

Schulz, Lea

Diklusion in der Lehrkräftebildung. Ein Praxisbericht

Ferencik-Lehmkuhl, Daria [Hrsg.]; Huynh, Ilham [Hrsg.]; Laubmeister, Clara [Hrsg.]; Lee, Curie [Hrsg.]; Melzer, Conny [Hrsg.]; Schwank, Inge [Hrsg.]; Weck, Hannah [Hrsg.]; Ziemer, Kerstin [Hrsg.]: *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 259-271



Quellenangabe/ Reference:

Schulz, Lea: Diklusion in der Lehrkräftebildung. Ein Praxisbericht - In: Ferencik-Lehmkuhl, Daria [Hrsg.]; Huynh, Ilham [Hrsg.]; Laubmeister, Clara [Hrsg.]; Lee, Curie [Hrsg.]; Melzer, Conny [Hrsg.]; Schwank, Inge [Hrsg.]; Weck, Hannah [Hrsg.]; Ziemer, Kerstin [Hrsg.]: *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 259-271 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263172 - DOI: 10.25656/01:26317

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263172>

<https://doi.org/10.25656/01:26317>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lea Schulz

Diklusion in der Lehrkräftebildung – ein Praxisbericht

Abstract

Digitale Medien und Inklusion (*Diklusion*) beschreiben zwei wesentliche Herausforderungen in der Schule. Exklusionsrisiken beim Einsatz digitaler Medien einerseits und die Chancen des Einsatzes digitaler Medien für eine chancengleiche Bildung andererseits begründen die Notwendigkeit der Implementation der *Mega-Themen* in die Lehrkräftebildung. Im vorliegenden Beitrag wird zunächst der Praxis-Theorie-Komplex innerhalb der Universität, sowie die Notwendigkeit des reflexiven Lernens für die Umsetzung eines digital-inklusive Unterrichts diskutiert. Anschließend wird ein Seminarkonzept aus der Medienbildung vorgestellt, das als wesentliches Element eine Erprobung kreativer Medienarbeit im inklusiven Setting beinhaltet. Eine erste explorative qualitative Auswertung des Konzepts sowie mögliche Konsequenzen für die Lehrkräftebildung werden aus Perspektive der Studierenden vorgestellt.

Schlagworte

Diklusion, Inklusion, digitale Medien, Lehrkräftebildung, Haltung

1 Einleitung

Digitale Medien und Inklusion beschreiben zwei große Herausforderungen innerhalb des Unterrichts und damit gleichwohl innerhalb der Lehrkräftebildung. Gemeinsam gedacht und in die Praxis umgesetzt ergeben sich zwei sich gegenseitig stützende Grundpfeiler einer neuen Schulkultur, die den Unterricht mit einer heterogenen Schüler:innenschaft verändern (Schulz, 2021b). In der Zusammenschau der beiden zentralen Aufgaben der Schulen, Inklusion und der Einsatz digitaler Medien, wird der Begriff „Diklusion“ (Digitale Medien und Inklusion, Schulz & Krstoski, 2021, S. 33) in den Diskurs eingebracht (Schulz, 2021a), der die beiden wichtigen schulischen und unterrichtlichen Innovationsprozesse (Bosse, 2019; Filk, 2019; Schaumburg, 2021) zu einem Ganzen vereint (Schulz & Reber, im Druck, o. S.).

Nicht zuletzt aufgrund hoher Risiken der Exklusion (bspw. Bosse, 2019; Böttlinger & Schulz, 2021; Eickelmann et al., 2019) stellt die gemeinsame Betrachtung

der beiden Bereiche eine sinnvolle Verknüpfung dar. Der Schlüsselbegriff Diklusion dient der Teilhabe aller Schüler:innen an Bildung in allen Schularten und an einer digitalen Gesellschaft: „*Diklusion* bedeutet die programmatische und systematische Verknüpfung von Digitalen Medien im Einsatz für die Umsetzung der Inklusion in der Schule. Die Verschränkung der beiden Themen ermöglichen Chancen der Teilhabe“ (Schulz & Reber, im Druck, o. S.). Die Vereinigung von digitalen Medien und Inklusion soll damit nicht als rein additive Verbindung gesehen werden. Stattdessen entstehen Synergieeffekte, wie bspw. die Anschaffung digitaler Endgeräten oder Software, die mögliche Barrieren reduzieren oder die Verwendung digitaler Endgeräte für Individualisierung und Differenzierung. Diese Forderung wurde auch durch die Behindertenverbände (Pakt für Inklusion, 2021), durch die deutsche UNESCO-Kommission (Deutsche UNESCO-Kommission, 2021) und in der neuen Publikation „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ (KMK – Kultusministerkonferenz, 2021) als Ergänzung der Strategie von 2016 erhoben. Diese hohe Bedeutsamkeit der Themenbereiche rund um die Diklusion hat Folgen für die Lehrkräftebildung. Sie stellt die daran beteiligten Akteur:innen vor große Herausforderungen zur Neustrukturierung ihrer Ziele, Wertvorstellungen sowie Aufgaben und Abläufe. Diklusion basiert dabei auf der Grundannahme des weiten Inklusionsbegriffs und orientiert sich an der Definition zur *inkluisiven Bildung* der Deutschen UNESCO-Kommission (o. J.): „Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potenzial voll entfalten können.“

