



**Studierende:** Josefin Baumann, Fabienne Becker, Pauline Becking, Julia Falke, Elena Hardenberg, Kiana Kriege, Ann Kathrin Meyer, Laura Möller, Naina Josefina Reuter, Gesa Rüffer, Julia Schaller, Anna Montserrat Schnatheimer, Duygu Yildirim.

**Lehrende:** Christine Löbbers

## Potenzial des Ritualhandelns im Textilunterricht

*Ann Kathrin Meyer*

### Einleitung

Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung (ESE) fallen durch ungewohntes oder aggressives Verhalten auf und sind von schulischer Ausgrenzung betroffen. Ihr abweichendes Verhalten stört den Schulalltag und den Unterricht. Dies ist herausfordernd und verunsichert Lehrkräfte und Schulgemeinschaft. Laut Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz kann die Schule durch im Unterricht eingebaute Rituale einen Teil der emotional-sozialen Belastungen auffangen. Ein verhaltensförderlicher „guter (Textil-)Unterricht“<sup>1</sup> enthält gemeinsam erarbeitete Rituale.<sup>2</sup>

Deshalb lautet meine Forschungsfrage: *Welches Potenzial bringen Rituale im Textilunterricht für ein emotional und sozial beeinträchtigtes Inklusionskind mit sich?* Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde eine literaturbasierte Analyse durchgeführt.

### Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsthese

Das Forschungsthema beschäftigt mich, weil Rituale in Seminaren während des Studiums behandelt wurden und im Schulpraktikum präsent waren. Sie haben im Schulalltag einen hohen Stellenwert.<sup>3</sup> Sie werden schul- und fächerübergreifend eingesetzt und spielen in meinen zukünftigen Unterrichtsvorbereitungen eine bedeutende Rolle. Da ich in Zukunft wahrscheinlich im Rahmen von Inklusion Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt ESE begegnen werde, interessiert mich, ob sich Rituale auch oder sogar gerade auf diese Kinder und Jugendlichen positiv auswirken.

### Methodisches Vorgehen

Mein Forschungsvorhaben sah ursprünglich vor, das Vorhandensein von Ritualen im Textilunterricht meiner Praktikumsschule zu überprüfen und deren Wirkung auf das Verhalten eines Kindes mit einem Inklusionsbedarf im Förderschwerpunkt ESE zu untersuchen. In diesem Rahmen hatte ich mich für eine Beobachtung als empirische Erhebungsmethode entschieden, bei der einerseits das Ritual an sich und andererseits die während der Ri-

tualausführung gezeigten Verhaltensweisen des zu beobachteten Kindes im Fokus gestanden hätten. Ergänzend war ein leitfadengestütztes Interview mit der Textillehrkraft der beobachteten Klasse geplant. Aufgrund der Corona-Situation und dem damit einhergehenden Ausfall des Schulpraktikums wurden die ursprünglich geplanten Erhebungsmethoden durch eine literaturbasierte Analyse ersetzt und die Fragestellung an die Bedingungen angepasst.

### Forschungsergebnisse

#### *Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE)*

Dieser Förderschwerpunkt betrifft Schüler\*innen, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung, in ihrem Erleben und in ihrer Selbststeuerung beeinträchtigt sind. Sie sind nicht in der Lage, ihre Emotionen auf angemessene Art zu kontrollieren, abzuschwächen, zurückzuhalten oder zu verstärken.<sup>4</sup> Sie fallen vielfach durch nach außen gerichtetes Verhalten in Form von Impulsivität, Hyperaktivität, Aggressivität oder durch nach innen gerichtetes Verhalten wie Überängstlichkeit, Kontaktvermeidung und Depressivität auf.<sup>5</sup>

#### Rituale

Rituale sind feste, sich wiederholende Handlungsmuster, die von mehreren Personen interaktiv hergestellt und gemeinsam getragen werden. Sie binden sich an ein bestimmtes szenisches Arrangement und an gegenständliche Elemente. Sie verkörpern eine gemeinsame Leitidee und bilden ein soziales System.<sup>6</sup> Rituale bieten sich an vielen Stellen im Unterricht an: zum Unterrichtsbeginn, als Pause zwischendurch, zum Aufbauen oder Aufräumen, zur Kontrolle der Hausaufgaben, zur Rückmeldung, zur Reflexion.<sup>7</sup> Rituale unterstützen und fördern sowohl das Lernen und die Entwicklung der Schüler\*innen als ihre Anpassungs- und Bewältigungsprozesse. Sie bieten die Möglichkeit, Geborgenheit zu erfahren, Sicherheit zu gewinnen und psychischen Halt zu geben. Außerdem sollen sie die Arbeit und die Abläufe im Unterricht strukturieren sowie das Unterrichtsgeschehen durchschaubar machen. Damit fördern sie die Selbstän-

<sup>1</sup> Schweiker, Wolfhard: Handreichung. Dialog-Tage für Religions- und Förderpädagogik, 2015. URL: [https://www.ptz-rpi.de/fileadmin/user\\_upload/ptz/einzelhomepageseite/SBBZ/sbbz-pdf/2015\\_Doku\\_Dialogtage.pdf](https://www.ptz-rpi.de/fileadmin/user_upload/ptz/einzelhomepageseite/SBBZ/sbbz-pdf/2015_Doku_Dialogtage.pdf) [Letzter Zugriff am 08.01.2021]. S. 2. <sup>2</sup> Vgl. ebd. S. 2ff. <sup>3</sup> Vgl. Kaiser, Astrid: 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler 2017. S. 5f. <sup>4</sup> Vgl. Niedersächsischer Bildungsserver (NIBIS): Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. URL: [https://www.nibis.de/emotionale-und-soziale-entwicklung\\_11290](https://www.nibis.de/emotionale-und-soziale-entwicklung_11290) [Letzter Zugriff am 08.01.2021]. <sup>5</sup> Vgl. Verlag PRO Schule: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte im Überblick. Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung (Plakat). <sup>6</sup> Vgl. Kaiser, 2017. S. 5f. <sup>7</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung/ISB (Hrsg.): Inklusion. Rituale im Unterrichtsalltag. URL: [http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/284/rituale\\_unterricht.pdf](http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/284/rituale_unterricht.pdf) [Letzter Zugriff am 08.01.2021]. S. 1.

digkeit und das Selbstvertrauen. Sie können helfen, soziale Kompetenzen zu entwickeln und sind gemeinschaftsbildend.<sup>8</sup>

### Textilunterricht

Im Textilunterricht lassen sich die verschiedensten Rituale anwenden. Als Beispiel lässt sich der *Liebingsstoff der Woche* anführen. Zum Stundenbeginn stellt ein Kind seinen persönlichen textilen Lieblingsstoff vor (Kuscheltier, Kissen, Mütze, T-Shirt, usw.) und erzählt seine persönliche Geschichte. Auf diese Weise lernen die Kinder die unterschiedlichen textilen Gegenstände einzuordnen und bekommen persönliche und emotionale Eindrücke ihrer Mitschüler\*innen. Des Weiteren wäre das *Klassenquiz* denkbar. Inhalte der letzten Unterrichtsstunde werden auf diese Weise wiederholt. Es existieren feste Gruppen und ein Spielplan, der den aktuellen Spielstand festhält.<sup>9</sup> Außerdem bietet sich *Musik als Aufbau-/Aufräumritual* an. Ein ausgewähltes Lied kann eine Aufbauphase oder eine Aufräumphase ankündigen. Es gibt etliche andere Rituale und Variationen im inklusiven Kontext. Rituale stellen vor allem für Schüler\*innen mit sozialen oder emotionalen Belastungen eine große Entlastung dar. Der sich wiederholende Ablauf bestimmter Aktionen während des Schultags und Unterrichts gibt den Kindern Sicherheit, Orientierung und Halt. Rituale bauen Stress ab, der sich gerade für sie aus neuen Situationen ergibt.<sup>10</sup>

*„Ein ritualisierter Schul- und Unterrichtsalltag mitsamt seinen Vorgaben und Regeln stellt besonders für Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ein verlässliches Gerüst dar, das sie stützt, lenkt und auch beschützt. Sie brauchen einen verlässlichen und transparenten Rahmen, der es ihnen ermöglicht, sich sicher zu fühlen und an sie gestellte Erwartungen zu kennen.“<sup>11</sup>*

Die Strukturierung des Unterrichts durch Rituale beugt Unterrichtsstörungen vor.<sup>12</sup> Das Gestalten transparenter Strukturen ist eine Primärprävention gegenüber dem Aufkommen von Verhaltensstörungen.<sup>13</sup>

### Fazit und Ausblick

Rituale im Textilunterricht haben enormes Potenzial und wirken sich besonders im inklusiven Kontext positiv aus. Gerade für beeinträchtigte Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung empfehlen sich Strukturierungsmaßnahmen, die sie in ihrer Umfeldorientierung unterstützen. Ziele dieser äußeren Strukturen sind der Aufbau und die Festigung innerer Strukturen sowie der Ausbau lernförderlicher und das soziale Zusammenleben fördernder Gewohnheiten.<sup>14</sup> Ri-

tuale minimieren Verhaltensstörungen, weisen eine verhaltensförderliche Wirkung auf und tragen dazu bei, Inklusion in der Schule zu leben.

### Literaturverzeichnis und Internetquellen

Bezirksregierung Münster: Handreichung zur Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, September 2015, URL: [https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule\\_und\\_bildung/inklusion/handreichungen\\_und\\_leitfaeden/handreichung\\_fsp\\_emotionale\\_soziale\\_entwicklung.pdf](https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_emotionale_soziale_entwicklung.pdf) [Letzter Zugriff am 08.01.2021].

Kaiser, Astrid: 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler 2017.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Thüringen (Hrsg.): Leitlinien für Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, Juli 2014, URL: <https://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1522.pdf> [Letzter Zugriff am 08.01.2021].

Niedersächsischer Bildungsserver (NIBIS): Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, URL: [https://www.nibis.de/emotionale-und-soziale-entwicklung\\_11290](https://www.nibis.de/emotionale-und-soziale-entwicklung_11290) [Letzter Zugriff am 08.01.2021].

