH 3, 11 Antworten) und danach „Lernzuwachs“ (WH 1, 8 Antworten) und „Unterrichtsplannung“ (WH 9, 8 Antworten) angesprochen.

Zur **Kategorie „Lernzuwachs“ (WH 1)** äußerten sich die Studierenden folgendermaßen:

„Ja, ich würde sagen, die Filme haben halt relativ kompakt, kurz und knapp gesagt: Was ist der Förderschwerpunkt? Worum geht es dabei und was kann man sich darunter vorstellen?“, „Es wurden aber auch schon konkreter Fachbegriffe und Sachen genannt“, „Also es war wirklich ein guter, schneller Einstieg.“, „Da hat man gleich gesehen, ja, das kann theoretisch jedes Kind sein, man sieht das ja nicht direkt bei jedem Kind, ob das einen Förderschwerpunkt hat.“, „Aber dass man einen ersten Eindruck bekommt. Was ist das für ein Förderschwerpunkt? Was ist das Besondere an den Kindern? Wie muss man mit ihnen umgehen?“, „Ansonsten so einen ersten Einblick oder das, was für Lehrer wichtig ist, hat man schon gesehen.“, „Ich finde, es wahr so ein bisschen die An-

onymität, weil ich da nicht irgendwelche Rollenklischees wieder übertragen habe“.

Auch in diesem Interview ist festzustellen, dass die Studierenden die Videos als einen guten, einfachen und schnellen Einstieg in die Thematik betrachten und hier auch einen Lernzuwachs bei sich sehen. Darüber hinaus wird noch angemerkt, dass durch die Darstellung in „Comicform“ keine Rollenklischees übertragen werden. Das kann zum einen als Lernzuwachs gesehen werden, da die Studierenden von sich sagen, dass sie Wissen erworben haben, ohne dass sie in Zukunft vorschnell über Schüler:innen urteilen werden. Zum anderen spricht es hier natürlich für die Qualität des Materials und die Art der multimodalen Umsetzung. Diese Anmerkung ist insofern wichtig, als sie die Chance in vorliegendem Material aufzeigt, Kategorien darzustellen ohne vorschnell Menschen in klischeebehaftete Schemata einzuordnen. Dieser Lernzuwachs geht noch einmal sehr eindeutig über den häufig genannten kurzen und schnellen Überblick über die Förderschwerpunkte hinaus.

In Bezug auf die Kategorie „**Subjektive Zufriedenheit/Lernmotivation**“ (WH 2) kam es zur folgenden Äußerung:

„Ich glaube lieber die vier (Videos, die Verf.), als alles in einem so ewig langen Monster-Video.“

Diese Äußerung, die von den anderen Studierenden durch zustimmendes Nicken bestätigt wurde, weist auf eine höhere Motivation hin, sich mit den Videos zu befassen, wenn diese kurz und knapp gehalten sind. Gleichzeitig spricht diese Äußerung auch wieder für die Art der multimodalen Umsetzung, sowie auch für die **Kategorie der „Empfindung des Materials als qualitativ hochwertig“ (WH 3)**. Dafür sprechen außerdem folgende Aussagen:

„relativ kompakt, kurz und knapp“, „Ich fand vom Aufbau auch eigentlich immer logisch, weil wir immer angefangen haben mit das und das Problem so und so kann geholfen werden.“, „es war eine Struktur für mich erkennbar“, „Da kann man auch gezielt, wenn man sich halt mal nen Förderschwerpunkt anschauen will, gezielt den anschauen.“, „Aber so fand dich eher, dass es strukturierter gewirkt hat.“, „Da hat man gleich gesehen, ja, das kann theoretisch jedes Kind sein, man sieht das ja nicht direkt bei jedem Kind, ob das einen Förderschwerpunkt hat.“, „Ich könnte mir aber auch vorstellen, dass ich das gar nicht so detailliert darstellen kann, weil das ja wieder von Fall zu Fall unterschiedlich ist.“, „Genau, das ist dann gut für die Lehrer, die dann ein Kind, was sie halt nie hatten was wahrscheinlich viele Lehrer nie hatten, die meisten hatten ja nie so ein Seminar, was wir jetzt haben und dass die da so einen kleinen Überblick haben.“, „Vom Tempo her hats gut gepasst eigentlich“.

Zum einen wird hier wieder die Prägnanz und Kürze erwähnt, zum anderen werden auch Aufbau, Tempo und Struktur als logisch nachvollziehbar geschildert. Auch die Möglichkeit, sich gezielt einen Film anzusehen wurde genannt. Vorteile für Lehrkräfte wurden erwähnt.

Als weitere Qualität wird wieder die Vorurteilsfreiheit genannt (man hat gesehen, dass das jedes Kind sein kann). Interessant ist auch die Äußerung, welche hier durchaus positiv gemeint ist, dass man den Umgang mit Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf „gar nicht so detailliert darstellen kann, weil das ja wieder von Fall zu Fall verschieden ist“. Der Lerneffekt zeigt sich hier darin, dass den Studierenden bewusst ist, dass es zwar Hinweise zum Umgang mit Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf geben kann, aber keine komplett alles umfassende Handlungsanweisung. Auch Schüler:innen mit dem gleichen Sonderpädagogischen Förderbedarf unterscheiden sich und für jede/n kann eine individuelle Lösung erforderlich sein. Die vermeintliche Lücke, die sich hier auftut wird im späteren Verlauf des Interviews gefüllt mit Aussagen zur Bedeutung des gemeinsamen Austauschs.

Einige Äußerungen in Bezug auf die **Kategorie „multimodale Umsetzung“ (WH 4)** wurden schon genannt. Es handelt sich hier um: „Ich finde es wahr so ein bisschen die Anonymität“ und „Ich glaube lieber die vier, als alles in einem so ewig langen Monster-Video“.

Andere Aspekte der multimodalen Umsetzung kamen in diesem Interview nicht zur Sprache.

Einige Äußerungen gab es zur **Kategorie „Vertiefung Theorie“ (WH 5)**, welche aufgrund der Auseinandersetzung mit den Übungsblättern stattfand:

„Es wurden aber auch schon konkreter Fachbegriffe und Sachen genannt, die wir dann später auch in den Texten gut wieder erarbeitet haben.“, „Also ich fand die Texte eigentlich immer leicht verständlich“, „Ich hatte aber manchmal den Eindruck, wir haben ja oft mehrere Texte gelesen und manche Sachen haben sich dann zum Teil auch gedoppelt.“

Zum einen werden hier die Übungsmaterialien als einfach verständliche, vertiefende Ergänzung gesehen. Zum anderen kommt hier ein neuer Aspekt zur Sprache, welcher zuvor noch nicht erwähnt wurde: Die Übungsblätter weisen Redundanzen auf. Trotz der nach dem ersten Zyklus erfolgten Kürzungen, blieben also noch Wiederholungen im Material.

Auch zur Kategorie **„Vertiefung Praxis“ (WH 6)** gab es Aussagen:

„Also was mir da immer, was ich da immer gut fand, waren, so Fallbeispiele.“, „weil man sich da auch ein bisschen reinversetzen konnte, einfach dadurch. Und ich kann mir vorstellen, also auch mit den Fallbeispielen, was du gesagt hast, dass irgendwie das hilft, irgendwie einfach noch mal, um sich da besser reinzufühlen oder dass das Ganze einfach zu verstehen“.

Besonders die Fallbeispiele, aber auch die Filme, welche dem Übungsmaterial beigelegt sind (z. B. Wahrnehmungsbesonderheiten bei Autismus) sind hier angesprochen. Insofern sehen die Studierenden eine Vertiefung in Richtung Praxis durch die Übungsmaterialien, die mit Fallbeispielen und Innenansichten Betroffener arbeiten.

Zur **Kategorie „Austausch“ (WH 7)**, sowohl miteinander, als auch im Rahmen des Seminars, gab es folgende Einschätzungen:

„Das war, glaube ich, auch gut, dass man sich das dann lieber gegenseitig vorstellt und nicht jeder auf einmal so extrem viel entweder Fallbeispiele und Texte alles sich durchlesen muss“, „Also ich finde, man kann es auch so erstellen ohne Gespräche. Aber was man dann wahrscheinlich noch bräuchte, wären so Beispiele.“, „Ich könnte mir aber auch vorstellen, dass diese Gespräche haben auch die Atmosphäre im Seminar so lebhaft gestaltet, finde ich“ „Und wenn ich jetzt nur mit Texten arbeite und mir alles selber anschau, vielleicht ist das dann ein bisschen zu trocken und dieser interaktive Charakter geht verloren.“ „darüber noch mal ins Gespräch zu kommen, das fand ich eigentlich auch nochmal hilfreich oder interessant, weil jeder jede auch bisschen anders rangeht und einfach noch mal die Arbeitsweisen der anderen zu sehen.“

Mehrere Aspekte werden hier angesprochen: Zum einen wird die interaktive Gruppenarbeit mit dem Übungsmaterial im Seminar positiv gesehen. Zum anderen wird der Austausch auch als weniger wichtig gesehen, wenn es im Material noch mehr Beispiele gäbe. Andere Äußerungen stellen gerade den Austausch im Seminar, dann auch über die selbst erstellten Materialien, als sinnvoll und weiterführend dar, da man miteinander und voneinander lernen könnte. Hier spielt sicherlich eine Rolle, welche Art von Lerntyp der einzelne Studierende ist, ob eher kommunikativ oder eher ein „Einzellerner“. Die Lehr-Lernpakete halten in jedem Fall Möglichkeiten für beide Lerntypen bereit.

Zur Kategorie **„Transfer“ (WH 8)** gab es folgende Aussage:

„Und ich weiß nicht, man kann sich das ja auch immer so schlecht vorstellen irgendwie, finde ich und das hat noch mal geholfen und ich hatte im Schulpraktikum jetzt auch einen Jungen mit Autismus in der einen Klasse und das war eigentlich ganz gut. Weil man da einfach auch mal beobachten konnte.“

Hier ist natürlich die gute Gelegenheit angelegt, dass Studierende im Praktikum genau das beobachten können, was sie über die Lehr-Lernpakete gelernt haben. In diesem Fall war es ein großer Zufall, dass beide Situationen (Praktikum mit Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung und Seminar zur Inklusion) zusammenfielen. Aber auch zeitlich getrennt würden Studierende davon profitieren können. Sie könnten ihr Wissen aus der Theorie mit der Praxis vergleichen und so Rückschlüsse auf das Verhalten von Schüler:innen ziehen, das ihnen sonst rätselhaft bliebe:

„Was mir aufgefallen ist er hat sich manchmal so abgelegt auf den Tisch und die Augen zu gemacht. Und dann am Anfang habe ich gedacht okay was ist mit dir? Warum schläfst du jetzt? Und dann wird einem da halt auch bewusst, okay das ist dir vielleicht einfach grad zuviel. Und dann ist mir dann auch aufgefallen, ich hab dann auch ne Stunde gehalten, manchmal ist der auch voll dabei und dann ist der Feuer und Flam-

me und denkt... also ich bin eingestiegen mit nem Beispiel und er wusste eigentlich die Lösung schon. Und das fand ich auch faszinierend.“

Dass in diesem Seminar die konkrete Erstellung von Material eine Rolle spielte, wurde auch anhand der vergleichsweise zahlreichen Äußerungen zur **Kategorie „Unterrichtsplanung“ (WH 9)** deutlich:

„Und deswegen ist ja zumindest eine kleine Zusammenfassung ganz gut und ich könnte mir vorstellen, dass es einfach wichtig ist, wenn ich sowas als Lehrer habe, dass ich einfach das Gespräch mit dem Schüler such und irgendwie frag: Okay wie kann ich dich besser unterstützen oder was hilft dir, weil man sich da auch noch mal leichter tut.“, „Ich könnte mir auch allgemein vorstellen, die Filme auch in der Schule mal zu zeigen. Wenn man hat zum Beispiel auch ein Kind in der Klasse, weil die sind so schön veranschaulicht veranschaulichen auch das Thema, so dass es für Klassenkameraden auch hilfreich wär.“, „was für mich auch sehr spannend wäre, mal zuzuschauen oder zu hospitieren wie es denn in der Praxis wär, also wie läuft's denn an der Förderschule“, „wie verhält sich diese Person im Unterricht oder was ist da und wie muss man mit so einer Person umgehen“, „dass man das von vor 2-3 Jahren so haben andere das gemacht man läßt das hoch“, „Also ich fühl mich jetzt dem mehr gewachsen, weil man darüber gesprochen hat und weiß okay, ich kann mir da und da Hilfe holen, das sind die Probleme grob und so und so kann man da ein bisschen vorgehen“, „Man bekommt halt mal einen Eindruck, wie kann das Ganze dann ablaufen , auch jetzt, weil wir ja konkret Unterrichtsbeispiele gemacht haben“, „Aber was es mir ein bisschen gezeigt hat, ist, was für ein Arbeitsaufwand das eigentlich noch mal ist, so passendes Unterrichtsmaterial zu erstellen“.

Ganz verschiedene Aspekte wurden hier genannt: Die Studierenden erlebten das Seminar mit den Lehr- und Lernpaketen als eine Unterstützung für die Unterrichtsplanung, indem sie einmal versuchsweise planen konnten und einen Eindruck bekamen „wie kann das Ganze dann ablaufen“. Gleichzeitig stellten sie auch fest, dass es aufwändig ist, Material zu erstellen, welches wirklich an den Schüler:innen orientiert ist. Auch die Hilfestrategie den/die Schüler:in direkt anzusprechen und danach zu fragen, wie er unterstützt werden kann, wurde im Gespräch entwickelt. Darüber hinaus gab es noch zwei weitere Aspekte, die genannt wurden. Eine Studentin äußerte, dass sie sich vorstellen könne, die Filme auch im Unterricht einzusetzen, um Mitschüler:innen über Schwierigkeiten eines/r Betroffenen aufzuklären. Eine weitere Studentin führte an, dass ein Besuch an einer Förderschule hilfreich sein könne, um sich Strategien aus der Sonderpädagogik aneignen zu können.

In vielen der Kategorien wurden in diesem Interview Anregungen gegeben, die einen Ausblick auf die weitere Verwendung der Materialien geben.

3.4 Konsequenzen aus dem Intercoder-Einsatz

3.4.1 Geographie

Bei der Analyse des Interviews stimmen die meisten der Kategorien bei beiden Codierenden überein. Differenzen entstehen hin und wieder dadurch, dass die Kategorien sich teilweise nur in Feinheiten unterscheiden. So wird z. B. folgende Äußerung

„Dazu hab ich auch, also direkt dazu sozusagen. Und ich habe also ich habe ziemlich Aufmerksamkeits Probleme durch mein ADS und mir hat das ehrlich gesagt ziemlich gut gefallen, weil ich dadurch mich auf das Video fokussieren konnte, weil ich so einen visuellen Anreiz hatte mehr Genau deswegen fand ich das eigentlich sehr ansprechend. Okay, also es muss nicht unbedingt so kindlich sein, es kann auch anders und es ist echt komplett egal. Dass das so visualisiert wurde, finde ich ganz nett.“ zum einen als Aussage in Bezug auf die multimodale Umsetzung, zum anderen als Aussage zur subjektiven Zufriedenheit gewertet. Hier sind mit Sicherheit beide Kategorien zutreffend und beleuchten die Aussage jeweils mit verschiedenem Hintergrund. Auch die Kategorie „Lernangebot qualitativ hochwertig“ kommt hier zum Einsatz und ergänzt letztlich die ersten beiden Kategorien. Die Aussage „ja und auch, dass wenn immer diese Information kam, dass ab und zu auch mal ein Beispiel war, grad bei Autismus war ja dann das Beispiel glaub ich mit der Marie, die sich oder weil sie den Aufsatz schreiben sollten“ wird zum einen als Aussage zur eigenen Unterrichtsplanung gewertet, zum anderen aber auch, sicherlich noch etwas treffender, als Aussage zur Vertiefung in der Praxis.

3.4.2 Mathematik

Hier stimmen beide Coder mit ihren Einschätzungen weitgehend überein. Folgende Aussage

„Na, da haben wir es ja auch manchmal so gemacht, wenn es das mal gab, dass man dann in Teilgruppen sich die Verschiedenen angeschaut hat. Das war, glaube ich, auch gut, dass man sich das dann lieber gegenseitig vorstellt und nicht jeder auf einmal so extrem viel entweder Fallbeispiele und Texte alles sich durchlesen muss, sondern man dann einen Teil wirklich liest und teilt oder kurz und knapp eine Zusammenfassung kriegt, weil es dann glaube ich nicht zu viele Informationen auf einmal sind und man nicht so viel vermischt. Das war glaub ich so schon gut aufgeteilt, dass wir das dann so in Zweiergrüppchen gemacht haben“

wird zum einen im Hinblick auf „Austausch“ und „multimodale Umsetzung“ codiert, zum anderen auf den „Lernzuwachs“. Sicherlich treffen alle drei Kategorien auf diesem Abschnitt auch zu, wobei „Austausch“ und „multimodale Umsetzung“ hier im Vordergrund stehen. Der Abschnitt

„Ich fand auch den Film über ADHS, das fand ich auch gut, weil man sich da auch ein bisschen reinversetzen konnte, einfach dadurch. Und ich kann mir vorstellen, also auch mit den Fallbeispielen, was du gesagt hast, dass irgendwie das hilft, irgendwie einfach noch mal, um sich da besser reinzufühlen oder dass das Ganze einfach zu verstehen oder auch mit den Brillen. Das hat auch noch mal geholfen, weil man da einfach mal gesehen hat okay, so und so ist das. Und ich weiß nicht, man kann sich das ja auch immer so schlecht vorstellen irgendwie, finde ich und das hat noch mal geholfen und ich hatte im Schulpraktikum jetzt auch einen Jungen mit Autismus in der einen Klasse und das war eigentlich ganz gut. Weil man da einfach auch mal beobachten konnte.“

Wird zum einen mit „Qualitativ hochwertig“, „Vertiefung Praxis“ und „Subjektive Zufriedenheit“ codiert, zum anderen auch mit „Transfer“. Sicherlich treffen hier wieder alle Kategorien zu, wobei der Transfer deutlich im Vordergrund steht.