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die Aspekte von Haltung, der Theorie-Praxis-Komplex sowie das reflektierende Lernen in der Lehrkräftebildung im Lichte digital-inkluisiver Bildung betrachtet. Im Anschluss daran wird ein exemplarisches Seminarkonzept mit der Zielperspektive der Verbesserung der Chancengleichheit durch die Umsetzung eines digital-inkluisiven Unterrichts in heterogenen Klassen vorgestellt und qualitativ analysiert.

2 Perspektiven der Lehrkräftebildung für die Praxis

Die Lehrkräfte werden in der Zukunft in einem sich permanent verändernden und unsicheren pädagogischen Kontext arbeiten. (Schulz, 2003, o. S.)

Die Rollenveränderung der Hochschule als Ort der Wissensvermittlung hin zu einem Ort der Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkräfte für den späteren Einsatz in der Schule lässt sich an den Bestrebungen der Hochschulen praxisorientierte Angebote zu schaffen, ablesen. Dies lässt sich bspw. anhand der wachsenden Anzahl an Zentren für die Lehrkräftebildung oder durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung von 2014 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF, o. J.) mit zahlreichen Konzepten zur Verbindung von Theorie und Praxis

vermerken (Monitor Lehrerbildung, 2020). Der Verbindung von Theorie und Praxis kommt in der Lehrkräftebildung eine wesentliche Bedeutung zu (Cramer, 2014). Theorien können dabei in wissenschaftliche Theorien (Aussagesysteme, die gewissen Kriterien genügen) und subjektive Theorien (Summe aller Vorstellungen, die Praktiker:innen von ihrem situativen Handeln haben) unterschieden werden (Cramer, 2014; Patry, 2014), wobei wissenschaftliche Theorien niemals als alleinige Begründung der Praxis herangezogen werden, da diese nicht vollumfänglich in subjektive Theorien der Studierenden überführt werden. Handlungsleitend sind somit subjektive Theorien, die fragmentarisch aus wissenschaftlichen Theorien abgeleitet worden sein können. Nach Patry (2014) ist die Praxis dagegen ein zielgerichtetes Handeln, das sich auf die subjektiven Theorien der Studierenden bezieht, welches sich auf der Grundlage der situativen Aspekte vollzieht. Die jeweils vorliegende Situation in der Praxis wird durch subjektive Theorien gedeutet und kann durch wissenschaftliche Theorien überprüft werden. Dennoch kann der Erfolg des praktischen Handelns nicht vollständig durch wissenschaftliches Wissen aufgeklärt werden (Tenorth, 2006), wobei diesbezüglich auch vermehrt der Begriff der Kompetenzen für die professionellen Fähigkeiten der Lehrkräfte verwendet wird, um zu verdeutlichen, dass ein Rückbezug auf *Wissensbestände* für eine gute Umsetzung der Praxis nicht ausreichend ist. Tenorth (2006, S. 590) fundiert die Professionalisierung von Lehrkräften für die Umsetzung ihres „Kerngeschäfts“, des Unterrichts, auf ihren Ethos und ihre Kompetenz und beschreibt damit, dass sich der professionelle Habitus nicht allein über Wissen ausbildet, sondern über die Verarbeitung von Erfahrung. Das Ergebnis der reflektierten Erfahrung sind professionelle Schemata, die als Muster für die Orientierung des Handelns beschrieben werden können und Ethos und Kompetenz der Lehrkraft konstituieren. Es lässt sich daraus ableiten, dass auch für den Bereich Diklusion in der Lehrkräftebildung eigene Erfahrungen notwendig sind, um Ethos und Kompetenz auszubilden, zumal die wissenschaftliche Erkenntnislage vor allem in Kombination der beiden Bereiche derzeit noch wenig beforscht ist und gleichzeitig eine normative Logik der Verknüpfung der beiden Bereiche für die Umsetzung von Chancengerechtigkeit vorliegt (Bosse, 2019; Filk, 2019; Schaumburg, 2021; Schulz, 2018, 2021a). Somit kommt der Reflexion eigener Erfahrungen zur Konstituierung professioneller Schemata eine besondere Bedeutung für einen digital-inklusiven Unterricht zu.