Schweiker, Wolfhard: Handreichung. Dialog-Tage für Religions- und Förderpädagogik, 2015, URL: [https://www.ptz-rpi.de/fileadmin/user\\_upload/ptz/einzelhomepageseite/SBBZ/sbbzpdf/2015\\_Doku\\_Dialogtage.pdf](https://www.ptz-rpi.de/fileadmin/user_upload/ptz/einzelhomepageseite/SBBZ/sbbzpdf/2015_Doku_Dialogtage.pdf) [Letzter Zugriff am 08.01.2021].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung / ISB (Hrsg.): Inklusion. Rituale im Unterrichtsalltag, URL: [http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/284/rituale\\_unterricht.pdf](http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/284/rituale_unterricht.pdf) [Letzter Zugriff am 08.01.2021].

Verlag PRO Schule: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte im Überblick. Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung (Plakat).

### Wahrnehmung von Inklusion der Mitschüler\*innen an der Grundschule

Anna Schnatmeyer

**Erhebungszeitraum:** 01.03.2020 – 30.09.2020

**Erhebungsort:** Katharina Schule Wallenhorst

**Befragte der Forschung:** Zwei vierte Klassen (insgesamt 17 Jungen und 17 Mädchen)

**Forschungsthese:** *Mitschüler\*innen haben eine positive Wahrnehmung der Inklusion in der Schule.*

### Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsthese

Es gibt viele Studien darüber, wie Kinder mit Inklusionsbedarf von Lehrkräften oder Eltern

<sup>8</sup> Vgl. Kaiser, 2017. S. 28. <sup>9</sup> Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, S. 2. <sup>10</sup> Vgl. ebd. S. 1. <sup>11</sup> Bezirksregierung Münster: Handreichung zur Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, September 2015, URL: [https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule\\_und\\_bildung/inklusion/handreichungen\\_und\\_leitfaeden/handreichung\\_fsp\\_emotionale\\_soziale\\_entwicklung.pdf](https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_emotionale_soziale_entwicklung.pdf) [Letzter Zugriff am 08.01.2021]. S. 68. <sup>12</sup> Vgl. ebd. S. 62. <sup>13</sup> Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Thüringen (Hrsg.): Leitlinien für Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, Juli 2014. URL: <https://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1522.pdf> [Letzter Zugriff am 08.01.2021]. S. 15. <sup>14</sup> Vgl. ebd. S. 18f.

wahrgenommen werden und weniger Forschung darüber, wie ihre Mitschüler\*innen dies erleben und wie es ihren Schulalltag beeinflusst. Doch Inklusion betrifft nicht nur die inklusionsbedürftigen Kinder, ihre Lehrkräfte und Eltern, sondern auch die Mitschüler\*innen in großem Maße.

In der Schule meiner Praxisphase gab es kaum Kinder mit einem diagnostizierten Förderbedarf. Dennoch fielen mir motorische Schwierigkeiten bei einigen der Schüler\*innen auf. Das Fach Textiles Gestalten gibt Gelegenheit, Inklusion zu hinterfragen und zu erfassen, ob Lernende ihren Mitschüler\*innen Hilfe leisten und wie sie zu dem Thema Inklusion stehen.

Daraus ergab sich meine Forschungsfrage:  
*Wie nehmen Schüler\*innen Inklusion wahr?*



Abb. 1: Darstellung Anna Schnatmeyer.

### Methodisches Vorgehen

Als Methode wählte ich eine Kombination aus standardisierten Fragebögen an die Schüler\*innen, verbunden mit Beobachtungen der ersten drei Wochen an der Schule. Ziel war es, die Ergebnisse der Befragung unter der Berücksichtigung der Beobachtung auszuwerten. Der Fragebogen bestand aus geschlossenen Ja-Nein-Fragen, wobei die Schüler\*innen optional ihre Antwort begründen konnten. Das Forschungsvorhaben fand wie geplant statt, aufgrund der coronabedingten verkürzten Zeit waren meine persönlichen Beobachtungen allerdings zeitlich eingeschränkt.

Fragen des Fragebogens:

1. Hast du schon einmal im TU einem/einer Mitschüler\*in geholfen?
2. Hast du schon einmal Hilfe von einem/einer Mitschüler\*in im TU bekommen, als du sie brauchtest?
3. Findest du es gut, dass alle Kinder an der gleichen Schule unterrichtet werden?
4. Kennst du ein Kind mit einer Beeinträchtigung?
5. Stört es dich, dass es Mitschüler\*innen gibt, die länger brauchen, um Inhalte des Unterrichts zu verstehen?

### Forschungsergebnisse

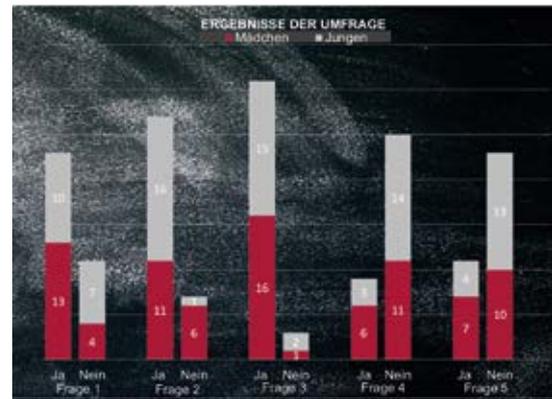


Abb. 2: Darstellung Anna Schnatmeyer.



Abb. 3: Darstellung Anna Schnatmeyer.

Die Forschung ergab, dass die *Wahrnehmung* der Inklusion bei den Mädchen sowie den Jungen beider Klassen durchgängig positiv ist. Auch die *Hilfsbereitschaft* ist recht hoch in den Klassen, wie sich bei Frage 1 und 2 erkennen lässt. 13 von 17 Mädchen haben schon einmal einem/einer Mitschüler\*in geholfen. Hingegen haben nur 10 von 17 Jungen schon einmal einem/einer Mitschüler\*in geholfen. Hier gab es bei einigen Jungen Kommentare wie: „Wie soll ich denn jemandem in Textil helfen, wenn ich das eh nicht kann.“ An solchen Aussagen der Jungen muss in der Schule gearbeitet werden, denn auch Jungen können eine gute Leistung im Fach Textiles Gestalten erbringen. Fast alle Schüler\*innen haben schon einmal Hilfe von einem/einer ihrer Mitschüler\*in bekommen – hierbei gaben 16 Mädchen und 11 Jungen bei dieser Frage *ja* an. Dies verdeutlicht, dass sie keine Angst haben, um Hilfe zu bitten, wenn sie diese benötigen.

Die wenigsten Kinder wissen genau, was eine Beeinträchtigung ist und geben an, kein Kind mit einer Beeinträchtigung zu kennen. Dabei ist zu beachten, dass es in einer der Klassen ein Kind mit dem Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung* (ESE) gibt, dies scheinen seine Mitschüler\*innen nicht mit einer Beeinträchtigung zu assoziieren.

Als sehr positiv betrachte ich die Beantwortung der Frage 3. Hier beantworteten 91% der Schüler\*innen die Frage: „Findest du es gut, dass alle Kinder an der gleichen Schule unterrichtet werden?“ mit *ja*. Dies zeigt, dass die befragten Schüler\*innen die gleichen Chancen für alle Kinder wollen. Im Vergleich dazu ist die Befürwortung der Inklusion bei Lehrenden 72%<sup>1</sup> und Eltern 66%<sup>2</sup> deutlich niedriger als bei den befragten Kindern.

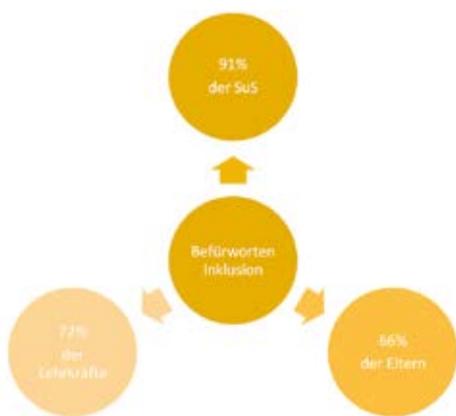


Abb. 4: Darstellung Anna Schnatmeyer.

### Fazit und Ausblick

Allgemein ist zu erkennen, dass auch die Schülerinnen und Schüler, die nicht selbst von der Inklusion betroffen sind, positiv mit der Situation umgehen. Sie sehen einen Förderschwerpunkt nicht zwingend als Beeinträchtigung. Hierbei ist zu beachten, dass es in den beiden befragten Klassen kein Kind mit einer auffälligen Beeinträchtigung gibt. Im Vergleich zu befragten Lehrkräften aus Nordrhein-Westfalen und Eltern befürworten die Schüler\*innen Inklusion in der Schule deutlicher. Da es in der Literatur relativ wenige Studien zu dieser Thematik gibt, würde es sich anbieten, hier eine größere repräsentative Studie durchzuführen und so mehr Wissen über diese Thematik zu erhalten.

### Literaturverzeichnis und Internetquellen

Aktion Mensch e. V. (2019): Schulische Inklusion – Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf. Infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH, Bonn.

DeVries, Jeffrey M./Voß, Stefan/Gebhardt, Markus (2018): Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. In: Research in Development Disabilities, Volume 83. S. 28-36.

Forsa (2016): Inklusion an Schulen aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen: Ergebnisse einer repräsentativen Lehrbefragung in Nordrhein-Westfalen. Politik- und Sozialforschung GmbH, Berlin.

Glazzard, Jonathan (2011): Perception of the barriers to effective inclusion in one primary school; teachers and teaching assistants. In: Support for Teaching, Issue 2. S. 46-87.

## Möglichkeiten innerer Differenzierung im inklusiven Textilunterricht

Elena Hardenberg

**Erhebungszeitraum:** Juni 2020 – Dezember 2020

**Erhebungsinstrumente:** Literaturrecherche und externes Datenmaterial aus dem Fachgebiet Textiles Gestalten der Universität Osnabrück zu Differenzierungsmöglichkeiten im Textilunterricht unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung (Daten aus 33 studentischen Ideensammlungen zu textilen Techniken)

**Forschungsthese:** *Der Textilunterricht bietet Möglichkeiten innerer Differenzierung, um einer/einem Schüler\*in mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung die erfolgreiche Teilnahme an der Textilen Bildung zu ermöglichen.*

### Einleitung und Relevanz des Themas

Die UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 verfolgt im Kontext von Inklusion das Ziel, *allen* Schüler\*innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen eine gleichberechtigte Beschulung zu ermöglichen, sie individuell zu fördern und zu fordern. Ob mit oder ohne Beeinträchtigung - das gemeinsame Lernen und die Vielfalt werden als Bereicherung und Chance für alle Beteiligten verstanden.<sup>1</sup> Damit Inklusion und die individuelle Förderung der Schüler\*innen gelingt, ist eine *innere Differenzierung*, d. h. die individuelle Anpassung des Unterrichts, unerlässlich.<sup>2</sup> Im vorliegenden Forschungsvorhaben steht diese innere Differenzierung im Textilunterricht im Fokus.

### Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsthese

Für den Textilunterricht ist charakteristisch, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, sich theoretisch und praktisch mit textilen Lerninhalten auseinanderzusetzen. Dies entspricht dem Konzept des ganzheitlichen Erschließens.<sup>3</sup> Bei der praktischen Gestaltung werden die motorischen Fertigkeiten der Schüler\*innen gefördert und gefordert.<sup>4</sup> Vor diesem Hintergrund entstand mein Interesse daran, welche Maßnahmen bei der Gestaltung des Textilunterrichts, unter Berücksichtigung einer Schülerin oder eines Schülers mit motorischen Einschränkungen, zu beachten sind.

<sup>1</sup> Vgl. DeVries, Jeffrey M./Voß, Stefan/Gebhardt, Markus (2018): Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. In: Research in Development Disabilities, Volume 83. S. 28-36. <sup>2</sup> Vgl. Forsa (2016): Inklusion an Schulen aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen: Ergebnisse einer repräsentativen Lehrbefragung in Nordrhein-Westfalen. Politik- und Sozialforschung GmbH; Berlin. S. 2ff.

Hieraus resultierte die Forschungsfrage: *Welche Differenzierungsmaßnahmen sind zu berücksichtigen, um einem/einer Schüler\*in mit Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung eine erfolgreiche Teilnahme am Textilunterricht zu ermöglichen?*

### Methodisches Vorgehen

Methodisch war ursprünglich eine Fremdbeobachtung geplant. Intention war es, eine Textillehrkraft zu beobachten, welche Maßnahmen innerer Differenzierung sie im Unterricht einsetzt, wenn ein Kind mit motorischen Einschränkungen teilnimmt. Die Eindrücke sollten in einem Beobachtungsbogen festgehalten werden. Aufgrund der Corona-Situation entschied ich mich zu einer literaturgestützten Untersuchung zur inneren Differenzierung und Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung. Außerdem bildete die Ideensammlung zur inneren Differenzierung der Studierenden des Textilen Gestaltens wichtiges Datenmaterial. Die Erkenntnisse der Literaturanalyse sollten mit der Ideensammlung zusammengeführt werden.

### Forschungsergebnisse

Allgemeine Hinweise zum *inkluisiven Unterricht* unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung.

Literaturanalyse:

- „*Didaktik vom Kinde aus*“<sup>5</sup>
- *Ästhetische Erziehung als Schlüsselbereich für die Förderung: Personale und soziale Integration*<sup>6</sup>
- *Förderung der Eigenständigkeit: Anleitung zu offenen Unterrichtsformen; Förderung von Kommunikation, Interaktion und Beziehung; kooperatives Lernen*<sup>7</sup>
- *Unterrichtsorganisation: Struktur und Verlässlichkeit, Rückzugsmöglichkeiten bieten*<sup>8</sup>
- „*In Ganzheiten lernen*“<sup>9</sup>: *Übergeordnetes Lernziel im Blick behalten*
- *Einbezug von Schulbegleiter\*innen und Assistent\*innen: Beachtung des Förderplans, Gewähren eines Nachteilsausgleichs*<sup>10</sup>

Formen innerer Differenzierung:<sup>11</sup>

- *Lerninhalte: z. B. Schwierigkeitsgrad, begründete Auswahl der Aufgaben*<sup>12</sup>
- *Kompetenzen: z. B. Aufgaben mit unterschiedlichen Kompetenzstufen*<sup>13</sup>
- *Methodische Differenzierung: z. B. Lerntätigkeiten mit individuellen Lernprodukten*<sup>14</sup>
- *Mediale Differenzierung: z. B. Differenzierung nach Zugangsweisen (auditiv, visuell, haptisch, handlungsorientiert, kognitiv-analytisch, kommunikativ-kooperativ)*<sup>15</sup>

Differenzierungsmöglichkeiten im *inkluisiven Textilunterricht* unter besonderer Berücksichtigung des

Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung; Ergebniszusammenstellung aus der Analyse der Literatur und des externen Datenmaterials.

### Fazit und Ausblick

Aus der Forschungsarbeit geht hervor, dass der Textilunterricht unter besonderer Rücksichtnahme des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung zum Erfolg führen kann, wenn grundlegende Maßnahmen innerer Differenzierung im Unterricht getroffen werden. Der Textilunterricht weist aus folgenden Gründen ein besonderes Potenzial auf: Möglichkeit der Kontextualisierung textiler Lerninhalte (Alltagsbezug); Möglichkeit zur freien Gestaltung zu individuellen Lernerfolgen;<sup>16</sup> individuelle Zugangsweisen zum ganzheitlichen Erschließen; offener Unterricht und Projektlernen (Förderung der Eigenständigkeit, kooperatives Lernen); ästhetische Erziehung als Teil Textiler Bildung. In diesem Themenbereich bedarf es weiterer Forschung, um auf das Potenzial des Textilunterrichts für eine gleichberechtigte Beschulung aller Schülerinnen und Schüler aufmerksam zu machen.

### Literaturverzeichnis

- Bergeest, Harry/Boenisch, Jens: Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion. 6. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart 2019.
- Boenisch, Jens: Körperliche und motorische Entwicklung. In: Hedderich, Ingeborg et al.: Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Stuttgart 2016. S. 224-228.
- Graf, Johanna/Weigl, Erich: KlasseTeam: Hilfe zur Selbsthilfe für Lehrkräfte einer inklusiven Schule. In: Metzger, Klaus/Weigl, Erich (Hrsg.): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen. Berlin 2012. S. 33-48.
- Klippert, Heinz: Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim/Basel 2010.
- Köller, Ingrid: Didaktik textiler Sachkultur. In: El-Gebali-Rüter, Traute (Hrsg.): Textile Sachkultur erschließen. Beiträge aus Forschung, Lehre und Schulpraxis. Baltmannsweiler 1999. S. 39-57.
- Kolhoff-Kahl, Iris: „All inclusive?“ Textildidaktik und Inklusion bzw. Heterogenität. In: ...textil...4/2014. S. 18-22. Kolhoff-Kahl, Iris: Textildidaktik - Eine Einführung. 5. Auflage. Augsburg 2016.
- Scholz, Ingvalde: Das heterogene Klassenzimmer: Differenziert unterrichten. Göttingen 2016.
- Utech, C.: Innere Differenzierung. 2009. URL:[https://lehrerfortbildung-bw.de/u\\_matnatech/mathematik/gym/bp2004/fb1/modul8/](https://lehrerfortbildung-bw.de/u_matnatech/mathematik/gym/bp2004/fb1/modul8/) [Letzter Zugriff am 17.01.2021].
- Walter-Klose, Christian: Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen 2012.
- 1 Vgl. Graf & Weigl (2012). S. 33. 2 Vgl. Boenisch (2016). S. 224. 3 Vgl. Köller (1999). S. 45ff. 4 Vgl. Kolhoff-Kahl (2016). S. 38. 5 Boenisch (2016). S. 225. 6 Vgl. Bergeest & Boenisch (2019). S. 321. 7 Vgl. Bergeest & Boenisch (2019). S. 305ff. 8 Vgl. ebd. 9 Bergeest & Boenisch (2019). S. 308. 10 Vgl. Walter-Klose (2012). S. 406f. 11 Vgl. Aufteilung nach Utech (2009). S. 4. 12 Vgl. ebd. 13 Vgl. Scholz (2016). S. 35. 14 Vgl. Klippert (2010). S. 98. 15 Vgl. Scholz (2016). S. 43 16 Vgl. Kolhoff-Kahl (2014), S. 19.



Textiles Gestalten. Foto: Michael Münch.

## Inklusion und Differenzierung im Textilunterricht

*Fabienne Becker*

**Erhebungszeitraum:** Juli - Oktober 2020  
**Erhebungsort:** Belm/Osnabrück  
**Erhebungsinstrument:** Online-Fragebogen

### Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsthese

Im Rahmen des Praxissemesters fand ich einen Textilraum vor, der von Unordnung, Chaos, und überflüssigen Materialien geprägt war. Platz für eine freie Entfaltung in den Arbeitsphasen existierte nur geringfügig, eine Struktur in Form von übersichtlichen Tischanordnungen mit Rückzugsorten war nicht gegeben. Unter den 16 Schülerinnen befand sich ein Mädchen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Aufgrund dieser Umstände strukturierten wir im Tandem-Team den Raum um, um mögliche Veränderungen zu beobachten und durch eine Befragung zu dokumentieren. Aus der Perspektive einer zukünftigen Lehrerin im Fach Textiles Gestalten stellte ich mir folgende Frage, die als Basis meiner Forschung dient:

### Forschungsthese: Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer

*Welchen Einfluss haben die Gestaltung und Strukturierung des textilen Lernraums auf die Lerngruppe (insbesondere auf SuS mit Förderschwerpunkt)?*

### Theoretischer Hintergrund

Dem individuellen Umgang mit Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen liegt häufig eine verminderte, kognitive Lernfähigkeit zugrunde.

Die pädagogische Ausgangslage von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, beispielsweise im Lernverhalten, insbesondere des schulischen Lernens, stellt sich in Verbindung mit Beeinträchtigungen der motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen sowie sozialen und emotionalen Ebene dar. Diese können unmittelbare Auswirkungen auf ihre Aufmerksamkeit haben. Deshalb benötigen diese Schüler\*innen besondere Strukturen zur Orientierung.<sup>1</sup> Weist ein Schüler oder eine Schülerin eine Lernschwäche auf, so kann diese mit Wahrnehmungsstörungen einhergehen. Besonders Reize in visueller Form, werden von den Betroffenen wahrgenommen und beispielsweise durch Umherschauen im Raum versucht zu kompensieren.<sup>2</sup> Der Lernort wirkt sich auf physische und psychische Befindlichkeiten der Schüler\*innen aus und ist von großer Bedeutung für den Lernprozess.<sup>3</sup>

### Methodisches Vorgehen

Für die methodische Vorgehensweise wurde eine quantitative Online-Befragung in Form eines Fragebogens erstellt und mit den Schülerinnen (Mädchen) des 7. und 8. Jahrgangs im Textilunterricht durchgeführt. Insgesamt haben 13 von 16 Schülerinnen (Mädchen) an der Umfrage teilgenommen. Das Ziel der Befragung war es, mithilfe ausgewählter Fragen herauszufinden, welchen Einfluss die Raumstruktur auf die Lerngruppe und ihre Konzentration in den Arbeitsphasen hat.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (1994). S. 10.; Barth, Karlheinz (2012), S. 58. <sup>2</sup> Vgl. Claßen, Albert (2014). S. 23. <sup>3</sup> Vgl. Hammerer, Franz/Renner, Clara (2006). S. 2. <sup>4</sup> Vgl. Lang; Sabine: (o. D.). S. 7.

