



**Universität  
Zürich**<sup>UZH</sup>

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

**Master of Arts UZH in Erziehungswissenschaft**

der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich

Teilevaluation

## **Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘**

Herausforderungen und Chancen der Dozierenden in einem  
inklusiven Hochschulsetting

Verfasserin/Verfasser: Adrian Seitz

Matrikel-Nr.: 11-662-251

Referentin/Referent: Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz

Institut für Erziehungswissenschaft

Lehrstuhl für Sonderpädagogik: Bildung und Integration

Abgabedatum: 31. Oktober 2018

## Abstract

In dieser Forschungsarbeit wird eine Teilevaluation des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusive‘ des Institut Unterstrass vorgenommen. Das Projekt sieht vor, Menschen mit einer geistigen Behinderung und Lernbehinderung für pädagogische Tätigkeiten im Wirkungskreis der Schule zu bemächtigen. Die verfasste Teilevaluation fokussiert das Dozierendenhandeln im inklusiven Hochschulsetting, in dem curriculare Studierende des Studiengangs Kindergarten, Primarstufe und des neu entwickelten Studiengangs ‚Diplomstudium Inklusive Assistenz‘ (DIA) gemeinsam an Ausbildungsmodulen teilnehmen. Als theoretische Dimension werden die inklusive Hochschule, die rechtlichen Grundlagen und die inklusive Didaktik mit Fokus auf den ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ nach Feuser (2013) herausgearbeitet. Die entwickelten Fragestellungen beziehen sich auf innere Differenzierungsmaßnahmen ohne Ausgrenzungen und die didaktischen Vorgehensweisen; zum anderen werden die Herausforderungen und die Beurteilung des Prozesses im Unterrichten durch die Dozierenden und Beobachtungen veranschaulicht. Für die Beantwortung wurde das Datenmaterial der teilnehmenden Beobachtung aus den Unterrichtssequenzen und den erhobenen Interviews mit den Dozierenden mit der **Methode Grounded Theory** analysiert. Als ein zentrales Ergebnis geht hervor, dass die Dozierenden fehlende Zielsetzungen und nicht geklärte Erwartungen als herausfordernd erachten und dies zu Irritationen beim Unterrichten führt. Mit Ausschluss von den erschlossenen Ergebnissen der Teilevaluation weist dieses Projekt eine Pionierarbeit im Kontext der Forderung nach Inklusion auf. Somit ist mit dem Projekt eine umfassendere Perspektive impliziert, die einer gesellschaftspolitischen Entwicklung herbeigeht und sich in der Zukunft zeigen wird.

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich die Möglichkeit ergreifen, einigen Personen meinen Dank auszusprechen. Dieser geht insbesondere an meine Referentin Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz und methodische Beratung David Labhart für dessen Begleitung und Anregungen. Ich erinnere mich auch gerne an die Kolloquien des Lehrstuhls Sonderpädagogik: Bildung und Integration, in denen ich aus den anregenden Diskussionen viele neue Inputs für mein Forschungsvorhaben gewinnen konnte. Ein grosser Dank geht auch an das Institut Unterstrass, das mich herzlich für die Teilevaluation begrüßte, als auch die zwei Dozentinnen, bei denen ich die Unterrichtsbeobachtungen durchführen konnte und die als Interviewpartner zur Verfügung standen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>2</b>
<b>DANKSAGUNG</b> .....	<b>3</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b> .....	<b>4</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>6</b>
<b>1. EINLEITUNG</b> .....	<b>7</b>
1.1 FRAGESTELLUNG .....	9
1.2 AUFBAU DER ARBEIT .....	11
<b>2. PROJEKT ‚ÉCOLSIV – SCHULE INKLUSIV‘</b> .....	<b>13</b>
2.1. PROJEKTIDEE .....	13
2.2. BEDARFSANALYSE.....	15
2.3. KONZEPTSKIZZE .....	18
2.4. HERAUSFORDERUNG UND GELINGENSBEDINGUNGEN .....	23
<b>3. QUALITATIVE EVALUATIONSFORSCHUNG: FORSCHUNGSDESIGN, FELDZUGANG UND METHODIK</b> .....	<b>25</b>
3.1 FORSCHUNGSDESIGN.....	25
3.2 FELDZUGANG .....	26
3.3 METHODIK .....	26
3.3.1 Erhebungsmethoden.....	27
3.3.2 Analysemethode: Grounded Theory .....	29
<b>4. INKLUSION</b> .....	<b>35</b>
4.1. RECHTLICHE GRUNDLAGEN .....	37
4.2. INKLUSIVE HOCHSCHULE.....	40
4.3. INKLUSIVE DIDAKTIK.....	44
4.3.1. Gemeinsamer Gegenstand .....	46
<b>5. ERGEBNISSE</b> .....	<b>52</b>
5.1. DOZIERENDENHANDELN IM PROJEKT ‚ÉCOLSIV – SCHULE INKLUSIVE‘ (MIND-MAP 1) .....	53

5.2.	DIFFERENZIERUNGSMASSNAHMEN IM UNTERRICHT (MIND-MAP 2) .....	54
5.2.1.	Handlungsstrategien der Dozierenden (Mind-Map 2) .....	54
5.2.2.	Theoriebildung zu Differenzierungsmassnahmen (Mind-Map 2) .....	60
5.2.3.	Beantwortung der Hauptfragestellung (Mind-Map 2) .....	61
5.3	HERAUSFORDERUNGEN IM INKLUSIVEN HOCHSCHULSETTING (MIND-MAP 3) .....	62
5.3.1	Dozierendenhandeln und dessen Herausforderungen (Mind-Map 3) .....	63
5.3.2	Theoriebildung zu Herausforderung im inklusiven Hochschulsetting (Mind-Map 3) .....	65
5.3.3	Beantwortung der ersten Unterfragestellung (Mind-Map 3) .....	66
5.4	ERFAHRUNGSBERICHT ZUM EIGENEN UNTERRICHT (MIND-MAP 4) .....	67
5.4.1	Erfahrungsbericht der Dozierenden zum eigenen Unterricht (Mind-Map 4) .....	67
5.4.2	Theoriebildung zu Beurteilung des Unterrichts (Mind-Map 4) .....	68
5.4.3	Beantwortung der zweiten Unterfragestellung (Mind-Map 4) .....	70
<b>6.</b>	<b>DISKUSSION UND AUSBLICK .....</b>	<b>71</b>
6.1	DISKUSSION DER ERGEBNISSE .....	71
6.2	DISKUSSION DER METHODE .....	76
6.3	AUSBLICK .....	77
<b>7.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>78</b>
<b>8.</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>87</b>
A.	BEOBSACHTUNGSPROTOKOLLE TEILNEHMENDE BEOBSACHTUNG .....	87
B.	INTERVIEWLEITFADEN .....	130
C.	INTERVIEWTRANSKRIPTE .....	132
D.	CODELISTE .....	154
E.	MEMOS .....	155
F.	GRAPHISCHE DARSTELLUNG DER MEMOS .....	167
G.	SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG ZUR WISSENSCHAFTLICHEN ARBEIT .....	171