Die Reflexion oder auch das *reflexive Lernen* beschreibt ein Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, das zuletzt die Professionalität einer Lehrkraft im Vergleich zu einem Laien beschreibt (Rottländer & Roters, 2008). Die Reflexivität ist damit die Voraussetzung für professionelles Handeln. Die reflexive Lernhaltung und der permanente Wille zur Anpassung und Veränderung sollte bereits früh angebahnt werden und dann als festes Element in den Lehrberuf übergehen (Terhart, 2000). Aus diesem Grund ist die Vermittlung von Unterrichtskonzepten und die

Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns fest verknüpft mit der Erprobung in der Praxis. Insbesondere unter dem Aspekt der Inklusion betrachtet, ist die Lehrkräfteprofessionalisierung ein anspruchsvoller Aufgabenbereich, der nach Florian (2008, S. 205) dreifach unterteilt werden kann: „knowing“, „doing“ and „believing“, die somit wesentliche Teile eines Seminars für Lehrkräftebildung für einen digital-inklusive Unterricht ausmachen. Besonders die Einstellungen, Überzeugungen und Wertvorstellungen von Lehrkräften wurden bereits als wesentliche Prädiktoren für erfolgreichen inklusiven Unterricht identifiziert (Hellmich & Görel, 2014) oder sind als besondere Hürde anzusehen (Avramidis & Norwich, 2002).

Nicht nur für den inklusiven Unterricht sind Einstellungen und Haltungen ein Schlüssel für den Erfolg. Für einen innovativen Unterricht mit digitalen Medien ist die pädagogische Grundhaltung ebenfalls von großer Bedeutung (Drossel et al., 2017; Howley et al., 2011; Hsu, 2016). Eine weitere Problematik scheint in den bisherigen eigenen Erfahrungen zu inklusivem Unterricht oder einem Unterricht unter Verwendung digitaler Medien zu liegen. Die Studierenden kennen heute vermutlich aus der eigenen Schulbiografie keine heterogenitätssensiblen Umgebungen (Greiten et al., 2018; Lotze & Kiso, 2014), dennoch sind Lehrkräfte dem Einsatz digitaler Medien größtenteils positiv gegenüber eingestellt (bspw. Hsu, 2016), die grundsätzliche pädagogische Grundhaltung scheint jedoch einen Einfluss auf die Mediennutzung der Lehrkräfte zu haben (z. B. konstruktivistisch vs. behavioristisch orientierter Einsatz digitaler Medien DeCoito & Richardson, 2018). Haltungen lassen sich grundsätzlich verändern (für den Bereich Inklusion bspw. Junker et al., 2020). Hellmich und Görel (2014) konnten Erklärungsfaktoren für inklusiven Unterricht im Rahmen einer Studie erörtern, die zum einen auf Erfahrungswissen, und zum anderen auf hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zurückzuführen seien. Hierbei sind ebenfalls die eigenen schulbiografischen Erfahrungen einzubeziehen, die als Teil des Professionalisierungsprozesses für Lehrkräfte (Junge & Siegert, 2021) insbesondere unter dem Aspekt des digital-inklusive Unterrichts zu berücksichtigen sind, da die Erfahrungen einer (angehenden) Lehrkraft eine zentrale Rolle für die pädagogische Handlungspraxis einnehmen. Die eigenen schulbiografischen Erfahrungen können sich auf den Lehrkräftehabitus übertragen (bspw. Helsper, 2018). Biografiearbeit kann eine mögliche pädagogische Vorgehensweise darstellen, um den individuellen biografischen Erfahrungen in Bezug auf Inklusion und den Einsatz digitaler Medien zu begegnen. Unter Biografiearbeit wird dabei allgemein „die methodisch-reflektierte Unterstützung der biografischen Alltagsarbeit von Lernenden [...] in einem professionellen Rahmen“ (Dausien, 2005, S. 9) unter dem „Ansatz der gezielten Arbeit an der persönlichen Entwicklung, die den individuellen Lebenslauf in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt“ (Lindmeier, 2005, S. 10) verstanden.

Im Folgenden wird nun ein exemplarisches Seminkonzept für die Umsetzung eines digital-inklusive Unterrichts skizziert.

3 Lehrkräftebildung für einen digital-inklusiven Unterricht

Die zugrundeliegende Fragestellung wirft die Zielperspektive eines Konzepts zur Verbesserung der Chancengleichheit für heterogene Lerngruppen durch die Umsetzung eines digital-inklusiven Unterrichts und dessen Integration in die Lehrkräftebildung auf. Exemplarisch soll hierfür ein Seminarkonzept mit dem Hintergrund der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für den Einsatz digitaler Medien im inklusiven Unterricht dargestellt werden, um explorativ durch Auswertung des Konzepts erste Ableitungen für weitere Möglichkeiten der Implementation in die Lehrkräfteprofessionalisierung zu treffen.