## Forschungsergebnisse

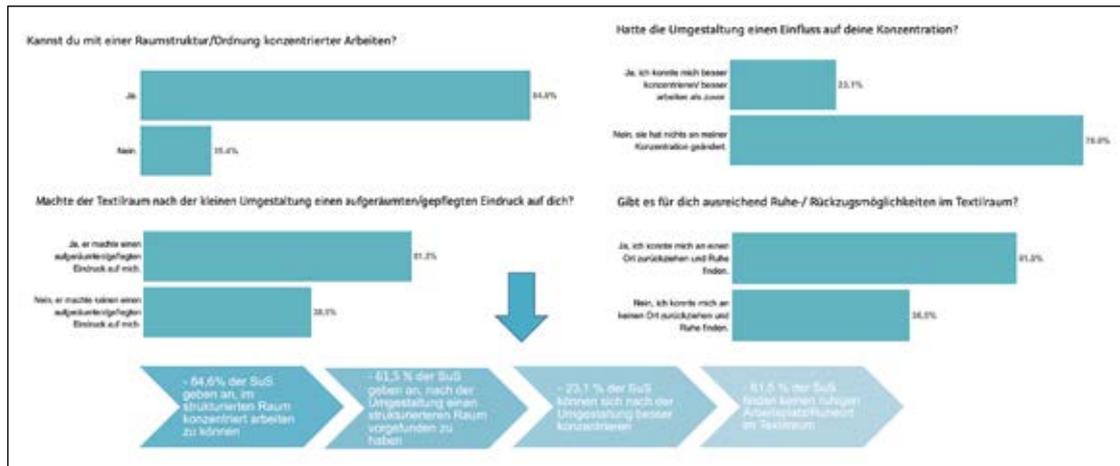


Abb. 1: Darstellung Fabienne Becker.

### Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Gestaltung und Strukturierung des Textilsraumes Einfluss auf die Lerngruppe und ihre Konzentration hat.

Im Rahmen der Forschung ergab sich eindeutig, dass 11 von 13 Schülerinnen in einem strukturierten Textilsraum konzentrierter arbeiten können. Die Schülerinnen haben die Umgestaltung positiv wahrgenommen, da der Raum aufgeräumter auf sie wirkte (8 von 13). Einige (3 von 13) bemerkten nach der Umgestaltung einen positiven Einfluss auf ihre Konzentration in den Arbeitsphasen. Der Aspekt der Ruhe- /und Rückzugsmöglichkeit zeigt, dass annähernd die Hälfte der Mädchen (5 von 13) im Textilsraum keine Möglichkeit sahen, einen ruhigeren Arbeitsplatz zu beziehen. Erwähnenswert ist, wie unterschiedlich die Wahrnehmungen der Schülerinnen bei der Raumgestaltung sind. Im Nachhinein wurde deutlich, dass einige Fragen klarer formuliert hätten werden können, um ein gezielteres Forschungsergebnis zu ermöglichen. Für mich als zukünftige Lehrerin nehme ich unter Betrachtung des theoretischen Hintergrundes und der Auswertungsergebnisse mit, wie wichtig die Planung des Textilsraums ist, um einen optimalen Lernort zu bieten und ihn an die Bedürfnisse, insbesondere der SuS mit Förderschwerpunkten, anzupassen. So kann eine räumlich neutrale Basis für das Lerngeschehen im Textilsraum geschaffen werden.

### Literaturverzeichnis und Internetquellen

- Barth, Karlheinz (2012): Lernschwächen früh erkennen. Im Vorschul- und Grundschulalter. München.
- Claßen, Albert (2014): Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren. Mülheim an der Ruhr.
- Hammerer, Franz/Renner, Clara (2006): Lernen als räumliche Erfahrung - wie Leben und Lernen in der Schule durch architektonische Gestaltung gestützt werden kann. In: Montessori Österreich Nr. 23, Heft 1.

Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf> [Letzter Zugriff am 03.01.21].

Lang, Sabine: Empirische Forschungsmethoden. Universität Trier. URL: [https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Allgemein/Lang\\_Skript\\_komplett.pdf](https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Allgemein/Lang_Skript_komplett.pdf), o.D., S. 7. [Letzter Zugriff am 16.12.20].

### Wie sollte beim Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet und differenziert werden?

Gesa Rueffer

**Erhebungszeitraum:** 01.09.2020 - 30.09.2020

**Erhebungsinstrument:** Literaturbasierte Erhebung

**Forschungsfrage:** Wie sollte beim Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet und differenziert werden?

### Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsfrage

Obwohl das Praxissemester aufgrund der Corona-Situation nur wenige Wochen andauerte und ich selbst keinen Textilsunterricht durchführen konnte, ist mir aufgefallen, dass es den Lehrkräften häufig schwerfiel, Schüler\*innen mit verschiedenen Förderschwerpunkten zu jedem Zeitpunkt angemessen in den Unterricht einzubinden. Besonders Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* weckten mein Interesse an der Frage nach einem differenzierteren Unterricht. Der Förderschwerpunkt *Lernen* bildet mit 42,7% den größten Anteil der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Deshalb ist die Wahrscheinlichkeit, dass in zukünftigen Schulklassen dieser Förderschwerpunkt vorliegt, relativ hoch.<sup>1</sup> Aus diesem Grund sollte sich

<sup>1</sup> Institut für Bildungscoaching: „Förderbedarf und Förderschwerpunkte“ URL: <https://www.institut-bildung-coaching.de/wissen/lernen-hintergrundwissen/inklusion-foerderschwerpunkte.html#c> [Letzter Zugriff am 09.01.2021].

meine Forschung damit beschäftigen, wie Schüler\*innen des Förderschwerpunktes *Lernen* differenziert unterrichtet werden sollten.

### Methodisches Vorgehen

Ursprünglich war geplant, den Unterricht zu beobachten und durch Anpassungen wie z. B. durch differenzierte Arbeitsblätter herauszufinden, wie der Unterricht optimiert werden könnte. Aufgrund der Corona-Situation wurde die Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung in eine literaturbasierte Forschung abgeändert. Dabei ging es darum, welches übergeordnete Unterrichtsziele sind, wie der gemeinsame Textilunterricht aussehen sollte und wie die Arbeitsmaterialien für den Textilunterricht gestaltet werden sollten.

### Forschungsergebnisse

Das übergeordnete Ziel im Unterricht ist die Verbesserung der Teilhabechancen der Lernenden.<sup>2</sup> Dies beinhaltet, dass Denkprozesse, das sprachliche Handeln, das allgemeine Wissen, die emotionale- und soziale Stabilität und die Handlungskompetenz gefördert werden müssen, wobei Interessen geweckt und individuelle Lernwege aufgebaut werden sollen. Auch die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstbewusstseins tragen hierzu bei.<sup>3</sup> Ebenso wichtig ist eine gezielte Förderung der Kommunikation und der Interaktion, die zur persönlichen Entfaltung beitragen.<sup>4</sup> Generell sollten Inhalte modifiziert werden. Hierbei müssen Leistungsbereitschaft, Erfahrung, Interessen und Neigungen der Betroffenen einbezogen werden.<sup>5</sup> Die Förderung muss individuell angepasst sein.<sup>6</sup> In einigen Fällen kann es vorkommen, dass konkrete Förderpläne erstellt werden.<sup>7</sup> Die Leistungsmessung wird individualisiert, zum Beispiel durch andere Formen der Leistungsüberprüfung.<sup>8</sup> Adaptiv gestaltete Curricula, mit angepassten Anforderungsbeschreibungen können eine Hilfe sein.<sup>9</sup>

Es empfiehlt sich, den Unterricht handlungsorientiert und fachübergreifend zu gestalten.<sup>10</sup> Handlungsorientierter Unterricht führt zum Entdecken von Zusammenhängen,<sup>11</sup> was das Problemlösen durch eigenes Tun und sprachliches Handeln anregt. Das Bilden von Lerngruppen kann diesen Prozess unterstützen.<sup>12</sup> In Lerngruppen kann das individuelle Arbeiten unterstützt werden, da die Schüler\*innen wesentliche Grundformen der Selbstorganisation kennenlernen und umsetzen können.<sup>13</sup> Diese und weitere Formen des kooperativen Lernens tragen dazu bei, dass Schüler\*innen sich gegenseitig unterstützen und eigenständig arbeiten.<sup>14</sup> Wichtig ist, dass in solchen Arbeitsbeziehungsweise Lernformen Unterstützungen wie Signalkarten für bestimmte Problemsituationen oder das gemeinsame Einüben von Arbeitsschritten gegeben werden.<sup>15</sup>

Damit das Lernen Erfolg hat, sollten viele Sinne angeregt werden. Der Medieneinsatz muss vielfältig sein, da das zu Lernende veranschaulicht werden muß. Es sollte gut gegliedert, sprachlich gefasst und angewendet werden.<sup>16</sup> Ist das Zusammenwirken von Motorik, Wahrnehmung, Denken, Kommunikation und dem Aufbau von Lernstrategien gegeben, wird der Lernprozess gesteigert.<sup>17</sup> Das Kennenlernen und Einsetzen von Lernstrategien spielt eine wichtige Rolle.<sup>18</sup> Damit diese gefestigt und eigenständig angewendet werden, sollten nach jeder Arbeitsphase offene Fragen gestellt werden (Wie bist du vorgegangen? Wie hast du begonnen?), die den Schüler\*innen helfen, ihre Strategien zu verbalisieren und zu verinnerlichen.<sup>19</sup> Bei Arbeitsaufträgen ist es wichtig, den Schüler\*innen explizit zu zeigen, was sie tun sollen.<sup>20</sup> Bei der Bearbeitung sollten unterschiedliche Zeitvorgaben gegeben sein. Es ist ratsam, verschiedene Informationsquellen benutzen zu lassen, um unterschiedliche Zugänge zu ermöglichen.<sup>21</sup>