3.5 Vergleich der Interviewergebnisse aus dem Wintersemester 2022/23

Auch in diesen beiden Interviews konnten die Studierenden für sich jeweils etwa gleich stark einen Lernzuwachs verzeichnen. Hier ähneln sich die Äußerungen in Bezug darauf, dass die Videos einen kurzen und knappen Überblick über die Förderschwerpunkte geben. Im Seminar der Geographiedidaktik wurde sich ein bisschen mehr zur subjektiven Zufriedenheit/Lernmotivation geäußert. Kern der Äußerungen in beiden Seminaren war aber die Knappheit der Filme, welche motivierender wirkt, als das Ansehen eines Filmes, welcher eine Länge von 20 Minuten hat. Die Äußerungen der Studierenden entsprechen an dieser Stelle den lernpsychologischen Erkenntnissen zu Konzentrationsfähigkeit und Aufnahmebereitschaft (vgl. Arnold und Zech, 2019, S. 9).

Beide Gruppen beschrieben das Lernangebot als qualitativ hochwertig. Verschiedene Aspekte kamen hier zum Tragen: Die kurze und knappe Information, die intuitive Handhabung, die Struktur, das Tempo, sowie die Möglichkeit zum gezielten Einsatz bei der Frage nach einem bestimmten Förderschwerpunkt.

Unterschiede sind beim Themenbereich der Multimodalen Umsetzung zu finden. Im Seminar der Geographiedidaktik gab es dazu einige Äußerungen, welche sich auch auf Verbesserungsmöglichkeiten bezogen (Verbesserung der visualisierten Darstellung, Einsatz des Materials als Podcast, Einfügen der links). In der Mathematikdidaktik war besonders eine Äußerung interessant, welche die Art der Gestaltung als Gegenansatz zur Stereotypisierung wahrnahm (wahrt die Anonymität).

Aufgrund der voneinander abweichenden Seminargestaltung unterschieden sich die Äußerungen zur Vertiefung in Theorie und Praxis. Während die Studierenden der Geographiedidaktik sich hier mehr Konkretheit wünschten, nahmen die Studierenden der Mathematikdidaktik viel Wissen aus den Fallbeispielen im Übungsmaterial mit. Nach nur einem

kurzen Einblick in das Übungsmaterial, äußerten sich die Studierenden der Geographiedidaktik positiv hierzu (Fragen funktionieren). Die Studierenden der Mathematikdidaktik erwähnten eine gelegentlich vorkommende Redundanz in den Materialien.

Während der Austausch in der Mathematikdidaktik mehrheitlich als der „lebendige“ Kern des Materials gesehen wurde, wurde in der Geographiedidaktik die Umsetzung im Seminar nur in einem Kommentar erwähnt.

Transfer wurde den Studierenden des Mathematikseminars möglich, besonders auch in eigenen Schulerfahrungen, welche zufällig zeitgleich stattfanden. Die Studierenden der Geographiedidaktik wünschten sich hier noch mehr Unterstützung.

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich hier auch in den Antworten zur Unterrichtsplanung. Im Seminar der Mathematikdidaktik wurden dazu einige Aussagen gemacht. Diese weisen hauptsächlich darauf hin, dass die Studierenden sich den Anforderungen der Inklusion nach dem besuchten Seminar besser gewachsen fühlen. Im Geographieseminar hätte man sich dazu mehr Beispiele gewünscht.

In beiden Seminaren wurde eine Art Liste für Gestaltungsideen für den inklusiven Unterricht angesprochen, welche man über die verschiedenen Seminare hinweg immer weiter ergänzen könnte.

3.5.1 Auswertung der Interviews mit Voyant

Beide Interviews wurden auch in Bezug auf die Häufigkeit bestimmter Wörter mit dem Programm Voyant ausgewertet, welches in Kapitel VI 1.4.1. ausführlich beschrieben wird.

3.5.1.1 Auswertung Geographie III



Abb. 62: Wortwolke Voyant Geographie III

In diesem Interview steht das Wort „genau“ im Mittelpunkt. Zum einen ist es als Füllwort zu sehen, zum anderen gibt es auch einen Hinweis auf die Genauigkeit der Videos. „Halt“

ist hier definitiv als Füllwort zu werten. „Praktisch“, „Video“ und „gut“ kommen häufig vor und unterstreichen die Qualität der Videos. Auch das „Wissen“ spielt eine Rolle, sowie die „Minuten“. In diesem Interview wurde auch die Dauer der Videos thematisiert.

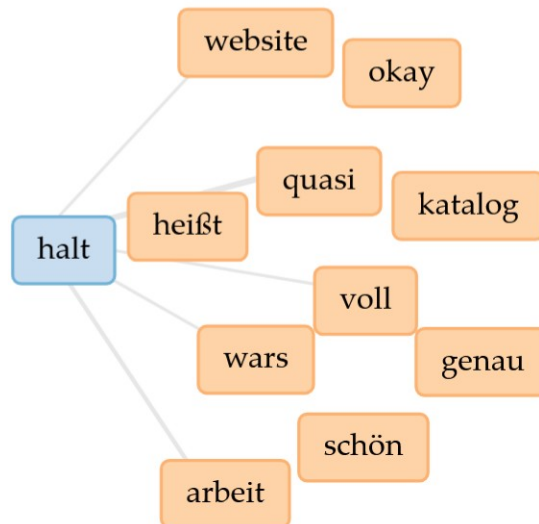


Abb. 63: Links Voyant Geographie III

Bei den Links taucht hier das Füllwort „halt“ in verschiedenen Verbindungen auf. Der Hinweis auf einen Katalog mit Umgangstipps wird hier sichtbar, ebenso wie die Beurteilung der Videos als „schön“, „okay“ und „genau“.

3.5.1.2 Auswertung Mathematik



Abb. 64: Wortwolke Voyant Mathematik

Hier steht das Wort „Förderschwerpunkt“ im Zentrum und wird häufig genannt. Auch „gut“, „okay“ und „vorstellen“ sind häufig zu findende Wörter. Dass es die Videos möglich machen, sich etwas unter einem „Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt“ vorstellen zu können, wird so ersichtlich. „Bisschen“ wird hier wieder als Füllwort bewertet.



Abb. 65: Links Voyant Mathematik

Bei den Links findet sich die Verbindung zwischen „bisschen“ und „verstanden“, sowie „vorgehen“. Vielleicht ist „bisschen“ auch in der Hinsicht zu deuten, dass Studierende eine „bisschen“ bessere Vorstellungen von Förderschwerpunkten und der Unterrichtung von Schüler:innen mit Förderschwerpunkten als vorher haben, dies aber noch vorsichtig äußern, da sie den Abgleich mit der Realität noch nicht kennen. „Überblick“, „gut“ und „Idee“ sind weitere hier vorkommende Wörter. Die „Ideen“ werden als etwas im Prozess des Austausches Entstehendes gesehen.

4 Vergleich der Interviewergebnisse und Arbeitsergebnisse aus dem Sommersemester 2022 und dem Wintersemester 2022/23

4.1 Vergleich der Interviewergebnisse

In beiden Semestern und in jeweils beiden Seminaren ist festzustellen, dass die Videos als **kurzer, knapper und prägnanter Überblick** über die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte gesehen werden. Die Studierenden konnten für sich einen **Lernzuwachs** verzeichnen, erlebten **subjektive Zufriedenheit** und empfanden das **Material** aufgrund von verschiedenen Kriterien als **hochwertig**. Was aus dem Vergleich der beiden Interviewzeitpunkte deutlich wird, ist, dass nicht etwa die Veränderung des Übungsmaterials große Auswirkungen auf die Einschätzung der Studierenden zu den Lehr-Lernpaketen hatte. Eine wichtige Rolle in Bezug darauf, ob die Studierenden sich Unterrichtsplanung anhand des Materials vorstellen konnten, spielte das **Setting des jeweiligen Seminars**. In den Seminaren, in denen sich ausführlich und im gemeinsamen Gespräch mit den Filmen und den Übungsmaterialien befasst wurde, zeigten sich die Studierenden in ihren Äußerungen zur eigenen Planungsfähigkeit von inklusivem Unterricht sicher. Sie hatten eine Vorstellung davon erhalten, wie diese zunächst so komplex erscheinende Aufgabe gelöst werden könnte. Das Herstellen von eigenem Unterrichtsmaterial gab da noch ein-

mal mehr Sicherheit als das reine Besprechen und Planen von Unterrichtseinheiten (Mathematikdidaktik – Didaktik der Geschichte).

Im Seminar der Didaktik der Geographie wurde im Interview nach dem 2. Zyklus darauf verwiesen, dass ein gemeinsames Gespräch zur unterrichtlichen Umsetzung des Wissens zu den Förderschwerpunkten stattgefunden hatte. Trotzdem – und trotz dieser Änderung zur Durchführung im 1. Zyklus – genügte diese kurze Praxisphase eher nicht, um den Studierenden ausreichend Sicherheit zu geben. Der Wunsch nach größerer Konkretheit und mehr unterrichtspraktischen Beispielen blieb. So unterschiedlich die Interviews nach dem zweiten Zyklus in der Geographiedidaktik und der Mathematikdidaktik inhaltlich verliefen, so gab es doch einen gemeinsamen Wunsch: Das Festhalten bestimmter Unterrichtsideen für nachfolgende Seminare, um diesen den Umgang mit inklusiver Unterrichtsplanung zu erleichtern.

4.2 Vergleich der Arbeitsergebnisse

In beiden Seminaren der Geographiedidaktik entstanden gut gegliederte und kompakte Präsentationen mit den wichtigsten Informationen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Die Studierenden hatten ihren Lernzuwachs als gut eingeschätzt- dies konnte in der Gestaltung der Präsentationen (vgl. Kapitel V 1.3.4. und VII 1.2.) bewiesen werden.

Während der Phase der Umsetzung, d.h. bei der Bearbeitung der Videos, sowie bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial, war im zweiten Durchgang des Seminars deutlich weniger Unterstützung nötig als im ersten. Hier zeigte sich die vorgeschobene Einheit zur unterrichtlichen Umsetzung und zu kreativen Planungsideen als hilfreich. In der schriftlichen Ausarbeitung erfolgte der Transfer des Gelernten bei allen Studierenden in beiden Seminare durchgängen.

Im Seminar der Geschichtsdidaktik gibt es weniger greifbare Ergebnisse. Im gemeinsamen Austausch planten und besprachen Studierende und Dozierende Unterricht anhand der Lehr-Lernbausteine unter Einbezug von Aufgaben aus den aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern. Wie sich aber aus dem Interview ergab, konnte hiermit eine Wissenslücke gefüllt werden und, wie es ein Student nannte, ein „graues Feld“ (die Planung von inklusivem Unterricht) mit Inhalt gefüllt werden.

Die Arbeitsergebnisse der Mathematikdidaktik dagegen waren sehr greifbare Materialien, welches zum Teil mit sehr viel Engagement und auch Kosten (Satz des Pythagoras) hergestellt wurden. Die Studierenden konnten sich so als selbstwirksam erleben und Sicherheit für ihre zukünftige Lehrtätigkeit erwerben, was sie im Interview auch deutlich so benannten.

5 Konsequenzen für die Überarbeitung der Lehr-Lernpakete und für pädagogisch-didaktische Impulse

Die Evaluation der Lehr-Lernpakete durch die Studierenden erfolgte nun zum zweiten Mal, nachdem der zweite Zyklus im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes durchgeführt wurde. In Bezug auf die Themen Lernzuwachs (WH 1), subjektive Zufriedenheit (WH 2) und Qualitative Hochwertigkeit (WH 3) des Materials ergaben sich keine Änderungen in den grundsätzlich zustimmenden Aussagen der Studierenden. In einem Seminar gab es Anregungen zur multimodalen Umsetzung (WH 4). So wurde zum Beispiel die visuelle Flüssigkeit und die Tonqualität der Videos angesprochen. Auch gab es verschiedene Verbesserungsvorschläge zur Vertiefung in Theorie und Praxis (WH 6 und 7). Seminarteilnehmer:innen wünschten sich weniger Redundanz in den Materialien, sowie eine größere Anschaulichkeit. Nach erneuter Durchsicht der Materialien stellt sich heraus, dass eine Redundanz höchstens dadurch gegeben ist, dass die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte nacheinander sehr intensiv bearbeitet wurden. Da bei vielen Förderschwerpunkten ähnliche Vorgehensweisen und Handlungsmöglichkeiten angezeigt sind, wirkt das eventuell redundant, ist aber inhaltlich immer auf den jeweiligen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt neu zu denken. Insofern wird es in Bezug auf die Materialien keine erneute Anpassung geben. Transfer (WH 8) und Unterrichtsplanung (WH 9) wurden in beiden Gruppen verschieden bewertet, was dem jeweiligen Seminarformat geschuldet ist. So gab es auch hier den Wunsch nach konkreten Vorschlägen, z. B. einer Liste mit möglichen Umgangsweisen mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt. Die Studierenden, welche konkret Unterrichtsmaterial erstellten, zeigten sich gestärkt darin, auch adaptiv Unterricht planen zu können.

Folgende Konsequenzen sind nun für die **Anpassung der entstandenen Lehr- und Lernpakete** zu ziehen:

1. Die Videos werden bzgl. der Tonqualität angepasst.
2. Die Videos werden bzgl. der visuellen Gestaltung an einigen Stellen verbessert.

Für die zukünftige Seminargestaltung bietet es sich an, die intensive Auseinandersetzung mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, sowie den gemeinsamen Austausch zu Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf einen Förderschwerpunkt in den Mittelpunkt der Seminargestaltung zu stellen. Die Interviewergebnisse der Mathematikdidaktik haben gezeigt, dass dieses Vorgehen die größtmöglichen Erfolge in Bezug auf die gelungene Unterrichtsplanung und Sicherheit der Studierenden mit sich bringt. Ergänzt werden kann dies um die gewünschte „Liste“ der Studierenden mit von Studierenden erarbeiteten Lösungsansätzen. Diese könnte bei der/dem Seminarleiter:in liegen und in jedem neuen

Semester ergänzt werden. Allerdings bietet es sich hier in einem konstruktivistischen Sinne an, dass die Studierenden zunächst eigene Ideen entwickeln und anschließend mit dem konfrontiert werden, was schon vorher erarbeitet wurde. Die einfache Konfrontation mit einer Art „Rezeptliste zum Umgang mit...“ würde das Material überflüssig machen. Letztlich würde dann eine Art „Methodenkoffer“ genügen, in welchen die Studierenden bei einem entsprechenden Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt nur greifen müssten. Da die Studierenden sich aber auch damit auseinandersetzen sollen, was es für individuelle Lösungen geben kann und selbst kreativ werden sollen, was die Unterrichtsplanung anbelangt, soll zunächst einmal selbstständig mit dem Material gearbeitet werden. Die kurze Phase des Geographieseminars, in welcher die Konsequenzen für die Unterrichtsplanung aus den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten angedacht wurde, reicht hier allerdings nicht aus. Eine längere, intensivere Auseinandersetzung ist nötig. Der Umgang mit als „redundant“ empfundenen Inhalten aus dem Übungsmaterial soll didaktisch so aufgegriffen werden, dass ein Mehrwert sichtbar wird, bzw. dass sich evtl. einmal überschneidende Inhalte im Ablauf des Seminars gestrafft werden, um Längen zu vermeiden.

Die Vorschläge, welche nach Ablauf der ersten Phase erarbeitet wurden, wurden im Seminar der Mathematikdidaktik voll und ganz umgesetzt. Eine weitere Seminargestaltung soll wie in Kapitel VII 1.3. beschrieben auch in Zukunft erfolgen.

Für eine umfassende Beurteilung der Lehr-Lernpakete erfolgte nun die Evaluation durch Dozierende. Im Anschluss daran werden die Lehr-Lernpakete mit den evaluierten Gestaltungsprinzipien vorgestellt. Aus den gewonnenen Erkenntnissen der beiden Zyklen wird ein Handlungsleitfaden zum Umgang mit den Lehr-Lernpaketen in verschiedenen Settings entwickelt. Grenzen und weiterführende Möglichkeiten der Lehr-Lernpakete werden aufgezeigt.

IX Evaluation durch Dozierende

Neben dem Blick der Studierenden, welche sich mit den Lehr-Lernpaketen befassten, sollen nun auch die Dozierenden zur Wort kommen, die beim Einsatz der Lehr-Lernpakete beteiligt waren. Ihre Stimme ist bedeutsam auch für die weitere universitäre Verwendung der Lehr-Lernpakete. Der multiperspektivische Blick auf das Material soll die Ergebnisse der bisherigen Interviews ergänzen und somit eine weitere Fundierung schaffen.

1 Durchführung der Interviews

Da es sich bei den vorliegenden Expert:inneninterviews um Interviews mit Kolleg:innen handelt, mit denen eine intensive Zusammenarbeit im gemeinsamen Seminar erfolgt ist, waren keine besonderen Maßnahmen in Bezug auf die Schaffung einer entspannten Atmosphäre erforderlich. Die Kommunikation erfolgte in Form interessierter Nachfrage bei gleichzeitiger Zurückhaltung der Interviewerin. Die Themen waren bei allen drei Interviews:

- Welche Vorteile gibt es für die Studierenden durch die Lehr-Lernpakete?
- Was könnte man verbessern?
- Wie könnten die Lehr-Lernpakete in der Lehre zukünftig eingesetzt werden?