3.1 Forschungsdesign

Um die Frage zu beantworten, wie es möglich ist, Studierende auf einen digital-inklusiven Unterricht in der Schule vorzubereiten, wurde nach Durchführung des Seminars *Diklusion* eine Umfrage durchgeführt. Dies wurde anhand einer ersten explorativen Vorstudie, die an dieser Stelle vorgestellt wird, mithilfe einer Befragung der Studierenden umgesetzt. Die Befragung wurde von 23 der 30 Studierenden vor und nach dem Seminar anonymisiert beantwortet. Die Auswertung wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt.

3.2 Darstellung des Seminars

Das Seminar selbst ist dem Seminar für Medienbildung untergeordnet und wird mit zwei SWS mit einer Gruppe Studierender im Herbstsemester 2021 durchgeführt. Die Studierenden setzen sich zu etwas mehr als 50 % aus Studierenden des Grundschullehramts und ca. 25 % Studierenden der Sonderschulpädagogik und ca. 25 % Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe 1 und 2 zusammen. Im Folgenden wird der Aufbau des Seminars und der damit zusammenhängenden Projektarbeit an einer Grundschule in der Nähe von Flensburg dargestellt, welcher gleichwohl ein mögliches Seminarkonzept zur digital-inklusiven Bildung im Rahmen der Medienbildung exemplifizieren kann.

Tab. 1: Exemplarischer Ablauf des Seminars im Herbstsemester 2021

Phasen	Beschreibung
1: Erarbeitung der Inhalte rund um Diklusion	Aufgrund der pandemischen Lage haben keine Seminare in Präsenz stattgefunden. Die Studierenden haben sich zunächst in einer vorbereiteten Lernumgebung eigenständig die Grundlage rund um Diklusion erarbeitet und sind dazu asynchron oder synchron in den Diskurs getreten. Die Inhalte beschäftigen sich mit Biografiearbeit zu Inklusion und digitalen Medien in der eigenen Schulzeit, Grundlagen zur Inklusion und dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht, Barrierefreiheit, Urheberrecht, Universal Design for Learning diklusiv (Böttinger & Schulz, 2021) sowie den Tools zur Umsetzung der Erprobung.
2: Erarbeitung der Unterrichtsplanung für das Projekt	In Kleingruppen haben jeweils drei bis vier Studierenden den Unterricht geplant. Während der Erarbeitung konnten alle Studierenden durchgängig die Entwicklung der schriftlichen Unterrichtsplanung auf einem digitalen Board verfolgen. Parallel zur Erarbeitung war eine asynchrone und synchrone Beratung durch die Dozentin möglich. In zwei Reflexionssitzungen haben sich die Studierenden ihre geplanten Vorhaben vorgestellt und gegenseitig reflektiert (peer-to-peer-Feedback).
3: Durchführung der Erprobung in der Grundschule	Jede Gruppe hatte einen Vormittag die Möglichkeit in vier Stunden innerhalb ihres geplanten Projekts mit einer Kleingruppe von Kindern (vier bis fünf) einen Film oder ein Hörspiel in einer kreativen Medienproduktion zu erarbeiten. In den Pausen konnten sie zudem in den anderen Gruppen die Erarbeitung beobachten.
4: Reflexion der Erprobung auf der Basis wissenschaftlicher Grundlagen	In einer weiteren Videokonferenz konnten die Studierenden die erlernten Inhalte mit ihren eigenen Erfahrungen verbinden. Im Sinne des Micro-Teachings (Metcalf, 1995) haben die Kleingruppen im Anschluss die eigens aufgezeichneten Sequenzen der Unterrichtserprobung analysiert und gegenseitig reflektiert. Insbesondere lag der Fokus auf der Identifikation von Gelingensbedingungen der Individualisierung innerhalb einer kollaborativen Medienproduktion, um alle Schüler:innen teilhaben zu lassen.

Die Inhalte orientieren sich an den oben von Florian (2008, S. 205) aufgeworfenen Bereichen „knowing“, „doing“ and „believing“. Zu Beginn des Seminars werden zur Reflexion der eigenen Haltung Aspekte der biografischen Verarbeitung eigener Erfahrungen aus der Schulzeit installiert. Ebenso wurde über eine Definition von Inklusion und dem Einsatz digitaler Medien sowie der eigenen Einstellung dazu reflektiert (*believing*). Diese Erfahrungen wurden nach der Erprobung der Unterrichtskonzepte in der Grundschule erneut betrachtet und in den Zusammenhang mit den subjektiven Theorien der einzelnen Studierenden

gestellt. Gleichzeitig wurden wissenschaftliche Theorien sowie Wissen rund um das Thema Inklusion und digitale Medien im Unterricht bereitgestellt (*knowing*) und im Austausch hinterfragt. Die Planung und Durchführung der Erprobung betrifft den Bereich des *doing* – zur Erarbeitung und Erfahrung von Handlungsschemata, die ggf. in die subjektiven Theorien der Studierenden nach erfolgreicher Reflexion übergehen.