Da ein regelmäßiger Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung stattfinden sollte, muss es Konzentrations- und Ruhephasen geben. Da im Förderschwerpunkt Lernen die Motorik eine wichtige Rolle spielt, könnten Ruhepausen mit Bewegungspausen, rhythmischen und musikalischen Pausen kombiniert werden.<sup>22</sup> Arbeitsmaterialien sollten klar strukturiert und mit lernbegleitenden Anleitungen versehen sein.<sup>23</sup> Bei den Aufgaben müssen die Anforderungen entweder qualitativ (Komplexität wird reduziert) oder quantitativ (Umfang wird reduziert) eingegrenzt werden.<sup>24</sup>

<sup>2</sup> Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. S. 4. <sup>3</sup> Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. S. 3. <sup>4</sup> Vgl. ebd. S. 9. <sup>5</sup> Vgl. ebd. S. 10. <sup>6</sup> Vgl. ebd. S. 4. <sup>7</sup> Vgl. ebd. S. 11. <sup>8</sup> Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. S. 12. <sup>9</sup> Vgl. ebd. S. 6. <sup>10</sup> Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. S. 11. <sup>11</sup> Vgl. ebd. S. 12. <sup>12</sup> Vgl. ebd. S. 11. <sup>13</sup> Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. S. 8. <sup>14</sup> Vgl. Heimlich, Wember (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Stuttgart 2016. S. 147. <sup>15</sup> Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (Hrsg.): Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“. S. 38f. <sup>16</sup> Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. S. 12. <sup>17</sup> Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. S. 6. <sup>18</sup> Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (Hrsg.): Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“. S. 37. <sup>19</sup> Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (Hrsg.): Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“. S. 36. <sup>20</sup> Vgl. Heimlich, Wember [Hrsg.]: Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. S. 164. <sup>21</sup> Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg [Hrsg.]: Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“. S. 42. <sup>22</sup> Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. S. 12. <sup>23</sup> Vgl. Heimlich, Wember (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. S. 109. <sup>24</sup> Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (Hrsg.): Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“. S. 30.

Das Aufgabenformat kann helfen: Problemorientierte Aufgabenstellungen, bei denen Lösungsprozesse im Mittelpunkt stehen, unterstützen den Schüler\*innen bei der Bearbeitung. Es können Blütenaufgaben formuliert werden, bei denen es anforderungsgestufte Teilaufgaben gibt, die frei wählbar oder festgelegt sind.<sup>25</sup> Zu lesende Texte müssen angepasst werden. Sie werden vereinfacht und eine leichte Sprache verwendet. Die leichte Sprache beinhaltet einfache Wörter und Satzstrukturen, begrenzte Satz- und Textlängen, wenige Informationen pro Satz und Alltagssprache. Der Text sollte in klarer Schrift gedruckt sein, größere Abstände zwischen Buchstaben und Wörtern sowie häufige Absätze und einen deutlichen Kontrast zwischen Schrift und Hintergrund aufweisen.<sup>26</sup>

### Fazit und Ausblick

Es gibt organisatorische und methodische Aspekte sowie Hilfen für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, die bei der Planung und Durchführung im Unterricht für den Förderschwerpunkt Lernen helfen können. Dennoch sollte man sich vor Augen führen, dass jede Förderung und Differenzierung individuell abhängig von den Schüler\*innen ist, da der Unterstützungsbedarf und die Begleiterscheinungen verschieden sein können. Ein generalisierter Kriterienkatalog ist deshalb nicht möglich. Vielmehr handelt es sich um Zielrichtungen und Leitkriterien, die bei der Unterrichtsplanung beachtet werden sollten.

### Literaturverzeichnis

Heimlich, Wember (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Stuttgart 2016.

Institut für Bildungscoaching: „Förderbedarf und Förderschwerpunkte“. URL: <https://www.institut-bildung-coaching.de/wissen/lernen-hintergrundwissen/inklusion-foerderschwerpunkte.html#c> [Letzter Zugriff am 09.01.2021].

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (Hrsg.): Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“ im Rahmenlehrplan 1–10 für Berlin und Brandenburg. Ludwigsfelde 2017.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Berlin 2019.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Berlin 1999.

## Leistungsbewertung im Textilunterricht

Josefin Baumann

**Erhebungszeitraum:** 03.07.2020 – 30.10.2020

**Erhebungsort:** Oberschule Belm

**Erhebungsinstrument:** Online-Fragebogen

### Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsfrage

Durch Seminare und Fachliteratur zum Thema Inklusion ist mir bewusst geworden, dass Inklusion mehr als eine übliche Leistungsbewertung braucht. Damit sich Heranwachsende mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen weiterentwickeln können, brauchen sie eine angemessene Unterstützung sowie individuelle und konstruktive Rückmeldungen. So entwickelte sich für mich als angehende Lernbegleiterin im Fach Textiles Gestalten folgende Forschungsfrage: *Welche Formen der Leistungsbewertung werden im Textilunterricht verwendet und wird bei der Bewertung auf alle Schüler\*innen Rücksicht genommen?*

### Methodisches Vorgehen

Um meine Forschungsfrage zu beantworten, habe ich eine Online-Befragung als Methode gewählt. Ich habe mit dem Fragebogen 14 Schüler\*innen der Jahrgänge sieben und acht und eine Textillehrkraft befragt. Ziel der Befragung war, herauszufinden, welche Formen der Leistungsbewertung im Textilunterricht verwendet werden. Die Fragen wurde so gestellt, dass man anhand der Beantwortung auswerten kann, ob bei der Leistungsbewertung auf alle Rücksicht genommen wird, indem sie sich stark an den Kriterien der inklusiven Leistungsbewertung von Winter (2012) orientieren. Diese Kriterien lauten: Leistungspräsentation, Rückmeldung, direkte Dokumentation, Lernplanung, gemeinsame und individuelle Lernziele, Vielfalt bei der Leistungserbringung und Transparenz.<sup>1</sup>

<sup>25</sup> Vgl. ebd. S. 32. <sup>26</sup> Vgl. ebd. S. 33-34.

<sup>1</sup> Vgl. Winter, F. (2012) in: Grüter, A. et al., 2017. S. 116-117.

Foto: Lucia Schwalenberg.



## Forschungsergebnisse

### Befragung der SchülerInnen

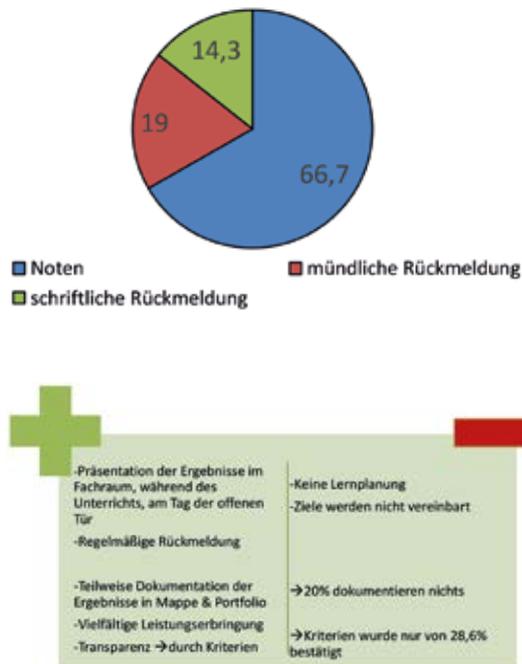


Abb. 1: Darstellung Josefin Baumann.

Elemente nach Winter werden teilweise berücksichtigt. Es gibt noch Lücken bei der Zielsetzung und Lernplanung sowie bei der Transparenz und der Dokumentation.

### Befragung der Textillehrkraft

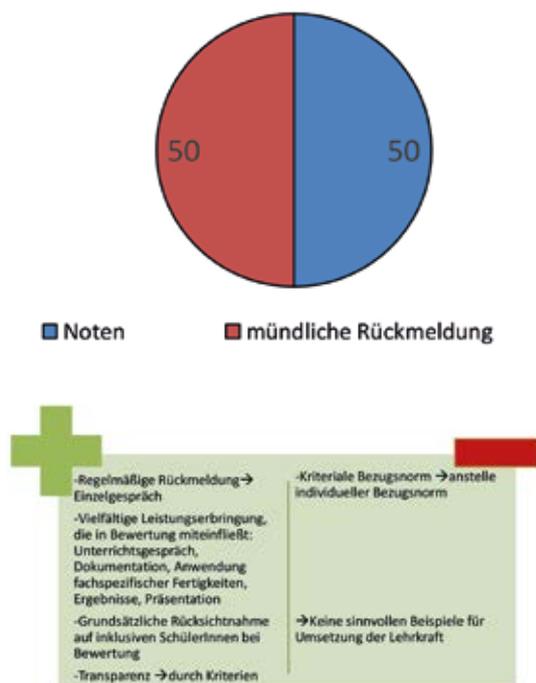


Abb. 2: Darstellung Josefin Baumann.

Elemente nach Winter werden teilweise berücksichtigt. Es gibt keine Hinweise auf eine individuelle Unterstützung, da die kriteriale Bezugsnorm für den inklusiven Unterricht nicht förderlich ist.

### Fazit und Ausblick

Die Untersuchung gibt eine eindeutige Antwort auf den ersten Teil meiner Forschungsfrage, diesbezüglich, dass Noten und die mündliche Rückmeldung zur Leistungsbewertung verwendet werden. Der zweite Teil meiner Forschungsfrage war durch die gestellten Fragen im Fragebogen nicht eindeutig zu beantworten, da einige Elemente bei der Leistungsbewertung Beachtung finden und andere nicht berücksichtigt werden. Interessant war für mich festzustellen, wie unterschiedlich die Wahrnehmungen zwischen der Lehrkraft und den Schüler\*innen beim Thema Leistungsbewertung sein können. Die Forschung hat mir gezeigt, dass die Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit der inklusiven Leistungsbewertung im Textilunterricht an der Praktikumsschule überwiegend fehlen. An vielen Stellen tauchen Lücken und Verständnisprobleme auf, damit bei der Bewertung alle Schüler\*innen berücksichtigt werden können. Ich habe gelernt, dass ich als Lehrkraft viel kommunizieren sollte und dass die Schüler\*innen in den Bewertungsprozess mit einbezogen werden sollten. Ich hatte mir erhofft, noch für mich unbekannte Formen der Leistungsbewertung kennenzulernen, die im inklusiven Textilunterricht hilfreich sein können. Die Auseinandersetzung mit der Literatur hat mir Kriterien gezeigt, die für die inklusive Leistungsbewertung von Bedeutung sind.