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Bereiche des Projekts ‚écolsiv - Schule inklusive‘ .....	13
Abbildung 2: Arbeitsphasen im Projekt ‚écolsiv - Schule inklusive‘ .....	21
Abbildung 3: Mind-Map's in Bezug der Fragestellungen .....	52

# 1. Einleitung

„Nach ca. 5 Minuten Austausch unter den Studierenden kündigt die Dozierende eine dritte Arbeitsphase an, die Präsentation. Der „DIA“-Studierende und der Tutor betreten wieder den Seminarraum und nehmen ihre Plätze ein. Die Dozierende führt zuerst theoretisch in die Phase der Präsentation ein, die sie sowohl anhand von Bildern als auch mit den dazugehörigen Begriffen erläutert.“ (siehe 8. Anhang S. 89, Zeile: 61)

Aus diesem Zitat aus dem Beobachtungsprotokoll erschliesst sich mein Forschungsvorhaben, denn in dieser Handlung wird exemplarisch ersichtlich, dass der DIA-Studierende („Diplomstudium Inklusive Assistenz“) durch die Anweisung von einer Dozentin an den Tutor eine Differenzierungsmaßnahme vornimmt, womit der Fokus dieser Forschungsarbeit im Rahmen einer Teilevaluation im Projekt ‚écol-siv – Schule inklusive‘ des Instituts Unterstrass erfasst wird. Das Projekt sieht vor, Menschen mit einer geistigen Behinderung und Lernbehinderung für pädagogische Tätigkeiten im Wirkungskreis der Schule zu bemächtigen. Weiter verweist das Institut Unterstrass darauf, dass Menschen mit geistiger Behinderung und Lernbehinderung auch an ihren Arbeitsplatz in der Schule zu begleiten sind, wobei auf das Konzept ‚Supported Employment‘<sup>1</sup> verwiesen wird. Die Studierenden mit geistiger Behinderung und Lernbehinderung nehmen mit curricularen Studierenden des Studiengangs Kindergarten und Primarstufe an Ausbildungsmodulen teil, hierbei sollen die curricularen Studierenden durch das differenzierte methodische Vorgehen für die Ausgestaltung der Module profitieren. In diesem neu entwickelten Studiengang, dem ‚Diplomstudium Inklusive Assistenz‘ (DIA) für Menschen mit geistiger Behinderung und Lernbehinderung, erhalten die Studierenden eine Qualifikation in Form von Portfolio-Abschlüssen<sup>2</sup> (Müller, Labhart, Gubler & Schoch, 2015, S.4). Die Projektidee ‚écol-siv – Schule inklusiv‘ gründet im Auftrag der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und in nationalen gesetzlichen Bestimmungen (Müller et al., 2015, S.5). Knauf (2016)

---

<sup>1</sup> „Supported Employment, ein Modell der Arbeitsintegration, ursprünglich für beeinträchtigte Menschen entwickelt, ist zunehmend bei weitem benachteiligten Personengruppen erfolgreich. ... Die drei Faktoren Teilhabe im ersten Arbeitsmarkt, bezahlte Leistung und langfristige Unterstützung durch einen Job Coach sind neben dem ‚first place then train‘ zentral. Zudem ist ein prozesshaftes, personenzentriertes Begleiten wichtig.“ (Debrunner, 2016, S. 544)

<sup>2</sup> „Das BAP ist eine Mappe oder ein Ordner, in dem übersichtlich einige Belege gesammelt und dargestellt sind, die einem Leser zeigen können, welche Fähigkeiten, Talente, Interessen und Stilvorlieben der betreffende Schüler bzw. die betreffende Schülerin besitzt. Schon in seiner äusseren Gestaltung kann es Hinweise darauf geben, was innen zu finden ist – z. B. mittels einer Zeichnung, eines Fotos, eines besonderen Einbands“ (Winter & Keller, 2009, S. 16).

beschreibt die Erfordernisse durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention in der Schweiz am 15. Mai 2015 im Kontext Hochschule wie folgt: Mit der Annahme der UN-BRK müssen sich die Hochschulen mit der Umsetzung der Inklusion befassen und sie schliesslich realisieren. Die Umsetzung folgt letztendlich durch die Öffnung der Hochschule mit der grösseren und heterogeneren Studierendenschaft (2016, S. 298). Diese gesetzlichen Bestimmungen aus nationaler Perspektive und der UN-BRK zeigen die Notwendigkeit auf, dass sich die Hochschule mit der Inklusion auseinandersetzen hat, was im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘ verfolgt wird.

Im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ werden drei Akteure betrachtet: Erstens sind dies ‚Menschen mit Beeinträchtigung‘, zweitens die ‚Volkschule (Schuleinheit)‘ und drittens die ‚Lehrer/-innenbildung‘, auf die in der Teilevaluation vertieft eingegangen wird. Im Zentrum der Masterarbeit als Teilevaluation des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ steht das Dozierendenhandeln, wobei die Herausforderungen als auch die Chancen des inklusiven Hochschulsettings betrachtet werden. Theorien der Hochschuldidaktik fungieren als theoretischer Bezugsrahmen, hierbei wird der gemeinsame Gegenstand nach Feuser (2013) aufgegriffen. Mit dieser Masterarbeit sollen die Gestaltung des Unterrichts der Dozierenden im inklusiven Setting sowie deren Einschätzungen und Einstellung zum Setting erfasst werden. Zusammenfassend erschliesst diese Masterarbeit Erkenntnisse für die Teilevaluation, und sie bildet eine mögliche Beurteilungsgrundlage für die Gestaltung inklusiver Hochschuldidaktik.

Als theoretische und kontextgebende Perspektive dient das im sozialen Modell<sup>3</sup> verortete Inklusionsbestreben (Biewer & Schütz, 2016, S. 124), das die Projektverantwortlichen als Erfordernis aufführen und somit die Indikation des Projekts begründen, welches durch die UN-BRK und den gesetzlichen Bestimmungen in der Schweiz aufgezeigt wird. Das Dozierendenhandeln wird in der Teilevaluation des Projektes vor einem bestimmten theoretischen Hintergrund betrachtet. Dazu gehört v.a. die Didaktik des gemeinsamen Gegenstands von Feuser (2013). Denn diese ist auch die Grundlage für den Projektbescrieb der Dozierenden und der gemeinsam bestrittenen Weiterbildung, zudem kann durch diese Theorie das Dozierendenhandeln zugeordnet und beschrieben werden. Weiter werden die inklusive Hochschule und die rechtlichen Grundlagen als Kontexte eingehender betrachtet.

---

<sup>3</sup> Im sozialen Modell wird die Behinderung als primär gesellschaftliches Erscheinung betrachtet, die aus konstruierten Zuschreibungen hervorgehen und eine Person erst dann behindern. Die Behinderung wird hierbei nicht auf eine (körperliche) Schädigung zurückgeführt (Oliver, 1996, S. 590).