Die im Rahmen des Seminars erstellten Filme und Hörspiele sind auf der Webseite <https://praxis.leaschulz.com/adventskalender2021/> in Form des gemeinsam erstellten Adventskalenders dargestellt.

3.3 Erhebungsinstrument

Die Studierenden wurden über die Lernplattform Moodle anonymisiert befragt. Die Fragen innerhalb des Fragebogens waren größtenteils offen orientiert, um die Studierenden die Möglichkeit der freien Antwort mit eigener Prioritätensetzung zu geben und nicht durch Multiple-Choice-Fragen eine Einengung zu erfahren. Expert:inneninterviews wurden zur Kontrolle der sozialen Erwünschtheit ausgeschlossen, da die Dozentin diese selbst geführt hätte. Auch bei einer anonymisierten Umfrage ist der Einfluss der sozialen Erwünschtheit auf die Ergebnisse nicht gänzlich auszuschließen. Die Antworten wurden dann nach den Grundsätzen einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) analysiert. Die Kategorienbildung hat dabei induktiv stattgefunden und wurde im Anschluss deduktiv auf die jeweiligen Konstrukte übertragen.

3.4 Ergebnisse und Diskussion

Zur Frage, zu welchem *persönlichen Lernerfolg* aus dem oben dargestellten Seminararkzept aus einer Verbindung von Theorie und Praxis beigetragen hätte, betonten ein Großteil (N=13) der Studierenden in ihren Aussagen, dass sie Diklusion als neue noch unbekannte Verknüpfung kennengelernt hätten. Zudem hätten sie über Inklusion, über die Verwendung neuer Tools und über die Reduktion von Barrieren einen Eindruck gewonnen. Wie bereits in der Literatur beschrieben (siehe Kapitel 2), wird die beschriebene Verknüpfung dieser beiden großen Herausforderungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Studierenden wahrgenommen. Ein:e Teilnehmer:in notiert diese Verbindung wie folgt: *„Ich habe gelernt, dass Digitalisierung und Inklusion keine grundsätzlich verschiedenen Themengebiete darstellen. Inklusion kann zum Teil durch digitale Medien erreicht bzw. unterstützt werden, sodass alle SuS die Lernbedingungen bekommen, die sie brauchen.“*

In Bezug auf den *Einfluss des Seminars auf ihre Einstellungen für die Verwendung von digitalen Medien für einen inklusiven Unterricht* beschrieben von den 23 Studierenden 20 einen positiven Einfluss, zwei äußerten sich nicht eindeutig und nur eine Person beschrieb, dass sie noch deutlich mehr Praxis benötige, um

selbstständig digital-inklusiven Unterricht durchzuführen (siehe Abbildung 1). Besonders hervorgehoben wurde die Praxiserfahrung, um digitale Medien im inklusiven Unterricht einzusetzen (N=14), dass sie neues Selbstvertrauen in dem Bereich aufbauen konnten (N=5) und sie die Technik anhand exemplarischer Tools genauer kennenlernen durften (N=5). Des Weiteren wurde der Wissenszuwachs um Inklusion und digitale Medien und die Notwendigkeit der Verknüpfung der beiden Themen hervorgehoben. Ein:e Teilnehmer:in beschreibt ihren Zuwachs an Selbstvertrauen wie folgt: „*Ich traue mir nun mehr zu, digitale Medien im Unterricht zu verwenden und somit einen inklusiven Unterricht umsetzen zu können, in der die Heterogenität der Kinder als Gewinn gesehen werden kann.*“

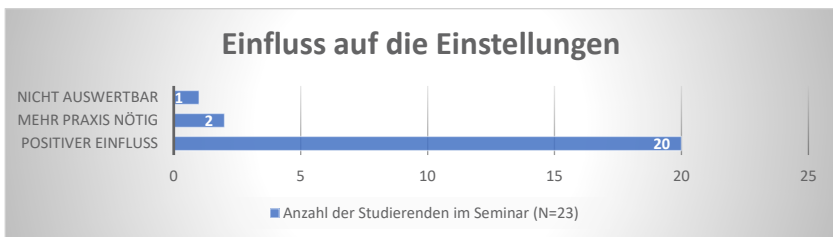


Abb. 1: Einfluss des Seminars auf die Einstellung zur Verwendung digitaler Medien im inklusiven Unterricht aus Sicht der Studierenden (eigene Abbildung)