### Literaturverzeichnis und Internetquellen

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 5-10 Textiles Gestalten. Hannover.

Winter, Felix (2012): Klassenarbeit passé? Neue Formen der Leistungserbringung in der Diskussion. S. 54-72. in: Textor, Annette/Grüter, Sandra/Schiermeyer-Reichl, Ines/Streese, Bettina (Hrsg.) (2017): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn.

Scholz, Ingvalde (2010): Pädagogische Differenzierung. Göttingen.

## Möglichkeiten zur Verbesserung der Handgeschicklichkeit im Textilunterricht

Julia Schaller

**Erhebungszeitraum:** September – November 2020

**Erhebungsinstrument:** Literaturrecherche

**Forschungsthese:** *Aufwärmübungen in Form von Fingerspielen verbessern die Handgeschicklichkeit und haben einen positiven Effekt auf die praktische Arbeit im Textilunterricht.*

### Zur Bedeutung der Handgeschicklichkeit für den Textilunterricht und die Gesamtentwicklung

Im Textilunterricht begegnen Kinder vielen handmotorischen Herausforderungen, die es zu meistern gilt. Für die meisten textilen Techniken ist es erforderlich, dass beide Hände unabhängig voneinander Bewegungen ausführen können (Haltehand/Arbeitshand). Außerdem bedürfen sie in der Regel einer gewissen Präzision bezüglich der Kraftdosierung und Zielgenauigkeit. Eine gute Beweglichkeit der Finger- und Handgelenke wird ebenfalls vorausgesetzt. Kinder mit einer normalen handmotorischen Entwicklung profitieren vom vielfältigen Angebot, die der Textilunterricht bietet und bauen ihre Handgeschicklichkeit aus.<sup>1</sup> Schüler\*innen, bei denen diese Grundlagen fehlen oder eingeschränkt vorhanden sind, stellen die textilen Techniken im Zusammenhang mit Noten- und Zeitdruck vor eine schwierige Aufgabe, was Frustration und schlimmstenfalls Arbeitsverweigerung hervorrufen kann.<sup>2</sup>

Da die Herausbildung einer guten Handgeschicklichkeit Bedingung für eine gute Handmotorik ist und die Entwicklung der Motorik eine Voraussetzung für die Entwicklung der Intelligenz<sup>3</sup> ist, ist eine gelungene motorische Entwicklung für den Bildungserfolg maßgeblich mitentscheidend. Dies gilt nicht nur für die Entwicklung der Intelligenz, sondern weiterhin für die direkten Anforderungen, mit denen die Schüler\*innen täglich in der Schule konfrontiert sind. Obwohl der Textilunterricht (zumindest bei Nicht-Berücksichtigung der motorischen Einschränkungen) zu einer großen Herausforderung werden kann, birgt er viel Potenzial zur Verbesserung der Handgeschicklichkeit und Feinmotorik.<sup>4</sup>

### Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungshypothese

Im allgemeinen Schulpraktikum (ASP) sind mir Kinder begegnet, die grundlegende Dinge wie z. B. Knoten und Einfädeln einer Nadel nicht beherrschten. Dies führte zu folgenden ersten Forschungsfragen: *Welche grundlegenden Arbeitstechniken beherrschen die Schüler\*innen am Ende des vierten Jahrgangs? Wie muss der Textilunterricht ab Klasse 3*

*gestaltet sein, damit die Schüler\*innen sie am Ende der Grundschulzeit beherrschen?*

Da es hätte sein können, dass bestimmte Arbeitstechniken nicht unterrichtet wurden, da das Kerncurriculum Niedersachsen lediglich Vorschläge für diese macht, hätten die Techniken bei den Kindern nicht vorausgesetzt werden können. Zudem hätte der zweite Teil der Forschungsfrage nur hypothetisch, beispielsweise in Form eines Lehrplans, beantwortet werden können. Ein gut ausgearbeiteter Lehrplan ist jedoch keine Garantie dafür, dass alle Schüler\*innen hinterher alle Techniken beherrschen. Schließlich kam mir ein weiteres Kind aus dem ASP aus dem dritten Jahrgang in den Sinn. Als es bemerkte, dass die anderen Kinder schneller arbeiteten, verkrampfte es in seinen Fingern derart, dass es nicht weiterarbeiten konnte. Im Nachhinein fragte ich mich, ob es eine simple Möglichkeit gegeben hätte, ihm zu helfen.

Aus diesem Gedankengang heraus entwickelte sich meine endgültige Forschungsfrage: *Kann die Handgeschicklichkeit im Textilunterricht durch Aufwärmübungen in Form von Fingerübungen verbessert werden?*

### Methodisches Vorgehen

Ursprünglich waren für dieses Forschungsprojekt drei Beobachtungsphasen geplant. Die erste sollte in Form einer Beobachtung stattfinden und sowohl der Frage nachgehen, welche Schüler\*innen motorische Auffälligkeiten aufweisen als auch zur Auswahl der Versuchspersonen für die weitere Datenerhebung dienen. Die eigentliche Datenerhebung (Phase 2 und 3) sollte durch eine strukturierte, offene, nicht-teilnehmende Feldbeobachtung (Beobachtungsbogen), vor und nach der Einführung der Fingerspiele erfolgen. Dies hatte zum Ziel, die motorischen Einschränkungen der Schüler\*innen auszumachen, geeignete Fingerspiele herauszusuchen (Phase 2) und zu überprüfen, ob diese einen positiven Effekt auf die Handgeschicklichkeit im Textilunterricht haben.

Aufgrund der Corona-Situation und den damit einhergehenden Schulschließungen habe ich auf eine

<sup>1</sup> Vgl. Suggate, Sebastian/Stöger Heidrun (2018): Nimble Hands, Nimble Minds? Die Bedeutung der Feinmotorik für die kognitive Entwicklung von Kindern. In: *Blick in die Wissenschaft* 27/ 38, S. 27. <sup>2</sup> Kinder mit motorischen Einschränkungen vermeiden aufgrund vorangegangener Misserfolge häufig handmotorische Arbeiten. Vgl. Widmann-Rebay von Ehrenwiesen, Birgit: Vom Kritzeln zum Schreiben. Die Entwicklung der Handgeschicklichkeit. In: Klein & Groß 2/3 (2008), S. 43. <sup>3</sup> Vgl. Pauli, Sabine/Kisch, Andrea (2003): *Geschickte Hände. Feinmotorische Übungen für Kinder in spielerischer Form.* Dortmund, S. 8. <sup>4</sup> Vgl. Kolhoff-Kahl, Iris (2003): Was macht die Hand im Kopf? – Handarbeit als Bildungsauftrag. URL: <https://www.yumpu.com/de/document/read/36530675/was-macht-die-hand-im-kopf-handarbeit-als-rafaelschule> [Letzter Zugriff am 08.02.2020]. <sup>5</sup> Als Basis für diese Forschungsfrage diente das Dokument „Textiles Gestalten“ des ISB Bayern. Hierin werden grundlegende textile Arbeitstechniken für die Grundschule erläutert. URL: [https://www.isb.bayern.de/download/9229/textiles\\_gestalten.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/9229/textiles_gestalten.pdf) [Letzter Zugriff am 08.02.2020].



Abb. 1: Methodisches Vorgehen.<sup>6</sup>

literaturbasierte Vorgehensweise zurückgegriffen. Allerdings konnte aufgrund der Literaturlage Phase 3 nicht näher untersucht und somit die Forschungsfrage nicht in Gänze beantwortet werden.

## Forschungsergebnisse



Abb. 2: „Weißer Fleck“.<sup>7</sup>

## Fazit und Ausblick

Da die gewählten Fingerspiele u. a. in der Therapie eingesetzt werden, ist davon auszugehen, dass sie einen positiven Effekt auf die Handgeschicklichkeit haben und zu ihrer Verbesserung beitragen können. Allerdings verhält es sich so, dass eine Bewegung umso besser beherrscht wird, je öfter sie durchgeführt wird (Trainingseffekt und Verankerung im Gehirn).<sup>8</sup> Hieraus lässt sich schließen, dass vermutlich kein Effekt eintritt, wenn die Übungen lediglich einmal die Woche kurz zu Beginn der Textilstunde durchgeführt werden. Um einen Nutzen aus den Fingerspielen zu ziehen, müssten sie am besten täglich in den Unterricht integriert werden. Ob und inwieweit sich dies positiv auf die praktische Arbeit im Textilunterricht auswirkt, bleibt nachzuweisen, da die Fachliteratur an dieser Stelle eine Forschungslücke aufweist. Falls die Fingerspiele bei regelmäßiger Durchführung einen positiven Effekt auf die Handgeschicklichkeit haben sollten, wirkt sich dies höchstwahrscheinlich ebenfalls positiv auf die praktische Arbeit im Textilunterricht aus, da die Handgeschicklichkeit hierbei eine große Rolle spielt.

## Literaturverzeichnis und Internetquellen

ISB Bayern: Textiles Gestalten. URL: [https://www.isb.bayern.de/download/9229/textiles\\_gestalten.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/9229/textiles_gestalten.pdf). [Letzter Zugriff am 07.02.2021]. S. 329-337.

Kolhoff-Kahl, Iris (2003): Was macht die Hand im Kopf? – Handarbeit als Bildungsauftrag. URL: <https://www.yumpu.com/de/document/read/36530675/was-macht-die-hand-im-kopf-handarbeit-als-rafuelschule>. [Letzter Zugriff am 08.02.20].

Kranich, Michael-Ernst (2002): Die Intelligenz der Hände. Hand-Arbeit und Gehirnentwicklung. In: Erziehungskunst 66/ 5. S. 515-522.

Pauli, Sabine/Kisch, Andrea (2003): Geschichte Hände. Feinmotorische Übungen für Kinder in spielerischer Form. Dortmund.

Suggate, Sebastian/Stöger, Heidrun (2018): Nimble Hands, Nimble Minds? Die Bedeutung der Feinmotorik für die kognitive Entwicklung von Kindern. In: Blick in die Wissenschaft 27/ 38. S. 27-29.