1.1 Durchführung Interview D1

Das Interview mit dem Partner D1 erfolgte am 20.03.2023 und dauerte 12:19 Minuten. Das Interview fand im Büro des Kollegen statt.

1.2 Auswertung Interview D1

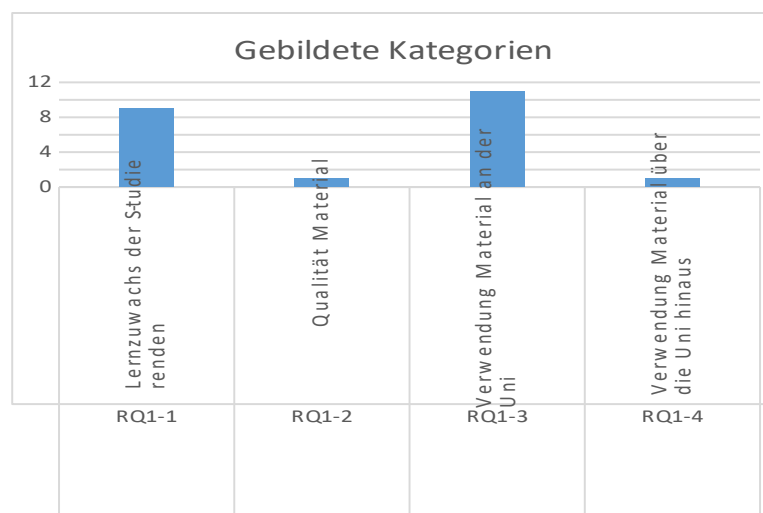


Abb. 66: Auswertung Interview D1

Folgende Kategorien konnten aus dem Interview heraus gebildet werden: Die häufigsten Aussagen bezogen sich auf die Verwendung der Materialien an der Universität (11). 9 Aussagen bezogen sich auf den Lernzuwachs der Studierenden. Jeweils eine Aussage gab es zur Qualität des Materials und zur Verwendung des Materials über den universitären Kontext hinaus.

So lauteten die Aussagen zum Thema „Verwendung der Materialien an der Universität“:

*„Aus Sicht des Dozenten finde ich die **kleinen Bausteine** insofern wichtig, dass ich sie mal in eine Vorlesung singular einbauen kann.“, „Sondern wenn ich sage, ich habe jetzt hier einen Förderschwerpunkt, **da kann ich einen Film dazu zeigen bzw. da kann ich auch sagen, da gibt es jetzt irgendeine Quelle, die die Studierenden ergänzend lesen können**, weil sie beispielsweise eine Unterrichtssituation eines Schülers, Schülers, einer Schülerin mit Förderschwerpunkt XY haben, dass man sagt, **wie sieht es im konkreten Alltag aus?**“*

Die Einteilung der Videos in je vier kurze Filme zu einem Förderschwerpunkt werden hier als hilfreich für die Verwendung in der Lehre gesehen. Einzelne Förderschwerpunkte können herausgegriffen und genauer betrachtet werden, z. B. in Ergänzung zu Erfahrungen, welche Studierende im Praktikum gemacht haben.

*„...gibt es eine **Einführungsveranstaltung**, das ist die bei uns heißt die „Lehren und Lernen“, in der Informatik auch. Da ist es sinnvoll, **erst mal die Förderschwerpunkte bekannt zu machen**. Und da finde ich, kann man die, die die Introvideos gut verwenden, auch im Hinblick auf **Blended Learning** oder zur Vorbereitung, dass man sagt den Studierenden schaut euch diese Videos an und dann können wir über die einzelnen Förderschwerpunkte gezielt und vertieft sprechen.“*

Eine weitere Verwendungsoption wird im Rahmen der Einführungsvorlesung gesehen. Hier könnten die Videos im Blended Learning Format gesehen werden und dann in der Veranstaltung besprochen werden.

*„Der zweite Punkt wäre für mich **Seminare, wenn ich sage, ich möchte es mit der Fachdidaktik kombinieren**.“*

*„Die Hälfte der Zeit sind wir auf Inklusion eingegangen und dann auf didaktische Gegebenheiten. Wie kann ich es von der Mathematikdidaktik betrachten? Da kann ich es mir durchaus auch für andere Fächer vorstellen, dass man sagt, man bietet ein **fachdidaktisches Seminar unter Berücksichtigung der Inklusion** an, dass die Inklusion und die Förderschwerpunkte einen geringeren Anteil haben, sodass ich nicht sage, ich habe jetzt ein komplettes Seminar zu Inklusion für die Didaktik XY, sondern ich habe ein **Didaktikseminar und betrachte das und kann da aber vertiefter als in der Einführungsveranstaltung mit reingehen**“*

Weiterhin werden Seminare angesprochen. Hier wird der Vorschlag gemacht, dass fachdidaktische Seminare unter besonderer Berücksichtigung der Inklusion mit den Materialien arbeiten und beide Aspekte- Inklusion und Fachdidaktik- vertieft und aufeinander abgestimmt zum Tragen kommen.

*„Die Materialien sind so ausgerichtet, dass es ein **sehr breites Spektrum abdeckt** von nur Informieren in einer Einführungsveranstaltung bis ganz tief arbeiten. Und für die Seminargestaltung ist das eigentlich ideal.“*

Positiv wird erwähnt, dass es viele Möglichkeiten gibt, mit den Lehr-Lernpaketen Vorlesungen oder auch Seminare in unterschiedlicher Ausführlichkeit zu gestalten.

Auf die Frage hin, ob eine Verwendung der Lehr-und Lernpakete ohne eine Sonderpädagog*in denkbar wäre, wurde folgende Ansicht geäußert:

*„Für die Einführungsvorlesung würde ich sagen auf jeden Fall, weil das sind die Materialien auf jeden Fall selbst erklärend bzw. **durch die Videos findet, denke ich jede Person aus der aus der Fachdidaktik Anknüpfungspunkte**, weil es einfach aus ihrer Profession heraus da Anknüpfungspunkte gibt und auch auch genug teilt.“, „Beim Seminar, wenn ich sage, **ich mache ein Seminar zu Inklusion**, dann erfordert es eine vertiefte Einarbeitung. Da wäre ich mir gar nicht so sicher, ob das jetzt jemand von uns einfach so leisten kann. Also **da ist die externe Hilfe gut.**“*

Externe Hilfe wird also als sinnvoll beschrieben, oder aber eine vertiefte Einarbeitung für nötig gehalten, zum Beispiel anhand des Studienbuchs Inklusion (Heimlich und Kiel 2020).

*„Ja, jetzt, wenn ich sage, ich habe ein didaktisches Seminar und möchte den Aspekt der Inklusion, wie ich es vorhin beschrieben habe, mit abdecken. **Da sind auch die Materialien, auch das Studienbuch hilfreich, wo ich sage, erfordert Einarbeitungszeit, aber ist möglich.**“*

Der Vorteil an der Anwesenheit einer Sonderpädagog*in wird darin gesehen, dass sich Fachdidaktiker*in und Sonderpädagog*in im Gespräch die Bälle zuspielen und die Studierenden so vertiefte Einblicke sowohl in die Fachdidaktik, als auch in den Umgang mit Förderschwerpunkten erhalten.

*„Und für die Studierenden, die haben dann auch noch Fragen dazu gestellt. Das war eigentlich so eine Art **Expertengespräch**, das von denen beobachtet wurde.“*

Als gute Vorbereitung wird das gemeinsame Abhalten von Seminaren und Vorlesungen gesehen. Der befragte Dozierende sieht sich nach vielen gemeinsamen Veranstaltungen mit der Sonderpädagog*in nun in der Lage, auch alleine oder auf Nachfrage der Studierenden hin, inklusive Themen zu besprechen.

„Wobei ich sagen muss, jetzt ist es natürlich, nachdem ich wie viele Vorlesungen, vier Vorlesungen und zwei Seminare, die wir gemeinsam gemacht haben, bin ich selber in einer anderen Ausgangsposition. Wo ich sage da, da spreche ich das auch in der Vorlesung an, wo es gar nicht vielleicht gar nicht geplant hat, weil irgendeine Studentenfrage kam, dass man sagt okay, wenn man das jetzt unter inklusiver Betrachtung anschaut, kann man da auch was dazu machen oder sagen, Das mache ich jetzt in den Vorlesungen auch schon.“

In Bezug auf den Lernzuwachs für die Studierenden lassen sich folgende Aussagen finden:

*„dass die einen **vertieften Einblick zum Thema Inklusion** bekommen haben und auch die **unterschiedlichen Ausprägungen** kennengelernt haben. Und ganz wichtig **Handlungsalternativen bzw. Handlungsmöglichkeiten** an die Hand bekommen haben und die Erinnerung oder den Hinweis, dass sie sich **externe Hilfe** holen dürfen“*

Der Lernzuwachs der Studierenden wird zum einen im Wissen über verschiedene Förderschwerpunkte und verschiedene Handlungsmöglichkeiten gesehen. Auch das Wissen darüber, dass es Unterstützung durch den Mobilen Dienst gibt, wird als wertvoll für die zukünftigen Lehrkräfte beschrieben.

*„Für die Studierenden wichtig denke ich, dass man bei der **Materialgestaltung** mit gar nicht mal so viel Mehraufwand verschiedene Aspekte mit betrachten kann“, „Dass man eine gewisse **Konsequenz in der Erstellung von Arbeitsmaterialien** sich aneignen sollte, sei es Farbschemata, sei es Strukturierung“*

Das Thema Materialgestaltung spielte in diesem Seminar eine große Rolle. Dass dies den Studierenden praktische Tipps mit auf den Weg geben konnte, wird hier noch einmal deutlich angesprochen.

*„und die Studierenden haben ein Bewusstsein bekommen, **wo ich auf die einzelnen Schwerpunkte gezielt eingehen kann**“, „Die Videos, um auch wieder hier einmal **Wissen zu vermitteln, Bewusstsein zu schaffen** und dass es da auch unterschiedliche Ausprägungen gibt“, „Man kann sich **Hilfe** holen und das wir können die die Studierenden nicht auf einzelne Fälle vorbereiten. Das haben wir ja auch gerade immer beim Thema Autismus gesehen. Jeder ist anders oder jede ist anders. Aber man kann sich Hilfe holen. Und wenn in der Schule gemeinsam gearbeitet wird, also der Austausch unter den Kollegen da ist, dann funktioniert es auch“.*

Zum einen wird hier noch einmal das Bewusstsein angesprochen, welches bei den Studierenden geschaffen wird. Zum anderen aber auch das Wissen, dass man nicht für alles und jeden die gleiche Lösung bereitstellen kann, sondern dass jede Person unterschiedlich behandelt werden sollte. Hier wird noch einmal darauf eingegangen, dass es für Studierende wichtig ist zu wissen, dass und wo sie sich Hilfe holen können.

In Bezug auf die **Qualität des Materials** wird noch einmal die Unterteilung in kurze Filme, sowie auch die Struktur des Materials erwähnt:

„Und zu den zu den Materialien, zu den Bausteinen da finde ich wirklich gut dieses auch wieder strukturierte Vorgehen und die Unterteilung in kleine Bausteine.“

Darüber hinaus wird in diesem Interview noch die Verwendung der Lehr-Lernpakete über die Universität hinaus, z. B. für Elternabende, vorgeschlagen:

*„das ist für für Schulen interessant, die dann einfach sagen zur **Eltern Fortbildung**, wenn ich ein Kind in meiner Klasse habe, dass ich sage, für Eltern kann das interessant sein, für nichtbetroffene Eltern, ich habe jetzt so ein Kind. Was ist überhaupt die Problematik? Die, die da existiert?“*

1.3 Durchführung Interview D2

Das Interview mit dem Partner D2 erfolgte am 22.03.2023 und dauerte 14:52 Minuten. Das Interview fand im Büro des Kollegen statt.

1.4 Auswertung Interview D2

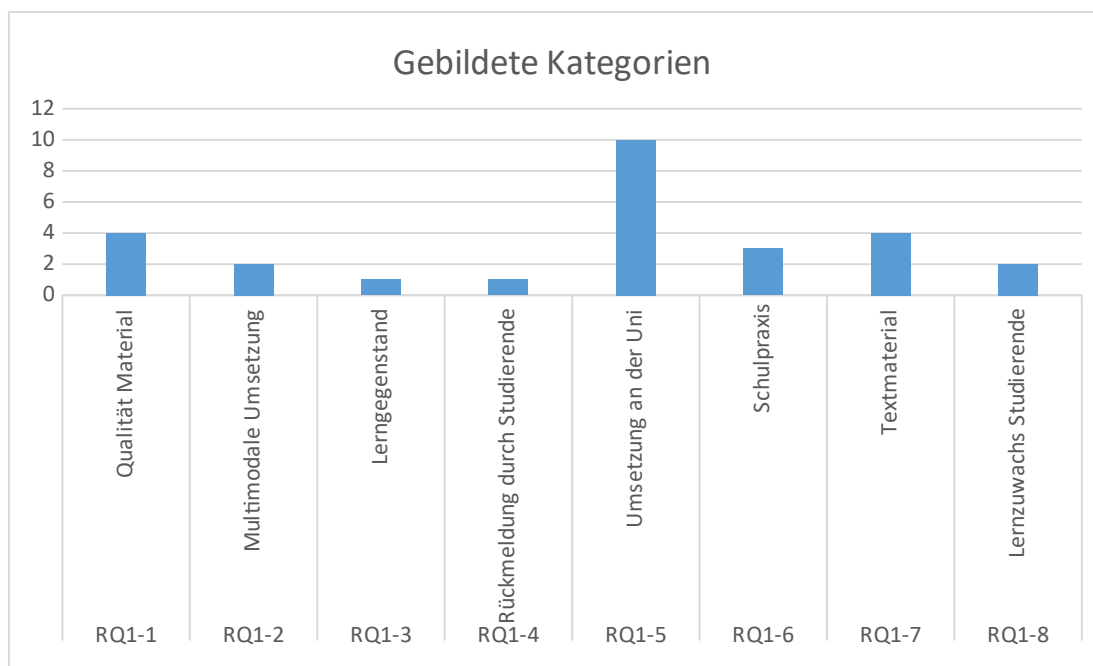


Abb. 67: Auswertung Interview D2

Folgende Kategorien konnten aus dem Interview mit D2 gebildet werden: Umsetzung an der Universität (10 Aussagen), Textmaterial und Qualität Material (je 4 Aussagen), Schulpraxis (3 Aussagen), Lernzuwachs und Multimodale Umsetzung (2 Aussagen), Lerngegenstand und Rückmeldung durch Studierende (je 1 Aussage).

Zur **Umsetzung an der Universität** gab es folgende Aussagen:

*„Für mich ist es natürlich wichtig bei der Vorbereitung eines solchen Seminars, **dass ich dann auch schriftlich irgendetwas habe**, das vielleicht dann auch den Anschein zumindest erweckt, systematisch gearbeitet zu sein, von dem aus ich dann meine eigenen Gedanken entwickeln kann“*

Für die Umsetzung im Seminar wurde das Material der Übungsblätter als hilfreich erachtet. Es ermögliche eine eigene Auseinandersetzung mit der Thematik, sowie eigene Schlussfolgerungen.

Grundsätzlich wird auch hier das Format des kooperativen Seminars als sinnvoll angesehen, es wird aber auch darauf verwiesen, dass mit genügend Einarbeitung eine Verwendung durch Fachdidaktik oder Erziehungswissenschaft auch ohne Kooperationspartner*in möglich sei:

*„Also grundsätzlich fand ich ja **unseren gemeinsamen Ansatz sehr sinnvoll und sehr praktisch**“, „Ich glaube, dass man aber als einigermaßen aufgeschlossener Erziehungswissenschaftler **mit den Filmen sehr gut weiterarbeiten kann**, weil hier erst mal Grundsätzliches gesagt wird aus einer fachlichen Perspektive. Man hat ein durchaus geschlossenes System Kategoriensystem, das man auch gar nicht hinterfragen muss. Das war ja schon mal auch bei der ersten Antwort von mir thematisiert worden. Man muss also gar nichts hinterfragen. Man kann das als Block mal akzeptieren, man kann dann die einzelnen Elemente auch herausarbeiten **und dann hat man eben zum Beispiel als Fachdidaktiker die Aufgabe, das mit denen etwa den Unterrichtsprinzipien des eigenen Fachs entsprechend zu verknüpfen**“.*

Das ergänzende Material wird hier als vielfältig und hilfreich eingeschätzt:

*„Aber im Grunde geht es schon mit dem jetzigen Material und man liest ja dann auch immer noch ein paar Texte dazu. **Es gibt Informationsmaterialien**. Gut fand ich auch das gelegentlich haben wir auch gemacht, **Filme einbezogen worden sind**“, „Aber grundsätzlich geht das, weil wir ja als Akademiker immer in der Lage sind, uns in gewisser Weise da auch einzuarbeiten, auch wenn uns das natürlich die Erfahrung nicht vermittelt“*

Folgende Äußerungen wiesen darauf hin, dass das Material auch für Fachdidaktiker als Lernanlass und Perspektivenerweiterung gesehen wird:

*„Tja, also ich finde, ich kann das nur jedem Fachdidaktiker empfehlen, **weil man noch mal die eigenen Unterrichtsprinzipien, die eigenen Vorstellungen reflektieren muss, weil man sich natürlich auch immer überlegen muss, was ist der Kern des eigenen Faches**, was kann man gewissermaßen streichen und was ist eben dermaßen substanziell, das man sagen muss, sollte es nicht unterrichtbar sein, dann ist dieses Fach eben nicht möglich“, „Und von daher ist das ja für jeden empfehlenswert, sich damit auseinanderzusetzen, weil es einfach eine **Perspektivenerweiterung** darstellt“*

Zum **Textmaterial** gab es folgende Aussagen:

„Na, die **Texte sind ja relativ unterschiedlich** gewesen. Es gibt ja das Grundsatzproblem bei **im Internet transportierten Texten**, dass man nicht weiß, welche Haltbarkeit die haben“, „Die inhaltliche Seite kann man natürlich so pauschal nicht beantworten. Manche Texte waren relativ lang und ja dann doch auch wieder relativ kompliziert. Also durchaus **wissenschaftliche Texte** von renommierten FachvertreterInnen verfasst. Andere Texte kamen mehr so aus der **schulpraktischen Seite**, haben Anwendungsbeispiele gegeben, waren zum Beispiel die Homepages von von Schulen. Das ist natürlich ganz positiv, weil man einfach auf **verschiedenen Möglichkeiten** begegnet“, „Also die **Spezifik der jeweiligen Texte**, Die könnte man vielleicht noch ein bisschen stärker und da spricht aber wahrscheinlich der Historiker, der diese Quellen betrachtet, noch ein bisschen stärker herausarbeiten (...) und das Ganze nicht nur sozusagen als Steinbruch für Informationen nehmen“

Die Texte im Bereich des Übungsmaterials werden hier sehr differenziert betrachtet. Als Vorteil wird gesehen, dass sich wissenschaftliche und eher schulpraktische Texte abwechseln. Die technische Seite, die Verfügbarkeit im Internet, wird hier als kritischer Punkt angemerkt. Weiter wird darauf hingewiesen, dass man noch mehr auf die Spezifik der einzelnen Texte eingehen könnte.