Zum Anteil des Einflusses von *Theorie und Praxis innerhalb des Seminars* auf die Erkenntnisse für einen digital-inklusiven Unterricht beschreiben 18 von 23 Studierenden, dass die Praxisanwendung auf sie als zukünftige Lehrkräfte einen größeren Einfluss hatte, nur fünf betonen in ihren Ausführungen, dass die Theorie wichtiger (N=2) oder eine wichtige Grundlage (N=3) sei (siehe Abbildung 2). Ein:e Teilnehmer:in begründet wie folgt: „*Der praktische Teil hatte definitiv einen größeren Einfluss. Die Theorie habe ich bereits in vielen anderen Seminaren kennengelernt, aber dieses Seminar war das erste, das mir zeigte, dass Inklusion trotz aller Herausforderungen möglich sein kann. Vor allem fühle ich mich aber auch selbst bereit dazu, inklusiv zu unterrichten.*“ Die Aussage eines/einer weiteren Teilnehmer:in zu den Vorteilen des durchgeführten Seminars beschreibt zudem das Ungleichgewicht an praktischer Umsetzung bzw. der Verbindung von Theorie und Praxis in der Universität: „*Definitiv der praktische. In der Uni haben wir leider sehr, sehr wenig praktische Auseinandersetzung. Dennoch würde ich sagen, dass der theoretische Anteil extrem relevant war, um überhaupt einen Überblick über die Möglichkeiten von digitalen Medien zu erhalten.*“ Auch die reflexive Auseinandersetzung in der Gruppe wurde betont: „*Den größten Einfluss auf meine Ansichten über Inklusion entstand durch die Planung der Unterrichtsstunden in der Gruppe.*“

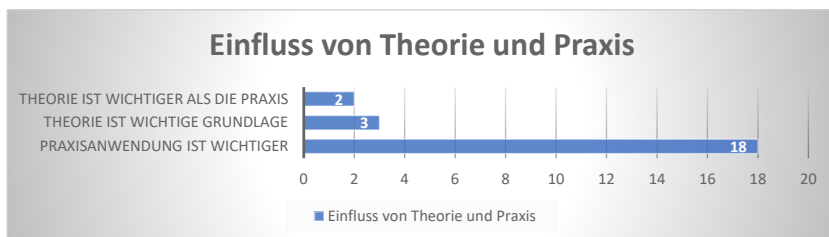


Abb. 2: Verhältnis von Theorie und Praxis im Seminar aus Sicht der Studierenden (eigene Abbildung)

Für die *Verknüpfung digitaler Medien zur Umsetzung von Inklusion* beschrieben die Studierenden aus ihrer Perspektive heraus die Chancen: die Verwendung digitaler Medien zur Individualisierung/Differenzierung und Förderung (N=5), die Ermöglichung kollaborativen Lernens in heterogenen Gruppen (N=2), die Erhöhung der Selbstständigkeit (N=1), die verbesserten Möglichkeiten bei der Planung von Unterricht (N=2), der Begegnung von Heterogenität im Unterricht generell (N=7), eine höhere Motivation der Schüler:innen (N=4) sowie die Multimedialität als Vorteil (N=1). Nur ein:e Teilnehmer:in sah keinen zwingend notwendigen Zusammenhang vom Einsatz digitaler Medien in inklusiven Kontexten (siehe Abbildung 3).

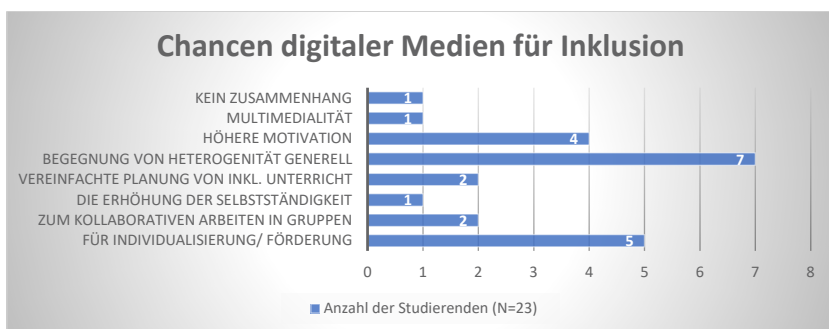


Abb. 3: Chancen digitaler Medien für Inklusion aus der Sicht der Studierenden (eigene Abbildung)