Widmann-Rebay von Ehrenwiesen, Birgit (20089): Vom Kritzeln zum Schreiben. Die Entwicklung der Handgeschicklichkeit. In: Klein&Groß 2/3 (2008). S. 43-46.

## Durchgängige Sprachbildung im Textilunterricht

Kiana Krieger

**Erhebungszeitraum:** 16.03.2020 - 18.07.2020

**Erhebungsort:** Grundschule in der Nähe von Osnabrück

**Erhebungsinstrument:** Literaturrecherche

**Forschungsthese:** *Durchgängige Sprachbildung lässt sich auch im Textilunterricht umsetzen.*

## Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsthese

Mein Praxissemester absolvierte ich an einer Grundschule in der Nähe von Osnabrück, in einem Stadtteil mit relativ hohem Anteil an Bewohner\*innen mit Migrationshintergrund. Ich erlebte die Schülerschaft entsprechend heterogen. Im Laufe des Textilunterrichts fiel mir auf, dass es einigen Kindern schwerfiel, ihre Gedanken angemessen sprachlich zu äußern. Das betraf die allgemeine Ausdrucksweise und die Verwendung textiler Fachausdrücke, Vorgangsbeschreibungen und Reflexionen des Arbeitsprozesses.

Oftmals wird davon ausgegangen, dass Sprachförderung Aufgabe des Förder- und Deutschunterrichts sei. Im Laufe meiner Recherche stieß ich auf das Konzept der durchgängigen Sprachbildung. Ich stellte die Forschungsfrage, was durchgängige Sprachbildung bedeutet und wie sie auf den Textilunterricht angewendet werden kann. Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache treten nicht ausschließlich bei Kindern mit Migrationshintergrund auf. Sie häufen sich allerdings besonders bei jenen, deren Erstsprache eine andere ist. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung

<sup>6</sup> Vgl. Paul/Kisch (2003). S. 67ff. <sup>7</sup> Der „weiße Fleck“ wird als Metapher für unerforschte Wissensgebiete verwendet.

entstand im Rahmen des Modellprogramms *FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Es wurde von 2004-2009 von der Universität Hamburg durchgeführt.<sup>1</sup> In verschiedenen Analysen wurde festgestellt, dass ein Hauptgrund für das schlechtere Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund darin liegt, dass sie keine ausreichenden Kenntnisse der Bildungssprache Deutsch verfügen.

### Methodisches Vorgehen

Da das Praxissemester aufgrund der Corona-Situation nach drei Wochen abgebrochen werden musste, war eine Feldbeobachtung nicht mehr möglich. Ich wechselte meine Methode und führte eine literaturbasierte Forschung durch. Leitend waren die Werke *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* von Fürstenau und Gomolla, *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung* von Lange und Gogolin und das *Modellprogramm FörMig* der Universität Hamburg. Auf Basis dieser Literatur stellte ich Anwendungsmöglichkeiten für den Textilunterricht zusammen.

### Forschungsergebnisse

Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung basiert auf der Annahme, dass Schule kein homogener Lernort ist, sondern höchst heterogen. Es treffen verschiedenste Lebensumstände und sprachliche Lernstände aufeinander, wodurch sich eine große Verschiedenheit in der Lerngruppe ergibt.<sup>2</sup> Problematisch ist diese Heterogenität insofern, da an Schulen häufig nicht an sprachliche Vorerfahrungen anderer Herkunftssprachen angeknüpft wird.

Wichtig für durchgängige Sprachbildung ist das Wissen um die Unterscheidung verschiedener Sprachregister. So gibt es die drei Register Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache, die nicht gleichzusetzen sind. Schüler\*innen können sich unter Umständen hervorragend in der Alltagssprache zurechtfinden. Das bedeutet nicht, dass sie in der Schule gut klarkommen. Im Unterricht werden spezielle sprachliche Fertigkeiten genutzt, die erlernt und geübt werden müssen. Diese Schwierigkeit gilt für alle Kinder, unabhängig davon, ob ihre Erstsprache Deutsch ist oder nicht. DaZ/DaF-Kinder (Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache) stellt dies vor eine besondere Herausforderung, da sie nicht über ein natürliches, sondern ein erlerntes Verständnis der deutschen Sprache verfügen. Bildungssprache ist ein formelles Sprachregister, das sich in groben Zügen auch bei mündlicher Äußerung an den Regeln des Schriftsprachegebrauchs orientiert. Somit ist es von dem Register der Alltagssprache abzugrenzen, die für Kinder schneller und einfacher zugänglich ist.<sup>3</sup>

Durchgängige Sprachbildung ist besonders bei den Bildungsübergängen wichtig. Sprachbildung ist keine isolierte Aufgabe des Deutschunterrichts und sollte in jedem Fach gefördert werden.<sup>4</sup> Es stellt sich die Frage, wie dieses Konzept im Textilunterricht Anwendung finden könnte. Ein konkretes Anwendungsbeispiel für den Textilunterricht kann die Erstellung eines gemeinsamen Glossars sein. Durch die Verwendung eines Glossars wird die richtige Verwendung von Fachwörtern trainiert. Bei Fachbegriffen kommt es häufig vor, dass die Wörter Kindern aus Alltagssprachlichen Kontexten bekannt sind. Diese Tatsache kann im Textilunterricht aufgegriffen werden. Gemeinsam kann überlegt werden, in welchem Kontext ein bestimmtes Fachwort schon einmal begegnet ist. Dabei trainieren die Schüler\*innen den eigenen Wortschatz und lernen die verschiedenen Register Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache kennen. Die Variation von Sozialformen kann der Sprachbildung dienen. Besonders in Gruppenarbeiten sind die verschiedenen Rollen, die die Kinder einnehmen, mit unterschiedlich hohen Gesprächsanteilen versehen. Daher ist es wichtig, dass die Lehrkraft darauf achtet, die Rollenverteilung rotieren zu lassen. Arbeitsmaterial ist ein weiterer wichtiger Punkt bei der Sprachbildung. Hier lässt sich mit etwas Mehraufwand seitens der Lehrkraft sehr gut differenzieren und auf verschiedene Lernstände eingehen. Es soll nicht darum gehen, für jedes Kind ein neues Arbeitsblatt zu erstellen, sondern das vorhandene Material auf mögliche Schwächen und sprachliche Stolpersteine zu überprüfen und Hilfen anzubieten. Als letztes Beispiel ist die Gestaltung des Klassenraumes zu nennen. Glossare, Plakate zur Visualisierung oder Bilderklärungen können im Klassenraum oder im Fachraum aufgehängt und den Kindern sichtbar gemacht werden. Durch das unbewusste Lesen prägen sich die Schüler\*innen Begriffe und Erklärungen leichter ein.

### Fazit und Ausblick

Die Verwendung von Bildungs- und Fachsprache betrifft alle Schüler\*innen und jedes Fach. Obwohl der Textilunterricht besonders in der Primarstufe durch einen hohen Anteil praktischen Arbeitens geprägt ist, gibt es viele Möglichkeiten, bildungssprachliche Fertigkeiten zu fördern. Eine solche Förderung kommt dem Textilunterricht zugute und kann sich positiv auf die schulische Leistungs-

<sup>1</sup> <https://li.hamburg.de/contentblob/3850464/8fda434f-b754ce8916839227b7b65d6e/data/download-vortrag-sprachbildung.pdf>. [Letzter Zugriff am 12.01.2021]. <sup>2</sup> Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2010): *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 8-17. <sup>3</sup> Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden. S. 107-124. <sup>4</sup> Lange, Imke; Ingrid, Gogolin (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster. S. 9-45.



Foto: Lucia Schwalenberg.

fähigkeit auswirken. Meine Forschungsthese, dass Sprachbildung im Textilunterricht anwendbar ist, konnte theoretisch belegt werden. In einer weiteren Untersuchung wäre es sinnvoll zu erforschen, wie sich dies in der Praxis umsetzen ließe und welche Methoden am erfolgversprechendsten sind.

### Literaturverzeichnis und Internetquellen

<https://li.hamburg.de/contentblob/3850464/8fda434f-b754ce8916839227b7b65d6e/data/download-vortrag-sprachbildung.pdf>. [Letzter Zugriff am 12.01.2021].

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2010): Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn. S. 8-17.

Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden. S. 107-124.

Lange, Imke; Ingrid, Gogolin (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster. S. 9-45.

### Corona und Homeschooling: Rolle rückwärts bei der Inklusion?

Pauline Becking

**Erhebungszeitraum:** 18.06.2020 – 08.07.2020

**Erhebungsort:** Osnabrück und Celle

**Erhebungsinstrument:** Standardisierte Befragung anhand eines Fragebogens

**Forschungsthese:** *Wie wirkt sich die veränderte Lernsituation der Schüler\*innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Homeschooling auf die Förderung dieser Kinder aus Sicht von Lehrkräften aus?*

### Einführung

Während des Corona-Lockdowns im Frühjahr 2020 befasste ich mich mit Homeschooling und seinen Auswirkungen auf die Förderung von Schüler\*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (dsFs). Aufgrund der Schulschließungen musste ich von der geplanten offenen Feldbeobachtung absehen und eine neue methodische Vorgehensweise finden. Ich passte meine Forschungsfrage den Gegebenheiten an und entdeckte einen neuen und interessanten Forschungsbereich.