Folgende Äußerungen beziehen sich auf die **Schulpraxis**:

*„Denn die Literaturlage zumindest in der Fachdidaktik Geschichte hat sich ja als zwar relativ breit einerseits erwiesen, aber mit der **schulpraktischen Realität**, die ja hier eigentlich im Hintergrund stand, hatte die wenig bis nichts zu tun, so dass also die **Inhalte des Seminars eigentlich zu 90 % von uns selber auch mithilfe der Studierenden erarbeitet worden sind**“, „und es ist eigentlich auch das **Ideal draußen in der Schule**, dass sich da auch Sonderpädagoge, Förderpädagoge und die normale ausgebildete Lehrkraft entsprechend diese Aufgaben teilen“, „Die Lehrkräfte, die in der Schule schon gearbeitet haben, eben tatsächlich haben. Das ist immer die Einschränkung, die man machen muss. Aber die Erfahrung haben bekanntlich auch viele Didaktiker nicht wirklich. Die wenigsten, glaube ich, waren heute ja länger in der Schule“*

Hier geht es zum einen darum, dass die schulpraktischen Konsequenzen im Rahmen des Seminars gemeinsam gefunden wurden. Zum anderen wird die Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik als Blaupause für die Situation an den Schulen vor Ort gesehen, wo es auch immer um Kooperation geht. Und schließlich wird darauf verwiesen, dass nicht alle Fachdidaktiker*innen über viel Schulpraxis verfügen. Es wird aber später darauf hingewiesen, dass die Übertragung eine auch mit wenig schulpraktischer Erfahrung zu leistende Aufgabe sei: *„Aber grundsätzlich geht das, weil wir ja als Akademiker immer in der Lage sind, uns in gewisser Weise da auch einzuarbeiten, auch wenn uns das natürlich die Erfahrung nicht vermittelt“*.

Zur **Qualität des Materials** gibt es folgende Äußerungen:

*„Denn an sich ist es denke ich doch relativ spröde, aber **auf diese Weise werden halt mehrere Kanäle angesprochen, werden Sehgewohnheiten bedient, die in der Gesellschaft weitverbreitet sind. Und die Rückmeldungen zeigen ja auch, dass das sehr gut angekommen ist. Und gleichzeitig wird eben eine Form gewählt, die tatsächlich, wie gesagt, ja neutral ist und damit sehr gut geeignet. Also das ist auf jeden Fall hilfreich, da auch in der Kombination mit den Texten, „Und bei der Verknüpfung mit den Filmen, das ist ja über Fragen passiert kann man sicherlich dann darauf achten, dass man diese, diese Unterschiede auch noch ein bisschen stärker hervorhebt, dass man dann vielleicht noch auf die reflektierende Ebene geht, das ermöglicht eben der Fachdidaktik relativ unmittelbar daran anzuknüpfen“.***

In Bezug auf die Qualität wird die multimodale Umsetzung genannt, welche Sehgewohnheiten bedient und welche auch von den Studierenden positiv bewertet wurde. Gleichzeitig wird die neutrale Umsetzung angesprochen, wie schon im Interview der Mathematikdidaktik. Die Verknüpfung der Filme mit Fragen ermögliche es der Fachdidaktik, direkt daran anzuknüpfen.

Folgendermaßen wird der **Lernzuwachs durch die Studierenden** beschrieben:

„die Inhalte des Seminars eigentlich zu 90 % von uns selber auch mithilfe der Studierenden erarbeitet worden sind“, „Einerseits der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als Studierender und andererseits eben auch der realen Umsetzung“

Hier wird auf die konstruktivistisch durchgeführte Semingestaltung rekurriert. Die Studierenden haben sich mit wissenschaftlichen Texten und den realen Umsetzungsmöglichkeiten im gemeinsamen Austausch befasst und sind so zu eigenen Lösungen von Aufgaben gelangt.

Der Lerngegenstand wird wie folgt definiert:

Aber tatsächlich handelt es sich ja da erstmal um Vorstrukturierungen bei den Förderbereichen, die aus pragmatischen Gründen irgendwann mal vorgenommen worden sind und die jetzt unsere Schullandschaft um..ja präfigurieren.

Hier wird noch einmal der Fokus auf den Konstruktcharakter der Förderschwerpunkte als Festlegungen gelenkt.

1.5 Durchführung Interview D3

Das Interview mit der Partnerin D3 erfolgte am 22.03.2023 und dauerte 15:27 Minuten. Das Interview fand im Büro der Kollegin statt.

1.6 Auswertung Interview D3

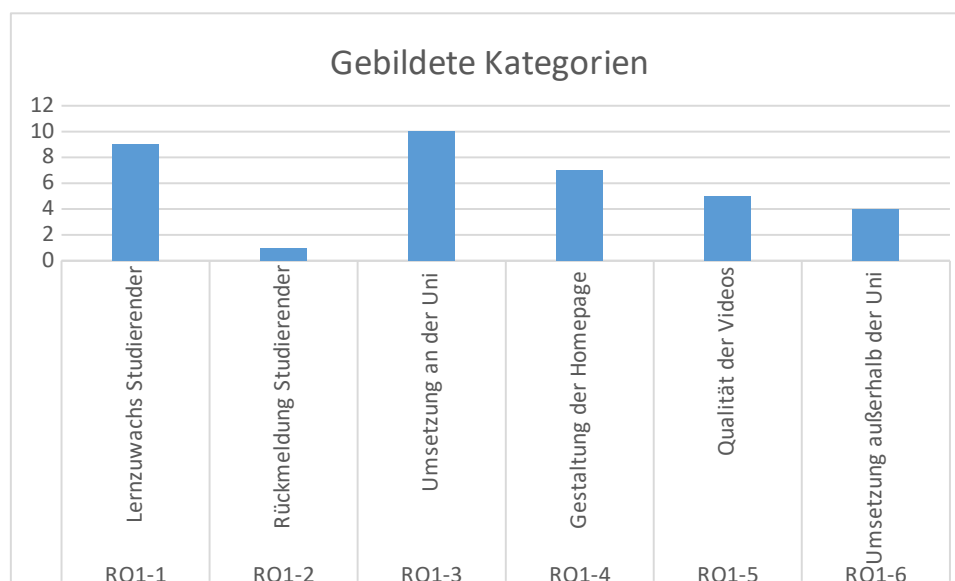


Abb. 68: Auswertung Interview D3

Folgende Kategorien konnten aus dem Interview gezogen werden: Umsetzung an der Universität (10 Aussagen), Lernzuwachs Studierender (9 Aussagen), Gestaltung der Homepage (7 Aussagen), Qualität der Videos (5 Aussagen), Umsetzung außerhalb der Universität (4 Aussagen) und Rückmeldung Studierender (1 Aussage).

Folgende Aussagen gab es zur „**Umsetzung an der Universität**“: Zwei Aspekte werden hier angesprochen: Der technische Aspekt dessen, dass die Anwendung, mit welcher die Filme erstellt wurden, weiter zur Verfügung steht, um Änderungen einbauen zu können:

*„dass die die **Grunddateien**, dass die irgendwo hinterlegt sind, dass falls jemand das noch mal benötigt, dass die drauf zugreifen können. Das Drehbuch plus ich weiß nicht, wie heißt nochmal die Plattform, wo das gebaut hast“, „dass man die Dateien, die du dort erstellt hast, dass die irgendwo noch hinterlegt sind, dass man dort, wenn vielleicht auch eine Veränderung ist. Es kann ja sein, dass sich auch noch mal, was ich meine, du hast es schön allgemein gehalten, auch in manchen, aber manche Sachen so vielleicht gibt es neue Sachen in fünf Jahren“.*

Eine Einsatzmöglichkeit der Filme wird hier über das „Blended Learning“-Format angesprochen. Studierende sollen sich zu Hause mit den Filmen auseinandersetzen, dann werden die einzelnen Förderschwerpunkte im Seminar vorgestellt und schließlich erfolgen die Überlegungen zur unterrichtlichen Umsetzung. Diese können auch unter dem Schlagwort „Differenzierung“ eingebaut werden:

*„und da glaube ich, würde ich schon noch mal sehen, einfach einen Fokus drauf legen und eine wie ein **Blended Learning Format**, dass ich sie als erstes das durcharbeiten lass. Und wir uns dann treffen und – also nicht alles, sondern jeweils wieder aufgeteilt oder in zwei Gruppen*

geteilt – dass wir dann auch mal darüber sprechen, was verändert das das Ganze im Unterricht auch und wie, wenn wir jetzt eine Stunde haben, die wir jetzt schon hätten, also die fertig wäre und jetzt haben wir plötzlich ein oder zwei Schüler drinsitzen, vielleicht zwei verschiedene Sonderpädagogische Förderschwerpunkte. Was, wie könnte man dann was verändern? Wie könnte man sie unterstützen? Muss man die ganze Stunde umschmeißen oder nicht? Also so ein bisschen die Richtung und da vielleicht aber auch dann gleichzeitig ein bisschen zu reflektieren. Ich meine, ich habe in jeder Klasse ja eigentlich langsam schon Schüler drin, die ein bisschen, also Lese-Rechtschreibschwäche haben, diagnostizierte etc., ja.... Die aber jetzt nicht in diesen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt reinfallen, wie dass ich da einfach auch ein bisschen mehr aufgrund des Extremfall eine Reflexion vielleicht für normale Binnendifferenzierung auch herbekomme. Also für mich ist das eigentlich...weiß noch nicht, ob das so sinnvoll ist, kann ich noch nicht sagen..., aber dass durch diesen dokumentierten Extremfall oder Extremfälle, die ich dann habe, wo dann auch klar Handlungsanweisungen da sind, mal zu überlegen, wie kann ich denn die vielleicht so als Gedankenstütze für meine Binnendifferenzierung nehmen?

Zum Lernzuwachs der Studierenden gab es folgende Äußerungen:

„Und da hat man schon gemerkt, dass sie es wirklich verstanden haben. Sie haben tolle Beispiele, finde ich auch gebracht. Und auch eine Präsentation war jetzt nicht ganz so leistungsstark, die war eher eine Wiederholung, muss man sagen, also eine Zusammenfassung. Aber eine andere Gruppe war auch oder hat auch ja wirklich was Eigenes daraus gemacht was ich sehr schön fand und was ja auch zeigt, dass es verständlich ist“.

Hier werden die Filme als verständlich beurteilt. Dass die Studierenden unter deren Einbezug Präsentationen und Überarbeitungen erstellen konnten, wird als Hinweis dafür gewertet.

„dass zum Teil eine ganz schöne Einbindung stattgefunden hat, aber auch leider zum Teil nur sehr oberflächliche Einbindung. Das heißt... das liegt vielleicht aber auch daran, dass bei einigen doch sehr große Schwächen oder Schwächen in der Didaktik vorzufinden sind, wie eine Unterrichtsstunde grad bezogen auf die Jahrgangsstufe und dann noch auf diesen Förderschwerpunkt auszusehen hat oder sinnvoll gestaltet werden könnte. Ja.“

Dass manche Arbeitsergebnisse der Hausarbeiten die Förderschwerpunkte nur oberflächlich eingebunden haben wird eher allgemeinen Schwächen in der Fachdidaktik zugeordnet.

„Das Kindliche, was sie ja auch angesprochen haben...Das ist... Das kann ich verstehen, warum Sie es angesprochen haben von den Videos. Was ich aber schön finde, dass es das gleichzeitig auch ein bisschen die Angst oder das herunterbricht, also die Angst nimmt bzw es herunterbricht. Also ich glaube keiner von den Studierenden war mit der Thematik überfordert.“, „Und das finde ich schon mal, gerade wenn man es dann später vielleicht in einem Selbststudium oder einer

Wiederholung von Examen fürs Examen dann anwendet, finde ich das sehr hilfreich, wenn es auf einem Level ist, wo eigentlich jeder damit was anfangen kann“

Die zeichentrickartige Darstellung wird als Ängste nehmend gewertet. Gleichzeitig gewährleiste dies eine leichte Verständlichkeit für alle.

„Und die **vertiefenden Sachen**, da bin ich da hast du ja was auf den Arbeitsblättern noch dazu. Die haben wir jetzt dazu dann später noch im Video eingebunden“, „Also die Studierenden haben es auf jeden Fall... **beide Seminare gut zusammenfassen können**, also in den Präsentationen. Und sie haben **alle dazu die Videos überarbeiten können**. Und das zeigt ja, dass sie es verstanden haben“.

Das Übungsmaterial wird als Hilfe zur Vertiefung und zum Verständnis generell gesehen.

In diesem Interview gab es auch Aussagen zur Gestaltung der Homepage:

„**Verlinkung** auf diese dieses Papier, auf das du dich beziehst, noch mal zeigen, woher du die Informationen hast. Weil wenn jemand lieber lesen möchte oder zum Beispiel trotzdem die Videos sich nicht anschauen kann“, „Die Frage ist, ob man dann vielleicht deine Videos noch mal nach schärfen könnten, genau noch mal **nochmal erneuern könnte**, bevor man alles noch mal neu macht. Ich glaube, das fände ich fürs Langfristige ganz gut. Und was ich toll finde, dass du die auf der Homepage hast“, „**Die Homepage finde ich ganz wichtig, weil sonst im e-Learning Kurs würden die einfach jetzt... gehen die verloren**“.

Wie von den Studierenden auch, wird hier nochmal darauf hingewiesen, die links zur Grundlagenliteratur noch mal deutlicher (nicht erst am Schluss) mit einzubeziehen, so dass jeder auf seine Weise Zugriff zu den Informationen hat. Weiterhin wird noch einmal darauf hingewiesen, dass es wichtig wäre, den Zugriff zur Website der Videoerstellung weiter zu behalten, damit die Videos bei Bedarf angepasst werden können. Die Notwendigkeit zur Anpassung könnte sich zum Beispiel daraus ergeben, dass es neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt gibt.

Auch zur Qualität der Videos gibt es in diesem Interview Äußerungen:

„Und dann denke ich mir, sie könnten merken vielleicht auch, wie schön du das **runtergebrochen** hast dann einfach in den Videos.“, „Aber auch noch mal zu sehen, wie Videos, vielleicht auch **wie die Komplexität dahinter ist**.“, „Weil das ist jetzt **wissenschaftlich fundiert**, du evaluierst es noch und das Niveau ist auch was, was ich mir als Lehrkraft aus meiner Sicht. Ich koche zu Hause blöd gesagt... ich lese vielleicht ganz kurz das durch das Angabenblatt ist ja auch nicht lang und ich lass das **wie eine Dokumentation, die ich nebenbei ab und zu mal laufen lass** und mich einfach wieder auf den neuesten Stand zu verschiedenen Themen zu bringen.“

Die Videos werden als Lernmaterial eingeschätzt, welches den Studierenden komplexe Inhalte einfach vermittelt. Die wissenschaftliche Fundierung wird geschätzt, ebenso wie die Möglichkeit, das Material als Selbstlernkurs zu verwenden.

Vorschläge gibt es auch zur **Umsetzung außerhalb der Universität**:

„Und dass ich ganz klar finde, dass das eigentlich in jedem... mehr in die Lehrkräftebildung und mehr auch in die Referendarsausbildung gehört“, „Aber ich fände es schön, wenn eigentlich diese Homepage grundlegend für Weiterbildungs-Sachen genutzt wird und auch nach und nach einfach bekannter wird.“, „Also das wäre jetzt so meine private Sicht, wie ich das als Lehrer nutzen würde. Aber für mich ist es halt ganz wichtig, dass die irgendwie weiter promotet wird“, „Was ist denn mit Dillingen und MB-Dienststellen?“

Hier erfolgt eine ganz klare Empfehlung, das Material auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung einzusetzen.