Auf die Frage, wie die *Universität die Studierenden besser auf einen digital-inklusi-ven Unterricht vorbereiten* kann (Frage: „Was wäre eurer Meinung nach der optimale Weg für die Universität, angehende Lehrende darauf vorzubereiten, in den Klassenzimmern der Zukunft zu unterrichten?“), entwickelten die Studierenden verschiedene Ideen: In der Universität braucht es mehr Möglichkeiten Praxiser-fahrungen zu sammeln (N=15) und an schulischen Themen (z. B. durch Fallbei-spiele) anzuknüpfen (N=7). Es braucht Möglichkeiten der Auseinandersetzung

mit der eigenen Lehrer:innenpersönlichkeit und der Reflexion des eigenen Handelns (N=3). Zudem sollte Diklusion als Querschnittsbereich in allen Fächern Einzug finden (N=2) und verpflichtend für alle Lehrämter sein (N=2). In allen Veranstaltungen sollte mehr mit digitalen Medien gearbeitet werden (N=2) und Möglichkeiten geben, sich Kompetenzen selbstständig zu erarbeiten (N=1, siehe Abbildung 4). Ein:e Teilnehmer:in kritisiert die aktuelle persönliche Situation wie folgt: „Mehr Praxis, weniger Inhalt für Fachidioten. [...] Ich denke der Fehler liegt darin, dass wir viel zu wenig darauf vorbereitet werden, in die Praxis zu gehen. Wir müssen die Möglichkeit bekommen, uns damit auseinanderzusetzen, wer wir als Lehrkräfte sein wollen und uns und unsere Einstellungen zu o. g. Themen erst mal sichern [...].“

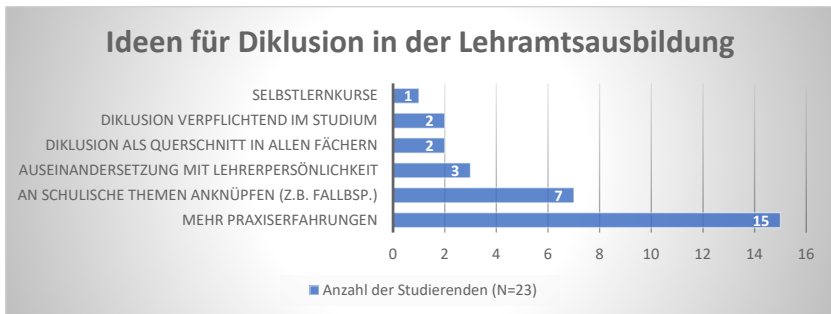


Abb. 4: Verortung von Diklusion in der Lehrkräfteausbildung der Universität, Wünsche und Ideen der Studierenden (eigene Abbildung)

4 Fazit

In Bezug auf die Fragestellung, wie Studierende auf einen digital-inklusiven Unterricht vorbereitet werden können, konnten anhand der Ergebnisse in den Befragungen weitere Konkretisierungen vorgenommen werden. Die Bedeutsamkeit positiver Einstellungen zu Inklusion und dem Einsatz digitaler Medien in Lernumgebungen waren bereits zuvor eine wesentliche Erkenntnis. Durch das hier vorgestellte exemplarische Seminarkonzept konnte nicht aufgezeigt werden, inwieweit sich Einstellungen verändern lassen, jedoch lässt sich konstatieren, dass aus der Perspektive der Studierenden heraus die Erprobung und die Verknüpfung von Biografiearbeit, Praxis und Theorie einen Einfluss auf ihre positiven Einstellungen gegenüber der Umsetzung digital-inklusiven Unterrichts hatten. Dies zeigt auch das Bedürfnis der Etablierung eines höheren Anteils an praxisnahen Seminaren in der universitären Ausbildung zum Thema Diklusion. Die zentrale Rolle von praktischen Erfahrungen sowie der reflexiven Auseinandersetzung damit konnten bestätigt werden. Einschränkend muss angeführt werden, dass ggf.

der Gesamtanteil an praxisnahen Veranstaltungen aus pandemischen Gründen insgesamt reduziert war und die Möglichkeit des Austauschs in Präsenz sowie der Durchführung einer Erprobung ein seltener Lichtblick in Zeiten des Distanzlernens an der Universität dargestellt hat. Gleichwohl sei bei den benannten Ergebnissen trotz Anonymisierung die soziale Erwünschtheit als Störfaktor zu benennen. Eine Bestätigung dieser Befunde aufgrund der Grundlage einer größeren Datenmatrix unter Einbezug der videografischen Aufzeichnungen des Unterrichts sowie der Vorausplanungen in den Gruppen steht noch aus und sollte die ersten hier aufgezeigten qualitativen Ergebnisse ergänzen. Zudem sind zur Verallgemeinerung eine Replizierung und Detaillierung von Bedeutung, die diese explorative Studie nicht liefern konnte.