### Erkenntnisinteresse und Forschungsthese

Der Bereich der Inklusion ist im schulischen Kontext präsent. Individualisierter Unterricht ist eine zentrale Bedingung für eine Förderbeschulung.<sup>1</sup> Dabei sind intensive Begleitung, Betreuung und Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte nötig. Im Corona-Lockdown musste der Unterricht in neue Formate transferiert werden, da ein Recht auf inklusive Bildung besteht.<sup>2</sup> Das Homeschooling, Lernen und Lehren auf Distanz, führte für Eltern, Lehrkräfte und Schüler\*innen zu erheblichen Herausforderungen. Besonders eklatant waren die Auswirkungen auf die individuelle Förderung der Schüler\*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt. Eltern von Kindern mit dsFs sind seltener in der Lage, angemessene Hilfestellungen beim Lernen zu geben.<sup>3</sup> Die Aufrechterhaltung der didaktisch-methodischen Ansprüche an den Unterricht ist über Distanz kaum möglich. Die Unterstützung von Schüler\*innen in prekären Lebensverhältnissen, die Ausbalancierung offener und geschlossener Aufgaben, Feedback der Schüler\*innen und die Stärkung selbstgesteuerten Lernens sind im Homelearning kaum umsetzbar. Diese Aspekte sind besonders wichtig für Schüler\*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt.<sup>4</sup> Zudem fehlen die nötigen Strukturen und Voraussetzungen für gelungenes Distanzlernen.<sup>5</sup> Empirische Befunde zeigen, dass das Recht auf (inklusive) Bildung während des Lockdowns für die Schüler\*innen mit dsFs schwieriger umzusetzen war.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Vgl. Werning, R./Lütje-Klose, B.: Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München 2016, S. 95f. <sup>2</sup> Vgl. Goldan, J./Geist, S./Lütje-Klose, B.: Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld, in: Fickermann, Detlef/ Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/New York 2020. S. 189-201, S. 195. <sup>3</sup> Vgl. ebd. S. 192-195. <sup>4</sup> Vgl. Meyer, H.: Die Vorzüge von Homeschooling sind eng begrenzt. Gespräch mit Hilbert Meyer. In: PÄDAGOGIK, Ausgabe 12. Weinheim 2020. S. 44-48. <sup>5</sup> Vgl. Casale, G./ Börner-Ringleb, M./ Hillenbrand, C.: Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen in den Regelungen der Bundesländer. Zeitschrift für Heilpädagogik, vol. 71. 2020 (im Erscheinen). S. 254-267; Falck, J.: Digitale Disruption zwischen Euphorie und Ernüchterung. Zehn Thesen für eine sinnvolle Weiterentwicklung der Schulen nach Corona. In: PÄDAGOGIK Ausgabe 11. Weinheim 2020. S. 44-47. <sup>6</sup> Vgl. Goldan, J./ Geist, S./Lütje-Klose, B.: Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. S. 192-195.

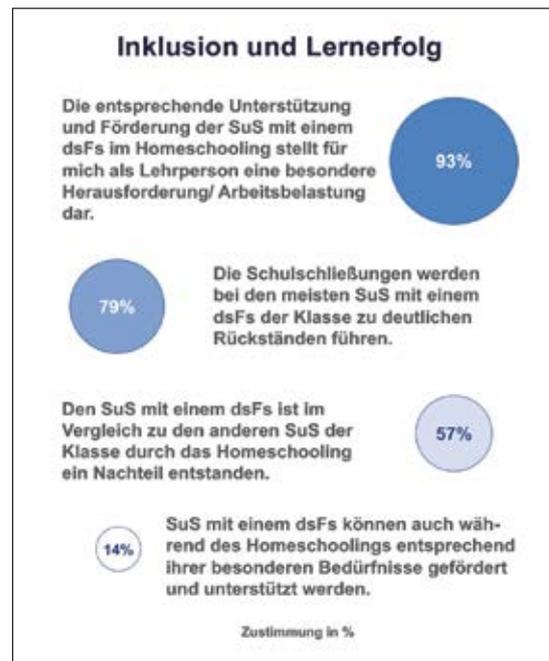


Abb. 1-3: Darstellung Pauline Becking.

### Methodisches Vorgehen

Aufgrund dieser Erkenntnisse entwickelte ich die Forschungsthese, dass Schüler\*innen mit dsFs Nachteile durch Corona-bedingtes Homeschooling erfahren. Ich entschied mich für einen standardisierten Fragebogen mit vorrangig geschlossenen Fragen an Lehrkräfte. Die Krise als Anlass zu nehmen, um gegenwärtiges Lehren und Lernen zu reflektieren und Möglichkeiten für zukünftiges Homeschooling zu eruieren, war mein Ziel. Ich entschied mich, meine Forschung an zwei Grundschulen durchzuführen, damit meine Datenerhebung ausreichend ist. Der Erhebungszeitraum startete am 18. Juni 2020 mit Zusendung des Fragebogens an beide Schulen und endete am 08. Juli 2020 mit der Rücksendung der ausgefüllten Fragebögen. Insgesamt erhielt ich 14 Fragebögen zurück.

### Forschungsergebnisse

Zunächst stellte ich fest, dass vorrangig die Förderungsschwerpunkte *Lernen* mit elf Schüler\*innen, *Körperlich-motorische Entwicklung* mit sieben Schüler\*innen sowie *Sprachliches Handeln* und *Emotionale und soziale Entwicklung* mit je sechs Schüler\*innen vorkamen. Die Datenauswertung ergab, dass sich die Aufgaben- und Unterrichtsformate kaum von den Formaten während des Regelunterrichtes unterschieden. Aufgabenblätter, Schulbücher und Arbeitshefte wurden von allen 14 befragten Lehrkräften häufig genutzt. Erklärvideos oder Videoclips

wurden nur von einer Lehrkraft häufig genutzt. Nie genutzt wurden Präsentationen, Schreib- oder Audiokonferenzen.<sup>7</sup>

Die Auswertung zeigt, dass die Lehrkräfte besondere Herausforderungen während der Lernbegleitung der Schüler\*innen mit dsFs im Homeschooling vor allem darin sehen, *Die Eltern/SuS mit dsFs nicht zu überfordern* (13 von 14 Lehrkräften stimmten zu). Außerdem wurde die *Förderung der Schüler\*innen* von neun Befragten als Herausforderung angesehen. Für Schüler\*innen mit dsFs wird bei der Bearbeitung von Aufgaben mehr Zeit von den Lehrkräften veranschlagt (zwölf Ja-Stimmen). Die Mehrheit (13 von 14 Lehrkräften) stellt differenziertes Material für Schüler\*innen mit dsFs zur Verfügung. Die Hälfte der Befragten gab an, dass sie die Materialien für Schüler\*innen mit dsFs in Zusammenarbeit mit Förderlehrkräften erstellt. Alle befragten Lehrkräfte gaben an, dass eine Förderung und Betreuung von Schüler\*innen mit dsFs nicht so umfangreich wie im Präsenzlernen möglich ist (14 Nein-Stimmen). Außerdem gaben 12 von 14 Befragten an, dass die Materialanpassung an den individuellen Leistungsstand der Schüler\*innen mit dsFs zu zeitintensiv ist.

Die Grafik *Inklusion und Lernerfolg* veranschaulicht die Einschätzung des Lernerfolgs der Schüler\*innen mit dsFs während des Homeschoolings. Die Zustimmung der befragten Lehrkräfte ist in

<sup>7</sup> Vermerk der Lehrkräfte der Grundschule in Osnabrück: „(...) aus Gleichheitsgründen an der gesamten Schule gegen digitale Lehr-/Lernformate entschieden wurde, da ca. 20% der Schüler\*innen nicht online sind“ (Beschluss des Kollegiums).<sup>8</sup> Vgl. Falck, J.: Digitale Disruption zwischen Euphorie und Ernüchterung, S. 44-47.

Prozent dargestellt. Deutlich wird, dass die Unterstützung und Förderung der Schüler\*innen mit dsFs leidet und als Herausforderung und Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte empfunden wird (Zustimmung bei 95 %). Zudem ist die Mehrheit der Befragten der Meinung, dass die Schüler\*innen nicht entsprechend ihrer besonderen Bedürfnisse gefördert und unterstützt werden können. Die Befragung bezüglich der Rückmeldungen der Eltern an die Lehrkräfte spiegelt wider, dass die Aufgaben im Homeschooling von den Schüler\*innen mit dsFs nicht ohne Probleme bearbeitet werden können. Die Schüler\*innen können die Aufgaben meistens nicht eigenständig lösen und benötigen größtenteils intensive Unterstützung bei der Bearbeitung.

### Fazit und Ausblick

Meine Datenauswertung ergab, dass eine umfangreiche Förderung der Schüler\*innen mit dsFs nicht möglich war. Die Folge war, dass Inklusion während der Corona-Pandemie in den Hintergrund rückte. Die Förderung der Schüler\*innen mit dsFs stellte eine besondere Herausforderung und Belastung für die Lehrkräfte dar, was mit der zeitintensiven Differenzierung des Materials oder der Befürchtung der Überforderung der Schüler\*innen und der Eltern beschrieben wurde. Eine eigenständige Aufgabebearbeitung für Schüler\*innen mit dsFs war unmöglich, weshalb deutliche Lernrückstände zu erwarten sind. Die Ergebnisse der Befragung zur veränderten Lernsituation im Homeschooling während des ersten Lockdowns der Corona-Pandemie 2020 zeigte aus Sicht der befragten Lehrkräfte negative Auswirkungen auf die Förderung und Betreuung der Schüler\*innen mit dsFs. Das Homeschooling erschwerte das Lehren und das Lernen vielseitig. Die Hypothese des Nachteils für Schüler\*innen mit dsFs durch Corona-beding-

tes Homeschooling werden durch die Ergebnisse bestätigt. Sollte es zu weiteren Homeschooling-Phasen kommen, sollten Schüler\*innen mit dsFs in der Notbetreuung untergebracht werden können, so dass eine professionelle Förderung und Begleitung im Rahmen der Inklusion gewährleistet wird. Es wird deutlich, dass eine erfolgreiche Förderung der Lernprozesse den Dialog, das Feedback und das Zusammensein beim Lernen benötigt. Begegnungen miteinander und das Arbeiten im persönlichen Kontakt sind ausschlaggebend für eine adäquate, professionelle, individuelle Förderung der Schüler\*innen mit dsFs.

### Literaturverzeichnis

Casale, G./Börnert-Ringleb, M./Hillenbrand, C.: Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen in den Regelungen der Bundesländer. Zeitschrift für Heilpädagogik, Vol. 71. Würzburg 2020. S. 254-267.

Falck, J.: Digitale Disruption zwischen Euphorie und Ernüchterung. Zehn Thesen für eine sinnvolle Weiterentwicklung der Schulen nach Corona, in: PÄDAGOGIK Ausgabe 11. Weinheim 2020. S. 44-47.

Goldan, J./Geist, S./Lütje-Klose, B.: Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld“, in: Detlef Fickermann/ Benjamin Edelstein (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/ New York 2020. S. 189-201.

Meyer, H.: Die Vorzüge von Homeschooling sind eng begrenzt. Gespräch mit Hilbert Meyer. In: PÄDAGOGIK, Ausgabe 12. Weinheim 2020. S. 44-48.

Werning, R./Lütje-Klose, B.: Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München 2016.

Foto: Lucia Schwalenberg.