2 Vergleich der Ergebnisse der Dozierendeninterviews

Für alle Interviews wurde ein zweiter Codierender eingesetzt. Hier wurden in allen drei Vorlagen übereinstimmende Kategorien zwischen beiden Codierenden entwickelt, welche sich lediglich in der Namensgebung, nicht aber inhaltlich unterschieden. Es wurden die Namen für die Kategorien der ersten Codierenden verwendet.

Bei allen drei Dozierenden bezogen sich die meisten Antworten auf die Verwendung des Materials an der Universität. Die zweitwichtigste Rolle spielte der Lernzuwachs der Studierenden, dann gefolgt von unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen: der Gestaltung der Homepage, der Qualität des Materials und der Verwendung des Materials über das universitäre Setting hinaus.

Alle Befragten äußerten sich dahingehend, dass sie das Material zur Verwendung an der Universität empfehlen würden. Zum einen könnten die Filme als kleiner Einstieg und Überblick gezeigt werden, z. B. im Rahmen einer Vorlesung. Ein Seminar, welches sich mit Differenzierung befasst und auch das Übungsmaterial enthält, konnten sich alle Befragten vorstellen. Das Blended Learning Format wird hier als sinnvoll angesehen. Dazu benötigte es dann die Reflexion der jeweiligen Fachdidaktik. Dies wurde als mögliches Vorgehen gesehen, als ideal wurde das Setting im Team-Teaching mit der Sonderpädagogik beschrieben. Die geführten Expertengespräche zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik werden hier als positiv hervorgehoben. Auch wurden die Lehr-Lernpakete als Perspektivenerweiterung für die jeweilige Fachdidaktik gesehen. Der Lernzuwachs für die Studierenden wurde in folgenden Bereichen gesehen: einfacher, aber doch vertiefter Einblick in die Förderschwerpunkte, Einblick in Handlungsmöglichkeiten, das Wissen über externe Unterstützung und die eigene Gestaltung von Material.

Das Filmmaterial wurde in Bezug auf Unterteilung und Struktur als positiv gewertet. Die Vielfältigkeit der Übungsaufgaben-wissenschaftlich und schulpraktisch-wurde er-

wähnt. Eine positive Einschätzung erfolgte ebenfalls zur multimodalen Umsetzung. Die konstruktivistische Anlage der Seminare findet positive Resonanz.

Die Lehr-Lernpakete werden für Elternabende, aber auch für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung empfohlen.

Kritische Anmerkungen gab es zu technischen Dingen: Die Verfügbarkeit der Texte im Internet z. B., aber auch Links, welche erst am Ende der Filme und nicht währenddessen angegeben sind. Weiterhin wird darauf verwiesen, dass es wichtig wäre, die Website zu erhalten, auf welcher die Filme entstanden sind, um hier an den Rohmaterialien weiterarbeiten zu können.

3 Konsequenzen aus den Interviewergebnissen mit den Dozierenden

Eine erste Zusammenschau der Interviewdaten ergibt folgende Konsequenzen, welche dann später in einer „Handlungsanregung für den Umgang mit den Lehr-Lernpaketen“ einfließen sollen:

1. Das Material wird als verständlich eingeschätzt, es ermöglicht zum einen einen Überblick über die Förderschwerpunkt und zum anderen die Möglichkeit der vertieften Beschäftigung mit diesen.
2. Es werden Methoden des Blended Learning vorgeschlagen.
3. Es werden Möglichkeiten der vertieften Behandlung im Seminar vorgeschlagen unter Verwendung der Übungsmaterialien und der Perspektive der Fachdidaktik.
4. Es werden Möglichkeiten des Einsatzes zur Gewinnung eines kurzen Überblicks vorgeschlagen.
5. Der konstruktivistische Ansatz wird als positiv gewertet: das eigene Erstellen von Unterrichtsmaterial wird als lernförderlich eingeschätzt.
6. Das TeamTeaching wird als förderlich eingeschätzt.

X Die Lehr-Lernpakete nach beiden DBR-Zyklen

1 Gestalt der Lehr-Lernpakete

Seit der ersten Durchführung der Lehr-Lernpakete sind nun Anpassungen an den Übungsblättern und auch an kleineren filmischen Dingen erfolgt. Grundsätzlich sind die Lehr-Lernpakete aber noch immer das, was sie vor dem ersten Zyklus waren. Es existieren vier Videos zu jedem Förderschwerpunkt und zu jedem Film gibt es ein Informations- und Übungsblatt sowie weiterführende Literatur.

Im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes gibt es nun zwei Konsequenzen aus den durchgeführten Untersuchungen: Zum einen werden die erstellten und überprüften Wirkungshypothesen in Designkriterien überführt. Diese können bei der weiteren Erstellung von Material unterstützen. In den Materialien fehlen noch die Förderschwerpunkte Lernen, geistige Entwicklung und chronische Erkrankungen. Es sind aber auch noch Filme zu weiteren Themen der Inklusion denkbar: Themen wie Classroom-Management, Kooperation oder Schulentwicklung bieten sich hier unter anderem an. Die Ergebnisse der Evaluation der erstellten Materialien können hier zu weiteren qualitativ hochwertigen, wissenschaftlich fundierten Materialien führen.

Als praktisches Ergebnis aus der Beschäftigung mit den Lehr-Lernpaketen soll hier nun noch eine Art Leitfaden für Dozierende zum Umgang mit diesen entstehen. So entsteht für jeden Dozierenden unabhängig von inklusivem Vorwissen die Möglichkeit, das Thema der Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte anhand von fertig erstelltem Material und dazu erstellten Handreichungen zum Umgang damit in Vorlesungs- oder Seminarformate mit einem sehr geringen Aufwand an Vorbereitung einzubauen.

2 Von Handlungsleitlinien und Wirkungshypothesen zu Designkriterien

In folgender Tabelle werden die Handlungsleitlinien in der 1. Spalte noch einmal dargestellt. In der zweiten Spalte findet sich der Hinweis darauf, an welcher Stelle in der Evaluation auf die entsprechende Handlungsleitlinie eingegangen wurde. In der 3. Spalte wird nun die Konsequenz aus dem dargestellten angegeben. Die Handlungsleitlinie wird entweder übernommen, abgeändert übernommen oder verworfen.

Tab. 14: Handlungsleitlinien und Konsequenzen

Handlungsleitlinie	Evaluation	Konsequenz
Das Filmmaterial soll	<i>Fragebogen Frage 2</i>	Übernehmen

Handlungsleitlinie	Evaluation	Konsequenz
sprachlich und inhaltlich leicht verständlich sein.	<i>Dozierendeninterview D3: „Und da hat man schon gesehen, dass sie es wirklich verstanden haben“ Studierendeninterview Geo I: „einen guten Überblick gegeben“</i>	
Das Filmmaterial soll gut strukturiert sein.	<i>Fragebogen Frage 4 Dozierendeninterview 1: „Aus Sicht des Dozenten finde ich die kleinen Bausteine insofern wichtig, dass ich sie mal in die Vorlesung singular einbauen kann“ Studierendeninterview Geo I: „wie gut strukturiert und aufgebaut das ist“</i>	Übernehmen
Das Filmmaterial soll Identifikationsfiguren anbieten.	<i>Studierendeninterview Geo I: „Ich verbind jetzt automatisch (...) mit meinem Thema hier diesen Jungen mit dem Hörgerät“.</i>	Übernehmen
Das Filmmaterial soll überflüssige, sowie ablenkende Bilder, Wörter und Musik vermeiden (Kohärenz-Prinzip).	<i>Studierendeninterview Geo III: „Ich fand auch gut, dass sie nicht überladen waren, also dass zu viele Infos in zu kurzer Zeit auf einen draufgeprasselt sind“.</i>	Übernehmen
Das Filmmaterial soll Visualisierungen mit gesprochenem Text verbinden (Redundanz-Prinzip).	<i>Geo III: „und wenn ich da so so nen visuellen Anreiz hab und mich dann wenigstens darauf fokussieren kann, dann höre ich auch eher zu, als wenn da halt schwarzer Bildschirm ist, dann bin ich weg“</i>	Übernehmen
Das Filmmaterial soll zusammengehörige Textinformationen und Visualisierungen räumlich und zeitlich beieinander präsentieren (räumliches und zeitliches Kontiguitäts-Prinzip).	<i>Studierendeninterview Geo III: „Aber bei den anderen Sachen, wo quasi nur leerer Raum ist, dann fehlt mir da irgendwie was“.</i>	Übernehmen nach Nachbesserung
Das Filmmaterial soll in möglichst kleine Einheiten unterteilt sein (Segmentierungsprinzip).	<i>Dozierendeninterview D1: „Aus Sicht des Dozenten finde ich die kleinen Bausteine insofern wichtig, dass ich sie mal in die Vorlesung singular einbauen kann“ Studierendeninterview MA: „Ich glaube lieber die vier, als alles in einem so ewig langen Monstervideo“.</i>	Übernehmen
Das Filmmaterial soll das Einblenden von		Übernehmen

Handlungsleitlinie	Evaluation	Konsequenz
Abbildungen und Grafiken mit gesprochenem Text verbinden (Modalitäts-Prinzip).		
Das Filmmaterial soll Sprache und Bild kombinieren (Multimedia-Prinzip).	<i>Studierendeninterview Geo III: „Dass das so visualisiert wurde, finde ich ganz nett“.</i>	Übernehmen
Das Ergänzungsmaterial soll übersichtlich gestaltet sein.	<i>Studierendeninterview MA: „Also ich fand die Texte eigentlich immer leicht verständlich“ Dozierendeninterview D2: „Aber im Grunde geht es schon mit den jetzigen Materialien und man liest dann ja auch immer noch ein paar Texte dazu“.</i>	Übernehmen
Das Ergänzungsmaterial soll klare Fragestellungen beinhalten.	<i>Studierendeninterview Geo III: „Und das sind schon so Reflexionsfragen, die man dann mithilfe des Textes machen kann“.</i>	Übernehmen
Das Ergänzungsmaterial soll inhaltlich relevante und prägnante Texte bereitstellen.	<i>Studierendeninterview GE: „Das Material als sehr gute theoretische Grundlage“. Dozierendeninterview D2: „Also durchaus wissenschaftliche Texte (...). Andere Texte kamen mehr so aus der schulpraktischen Seite“.</i>	Übernehmen
Das Ergänzungsmaterial soll das in den Filmen Gelernte vertiefen.	<i>Studierendeninterview GE: „Also für die Details sollte man definitiv noch reingucken“.</i>	Übernehmen
Das Ergänzungsmaterial soll das in den Filmen Gelernte veranschaulichen.	<i>Studierendeninterview GE: „Websites von anderen Schulen und Bundesländern“</i>	Übernehmen
Das Ergänzungsmaterial soll Fragen beinhalten, welche zu Austausch und Kommunikation anregen.	<i>Studierendeninterview MA: „Dass diese Gespräche haben auch die Atmosphäre im Seminar so lebhaft gestaltet“.</i>	Übernehmen
Die Lehr- und Lernpakete sollen in verschiedenen Lernszenarien einsetzbar sein.	<i>Dozierendeninterview D1: „das ist für Schulen interessant, die dann einfach sagen zur Eltern-Fortbildung“.</i>	Übernehmen

Auf alle Handlungsleitlinien mit Ausnahme des Einsatzes von Grafiken und Abbildungen wurde in der Evaluation wie oben angegeben eingegangen und diese wurden positiv be-

wertet. Da die Handlungsleitlinien theoriebasiert entwickelt wurden und nun auch der Überprüfung in der Praxis standgehalten haben, sollten diese für weitere Vorhaben übernommen werden.

Die Wirkungshypothesen wurden ebenfalls in der Evaluation ausführlich überprüft. Auch sie sollen noch einmal in einer Tabelle dargestellt werden. In der linken Spalte finden sich nun die Wirkungshypothesen und in der rechten Spalte dann die daraus entstehenden Designkriterien, welche für ähnliche Lehr-Lernpakete hilfreich sein sollen. Um diese erreichen zu können, gilt es, die obigen Handlungsleitlinien bei der Erstellung anzuwenden.

Tab. 15: Von Wirkungshypothesen zu Designkriterien

Wirkungshypothese	Designkriterium Die Materialien sind so gestaltet, dass...
Die Studierenden kennen wichtige Aspekte der verschiedenen Förderschwerpunkte.	... wichtige Aspekte der jeweiligen Thematik dargestellt werden.
Die Studierenden empfinden subjektive Zufriedenheit/Lernmotivation beim Umgang mit dem Material.	... der Umgang mit dem Material die Studierenden motiviert und zu subjektiver Zufriedenheit führt.
Die Studierenden erleben das Lernangebot als qualitativ hochwertig.	... das Lernangebot qualitativ hochwertig ist.
Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand theoretischer Texte.	... die Studierenden ihr Wissen zu der jeweiligen Thematik anhand theoretischer Texte vertiefen.
Die Studierenden vertiefen ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten anhand von Beispielen aus der Schulpraxis.	... die Studierenden ihr Wissen zu der jeweiligen Thematik anhand von Beispielen aus der Schulpraxis vertiefen.
Die Studierenden tauschen sich über ihr Wissen zu den Förderschwerpunkten aus.	... die Studierenden sich über ihr Wissen zur jeweiligen Thematik austauschen.
Die Studierenden stellen Verbindungen her zwischen ihrem Wissen über die Förderschwerpunkte und den didaktischen Prinzipien ihres Fachs.	... die Studierenden Verbindungen herstellen zwischen ihrem Wissen über die jeweilige Thematik und den didaktischen Prinzipien ihres Fachs.
Die Studierenden stellen Überlegungen an, wie sich Unterrichtseinheiten – orientiert an dem erworbenen Wissen zu den Förderschwerpunkten – planen lassen.	... die Studierenden Überlegungen anstellen, wie sich Unterrichtseinheiten – orientiert an dem erworbenen Wissen über die jeweilige Thematik – planen lassen.

Aus den nun durch den Mixed-Methods-Ansatz überprüften Wirkungshypothesen entstehen Designkriterien, welche für die Erstellung neuen Materials berücksichtigt werden können. Zur Erreichung der Kriterien ist es nötig, auf die Handlungsleitlinien zurückzugreifen, welche ebenfalls evaluiert wurden. So sind für das Designkriterium „Motivation und sub-

jektive Zufriedenheit“ Handlungsleitlinien wichtig wie z. B. eine klare Struktur, die Möglichkeit der Identifikation, die Kürze der Filme, etc. Für das Kriterium „Die Studierenden tauschen sich über ihr Wissen aus“ benötigt es wiederum das entsprechende Setting in einer Vorlesung oder einem Seminar, welches dazu die Möglichkeit gibt.

3 Der Beitrag der Lehr-Lernpakete zur Lehre für Inklusion

Ausgehend von der Situation, dass das BASIS-Projekt an der Universität Bayreuth zwar verankert war, Inhalte in den Lehrveranstaltungen aber immer vom Angebot einer Person abhingen, wurde nun die Möglichkeit geschaffen, dass ein zentraler Aspekt der Inklusion – der Umgang mit Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten – nun von allen Dozierenden unterrichtet werden kann. Das Ausgangsproblem im Sinne des Design Based Research-Ansatzes lag also in der Nichtverfügbarkeit von angemessenem Material. Hierzu wurde recherchiert und auf Basis der Ergebnisse ein Lehr-Lernpaket entwickelt. Wie im Design-Based-Research vorgegeben, wurde das Material erprobt, evaluiert und angepasst. Es erfolgte ein zweiter Durchgang der Erprobung und Anpassung. Nun wurden Designkriterien aus dem vorliegenden Material entwickelt, welche für die Erstellung weiterer Materialien angewendet werden können. Auf praktischer Seite entstand zu den Materialien eine Handreichung für Dozierende. Vorliegendes Material füllt also zum einen eine Lücke im Lehrangebot der Universität Bayreuth und bietet dafür eine wertvolle Handreichung an. Zum anderen werden Kriterien entwickelt, welche für die weitere Erstellung von Material hilfreich sind.

4 Ein Handlungsleitfaden zum Umgang mit den Lehr-Lernpaketen

4.1 Theoretische Konsequenzen

Wie aus den Interviews mit Studierenden und Lehrenden zu entnehmen ist, werden Aspekte einer gelungenen Hochschuldidaktik nach Schmidt und Tippelt (2005, S. 106ff.) in der Umsetzung der Lehr-Lernpakete in verschiedenen Seminarkonzepten gesehen. Die lernerzentrierten Arbeitsformen und das problemorientierte Lernen werden als positiv für den Lernerfolg eingeschätzt. Auch die Fallarbeit und der Umgang mit Unterrichtsmaterialien nach Greiten et al. (2017, S. 25) werden positiv in den Interviews dargestellt. Auch der Aspekt des Austauschs, welcher im konstruktivistischen Lernen (Arnold 2005, S.8) von großer Bedeutung ist, kommt in den Äußerungen von Studierenden und Lehrenden zur Sprache. Das Konzept der Kooperation zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik, wie es bei Greiten et al. (2017, S. 20) beschrieben wird, wird von den Dozierenden als wertvoll betrachtet. Gleichzeitig können sie sich aber vorstellen, dass Dozierende der Fachdidaktik bei entsprechender Einarbeitung die Lehr-Lernpakete alleine einsetzen.