Der Forschungsstand stellt sich für diese Masterarbeit wie folgt dar: Das Dozierendenhandeln in der inklusiven Hochschulbildung wurde bislang in der erziehungswissenschaftlichen Forschung nicht betrachtet. Hauser, Schuppener, Kremser, Koenig und Buchner (2016) beschreiben die institutionelle Entwicklung der inklusiven Hochschule von England, Österreich und Deutschland exemplarisch. Hervorzuheben ist das Projekt der pädagogischen Hochschule Wien, in dem ein Lehrgang zu Empowerment-Berater/innen für inklusive Schulentwicklung mit einem regulären Curriculum für Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten erstellt und durchgeführt wurde. Ziel dieses Projektes war es, die Auswirkungen des gemeinsamen Lernens und die Wirkung von Empowerment innerhalb des Projektes zu untersuchen. Hierbei wurde aber nicht das Dozierendenhandeln betrachtet, sondern das gemeinsame Lernen unter den Beteiligten des Lehrgangs (ebd. S. 286). Des Weiteren ist für diese Masterarbeit die Forschung von Terfloth und Klauss (2016) an der pädagogischen Hochschule Heidelberg zu nennen, die sowohl die Barrieren von lebenslangem Lernen aufzeigen als auch eine mögliche zieldifferente Hochschuldidaktik für Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule untersuchen. Die Forschung dieser beiden Autoren beruht ebenfalls auf der Theorie des gemeinsamen Gegenstands nach Feuser (2013). Als Erkenntnis wird von ihnen festgehalten, dass der gemeinsame Gegenstand durchaus zu organisieren war. Die Untersuchung erhob dabei aber die Daten aus der Befragung der Studierenden (S. 291-303) und betrachtet nicht das Dozierendenhandeln in der Interaktion mit den Studierenden. Der dargestellte Forschungsstand erschliesst das Forschungsdesiderat, das in dieser Masterarbeit geschlossen werden soll, und zeigt die Relevanz dieses Forschungsvorhabens auf.

Das folgende Unterkapitel führt in die entwickelten Forschungsfragen ein und stellt das angewendete methodische Vorgehen dar. Anschliessend wird die Gliederung dieser Masterarbeit erläutert.

## **1.1 Fragestellung**

In dieser Masterarbeit wird der Fokus innerhalb des Projektes ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ auf die Dozierenden als Akteure gelegt. Studierende mit und ohne kognitive Beeinträchtigung werden als Interaktionspartner der Dozierenden miteinbezogen, wobei auf diese Ebene nicht vertieft eingegangen werden soll.

Folgende theoretische Aspekte werden in dieser Masterarbeit betrachtet und im Kapitel 4. ‚Inklusion‘ weiter ausgeführt: inklusive Didaktik (‚gemeinsamer Gegenstand‘) nach Feuser (2013), inklusive Hochschule und rechtliche Grundlagen im Kontext der Inklusion. Aus diesen theoretischen Hintergründen, in Absprache mit den Projektleitenden und mit Fokus auf die

Dozierenden entspringt folgende Forschungsfrage: **Welche inneren Differenzierungsmaßnahmen ohne Ausgrenzung, und welche didaktischen Vorgehensweisen setzen die Dozierenden ein, um den Hochschulunterricht inklusiv zu gestalten?** Differenzierungsmaßnahmen ohne Ausgrenzung sind solche Massnahmen, welche die Teilhabe aller Studierenden (mit DIA-Studierenden) am Unterricht, mithin einen inklusiven Hochschulunterricht ermöglichen. Die Forschungsfrage verfolgt somit das Ziel, mögliche Handlungen der Dozierenden festzuhalten, die einen inklusiven Unterricht sicherstellen, was die Reproduktion inklusiver Unterrichtssequenzen ermöglicht. Diese Fragestellung wird durch die projektierte teilnehmende Beobachtung beantwortet und durch die Antworten im Interview ergänzt.

Des Weiteren bestehen zwei Unterfragen. Die erste Frage fasst: **Welchen Herausforderungen begegnen die Dozierenden beim Unterrichten?** Mit dieser Fragestellung sollen mögliche Herausforderungen der Dozierenden beim Unterrichten festgehalten werden, so dass Massnahmen vorgenommen werden können, damit sie den Herausforderungen mit passenden Strategien begegnen können. Das Erfassen von Massnahmen ist nicht Bestandteil dieser Forschungsarbeit; diese bietet aber die Grundlage, sie zu entwickeln. Die Forschungsfrage soll mittels teilnehmender Beobachtung und Interviews beantwortet werden. Hier stehen die Interviewdaten im Vordergrund, denn die persönliche Wahrnehmung von Herausforderungen kann nur über die Dozentinnen erfragt werden.

Die zweite Unterfrage lautet: **Wie beurteilen die Dozierenden den Prozess des Unterrichtens im Rahmen des Projektes ‚écolsiv – Schule inklusiv‘?** Diese Fragestellung beinhaltet reflexive Aspekte der ersten Projektphase des Unterrichtens im Rahmen des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ aus Sicht der Dozierenden. Hiermit soll in Erfahrung gebracht werden, wie die Dozierenden den Prozess des Unterrichtens beurteilen, und mögliche Veränderungen im Prozess des Unterrichtens sollen festgehalten werden. Diese Fragestellung wird im Interview beantwortet und es wird nach möglichen Veranschaulichungsbeispielen gefragt, die in den Kontext der Beobachtungen aus dem Unterricht gestellt werden können.

Anhand dieser Fragestellungen soll dem Auftrag der Evaluation nachgegangen werden, wobei das folgende Ziel des Projektes evaluiert werden soll: „Sind Formen und Inhalte für gemeinsame Ausbildungsteile von Lehramts- und DIA-Studierenden entwickelt und evaluiert?“ (Müller, Labhart, Gubler & Schoch, 2017b, S. 11). Konkret wird in dieser Forschungsarbeit der Teilaspekt Dozierendenhandeln betrachtet, wobei die Studierenden als Interaktionspartner miteinbezogen werden. Die gewonnenen Daten werden per Grounded Theory analysiert, wobei diese Methodik im Kapitel 3.3.2 ‚Analysemethode: Grounded Theory‘ ausgeführt und auf das konkrete Forschungsvorhaben übertragen wird.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Das darauffolgende Kapitel ‚Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘ (2) beschreibt dessen Inhalte. Die Projektidee (2.1) der Projektverantwortlichen wird vorgestellt und ihr Verständnis von Inklusion dargelegt. Anschliessend wird begründet, weshalb das Projekt umzusetzen ist. Dies wird in Form einer Bedarfsanalyse (2.2) dargelegt, in der die Projektverantwortlichen auf die UN-Behindertenrechtskonvention und gesetzliche Bestimmungen verweisen. Das anschliessende Kapitel ‚Konzeptskizze‘ (2.3) stellt die einzelnen Projektschritte vor und legt deren Ziele dar. Abschliessend werden die ‚Herausforderungen und Gelingensbedingungen‘ (2.4) für das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ aufgeführt. In den jeweiligen Unterkapiteln werden mögliche Überschneidungen zu dieser Teilevaluation benannt.