Literaturverzeichnis

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration /inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bosse, I. (2019). Digitalisierung und Inklusion. *Schule inklusiv*, 4, 4–9.
- Böttinger, T. & Schulz (2021). Diklusive Lernhilfen. Digital-inklusive Unterricht im Rahmen des Universal-Design for Learnings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 436–450.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF. (o. J.). *Qualitätsorientierte Lehrerbildung*. Abgerufen am 3.03. 2022 von: https://www.qualitaetsorientierte-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home_node.html
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Die deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Dausien, B. (2005). Biografieorientierung in der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra*, 29(11), 6–11.
- DeCoito, I. & Richardson, T. (2018). Teachers and Technology: Present Practice and Future Directions. *CITE Journal*, 18(2), 362–378. Abgerufen am 31.08.2022 von: <https://citejournal.org/volume-18/issue-2-18/science/teachers-and-technology-present-practice-and-future-directions>
- Deutsche UNESCO-Kommission. (2021). *Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung. Resolution der 81. Mitgliederversammlung*. Abgerufen am 31.08.2022 von: https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-06/resolution_duk_digitalisierung-bildung_0.pdf
- Drossel, K., Eickelmann, B. & Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school – the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, 22(2), 551–573.
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILs 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Münster: Waxmann.
- Filk, C. (2019). Onlife-Partizipation für alle. Plädoyer für eine digital-inklusive Bildung. In O.-A. Burow (Hrsg.), *Schule digital – Wie geht das?* (S. 61–81). Stuttgart: Beltz.
- Florian, L. (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2018). *Lehrerausbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240.

- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Howley, A., Wood, L. & Hough, B. (2011). Rural Elementary School Teachers' Technology Integration. *Journal of Research in Rural Education*, 26(9), 1-13.
- Hsu, P.-S. (2016). Examining Current Beliefs, Practices and Barriers About Technology Integration: A Case Study. *TechTrends*, 60(1), 30–40.
- Junge, A. & Siegert, K. (2021). Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung: Reflexive Zugänge zu individuellen Professionalisierungsprozessen. *Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4(1), 158–177.
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C. & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitätseinstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule, *Empirische Sonderpädagogik* 12, 45–63.
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. Abgerufen am 31.08.2022 von: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Lindmeier, C. (2005). *Was soll und was kann pädagogische Biografiearbeit leisten?* Dokumentation der Fachtagung (LfB Hrsg). Abgerufen am 31.08.2022 von: https://www.vfj-berlin.de/fileadmin/download/lfb_fachtagungsdokumentation.pdf
- Lotze, M. & Kiso, C. (2014). Von der Aufgabe eine Haltung zu entwickeln. In C. Schwerk & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 157–172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Stuttgart: Beltz.
- Metcalf, K. K. (1995). *Laboratory Experiences in Teacher Education: A Meta-Analytic Review of Research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995). Abgerufen am 03.03.2022 von: <https://eric.ed.gov/?id=ED388645>
- Monitor Lehrerbildung (2020). Übersicht der Zentren für Lehrerbildung/Schools of Education in Deutschland. Abgerufen am 03.03.2022 von: https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Uebersicht_LBZ_2020_01.pdf
- Pakt für Inklusion. (2021). Inklusive Bildung und Digitalisierung zusammen denken! Abgerufen am 03.03.2022 von: www.dgs-ev.de/fileadmin/Standpunkte/dgs-Positionen_2021_Pakt_fuer_Inklusion.pdf
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. Paralleltitel: Linking theory and practice in teacher education: A theoretical foundation. In K.-H. G. Arnold (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Rottländer, D. & Roters, B. (2008). Verbindungen in Unsicherheit? Pragmatische Anmerkungen zur Lehrerbildungsdiskussion. *Bildungsforschung* 5(2), 2-14.
- Schaumburg, H. (2021). Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung: Ein systematischer Forschungsüberblick. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 41, 134–166.
- Schulz, L. (2018). Digitale Medien im Bereich Inklusion. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht, Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 344–367). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schulz, L. (2021a). Kultur der Diklusivität: Auf dem Weg zu einer digital-inklusive Schulgemeinschaft. *Schule Verantworten | Führungskultur_innovation_autonomie*, 1(2), 64–71. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a104>

- Schulz, L. (2021b). Diklusive Schulentwicklung: Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusiven Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 41, 32–54.
- Schulz, L. & Krstoski, I. (2021). Diklusion. In Schulz, L., I. Krstoski, M. Lüneberger & Wichmann (Hrsg.), *Diklusive Lernwelten – Zeitgemäßes Lernen für alle Schülerinnen und Schüler* (S. 31–43). Dornstadt: Visual Ink publishing.
- Schulz, L. & Reber, K. (im Druck). Diklusive Sprachbildung – Digitale Medien im Förderschwerpunkt Sprache. In J. Betz & J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*. Stuttgart: Beltz Juventa.
- Schulz, W. (2003). *Biografiearbeit in der Lehrerausbildung*. Unveröffentlichtes Manuskript, Europa-Universität Flensburg.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Stuttgart: Beltz.