4.2 Praktische Konsequenzen – Grundgedanken zur Erstellung des Leitfadens

Betrachtet man die Interviews mit Studierenden und Lehrenden im Überblick, so kristallisiert sich heraus, dass die Vorgehensweise aus dem Seminar der Geschichtsdidaktik im Sommersemester 2022 und die aus dem Seminar der Mathematikdidaktik im Wintersemester 2022/23 gute Vorlagen für Seminare sein können, welche den Begriff „Inklusion“ bereits im Titel tragen. In beiden Seminaren wurde intensiv mit den Filmen und Übungsmaterialien gearbeitet. In beiden Seminaren gaben die Studierenden an, durch die Beschäftigung ein besseres Gefühl für die Praxis bekommen zu haben. Der Austausch zwischen Studierenden und Dozierenden wurde in beiden Seminaren als positiv hervorgehoben. Auch die Arbeitsergebnisse beider Seminare zeigen, dass eine gewinnbringende Auseinandersetzung stattgefunden hat. Als Konsequenz für zukünftige Seminare ist hieraus zu ziehen:

1. Die Videos lassen sich gut auslagern und im Blended Learning zu Hause ansehen.
2. Die Übungsmaterialien können gut in arbeitsgleicher oder auch arbeitsteiliger Gruppenarbeit im Seminar behandelt werden.
3. Für ein Übungsblatt ist die zeitliche Mindestanforderung 30 Minuten, davon 15 Minuten zur eigenen Beschäftigung und 15 Minuten zum Austausch.

4. Der Austausch erfolgt zwischen allen Beteiligten: Studierenden und beiden Dozierenden, mit den jeweiligen Expertisen aus Sonderpädagogik und Fachdidaktik.
5. Die Phase der Gestaltung von Materialien kann in gemeinsamen Austausch erfolgen oder auch in die Hand der Studierenden gegeben werden.
6. Konstruktivistische Lernprozesse spielen hier eine große Rolle: Die Dozierenden fungieren als Hebammen im sokratischen Sinn, Studierende bilden kognitive Landkarten und erarbeiten sich neues Wissen über die Ko-Konstruktion.

Wie aus den Interviews mit den Dozierenden zu entnehmen ist, kann dieses Setting auch ohne die Sonderpädagogik bei genügender Einarbeitung durch den Dozierenden durchgeführt werden.

Eine weitere Möglichkeit ist es, die Studierenden die Videos zu einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zu Hause ansehen zu lassen und dann in der darauffolgenden Seminarsitzung daran anzuknüpfen. So hätte man exemplarisch einen Förderschwerpunkt erarbeitet.

Denkbar wäre es auch, die Studierenden verschiedene Videos arbeitsteilig ansehen zu lassen. In der Seminarsitzung könnten dann verschiedene Sonderpädagogische Förderschwerpunkte vorgestellt werden und Überlegungen zur unterrichtlichen Umsetzung angestellt werden.

Auch ist es möglich, alle Videos zu Hause ansehen zu lassen (das würde insgesamt ca. eine Stunde dauern) und zu einem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt die Übungsblätter bearbeiten zu lassen. So könnte man dann diesen einen Förderschwerpunkt exemplarisch besprechen.

Eine weitere Möglichkeit bietet sich im Zusammenhang mit Seminaren zu neuen Medien an. Hier könnten die fertigen Videos mit H5P überarbeitet werden. Diese Überarbeitung stellt gleichzeitig eine Vertiefung des in den Videos Gelernten dar.

Prinzipiell eignet sich das Material natürlich auch als Selbstlernkurs, sowohl für Studierende, als auch für Dozierende.

Als Plattform für die Verwendung der Lehr-Lernpakete in verschiedenen Formen ist die in Kapitel IV.3. beschriebene Homepage zu nennen. Hier können Studierende und Dozierende auf alle Materialien zugreifen und diese verwenden. Aber auch eine interessierte Öffentlichkeit kann sich anhand der dort eingestellten Lehr-Lernpakete informieren. Der Handlungsleitfaden für Dozierende (s. Anhang H) befindet sich ebenfalls auf dieser Homepage.

Der Sonderpädagogische Förderschwerpunkt Emotional-Soziale Entwicklung

Hier handelt es sich um Schüler*innen, bei denen in irgendeiner Form eine Störung im Person-Umfeld-Bezug vorliegt. Stark ausagierende Verhaltensweisen oder stark nach innen gewandte Auffälligkeiten können auftreten. Gerade Schüler*innen in diesem Förderschwerpunkt stellen für viele Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar.

📺 Film: Emotional-Soziale Entwicklung Theorie

Arbeitsauftrag "Emotional-Soziale Entwicklung Theorie"

📺 Film: Emotional-Soziale Entwicklung Inklusion

Arbeitsauftrag "Emotional-Soziale Entwicklung Inklusion"

📺 Film: Emotional-Soziale Entwicklung Herausforderungen

Arbeitsauftrag "Emotional-Soziale Entwicklung Herausforderungen"

📺 Film: Emotional-Soziale Entwicklung Handlungsempfehlungen

Arbeitsauftrag "Emotional-Soziale Entwicklung Handlungsempfehlungen"

Verwendete Literatur:

Stein, R.: Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, S. 20-29 in Heimlich, U.; Kiel, E. (Hrsg.): Studienbuch Inklusion, Bad Heilbrunn, 2020

Abb. 69: Lehr-Lernpaket zum Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung auf der Homepage <https://inklusion.uni-bayreuth.de>

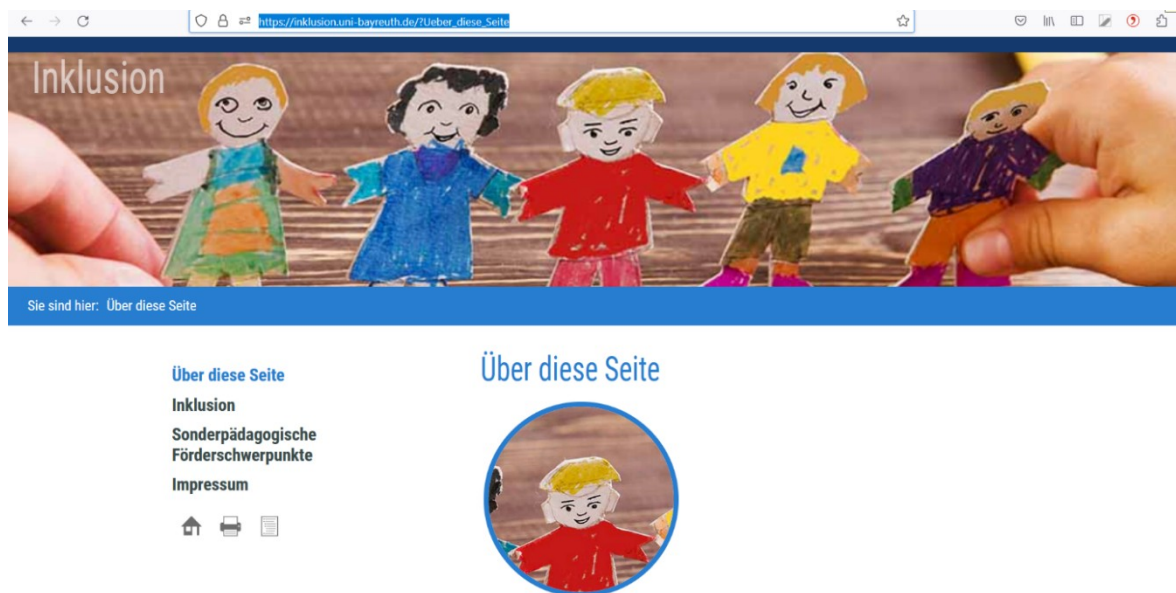


Abb. 70: Screenshot Startseite der Homepage

5 Grenzen der Lehr-Lernpakete

Wie schon in den Experteninterviews erwähnt, müssen sich Möglichkeiten finden, die Aufgaben der Übungsblätter aktuell zu halten. Die Homepage muss also immer wieder überprüft und bei Bedarf müssen Links erneuert und neue Texte herausgesucht werden. Auch

sollten bei Erneuerung der Begrifflichkeiten oder Rahmenbedingungen Anpassungen am Material erfolgen.

Mit dem Material als Selbstlernkurs lässt sich ein fundiertes und vertieftes Überblickswissen, auch im Selbststudium, erreichen. Die optimale Wirksamkeit erreicht das Material in einem darauf ausgelegten Seminar in Kooperation zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik.

5.1 Möglichkeiten der Lehr-Lernpakete über die Universität hinaus

Da die Materialien über die Homepage online verfügbar sind, könnten diese auch von anderen bayerischen Universitäten, welche über das BASIS – Projekt verbunden sind, verwendet und immer neu evaluiert werden.

Wie in den meisten Interviews erwähnt, bietet es sich an, die Materialien auch für die Phasen 2 und 3 der Lehrkräftebildung zu verwenden. Es würde sich zum Beispiel anbieten, während des Referendariats einen Tag zum Thema „Inklusion“ unter Verwendung der Videos und Übungsblätter zu gestalten. Auch hier könnte ein/e Sonderpädagog:in den Seminartag begleiten.

Für die Fortbildung von Lehrkräften bietet sich das Format der schulhausinternen Fortbildung an, welche Mobile Sonderpädagogische Dienste an den Regelschulen anbieten. Auch die Lehrkräfteakademie in Dillingen könnte anhand dieser Materialien Fortbildungen zur Thematik Inklusion gestalten.

Weiterhin bietet das Format der Homepage die Möglichkeit für Lehrkräfte und Referendar:innen sich je nach aktueller Problematik im Eigenstudium fortzubilden.

XI Schluss

„Das Lehren soll so sein, dass das Dargebotene als wertvolles Geschenk und nicht als saure Pflicht empfunden wird“ (Albert Einstein).

Vorliegende Lehr-Lernpakete sind aus einem Desiderat heraus entstanden. Die Aufgabe, die Studierenden mit den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten vertraut zu machen war von Anfang an ein wichtiger Bestandteil des BASIS – Projektes. Dies erfolgte auf verschiedenen Wegen: Über die Präsentation durch die Dozierende, über Textarbeit in Einzelarbeit oder aber über die Auseinandersetzung mit Fallbeispielen in Gruppenarbeit der Studierenden. Schnell stellte sich dabei heraus, dass auf diese Weise wichtige Informationen vermittelt werden konnten, der Aspekt des menschlichen Miteinanders dabei aber auf der Strecke blieb. Auch die Lehr-Lernpakete können selbstverständlich nicht den direkten menschlichen Kontakt ersetzen. Was sie aber können, ist das Wissen lebensnäher und anschaulicher zu vermitteln als Vorträge oder Texte. Und darüber hinaus können sie das Denken über den Umgang mit Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf anregen und in der Folge den Austausch und die Kommunikation der Studierenden untereinander und mit den Dozierenden. Dass dies funktioniert, haben die Interviewergebnisse deutlich gezeigt. Auch Äußerungen, die nicht in die Interviews Eingang gefunden haben, wie „dass Sie sich so viel Mühe gemacht haben“ oder „die Filme sind voll süß“, zeigen, dass diese Art der Wissensvermittlung nicht nur effektiv war, sondern den Studierenden auch Spaß gemacht hat und sie die Lehr-Lernpakete durchaus als „Geschenk“ wahrgenommen haben.

„Stehe ich einem Menschen als einem Du gegenüber, spreche das Grundwort Ich-Du zu ihm, ist er kein Ding unter Dingen und nicht aus Dingen bestehend“. (Buber 2021, S. 14)

Auch dies sollen die Studierenden aus der Arbeit mit den Lehr-Lernpaketen und hier vor allem aus der Diskussion mitnehmen. Wir sprechen hier von Menschen: Schüler:innen, die zunächst einmal als „besonders“ erscheinen, die Unsicherheiten bei den Lehrkräften erzeugen und für die man sich „Ratschläge im Umgang“ erhofft. Selbstverständlich gibt es diese Handlungsanweisungen und sie geben gerade angehenden Lehrkräften mehr Sicherheit im Umgang mit Schüler:innen mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf. Darüber hinaus wird dann aber die Begegnung im Schulalltag zeigen, dass wir es bei allen Gemeinsamkeiten der Schüler:innen mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf untereinander auch mit vielen individuellen Besonderheiten zu tun haben. Darauf können die Lehr-Lernpakete nicht vorbereiten. Diese letzte Leerstelle wird bleiben und sich erst im Schulalltag und der täglichen Begegnung von Menschen mit Inhalt füllen. Letztlich stellen die Lehr-Lernpakete eine Basis dar, auf der aufgrund von Handlungsmöglichkeiten, wel-

che Sicherheit vermitteln, eigene Erfahrungen gesammelt werden können und somit auch die Entwicklung aller Beteiligten möglich ist.

So bleibt es zu hoffen, dass die Lehr-Lernpakete einen Eingang in die Lehre finden und viele Studierende sich auch in der Zukunft darüber mit Interesse und Freude austauschen können.

XII Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12592-014-0154-x>
- Ahrbeck, B. (2022). Schulische Inklusion-Ideal und Wirklichkeit <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/1422-4917/a000857>
- Aichele, V. (2020). Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. In: Wocken, H. (2020): Die Zählung der Inklusion. Separation integriert Inklusion, Hamburg: Feldhaus Verlag. S. 53–65
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge
- Amrhein, B. (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2015): Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe, S. 140.164. In: Kiel, E. (Hrsg.): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer
- Anders, P. & Staiger, M. (2019). Film in der kulturellen Praxis. In: Anders, P. et al. (Hrsg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: J.B. Metzler
- Arnold, P. (2005). Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht, <https://www.e-teaching.org/eteaching/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf>
- Arnold, Z. & Zech, J. (2019). Kleine Didaktik des Erklärvideos. Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen. Braunschweig: Westermann
- Bagoly-Simó, P. (2015). Den gemeinsamen Geographieunterricht denken. Das Beispiel des Aralseesyndroms in der Sekundarstufe. In: Riegert, J. & Musenberg, O. (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer
- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017) Mixed Methods. Wiesbaden: Springer
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>
- Bayerische Schulordnung (BaySchO) vom 1. Juli 2016 <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchO2016>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2016). Inklusion an Schulen in Bayern. Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen, <file:///C:/Users/bt305500/Downloads/Inklusion-an-Schulen-in-Bayern-Beratungslehrkr%C3%A4fte-und-Schulpsychologen.pdf>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2022). Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion. <file:///C:/Users/bt305500/Downloads/Bayerns-Schritte-auf-dem-Weg-zur-Inklusion-Stand-August-2022-1.pdf>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015). Inklusion verWIRKLICHen. Zusammen-verantwortlich-vielfältig. Inklusion zum Nachschlagen. Eine Hilfe zur praktischen Umsetzung inklusiver Schulentwicklung an Bayerns Schulen für Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulaufsichtsbehörden und externe Partner.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2023). Bayerns Schulen in Zahlen 2021/2022. Reihe A. Bildungsstatistik Heft 73.
- Boger, M. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion, S. 51-62. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Böhm, W. (2018). Bildung und Differenz. Bildungsphilosophische und bildungshistorische Anmerkungen zu einer aktuellen pädagogischen Debatte. In: Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Gaube, T. (Hrsg.). Heterogenität und Bildung – eine normative pädagogische Debatte? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-39
- Böhme, D. (2022). Zitate von Autistinnen und Autisten (und von Anderen). <https://de.linkedin.com/pulse/zitate-von-autistinnen-u-autisten-und-anderen-wird-immer-david-boehme>
- Boenisch, J. (2016). Körperliche und motorische Entwicklung – pädagogische Grundlagen. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, S. 55-59. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis.
- Böttinger, T. (2016). Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe. Stuttgart: Kohlhammer
- Booth, T., Ainscow, M. (2019). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz
- Bortz, J. & Döring, M. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: Springer
- Buber, M. (1962). Reden über Erziehung. Heidelberg: Schneider
- Buber, M. (2021). Das dialogische Prinzip. München: Penguin.
- Buber, M. (2018). Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Budde, J. (2018). Heterogenität und soziale Ungleichheit in schulischen Leistungsordnungen. In: Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Gaube, T. (Hrsg.). Heterogenität und Bildung – eine normative pädagogische Debatte? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-63
- Creswell, J.W. & Clark, V.L. (2017). Designing and conducting mixed methods research. London: Sage Publications
- DeBoer, H. (2015). Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: DeBoer, H. & Bonanati, M. (Hrsg.): Gespräche über Lernen-Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer, S. 17-27 <https://dieneuenorm.de/> Blog
- Demes, B. (2011). Als käme ich von einem anderen Stern. Schülerinnen und Schüler mit Aspergersyndrom. Oberhausen: Athena
- Dennis, A., Fuller, R. & Valacich, J. (2008). Media, Tasks and Communication Processes: A Theory Of Media Synchronicity. In: MIS Quarterly Vol. 32 No.3, S. 575-600
- Design-Based-Research-Collective (2003). Design-Based-Research: An emerging paradigm for educational inquiry. In: Educational Researcher, 32 (1), S. 5-8
- Dönges, C. (2015). Gemeinsamer Geografieunterricht in der Sekundarstufe-Aralseesyndrom. In: Riegert, J. & Musenberg, O. (Hrsg.) Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer
- Dorgerloh, S. & Wolf, K. (Hrsg.) (2020). Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim: Beltz
- Edelmann, J. & Henze, N. (2022). Folgen des globalen Klimawandels. Schriftliche Ausarbeitung eines Teils eines Unterrichtsentwurfs (Förderschwerpunkt Sprache). Universität Bayreuth.
- Euler, D. (1994). (Multi)Mediales Lernen – Theoretische Fundierung und Forschungsstand. In: Unterrichtswissenschaft 22, S. 291-311