Das Kapitel 3 geht auf die qualitative Evaluationsforschung mit den Inhalten Forschungsdesign (3.1), Feldzugang (3.2) und Methodik (3.3) ein, worin diese Forschungsarbeit zu verorten ist. Das Unterkapitel Methodik (3.3) stellt die im Forschungsvorhaben verwendeten Erhebungsmethoden (3.3.1) Teilnehmende Beobachtung (3.3.1.1) und Leitfadeninterview (3.3.1.2) vor, wobei dessen konkrete Vorgehensweise in dieser Forschung dargestellt ist. Im Anschluss folgt die Darlegung der verwendeten Analyseverfahren Grounded Theory (3.3.2) für die Teilevaluation. Im Anschluss an die methodischen Ausführungen ist das 4. Kapitel ‚Inklusion‘ das Theoriekapitel, in dem die unterschiedlichen Dimensionen, die im Projektbescrieb der Projektverantwortlichen aufgegriffen wurden, theoretisch verortet werden. Hierzu gehören die rechtlichen Grundlagen (4.1), inklusive Hochschule (4.2) und inklusive Didaktik (4.3). Des Weiteren liegt innerhalb der inklusiven Didaktik (4.3) der Fokus auf dem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘ (4.3.1) als Bezugstheorie des vorliegenden Projekts, die somit für die Betrachtung der Ergebnisse zentral ist.

Das Kapitel 5 ‚Ergebnisse‘ strukturiert sich aus der Story Line, die aus der Methode Grounded Theory entspringt. Hierbei wird zuerst auf das Mind-Map 1 eingegangen (5.1), in dem alle Kategorien dargestellt sind. Anschliessend wird das Mind-Map 2 zur Hauptfragestellung betrachtet (5.2). Daraufhin werden die Verknüpfungen zwischen Theorie und Kategorie (5.2.1) erläutert, die Theoriebildung zum zweiten Mind-Map (5.2.2) wird zusammengefasst und abschliessend wird die Theoriebildung im Kontext der Hauptfragestellung (5.2.3) dargestellt und letztere wird beantwortet. Diese Gliederung in drei Schritten liegt auch in der ersten Unterfragestellung (5.3 mit 5.3.1, 5.3.2 und 5.3.3) und der zweiten Unterfragestellung (5.4 mit 5.4.1, 5.4.2 und 5.4.3) vor.

Das abschliessende Kapitel 6 dieser Forschungsarbeit fasst die Diskussion der Ergebnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf weitere Forschungen, die an diese Arbeit anknüpfen können.

## 2. Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘

Mit dem Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ sollen Menschen mit einer geistigen Behinderung und Lernbehinderung für pädagogische Tätigkeiten im Wirkungskreis der Schule bemächtigt werden. Zudem werden Menschen mit geistiger Behinderung und Lernbehinderung durch das Institut an ihrem Arbeitsplatz in der Schule begleitet, und zwar nach dem Konzept ‚Supported Employment‘. Die Studierenden mit geistiger Behinderung und Lernbehinderung nehmen mit curricularen Studierenden des Studiengangs Kindergarten und Primarstufe an Ausbildungsmodulen teil, hierbei sollen die curricularen Studierenden durch das differenzierte methodische Vorgehen in der Ausgestaltung der Module profitieren. Die Menschen mit geistiger Behinderung und Lernbehinderung studieren im Studiengang ‚Diplomstudium Inklusive Assistenz‘ (DIA) und erhalten nach Beendigung des Studiums einen Portfolioabschluss (Müller, Labhart, Gubler & Schoch, 2015, S. 4). Die Projektidee ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ legitimieren die Projektverantwortlichen mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und nationalen gesetzlichen Bestimmungen (Müller et al., 2015, S. 5).

Das folgende Kapitel stellt das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ vor, wobei die Projektidee, die Bedarfsanalyse, Konzeption (Ziele und Projektschritte) und Herausforderungen sowie Gelingensbedingungen erörtert werden.

### 2.1. Projektidee

Die untenstehende Abbildung zeigt die drei Bereiche des Projekts (Institut Unterstrass, Menschen mit Beeinträchtigung, Schulfeld (Arbeitsfeld)) und deren Überschneidungen:



Abbildung 1: Bereiche des Projekts ‚écolsiv - Schule inklusiv‘

(Müller et al., 2017b, S. 2)

Die Überschneidung zwischen Menschen mit Beeinträchtigung und dem Institut Unterstrass umfasst den DIA-Studiengang. In diesem Studiengang besuchen Menschen mit Beeinträchtigung mit curricularen Studierenden gemeinsam Ausbildungsinhalte in einem inklusiv gestalteten Setting am Institut Unterstrass. Die Verbindung zwischen Menschen mit Beeinträchtigung und dem Schulfeld besteht in der praktischen Ausbildung, die durch das Institut Unterstrass betreut wird, womit die Verbindung zwischen dem Institut Unterstrass und dem Schulfeld aufgezeigt ist. In der Mitte der Darstellung steht der Portfolioabschluss, in dem sich alle Bereiche überschneiden. Nach dem Erlangen des Portfolioabschlusses werden Menschen mit Beeinträchtigung weiter durch das Institut Unterstrass unterstützt (Supported Employment), wobei eine Anstellung im pädagogischen Feld der Schule gemeinsam gesucht wird. Die aufgeführten Akteure und Bereiche werden in den folgenden Kapiteln aufgegriffen, wobei diese in den Projektverlauf eingebettet, verschiedene Ziele aufgezeigt und mögliche Herausforderungen genannt werden.

Die Projektverantwortlichen vom Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ folgen dem Verständnis von ‚inklusive Schule‘ nach Luder, Kunz und Müller Bösch (2014). Gemäss diesen Autorinnen und Autoren ist eine inklusive Schule eine Institution, die die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft sowie der/des jeweils einzelnen Schülerin/Schülers möglichst genau wahrnimmt und im Unterricht mit spezifischen und geeigneten Massnahmen begegnet. Weiter soll eine inklusive Schule eine Gemeinschaft schaffen, in der allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen (Lernverhalten), die gleiche Anerkennung entgegengebracht wird (S. 11). Aus den Erfahrungen der Dozierenden aus der Lehre im Institut Unterstrass wurde in den letzten Jahren festgestellt, dass die Entwicklung einer persönlichen Haltung, von Ansichten und Wertvorstellungen der Studierenden zentral ist, da die inklusive Schulpraxis nach den Projektleitenden in den Köpfen der Studierenden entspringt. Der Kontakt der Studierenden mit Menschen mit Behinderungen und die darin gewonnenen Erfahrungen, so die Projektverantwortlichen, können die Meinungen der Studierenden ändern. Die Studierenden formulierten die Kritik, dass die Inklusion in der Schule umzusetzen ist, wobei die Frage, was mit den Menschen mit Beeinträchtigung danach geschieht, nicht mehr Bestandteil der Schule ist. Im hiesigen Projekt soll der Inklusionsanspruch systematisch und mehrdimensional über das Schulfeld hinausgehen und somit den Anschluss gewähren. Zudem impliziert die Inklusion Innovation, wobei dieses Projekt den selektiven und segregierenden Haltungen der Studierenden, Dozierenden und Lehrpersonen im Praxisfeld entgegenwirken soll. Des Weiteren führen die Initianten des Projekts die Benachteiligung von Menschen mit Behinderung in Schule und Beruf an, weil deren Bedürfnisse im System nicht beachtet werden. Das Projekt

‚écolsiv - Schule inklusiv‘ leistet den Beitrag, dass die Inklusionskultur in die Hochschule und Volksschule getragen wird und dass im Institut Unterstrass eine pädagogische Ausbildung für Menschen mit einer geistigen Behinderung und Lernbehinderung, die ‚Inklusive Assistenz‘ (‚Studiengang DIA‘ für ‚Diplomstudium Inklusive Assistenz‘), angeboten wird. Das Ausbildungsangebot ‚Inklusive Assistenz‘ des Instituts Unterstrass wird in die bestehende Kindergärtnerinnen- und/oder Lehrerinnenbildung integriert, so dass die angehenden Lehrpersonen vom Umgang mit Menschen mit Behinderung und von der Ausgestaltung (d.h. vom differenzierten Unterricht) der Ausbildungsmodule profitieren. Die Begleitung der DIA-Studierenden wird durch das Institut Unterstrass unterstützt, wobei die Projektverantwortlichen sich am Ansatz des Supported Employment<sup>4</sup> orientieren (Müller, Labhart, Gubler & Schoch, 2017b, S.4). Das Projekt ‚écolsiv‘ sucht somit Menschen mit einer geistigen Behinderung oder Lernbehinderung, die dann durch die Unterstützung von Lehramtsstudierenden befähigt werden, so dass sie ihren Platz als Mitarbeiter in der Schule finden. Der DIA-Studiengang mit einem personalisierten Curriculum führt schliesslich zu Portfolioabschlüssen, welche die DIA-Studierenden für das pädagogische Arbeitsfeld befähigen (ebd.).

## **2.2. Bedarfsanalyse**

Die Projektverantwortlichen verfolgen mehrere, mit einer Bedarfsanalyse begründete Ziele (siehe Kapitel: 2.3 Konzeptskizze). In diesem Kapitel werden die gesetzlichen Erfordernisse herausgearbeitet und die weiteren Motive aufgegriffen, welche die Durchführung des Projektes aus der Perspektive der Initianten zusätzlich legitimieren.

Die UN-Behindertenrechtskonvention und die gesetzlichen Grundlagen in der Schweiz auf Bundes- und Kantonsebene dienen dem Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ als Legitimationsgrund. Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) wurde am 15. Mai 2014 in der Schweiz ratifiziert. Mit der Unterzeichnung der UN-BRK gehen neue gesetzliche Grundlagen für die Inklusion hervor, welche die Projektverantwortlichen wie folgt anführen (Müller et al., 2017b, S. 5). Zunächst beziehen sich die Projektverantwortlichen auf den ersten Artikel (Zweck), in dem festgehalten ist, dass die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten ist (UNO-BRK, 2014, o.S.). Des Weiteren

---

<sup>4</sup> „Supported Employment, ein Modell der Arbeitsintegration, ursprünglich für beeinträchtigte Menschen entwickelt, ist zunehmend bei weitem benachteiligten Personengruppen erfolgreich. ... Die drei Faktoren Teilhabe im ersten Arbeitsmarkt, bezahlte Leistung und langfristige Unterstützung durch einen Job Coach sind neben dem ‚first place then train‘ zentral. Zudem ist ein prozesshaftes, personenzentriertes Begleiten wichtig.“ (Debrunner, 2016, S. 544)

gehen sie auf den Art 5 (Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung) ein. Hierbei verweisen sie auf die Nichtdiskriminierung von Menschen mit Behinderung, wozu geeignete Massnahmen für die Beseitigung von Hindernissen durch die Vertragsstaaten vorzunehmen sind (ebd.).

Als wichtigen Artikel führen die Projektverantwortlichen zudem den Artikel 27 (Arbeit und Beschäftigung) an, der den Menschen mit Behinderung einen offenen und integrativen Arbeitsmarkt gewährleisten soll (ebd.). Die Projektverantwortlichen schliessen aus diesem Artikel, dass mit dem Zugang zum Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld auch der erste Arbeitsmarkt, nicht nur die Beschäftigung in einer geschützten Arbeitsstätte gemeint ist (Müller et al., 2017b, S. 5). Auf nationaler Ebene wird die Bundesverfassung (BV) mit dem Artikel 8 (Rechtsgleichheit) als weitere Grundlage herangezogen, der alle Menschen vor dem Gesetz gleichstellt und bestimmt, dass kein Mensch wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung diskriminiert werden darf (BV, 2018, o.S.). Hinsichtlich Menschen mit Beeinträchtigung ziehen die Projektverantwortlichen das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) heran, wobei der Fokus auf dem Artikel 2 mit Absatz 5 (Benachteiligung bei der Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildung) liegt. Hier werden die Verwendung von Hilfsmitteln, der Einbezug von persönlicher Assistenz, die Dauer und Ausgestaltung der Ausbildung sowie spezifische Anpassungen von Prüfungen als Massnahmen gegen Benachteiligung beschrieben. Hervorgehoben wird der Artikel 5 Absatz 2, in dem durch Nachteilsausgleich (mit angemessenen Massnahmen) die Benachteiligung ausgeglichen werden soll, wobei dies zu keiner Ungleichbehandlung führen soll (BehiG, 2017, o.S.). Als letzte rechtliche Rahmenbedingung wird von den Projektverantwortlichen das Berufsbildungsgesetz (BBG) mit dem Artikel 3 unter Buchstabe c genannt, der auch den Ausgleich von Bildungschancen betrifft, was die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderung miteinschliesst (BBG, 2018, o.S.).

Für die weitere Legitimierung des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ wird im Positionspapier des Projektes auf aktuelle soziale Entwicklungen verwiesen. Diese werden in einem Artikel des Magazins (2014) des Nationalen Branchenverbands der Institutionen für Menschen mit Behinderung (INSOS) diskutiert, ebenso in der Literaturanalyse zur Integration in die Arbeitswelt durch Gleichstellung, die im Auftrag des Eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung (EBGB) durch Pärli, Lichtenauer und Caplazi (2007) durchgeführt wurde (Müller et al., 2017b, S. 6). Im Artikel von INSOS (2014) werden aktuelle Entwicklungen der beruflichen Integration der Institution Züriwerk (eine Institution für Menschen mit geistiger Behinderung und Autismus) vorgestellt. Von den 56 Lehrverhältnissen, die durch die



Institution Züriwerk im Jahr 2014 begleitet wurden, konnten dabei 47 im ersten Arbeitsmarkt integriert werden (S. 8). Nach dem Abschluss der Lehre fanden im Jahr 2013 42 Prozent der Jugendlichen eine Anstellung im ersten Arbeitsmarkt, wobei das Arbeitsverhältnis nicht mehr über die Institution ausgeführt wurde. 41 Prozent erhielten nach dem Abschluss einen integrierten Arbeitsplatz im ersten Arbeitsmarkt, die Mehrheit erhielt dabei eine reduzierte IV-Rente. 17 Prozent trat nach der Lehre im ersten Arbeitsmarkt in eine Werkstatt über (ebd. S. 9). Aus der Literaturanalyse von Pärli, Lichtenauer und Caplazi (2007) geht hervor, dass der Fokus auf die Aus- und Weiterbildung von Menschen mit einer Behinderung gelegt werden muss. Zudem sei die berufliche Integration von Menschen mit einer Behinderung in ein integratives Schulsystem von grosser Bedeutung. Als erfolgreich für die berufliche Integration erwies sich in der Analyse das Konzept ‚Supported Employment‘ (S. 4), das im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ angewendet wird.