- Euler, D. (2014). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Euler, D. & Sloane, P. (Hrsg.) Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd 27: Design-Based-Research, S. 97-112, <https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers>
- Faix, A., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2019). Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen In: Journal für Psychologie, 27 (2), S. 71-94 <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/667/797>
- Feulner, B. et al. (2021) Design-Based-Research in der Geografiedidaktik – Kernelemente, Verlaufsmodell und forschungsmethodologische Besonderheiten anhand vier ausgewählter Forschungsprojekte. In: Educational Design Research, Issue 2, Artikel 37
- Fischer, C. et al. (Hrsg.) (2015). Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann
- Fischer, C. et al. (2014). Diversität von Schüler:innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht. In: Lehren und Lernen 40, S. 22-28
- Flüh, M. (2018). Voyant. In: forTEXT Literatur digital erforschen <https://fortext.net/tools/tools/voyant>
- Frohn, J. & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: Zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. In: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586/430>
- Gabrysch, U. & Kulbe, H. (1979). Audiovisuelle Medien im politischen Unterricht. Berlin: Volker Spiess
- Geber, G. & Köninger, M. (2017). Das Seminar „Unterrichten in inklusiven Lerngruppen – Heterogenitätsbewusstsein fördern und Heterogenität (hochschul-)didaktisch mitdenken. In: Greiten, S. et al. (Hrsg.) Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung, S. 136.146. Münster: Waxmann
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C. & Wember, F. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In: https://epub.uni-regensburg.de/43922/1/Gebhardt_Kompetenz.pdf
- Gläser-Zikuda, M. (2012). Mixed-Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann
- Götz, K. (2022). Unterrichtsentwurf zum Seminar „Digitale Medien“ (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). Universität Bayreuth.
- Greiner, F., Sommer, S., Czempiel, S., Kracke, B. (2019). Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht? Perspektiven aus der Berufspraxis. In: Journal für Psychologie 27 (2), S. 117-142
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. Münster: Waxmann
- Hascher, T. & Thonhauser, J. (2004). Die Entwicklung von Kompetenzen beurteilen. In: Journal für Lehrerinnen-und Lehrerbildung 1/2004, S. 4-9.
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2014). Inklusion in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T. & Oliver, R. (2007). Design-based-research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In: Montgomerie, C. & Seale, J. (Hrsg.): Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. AACE, S. 4089–4097

- Hillenbrand, C. (2021) Qualifikation für inklusive Schulen. In Wilferth, K. & Eckerlein, T. (Hrsg.): Inklusion und Qualifikation, S. 32-56. Stuttgart: Kohlhammer
- Hinz, A. (2003) Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpädagogik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung 48, S. 330-347
- Hoffman, K. (2022). <https://www.dokumentarfilm.info/17007-educational-film-as-practice-geschichte-des-bildungsfilms>
- Hügli, A. (2007). Demokratie und die Idee der Universität. In: Hügli, A., Küchenhoff, J. & Müller, W. (Hrsg.) Die Universität der Zukunft. Eine Idee im Umbruch?, S. 51-66. Basel: Schwabe
- Hull, J. (1990). Im Dunkeln sehen. Erfahrungen eines Blinden. München: C.H. Beck
- Jenkins, H. et al. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. In: Journal of Mixed methods Research 1 (2), 112-133 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1558689806298224>
- Kärnbach, J. (2018). Sonderpädagogische Förderschwerpunkte im Fokus. Schnelle Vorbereitung-leichte Umsetzung-glückliche Kinder. Bonn: Verlag PRO Schule
- Kandlbinder, K. (2021). Lehr- und Lernvideos – Medieneinsatz und-produktion. In: Noller, J. et al. (Hrsg.): Studierendenzentrierte Hochschullehre, Wiesbaden: Springer
- Kaul, T. & Leonhardt, A. (2016). Hören und Kommunikation. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, S. 65-70. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis.
- Kelle, U. (2017). Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung-theoretische Grundlagen von „Mixed Methods“. In Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2), S. 39-61 <https://link.springer.com/article/10.1007/s11577-017-0451-4>
- Kelly, A. (2013) When Is Design Appropriate? In: Plomp, T. & Nieveen, N. (Hrsg.): Educational Design Research: An Introduction, S. 134-151
- Kerres, M. (2018) Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Oldenbourg: De Gruyter
- Kiel, E. (2015). Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer
- Kiel, E. & Heimlich, U. (2020) (Hrsg.). Studienbuch Inklusion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Klemm, K. (2021). Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen. Weinheim: Beltz
- KMK – Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im Schwerpunkt geistige Entwicklung vom 18.03.2021 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf
- KMK – Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im Schwerpunkt Lernen vom 14.03. 2019, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister (1994). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland vom 5./6. Mai 1994, <https://www.kmk.org/fileadmin/>

- veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-
Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK – Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- KMK – Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK – Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Dokumentation Nr. 231 – Januar 2022: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011-2020, <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- König, J. et al. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. In: Unterrichtswissenschaft 45 (4), S. 223-242
- Krauthausen, Raul (2016). <https://raul.de/allgemein/6-dinge-die-man-wissen-sollte-wie-es-ist-mit-einer-behinderung-zu-leben/>
- Kromrey, H. (2009). Empirische Sozialforschung. Stuttgart: Lucius und Lucius
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (Hrsg.) (2017). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa
- Kuhl, J., Prediger, S., Schulze, S., Wittich, C. & Pulz, I. (2022). Inklusiver Mathematikunterricht in der Sekundarstufe – Eine Pilotstudie zur Prozentrechnung. In: Unterrichtswissenschaft 50, S. 309-329
- Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Bd.1: Methodologie. Weinheim: Beltz
- Landwehr, Sch. (2008). (Re-)Integration chronisch kranker Kinder und Jugendlicher in Schulen. Dissertation an der Universität Tübingen, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-33432>
- Laubner, M. (2020). Das Gymnasium in Inklusionsdiskursen. Eine diskursanalytische Skizze zu Normalitätskonstruktionen Studierender des gymnasialen Lehramts. In: Rabenstein, K., Stubbe, T., Horn, K. (Hrsg.): Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden. Göttingen: Universitätsverlag, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>
- Lehrstuhl Didaktik der Geographie FAU Erlangen-Nürnberg (2023). Qualifizierung von Geographie-Lehrpersonen für Inklusive Bildung. Entwicklung und Evaluation von Aus- und Fortbildungsangeboten für inklusiven Geographieunterricht im Design-Based-Research <https://www.geodidaktik.phil.fau.de/geolink/>
- Lenze, M. & Lutz-Westphal, B. (2015). Fachdidaktische Ansätze für einen inklusiven Mathematikunterricht am Beispiel der Einführung in die beschreibende Statistik. In: Riegert, J. & Musenberg, O. (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe, S. 43-56
- Lelgemann, R. (2016). Körperliche und motorische Entwicklung-strukturelle und didaktische Hinweise. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, S. 60-64. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis.

- Leonhardt, A. (2020). Förderschwerpunkt Hören. In: Heimlich, U. & Kiel, E. (Hrsg.): Studienbuch Inklusion, S. 43-53. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In: Kühl, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. Berlin: Verlag für Sozialwissenschaften
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2016). Sprache. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, S. 20-27. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis.
- Lütje-Klose, B. (2022). Konzeptualisierung von Inklusion und Sonderpädagogik. In: Lütje-Klose, B. et al. (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Hannover: Klett/Kallmeyer
- Mandl, H. & Friedrich, H. (2006). Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe
- Mayer, R. (2009). Multimedia Learning. Cambridge: University Press
- Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm, A., Mengel, A. & Muhr, T. (Hrsg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge, S. 159-175. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz
- Mayring, P. (2020). Qualitative Forschungsdesigns. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie Bd. 2: Designs und Verfahren, S. 3-18. Wiesbaden: Springer
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 20, Nr. 3, Art. 16. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3343/4444>
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Bauer, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 633-648. Wiesbaden: Springer
- Mc Leskey et al. (2018). Using High-Leverage Practices in Teacher Preparation to Reduce the Research-to-Practice Gap in Inclusive Settings, S. 3-16. In: Australian Journal of Special and Inclusive Education. Vol.42. Issue 1.
- Meer-Walter, S. (2021). Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen. Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz
- Meijer, C. (2011). Vorwort. In: European Agency for Development in Special Needs Education, S. 5-6. Odense: European Agency
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis
- Modulhandbuch Mathematik (2021). Bachelor of Science, Master of Education. Fachgruppe Mathematik der Universität Bayreuth
- Möckel, A. (2007). Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Moosecker, J. (2020). Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: Heimlich, U. & Kiel, E. (Hrsg.): Studienbuch Inklusion. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Niebert, K. & Gropengießer, H. (2014). Leitfadengestützte Interviews. Berlin: Springer
- Patry, J. (2016). Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. In: Journal für LehrerInnenbildung, 2/2016, 16. Jahrgang, S. 9-17

- Petschenka, A. et al. (2004) Lernaufgaben beim E-Learning. In: Hohenstein, A. & Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 2-15
- Pfeffer, W. (1984). Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 23 (4), S. 101-111
- Plomp, T. (2010). Educational Design Research: An Introduction. In: Plomp, T. & Nieveen, N. (Hrsg.): An Introduction To Educational Design Research, S. 9-36
- Popescu-Willigmann, S. (2014). Berufliche Bewältigungsstrategien und „Behinderung“. Undoing Disability am Beispiel hochqualifizierter Menschen mit einer Hörschädigung. Berlin: Springer
- Poxleitner, E. & Wetzel, K. (2014). Lehrvideos als innovative Lernformate in berufsbegleitenden Studienangeboten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (3), S. 119-132
- Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenzen in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2001). Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education. Buckingham: SRHE & Open University Press
- Psychotherapie Schlemmer, <https://www.psychotherapie-schlemmer.de/psychisches/st%C3%B6rendes-aus-sicht-von-betroffenen/pers%C3%B6nlichkeits-u-verhaltensauff%C3%A4lligkeiten/>
- Quante, A. (2021). Inklusion verstehen-Grundbegriffe. In: Rank, A., Frey, A. & Munser-Kiefer, M. (Hrsg.): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Ein Handbuch für die LehrerInnenbildung, S. 17-42. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Radhoff, M. & Ruberg, Ch. (2017). Inklusion in der Lehrerbildung: Aktuelle Strukturen und die Rolle der Universität. In: Greiten, S. et al. (Hrsg.): Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung, S.64-76 Münster: Waxmann
- Ramsenthaler, Ch. (2013). Was ist qualitative Inhaltsanalyse? In: Schnell, M. et al. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Palliative Care und Forschung, S. 23-42. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Reinders, H., Ditton, H. et al. (Hrsg.) (2011). Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer
- Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird die Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, D. & Sloane, P. (Hrsg.): Design-Based-Research, S. 63-78
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft (1), S. 52-69
- Reiß, S. (2022). Mixed-Methods. Richtige Anwendung des Designs. <https://www.bachelor-print.de/methodik/mixed-methods/>
- Roch, S. (2017). Der Mixed-Methods-Ansatz. In: Winkel, J., Fichten, W. & Großmann, K. (Hrsg.): Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg. Erhebungsmethoden, S. 95-110
- Rolka, K. & Albersmann, N. (2017). Inklusion im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Seminarkonzepts. In: Greiten, S. et al. (Hrsg.): Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung, S. 255-265 Münster: Waxmann
- Royal Filmmakers (2019). Inklusion – einfach machen? Ein Werkstattgespräch mit Prof. Dr. Ewald Kiel und Prof. Dr. em. Ulrich Heimlich <https://www.royalfilmmakers.com/?p=3462>

- Rühmkorf, D. (2003). Keine Geduld mit Sprachbehinderten. <https://www.nd-aktuell.de/artikel/42109.keine-geduld-mit-sprachbehinderten.html>
- Schaumburg, H. & Prasse, D. (2019). Medien und Schule. Theorie-Forschung-Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005). Besser lehren-Neues von der Hochschuldidaktik? In: Teichler, U. & Tippelt, R. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel, S. 103-115. Weinheim: Beltz
- Schmidt-Borcherding, F. (2020). Zur Lernpsychologie von Erklärvideos: Theoretische Grundlagen. In: Dorgerloh, S. & Wolf, K. (Hrsg.): Lehren und lernen mit Tutorials und Erklärvideos, S. 63-69. Weinheim: Beltz
- Sauter, S. & Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Sievers, P. & Ogrissek, S. (2022). Plastik in den Weltmeeren – Ursachenforschung, Risikoanalyse und Maßnahmen. Unterrichtsentwurf für die 7. Jahrgangsstufe im Fach Erdkunde unter Einbezug des Förderschwerpunkts körperlich-motorische Entwicklung. Seminararbeit an der Universität Bayreuth.
- Sozialgesetzbuch (SGB IX): Neuntes Buch: Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (Stand: Zuletzt geändert durch Art. 2 G v. 6.6.2023 I Nr. 146)
- Staiger, M. (2019). Filmidaktische Ansatzpunkte. In: Anders, P. et al. (Hrsg.): Einführung in die Filmidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: J.B. Metzler Verlag.
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In: Hauck-Thum, U. et al. (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven, S. 3-8. Berlin: Metzler
- Stein, R. (2020). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, S. 20.29. In: Heimlich, U. & Kiel, E. (Hrsg.): Studienbuch Inklusion. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Steiner, E. & Benesch, M. (2018). Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: facultas.
- Sturm, T. (2018). Begriffliche Perspektiven auf Unterschiede und Ungleichheit im schulpädagogischen Diskurs – eine kritische Reflexion. In: Rott, D. et al. (Hrsg.): Dealing With Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion, S. 15-28. Münster: Waxmann
- Tenberg, R. (2021). Didaktische Erklärvideos. Ein Praxis-Handbuch. Stuttgart: Franz-Steiner-Verlag
- Theunissen, G. (2016). Autismus-Spektrum-Störung. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, S. 84-87. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis.
- Tessartz, A. & Scheersoi, A. (2019). Pflanzen? Wen Interessiert? In: Bildungsforschung (1), S. 1-22
- Thisen, F. (1997). Das Lernen neu erfinden-konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik. In: Beck, U., Sommer, W. (Hrsg.): LEARNTEC 97. Europäischer Kongress für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung, S. 69-79 Karlsruhe: Tagungsband.
- Tillack, C. et al. (Hrsg.) (2014). Beziehungen in Schule und Unterricht. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen, S. 10-30. In: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 23. Immenhausen: Prolog Verlag.
- Tulodziecki, G., Grafe, S & Herzig, B. (2013). Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie-Empirie-Praxis. Heilbrunn: Verlag Julius-Klinkhardt

- Tulodziecki, G. (2020). Zur Geschichte des Bildungsfernsehens-Entwicklungen, Hoffnungen und Einschätzungen aus heutiger Sicht. In: Dorgerloh, S. & Wolf, K. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim: Beltz
- Ulm, V. (2017). Inklusion in der universitären Lehrerbildung. Konzept und Antrag zur Abordnung einer Lehrkraft für Sonderpädagogik. Universität Bayreuth.
- Van den Akker, J. (1999). Principles And Methods of Development Research. In: Van den Akker, J. et al. (Hrsg.): Design Approaches and Tools in Education and Training, S. 1-14. Springer-Science, Kluwer Academic Publishers
- Veber, M., Simon, T. & Benölken, R. (2021). Individuelle Förderung und Inklusion zwischen theoretischem Anspruch sowie (hoch)schulpraktischen Herausforderungen. Allgemeine fachdidaktische Perspektiven. In: Caruso, C. et al. (Hrsg.): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken, S. 421-440, Wiesbaden: Springer
- Veber, M. (2019). Potenzialorientierung, Partizipation und Fachlichkeit – eine reflexive Verortung. In Veber, M. et al. (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken, S. 15-42, Münster: Waxmann
- Vereinte Nationen (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006, <https://www.behindertenrechtskonvention.info/Vice.com> (2019). Wir haben Menschen mit Behinderung gefragt, wie man mit ihnen umgehen sollte. <https://www.vice.com/de/article/597ad8/wir-haben-menschen-mit-behinderung-gefragt-wie-man-mit-ihnen-umgehen-sollte>
- Voss, T. et al. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18 (2), S. 187-223
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (2015). Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung. In: Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld, S. 9-25. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Walther, R. & Degenhardt, S. (2016). Sehen-Blindheit. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW, S. 75-78. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis.
- Weinberger, A. (2016). Konstruktivistisches Lernen in der Lehrerbildung. Die Förderung des Professionsethos mit dem Unterrichtsmodell VaKE. In: Journal für LehrerInnenbildung (2), S. 28-37.
- Werning, R. (2011). Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In: Lernende Schule 14, S. 4-8.
- Werning, R. & Arndt, A. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In: Kiel, E. (Hrsg.): Inklusion im Sekundarbereich, S. 53-96. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilhelm, T. & Hopf, M. (2014). Design-Forschung. In: Krüger, D. et al. (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftlichen Forschung. Berlin: Springer
- Willmann, M. & Bärmig, S. (2020). Inklusionshilfe-Exklusionsrisiko: Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wipper, A. & Schulz, A. (2021). Digitale Lehre an der Hochschule. Vom Einsatz digitaler Tools bis zum Blended-Learning-Konzept. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wocken, H. (2011). Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! In: inklusion online. <https://inklusion-bayern.de/upload/Ahrbeck-Dekategorisierung-HW2-Online.pdf>

Wocken, H. (2020). Die Zähmung der Inklusion. Separation integriert Inklusion. Hamburg: Feldhaus-Verlag.

Wocken, H. (2021). Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance. Hamburg: Feldhaus-Verlag.

XIII Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Eigene Darstellung.....	4
Abb. 2:	Darstellung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen: Realschulen KMK 2021/22.....	24
Abb. 3:	Darstellung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen: Gymnasien, KMK 2021/22.....	24
Abb. 4:	Zusammenhang von Subjektiven Theorien, Einstellungen, bildungswissenschaftlichem Wissen und professioneller Unterrichtswahrnehmung (Faix et al. 2019, S. 76).....	34
Abb. 5:	Modulhandbuch Mathematik, Lehramt Gymnasium, Universität Bayreuth.....	47
Abb. 6:	Digitalisierung und Inklusion – Gedanken der Studierenden, eigene Darstellung.....	49
Abb. 7:	Screenshot des e-Learning-Kurses „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik“.....	51
Abb. 8:	Screenshot des e-Learning-Kurses „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik“.....	52
Abb. 9:	New Media Literacies nach Jenkins 2006, S. 4.....	65
Abb. 10:	Beispiel für ein Video in Trickanimation aus dem Video „Autismus-Spektrum-Störung-Handlungsanweisungen“.....	67
Abb. 11:	Ablauf der Design-Based-Research-Studie, eigene Darstellung, angelehnt an Tessart 2019/Ablauf Gestaltungsorientierte Mediendidaktik, eigene Darstellung.....	94
Abb. 12:	Schematisches Verlaufsmodell des DBR-Forschungsprozesses (eigene Darstellung nach Feulner et al. 2021, S. 25).....	99
Abb. 13:	Allgemeines Grunddesign qualitativer (und quantitativer) Forschung (Mayring 2001, erweitert) aus Mayring 2021, S. 8.....	105
Abb. 14:	Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung, in: Mayring und Fenzl 2019, S. 640.....	112
Abb. 15:	Schematischer Ablauf quantitativer Forschung nach Reinders 2011, S. 48.....	113
Abb. 16:	Screenshot einer Blankoseite von Vyond.....	122
Abb. 17:	Beispiel: Förderschwerpunkt Hören (Theorie); Screenshots: Ausschnitte aus den Videos, eigene Darstellung.....	125
Abb. 18:	Beispiel: Förderschwerpunkt Sprache (Inklusion); Screenshots: Ausschnitte aus den Videos, eigene Darstellung.....	126
Abb. 19:	Beispiel: Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (Herausforderungen); Screenshots: Ausschnitte aus den Videos, eigene Darstellung.....	126
Abb. 20:	Beispiel: Autismus-Spektrum-Störung (Handlungsmöglichkeiten); Screenshots: Ausschnitte aus den Videos, eigene Darstellung.....	127
Abb. 21:	Screenshot eines Informations- und Übungsblattes zum Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sehen, eigene Darstellung.....	134

Abb. 22:	Darstellung des Projekts Qualifizierung von (angehenden) Geographielehrpersonen für inklusiven Fachunterricht (https://www.geodidaktik.phil.fau.de/geolink/#collapse_0 , 16.07.2023).....	137
Abb. 23:	Beispiel für von Studierenden erstellte Arbeitsblätter für den Förderschwerpunkt Lernen.....	143
Abb. 24:	Von Studierenden erstelltes Spiel: Umwandlung von Brüchen.....	145
Abb. 25:	Von Studierenden erstellte Arbeitsblätter: Größenvergleich von Bruchzahlen.....	146
Abb. 26:	Dampfmaschine als Anregung zur Unterrichtsplanung.....	149
Abb. 27:	Tafelbild zum Förderschwerpunkt Hören.....	151
Abb. 28:	Tafelbild zu den Förderschwerpunkten Hören/emotional-soziale Entwicklung.....	152
Abb. 29:	Tafelbild zum Förderschwerpunkt Autismus: Prinzipien der Geschichtsdidaktik – Besonderheiten der Rezeption – Möglichkeiten der Förderung.....	152
Abb. 30:	Übungsblatt emotional-soziale Entwicklung und Inklusion.....	153
Abb. 31:	Antworten zum Übungsblatt emotional-soziale Entwicklung und Inklusion aus dem Etherpad des E-Learning-Kurses:.....	153
Abb. 32:	Übungsblatt emotional-soziale Entwicklung. Theorie.....	154
Abb. 33:	Antworten zum Übungsblatt emotional-soziale Entwicklung Theorie aus dem Etherpad des E-Learning-Kurses:.....	155
Abb. 34:	Beispiele für veränderte Videos mit H5P.....	157
Abb. 35:	Der Seminarplan.....	157
Abb. 36:	Rückmeldungen aus dem E-Learning-Kurs zum Seminar. „Das nehme ich mit“ – „Das ist mir zu kurz gekommen“.....	158
Abb. 37:	Studierendenarbeit: Präsentation Förderschwerpunkt Hören.....	159
Abb. 38:	Arbeitsauftrag für die Studierenden zur Vorbereitung der Sitzung:.....	161
Abb. 39:	Impulsfolie zur Besprechung der Arbeitsaufträge.....	162
Abb. 40:	Design-Zyklus eigener Entwurf nach Meyer zu Erbe, F. et al. 2018, S. 3.....	163
Abb. 41:	Kopf der schriftlichen Befragung.....	165
Abb. 42:	Seite 1 der schriftlichen Befragung.....	165
Abb. 43:	Ja/Nein-Fragen.....	166
Abb. 44:	Auswertung des Fragebogens.....	166
Abb. 45:	Antworten auf die erste Ja/Nein-Frage: Wichtige Informationen.....	167
Abb. 46:	Antworten auf die zweite Ja/Nein-Frage: Weiterempfehlen.....	168
Abb. 47:	Auswertung Interviews Geographie I und II.....	174
Abb. 48:	Auswertung Interview Geschichte.....	181
Abb. 49:	Wortwolke Voyant Geographie I.....	187
Abb. 50:	Links Voyant Geographie I.....	187
Abb. 51:	Wortwolke Voyant Geographie II.....	188
Abb. 52:	Links Voyant Geographie II.....	188
Abb. 53:	Wortwolke Voyant Geschichte.....	189

Abb. 54:	Links Voyant Geschichte, S. 228.....	189
Abb. 55:	Design-Zyklus eigener Entwurf nach Meyer zu Erbe, F. et al. 2018, S. 3.....	200
Abb. 56:	Studierendenarbeit zum Förderschwerpunkt Hören.....	202
Abb. 57:	Etherpad: Umgang mit den Förderschwerpunkten Autismus/Sehen im Unterricht.....	202
Abb. 58:	Studierendenarbeiten: Materialien zum Satz des Pythagoras.....	208
Abb. 59:	Studierendenarbeiten: Oberflächeninhalte verschiedener Körper.....	210
Abb. 60:	Auswertung Interview Geographiedidaktik.....	215
Abb. 61:	Auswertung Interview Mathematik.....	222
Abb. 62:	Wortwolke Voyant Geographie III.....	229
Abb. 63:	Links Voyant Geographie III.....	230
Abb. 64:	Wortwolke Voyant Mathematik.....	230
Abb. 65:	Links Voyant Mathematik.....	231
Abb. 66:	Auswertung Interview D1.....	235
Abb. 67:	Auswertung Interview D2.....	239
Abb. 68:	Auswertung Interview D3.....	243
Abb. 69:	Lehr-Lernpaket zum Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung auf der Homepage https://inklusion.uni-bayreuth.de	254
Abb. 70:	Screenshot Startseite der Homepage.....	255

XIV Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Schüler mit Sonderpädagogischer Förderung an allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2021/2022.....	27
Tab. 2:	Ausschnitt Seminarplan „Vielfalt in der Schule aus (sonder-) pädagogischer und (sozial-)psychologischer Sicht“, eigene Darstellung.....	46
Tab. 3:	Gestaltungsprinzipien für multimediales Lernmaterial nach Mayer 2009, S. 267.....	69
Tab. 4:	Verlauf des Projekts – zeitliche Übersicht (eigene Darstellung).....	99
Tab. 5:	Kodierleitfaden nach Ulich et al. 1985 aus Mayring und Fenzl 2019, S. 639.....	110
Tab. 6:	Screenshot Ausschnitt einer Drehbuchseite, eigene Darstellung.....	124
Tab. 7:	Zugangsmöglichkeiten zum Aralsee-Syndrom im Geographieunterricht, eigene Darstellung nach Dönges 2015, S. 185.....	138
Tab. 8:	Seminarplan Geschichtsunterricht für Förderschwerpunkte an Gymnasien und Realschulen, Sommersemester 2022, eigene Darstellung.....	150
Tab. 9:	Interview I (Punkte 1–8), eigene Darstellung und Interview II (Punkt 9), eigene Darstellung.....	172
Tab. 10:	Interview Geschichte.....	179
Tab. 11:	Vor- und Nachteile quantitativer und qualitativer Methoden (Roch 2017, S. 95 nach Hussy et al.).....	190
Tab. 12:	Interview Geographiedidaktik.....	214
Tab. 13:	Interview Mathematik.....	221
Tab. 14:	Handlungsleitlinien und Konsequenzen.....	249
Tab. 15:	Von Wirkungshypothesen zu Designkriterien.....	251

XV Anhang

1 Anhang A: Fragebogen für die schriftliche Befragung

Fragebogen für Studierende zum Umgang mit den Lehr-Lernpaketen „Sonderpädagogische Förderschwerpunkte“

Dieser Fragebogen beschäftigt sich mit den Lehr-Lernpaketen zu den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Es geht darum, anhand Ihrer Antworten die Materialien so weiter zu entwickeln, dass Sie als Studierende möglichst effektiv damit arbeiten können und einen Wissenszuwachs erfahren.

1) Fragen zur Person

Ich studiere folgende Fächer:

Studiensemester:

Ich habe im Rahmen meines Studiums schon etwas zu Inklusion gehört.

Ja Nein

Bewerten Sie bitte folgende Aussagen!

	Tri fft vö ll- ig zu ++	Tri fft eh er zu +	Te ils - tei ls +/-	Tri fft eh er ni ch t zu -	Tri fft ga r ni ch t zu --
--	---	-----------------------------------	------------------------------------	--	--

1. Das Filmmaterial gibt einen verständlichen Überblick über die Inklusion in Bayern.
2. Die Lehr-Lernpakete erklären die Förderschwerpunkte verständlich.
3. Die Lehr-Lernpakete erklären die Förderschwerpunkte ausreichend umfangreich.
4. Die Struktur der Filme ist nachvollziehbar.
5. Die Filme haben eine angemessene Dauer.
6. Die Filme sind zu kindlich gehalten.
7. Das ergänzende Material zu den Filmen vertieft das Gelernte sinnvoll oder schafft eine passende Ergänzung.

8. Es gab einige Stellen, an denen wichtige Informationen gefehlt haben.

Nein

Bewerten Sie bitte folgende Aussagen!

Tri
fft
vö
ll-
lig
zu
+
+

Tri
fft
eh
er
zu
+

Te
ils
-
tei
ls
+/-

Tri
fft
eh
er
ni
cht
zu
-

Tri
fft
ga
r
ni
cht
zu
-

9. Ich habe Filme mehrmals gesehen.

10. Ich traue mir zu, anhand meines Wissens durch die Lehr-Lernpakete anderen einen Förderschwerpunkt zu erklären.

11. Durch die Filme und das Ergänzungsmaterial konnte ich in einen Austausch über den jeweiligen Förderschwerpunkt mit Lehrenden und Kommiliton*innen einsteigen.

12. Ich fühle mich in der Lage, anhand der Filme und des ergänzenden Materials einfache Materialien für mein Fach zu erstellen, welche den entsprechenden Sonderpädagogischen Förderbedarf berücksichtigen.

13. Ich habe durch die Lehr-Lernpakete Interesse, mich mit weiteren Aspekten des Förderschwerpunktes auseinanderzusetzen, z. B. durch Beschäftigung mit der weiterführenden Literatur.

14. Ich würde die Lehr-Lernpakete weiterempfehlen.

Nein

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

2 Anhang B: Leitfaden für die Gruppen-Interviews

Entstehungshintergrund erläutern

Grundfrage Welche speziellen Kriterien müssen die digitalen Lehr-Lernpakete erfüllen, um die FSPe anschaulich zu vermitteln?

Welche Erfahrung haben Sie mit dem Material gemacht?

Struktur:

Wie fanden Sie die Einteilung in 4 Filme? Wäre einer pro FSP sinnvoller?

Wie fanden Sie die Verwendung der immer gleichen Struktur?

Wie fanden Sie die Verwendung einer Identifikationsfigur? Hat diese die Filme anschaulich gemacht?

Arbeitsaufträge:

Wie gestaltete sich die Arbeit mit den Übungsblättern?

Menge an Material? Übersicht? Offenheit? Texte zu leicht, zu schwer, zu lang?

Welche Ergänzungsmaterial hat Ihnen zur Vertiefung geholfen? Welches eher nicht?

Konnten Sie sich mit Ihrem Partner zu den Übungsblättern austauschen?

Eignet sich das Material zum Selbststudium? Warum?

Wie fanden Sie die Seiten aus der Schulpraxis?

Inhalt:

Wie fanden Sie die Informationen zu den Förderschwerpunkten?

Hat etwas gefehlt? Dauer? Bilder und Text zusammen?

Waren die Informationen verständlich? Hatten Sie Nachfragen?

Gestaltung:

Waren die Filme zu kindlich gehalten? Was hat sie gestört?

Arbeit damit:

Konnten Sie anhand des Materials schon Unterricht planen oder haben Sie die gemeinsame Aufbereitung als wichtig angesehen?

3 Anhang C: Handreichung für Dozierende

Lehr-Lernpakete zu den Sonderpädagogischen Förder- schwerpunkten

HANDREICHUNG FÜR DOZIERENDE



Sprache



Autismus



emotional-soziale Entwicklung körperlich-motorische Entwicklung



Sehen



Hören

Wozu diese Handreichung?

⇒ Im Rahmen des BASIS-Projekts ist in den letzten Jahren eine Homepage entstanden:

www.inklusion.uni-bayreuth.de/

⇒ Auf dieser befinden sich **Filme zu sechs häufig vorkommenden Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten**. Zu jedem Förderschwerpunkt gibt es vier je ca. 2-3-minütige Filme:

1. Theorie
2. Inklusion
3. Herausforderungen
4. Handlungsempfehlungen“.

Die Inhalte dieser vier Filme sind **angelehnt an die entsprechenden Kapitel aus dem „Studienbuch Inklusion“** (Heimlich, U.; Kiel, E; 2020).

⇒ Zu jedem Film existiert ein **Informations- und Übungsblatt**. Auf dem Informationsblatt sind

noch einmal die wichtigsten Punkte aufgelistet, welche im Film angesprochen werden.

- ⇒ Auf dem Übungsblatt sind **Aufgaben zu finden, welche eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Inhalten des jeweiligen Films ermöglichen.**

- ⇒ Die Filme und Übungsmaterialien wurden in **kooperativen Seminaren und Vorlesungen** an der Universität Bayreuth **eingesetzt und ausführlich evaluiert.**

- ⇒ Diese **Handreichungen sind ein Ergebnis der Evaluation** und sollen Dozierenden ermöglichen, **das entstandene Material in ihrer Lehre einsetzen zu können.**

- ⇒ Das Material bietet verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes, je nachdem wie intensiv die Auseinandersetzung mit der Thematik gewünscht ist.

VORSCHLÄGE ZUR VERWENDUNG DER LEHR- LERNPAKETE IN DER LEHRE:

1. Ein kurzer Einblick – ein Förderschwerpunkt:

- Studierende beschäftigen sich mit den Videos zu einem Förderschwerpunkt im Blended Learning und dieser wird in der nächsten Seminarsitzung mit einbezogen
- Setting: Seminar zum Thema Differenzierung, Heterogenität o.ä., praktikumsbegleitendes Seminar, in welchem Studierende auf SuS mit einem Förderschwerpunkt getroffen sind

2. Ein kurzer Einblick – mehrere Förderschwerpunkte:

- Studierende bereiten auf Grundlage der Lehr-Lernpakete einen Förderschwerpunkt so vor, dass sie eine Präsentation dazu halten können

- Im Seminar wird die Präsentation gehalten und es werden dann die Konsequenzen für den Unterricht gemeinsam überlegt
- Dieses Vorgehen funktioniert mit 3 Förderschwerpunkten für eine 90minütige Sitzung: Man hat 3 kurze Präsentationen und im Anschluss z. B. 3 Gruppenarbeiten, die sich mit jeweils einem Förderschwerpunkt und den Konsequenzen für die Fachdidaktik befassen
- Setting: Seminar der Fachdidaktik zum Thema Differenzierung, Heterogenität o.ä.

3. Ein kurzer Einblick – alle Förderschwerpunkte:

- Studierende beschäftigen sich im Blended Learning mit allen Filmen, bearbeiten dann die Übungsblätter zu nur einem Förderschwerpunkt, dieser wird dann in einer folgenden Veranstaltung exemplarisch ausführlich besprochen

- Setting: Einführungsveranstaltung, Seminar zum Thema Differenzierung, Heterogenität o.ä.

4. Ausführliche Auseinandersetzung mit den Förderschwerpunkten

- Setting: Einbau der Lehr-Lernpakete in ein Seminar, das sich explizit dem Thema „Inklusion“ oder auch „Differenzierung“ widmet
- Je 1-2 Seminarsitzungen für einen Förderschwerpunkt und die fachdidaktischen Konsequenzen, 3. Seminarsitzung für konkrete Unterrichtsgestaltung
- Entweder in einem fortlaufenden Seminar oder als Blockveranstaltung

5. Individuelle Auseinandersetzung mit den Förderschwerpunkten

- Homepage als Möglichkeit des Selbststudiums, sowohl für Studierende, als auch für Dozierende

4 Anhang D: Digital zur Verfügung gestellte Daten

I: Artikel 24 UN-BRK 2009

II: Drehbücher zu den Videos

III: Link zur Homepage: inklusion.uni-bayreuth.de

IV: Beobachtungsbogen: Studierendenarbeit

V: Impulspräsentation Vortrag und Diskussion „Mathematik Lehren und Lernen“ – Der Förderschwerpunkt Autismus (12 von 17 Folien)

Lebenslauf

Ausgefüllte Fragebögen

Transkribierte Interviews