Eine weitere Legitimierung für die Durchführung des Projekts geht aus Diskussionen in Veranstaltungen mit Studierenden des Instituts Unterstrass hervor. Die Studierenden stellen sich die Frage, warum im Kindergarten und in der Primarschule eine inklusive Praxis umgesetzt werden soll, wenn nach dem Schulabschluss kein inklusives Angebot besteht. Diese Problematik wird von den Projektverantwortlichen anhand zweier Statistiken des Bundesamts für Statistik (BFS) zum Arbeitsmarktstatus und zu Menschen mit Behinderung in Institutionen nach Altersklasse und Art der Behinderung aufgezeigt. Daraus geht hervor, dass annähernd die Hälfte der Menschen mit schwerer Behinderung über keinen Arbeitsplatz verfügt (Müller et al., 2017b, S.6) und dass die Mehrheit der Menschen (58 %) mit einer geistigen Behinderung in Werkstätten beschäftigt wird (ebd., S. 7). Aufgrund dieser Erkenntnis will das Projekt einen Beitrag zur besseren Arbeitsintegration leisten, wobei der Fokus auf Menschen mit geistiger oder Lernbehinderung liegt (ebd.). Auf institutioneller Ebene des Instituts Unterstrass ist das Projekt dem Entwicklungsschwerpunkt Inklusion (2016–2019) zugeordnet. Dadurch soll die Thematik Inklusion in der Ausbildung der Lehrpersonen stärker betont werden, und die Studierenden sollen lernen, sich nicht auf die Defizite zu fokussieren, sondern Kompetenzen zu erfassen (ebd.). Die Kompetenz der Lehrperson im Umgang mit Heterogenität stellt das Projekt in den Kontext des Zürcher Volksschulgesetzes, wobei der Abschnitt Sonderpädagogische Massnahmen mit dem § 33 betrachtet wird (ebd.). Dieser Paragraph besagt, dass alle Schülerinnen und Schüler möglichst in der Regelklasse zu unterrichten sind (VSG, 2005, S. 7). Dem leistet das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ auf Ebene der Hochschule Folge.

Zusammenfassend will das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ einen Beitrag zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen leisten. Dies soll durch die Teilhabe von Menschen mit

Behinderung am Unterricht von angehenden Lehrpersonen erreicht werden. Zudem soll durch das Projekt auf der Volksschulstufe für Lehrerinnen und Lehrer die Erfahrung ermöglicht werden, dass die Kooperation von Menschen mit Behinderung ein Potential für die Schule aufzeigt (Müller et al., 2017b, S. 8).

Die Autoren des Positionspapiers erachten die UN-BRK als zentrale Argumentationsgrundlage für das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung, so dass dies in der Praxis umgesetzt wird. Die Umsetzung in der Praxis bedarf ihnen zufolge eines Paradigmenwechsels in der Einstellung der Lehrpersonen und Heilpädagogen, denn die inklusive Pädagogik soll Barrieren reduzieren, im Sinne von adäquaten Vorkehrungen und nicht in Form einer Fürsorge-Haltung. Mit dem Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ soll dem Reduzieren von Barrieren eine Plattform gegeben werden, so dass Menschen mit Behinderungen und Angehörige der Schule zusammengeführt werden, die das gleiche Ziel verfolgen. Konkret handelt es sich beim Pilotdurchgang um das Identifizieren von drei Menschen mit Behinderung und drei Schulen, wobei sie in ihrer Aufgabe (die Schulen und Menschen mit Behinderung) vorbereitet, befähigt und begleitet werden. Hierfür wurde der Studiengang ‚Inklusive pädagogische Assistenz‘ (DIA) entwickelt, der teilweise in der regulären Ausbildung der Lehrpersonen umgesetzt wird. Im DIA-Studiengang sollen die DIA-Studierenden zum einen den Umgang und die Kooperation mit den Lehramtsstudierenden lernen. Zum anderen soll die Schulkultur der angehenden Lehrpersonen und Kindergärtner/-innen gelernt werden. So ist das Erlernen von Verhaltensregeln zentral, die von angehenden Lehrpersonen oft erwartet werden. Auf der Inhaltsebene besteht der Fokus des DIA-Studiengangs auf handlungsorientiertem pädagogischem Wissen sowie der Stärkung und Weiterentwicklung von individuellen Ressourcen (ebd.).

Das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ mit dem DIA-Studiengang ist eine Antwort auf die rechtlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse, die in den vorgelagerten Abschnitten von den Projektverantwortlichen dargestellt sind. Bei erfolgreicher Umsetzung des Projektes soll das Projekt eine Basis bieten, die von öffentlichen Schulen und Hochschulen adaptiert werden kann. Hiermit stellt sich das Institut Unterstrass als Entwicklungslabor dar, das eine Dienstleistung für das öffentliche Bildungswesen erbringt (ebd., S. 9).

### **2.3. Konzeptskizze**

Im folgenden Kapitel werden die konkreten Inhalte, Ziele und Rahmenbedingungen dargestellt, wobei abschliessend die Verortung dieser Forschungsarbeit im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ dargestellt ist. Mit der abschliessenden Verortung werden auch Abgrenzungen vorgenommen, die in dieser Forschungsarbeit nicht evaluiert werden.

## **Ziele:**

In der Pilotphase des Projektes sind folgende Ziele zwischen 2017 und 2019 festgelegt:

- Mindestens drei Personen sind gut vorbereitet und im notwendigen Umfang begleitet in einem schulischen Umfeld tätig.
- Die Akteure des schulischen Umfelds (Lehrpersonen, Schulleitung, Schüler/innen, Eltern) empfinden die Mitarbeit dieser Personen als wertvoll und bereichernd.
- Formen und Inhalte für gemeinsame Ausbildungsteile von Lehramts- und DIA- Studierenden werden entwickelt und evaluiert.
- Positive Wirkungen bezüglich der Haltung und des professionellen Umgangs von Lehramtsstudierenden mit Menschen mit Beeinträchtigung können nachgewiesen werden.
- Konzepte für die Überführung des Pilotversuchs bzw. die Übertragung des Konzepts in andere (bspw. staatliche) Kontexte werden entwickelt (Skalierbarkeit).

(Müller et al., 2017b, S. 11)

Das dritte Ziel verweist auf den Ursprung dieser Forschungsarbeit, die eine Teilevaluation des Projektes ist.

Im Rahmen des Projektes werden drei Zielgruppen betrachtet. Die erste Zielgruppe sind junge Erwachsene mit einer geistigen oder Lernbehinderung, die in einem schulischen Umfeld einer Tätigkeit (in Anlehnung an den Portfolioabschluss) nachgehen wollen. Die zweite Zielgruppe besteht aus den curricularen Studierenden aus den Bachelor-Studiengängen Kindergarten und Primarstufe. Die dritte Zielgruppe umfasst die Schuleinheiten der Volksschule (Arbeitsort/Praktikumsort), die im Projekt mit dem Einbezug einer Assistenzperson Erfahrungen sammeln möchten (Müller et al., 2017b, S. 10). Für diese drei Zielgruppen sind spezifische Ziele formuliert und Unterstützungsformen von der Projektleitung vorgesehen, die im Projekt verfolgt und angewendet werden sollen.

Für die Studierenden im DIA-Studiengang werden folgende Ziele verfolgt und Unterstützungen angeboten: Der Fokus der Ausbildung des DIA-Studiengangs liegt auf der inklusiven Pädagogik und Didaktik, wobei die inhaltlichen Ziele für die jeweiligen DIA-Studierenden individualisiert sind und zu einem Portfolioabschluss führen. Im Zentrum stehen dabei der Erwerb von handlungsorientiertem Grundlagewissen und die weitere Förderung von individuellen pädagogischen Kompetenzen sowie die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit (z.B. Selbstwertgefühl und Umgang mit Schwächen), so dass eine eigene Rollenidentität im Schulumfeld gefunden

werden kann. Weiter sollen die DIA-Studierenden die Schulkultur kennenlernen (z.B. Regeln, Verhaltensweisen, Zusammenarbeit und Rollen) und sich mit möglichen Grenzen der inklusiven Schulkultur auseinandersetzen. Konkret sollen die DIA-Studierenden an einem partizipativen Forschungsprojekt mitarbeiten, das gleichzeitig ihre Diplomarbeit ist. Als Unterstützung erfahren sie am Institut Unterstrass ein individuelles Coaching bei der Findung des Arbeitsfelds, den Praktika und der anschliessenden Stelle im pädagogischen Arbeitsfeld. Des Weiteren sind spezifische individualisierte Module zu pädagogischen Grundlagen und zu Kompetenzen im gewählten pädagogischen Arbeitsfeld vorgesehen. Zudem sind auch integrative Module mit regulären Studierenden projektiert, in denen sie einer Lerngruppe zugeteilt sind (ebd.).

Für die curricularen Studierenden des Instituts Unterstrass werden die gleichen Ziele, im Kontext des Projektes, mit dem Studienschwerpunkt Inklusive Pädagogik und Didaktik formuliert, ausser dass sie nicht an einem partizipativen Forschungsprojekt teilnehmen müssen und sie mit einem Bachelor-Diplom abschliessen (ebd.). Als Unterstützungsform wird allen regulären Studierenden ein individuelles Coaching im Umgang mit Menschen mit einer geistigen Behinderung angeboten, auch stehen mögliche Supervisionen und Krisenintervention in den Ausbildungssequenzen zur Verfügung (ebd., S. 11).

Für die Schuleinheiten der Volksschule werden folgende Ziele verfolgt und Unterstützungen angeboten: Die Schulteams sammeln Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung und erproben dabei ihre Fähigkeiten, mit dem Ziel, dass den Schüler/-innen, Eltern und Menschen mit Beeinträchtigung möglichst authentisch die Möglichkeit aufgezeigt werden kann, dass die Teilhabe für alle am gemeinschaftlichen Leben bereichernd ist. Für die Unterstützung der Schulteams im Kanton Zürich stehen bei Bedarf schulinterne Weiterbildungen für die Vorbereitung im Umgang mit den DIA-Studierenden, individuelle Coachings im Umgang mit Menschen mit Behinderung, Kriseninterventionen und Supervisionen zur Verfügung (ebd.). Die Praxisausbildung der DIA-Studierenden soll fortlaufend im Dialog mit den Praxisorten weiterentwickelt und angepasst werden. So kann beispielsweise der DIA-Studierende in einem Tandem mit einem regulären Studierenden das Praktikum besuchen (ebd. S. 12). Die dargelegten Ziele und Unterstützungsmassnahmen für die drei verschiedenen Zielgruppen sind Rahmenbedingungen für diese Forschungsarbeit und werden entsprechend wieder aufgegriffen.

Zusätzlich zu den drei Zielgruppen werden von den Projektleitenden Ziele verfasst, welche die Hochschuldidaktik betreffen und im Rahmen dieses Projektes weiterzuentwickeln sind (z.B. mittels Methoden wie einfache Sprache, Bilder und Handlung). So ist zum einen die Passung (in Bezug auf das Ausbildungsziel) zu klären, welche Module dem Projekt ‚écolsiv – Schule

inklusiv‘ dienen (ebd.), so dass die oben angeführten Ziele erreicht werden, und welche Anpassungen für die inklusive Gestaltung vorgenommen werden müssen. Zum anderen sind ergänzende Unterstützungsmassnahmen zu erfassen, die in den *écolsiv*-Modulen benötigt werden. Das kann etwa zu ergänzenden Coachings oder zu weiteren individualisierten Studienschwerpunkten der DIA-Studierenden führen (ebd. S. 13). Diese hochschuldidaktischen Anpassungen und Weiterentwicklungen stehen in enger Verbindung mit dem Forschungsgegenstand (Modul ‚Didaktik 1.‘), wobei die Anpassungen in den konkreten Unterrichtseinheiten betrachtet werden und die weiterführende Entwicklung des DIA-Studiengangs nicht Bestandteil dieser Masterarbeit ist.

### **Projektschritte:**

Das Projekt ist in vier Phasen gegliedert, wobei die verschiedenen beteiligten Akteure unterschiedlich in Erscheinung treten. Die erste Phase beinhaltet identifizieren, die zweite Phase in Kontakt bringen, die dritte Phase vorbereiten und befähigen und die vierte Phase begleiten. Als Akteure werden Individuen (Menschen mit einer Beeinträchtigung), Schulen (Lehrpersonen, Schulteams, andere Mitarbeitende und Schüler/-innen) und Ausbildung (Dozierende, Studierende und zentrale Dienste) aufgeführt. Im Folgenden werden die einzelnen Schritte weiter erläutert, die in der untenstehenden Abbildung zusammengefasst sind.

Phasen	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>
<b>Aktivität</b>	<b>identifizieren</b>	<b>in Kontakt bringen</b>	<b>vorbereiten und befähigen</b>	<b>begleiten</b>
<b>Beteiligte</b>				
<b>Individuen</b> (einzelne Menschen mit Beeinträchtigungen)	<i>écolsiv</i> identifiziert Menschen mit Beeinträchtigung, welche ihre nähere persönliche Zukunft arbeitsmässig in einem schulischen Umfeld sehen. (in Zusammenarbeit mit Institutionen & Verbänden; bspw. mit Hilfe der Methode persönliche Zukunftsplanung)	<i>écolsiv</i> bringt die interessierten Menschen, die interessierten Schulen und die Ausbildung in Kontakt; hilft bei der Klärung der konkreten Einsatzmöglichkeiten und eruiert individuell Support- wie auch Ausbildungsbedarf	<i>écolsiv</i> bereitet diese Menschen auf ihre Aufgaben in den Schulen vor – individuell und auch im Rahmen der ordentlichen Lehrpersonenenausbildung (erwünschter Effekt für die Regelstudierenden).	<i>écolsiv</i> unterstützt und begleitet die Personen und die Schulen nach Bedarf bei Anstellung und danach während dem Arbeitseinsatz
<b>Schulen</b> (Lehrpersonen, Schulteams, andere Mitarbeitende, SuS)	<i>écolsiv</i> identifiziert Schulen, die interessiert und bereit sind, Aufgabenfelder / Arbeits- und Anstellungsmöglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigung zu schaffen.		<i>écolsiv</i> bereitet die schulischen Akteure auf die künftige Zusammenarbeit mit den Menschen aus dem Projekt vor.	
<b>Ausbildung</b> (Dozierende, Studierende, zentrale Dienste)	<i>écolsiv</i> unterstützt die Dozierenden beim Identifizieren von Entwicklungsbedarf der Module hinsichtlich inklusiver Ausrichtung.		<i>écolsiv</i> begleitet und unterstützt die Dozierenden und Studiengruppen im Ausbildungsalltag.	<i>écolsiv</i> unterstützt ein Angebot von individuellen Weiterbildungen

Abbildung 2: Arbeitsphasen im Projekt ‚*écolsiv* - Schule inklusive‘

(Müller, Labhart, Gubler & Schoch, 2017a, S.4)

Die erste Phase ‚identifizieren‘ beinhaltet das Erfassen von drei Menschen mit einer geistigen oder Lernbehinderung, die im Arbeitsfeld Schule arbeiten möchten. Dies erfolgt durch die Zusammenarbeit mit Institutionen und Verbänden, die mit Menschen mit Beeinträchtigung in Verbindung stehen. Das Interesse von Menschen mit Beeinträchtigung für das pädagogische Arbeitsfeld kann beispielsweise anhand einer persönlichen Zukunftsplanung erfasst werden. Des Weiteren sind Schulen gesucht, die Arbeits- und Anstellungsmöglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigung anbieten und somit sich über die Schulbildung hinaus mit der Inklusion befassen und sich dafür engagieren. Innerhalb des Instituts Unterstrass werden Module identifiziert, die einen Entwicklungsbedarf in Bezug auf die integrative und inklusive Ausrichtung aufweisen, so dass Menschen mit einer geistigen oder Lernbehinderung daran partizipieren können (Müller, Labhart, Gubler & Schoch, 2017a, S.3).

Die zweite Phase ‚in Kontakt bringen‘ greift die aktive Kommunikation zwischen allen Beteiligten Akteuren auf. Hiermit soll ein tragfähiges Ausbildungs- und inklusives Beschäftigungsangebot geschaffen werden, das nicht auf einer einseitigen Anpassung aufbaut, sondern das Ziel verfolgt, dass eine möglichst gute Übereinstimmung für alle Akteure erreicht wird. Somit erfolgt die gemeinsame Entwicklung des Ausbildungs- und Arbeitssettings im moderierten Dialog (ebd.).

Die dritte Phase ‚vorbereiten und befähigen‘ beinhaltet zum einen die Vorbereitung der drei ausgewählten Personen auf das pädagogische Arbeitsfeld, das individuell und in den gemeinsamen Modulen mit den regulären Studierenden umgesetzt wird. Das Ziel dabei ist, dass sich die drei Personen Handlungswissen aneignen und ihre eigene professionelle Kompetenz entwickeln (ebd.). Zum anderen werden die Dozierenden und Studierenden darin unterstützt, ein gemeinsames Lernen im Ausbildungsbetrieb zu ermöglichen. Bei Problemen bestehen Beratungsgesäße, Supervisionen und Konfliktmoderation zur Verfügung. Weiter werden die Lehrpersonen an den Schulen und mögliche weitere involvierte Personen auf ihre künftige Rolle vorbereitet, so dass sie inklusive Assistentinnen und Assistenten im Arbeitsalltag anleiten und sinnvoll einsetzen können. Bei Problemen in der Zusammenarbeit stehen weitere Beratungen und Begleitungen von Experten des Instituts Unterstrass zur Verfügung (ebd.).

Die vierte Phase ‚begleiten‘ umfasst die Unterstützungsangebote, die während der Ausbildung und einer möglichen folgenden Anstellung eines DIA-Studierenden für Schulen und Personen bestehen. Für die Dozierenden und Institutionen bestehen Weiterbildungen, welche die persönliche Weiterentwicklung sowie Inhalte für strukturelle Entwicklungen der Institution beinhalten (ebd., S. 4).

Die Koordination für die Umsetzung des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ unterliegt dem Institut Unterstrass und den dazugehörigen Projektverantwortlichen. Für die inhaltliche und politische Absicherung ist ein Beirat aus Personen einzurichten, die hierfür angefragt wurden und teilweise bereits ihre Unterstützung zugesichert haben: Prof. Dr. em. Georg Feuser (UZH), Hansruedi Bischofberger (HPS Zürich, Stiftungsrat), Prof. Dr. Peter Lienhard (HfH), Brigitte Fleuti (Lehrerverbände: VKZ), Philippe Dietiker (VSA), Zarah Darvishi (UBS), Prof. Dr. Silvia Pool (PHZH), Ueli Roempp (Schulleiter), Andrea Kaufmann (Züriwerk), Jonas Staub (Blindspot). Für die wissenschaftliche Begleitung und die Evaluation des Projektes wurde Frau Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz von der Universität Zürich angefragt (ebd., S. 5). In die Evaluationsphase ist diese Forschungsarbeit eingebettet, wobei hier der Teilaspekt des Dozierendenhandelns untersucht wird (siehe Kapitel: 2. Fragestellung).

## **2.4. Herausforderung und Gelingensbedingungen**

Die zentrale Herausforderung des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ ist seine Ausrichtung auf Inklusion, wobei das Alltagsverständnis von Inklusion einer Selbstverständlichkeit unterliegt, die den Projektverantwortlichen zufolge durch das Projekt aufgerüttelt wird. Des Weiteren sollen mit dem Projekt Aspekte der Inklusion und des aktuellen Schulsystems hinterfragt werden. So wird der Selektionsgedanke der Hochschulbildung als selbstverständlich betrachtet, etwa in Limitierungen und Reglementierungen. Auch bestehen formale Zulassungshürden, die mit Zertifizierungen einhergehen. Im Projekt selbst geht es nicht darum, diese Mechanismen auszusetzen, denn die DIA-Studierenden erhalten kein reguläres Hochschuldiplom. Hiermit soll aber erreicht werden, dass Menschen mit einer geistigen oder Lernbehinderung das Recht erhalten an einer Hochschule zu partizipieren, gemeinsam mit regulären Studierenden zu lernen und die Bildungsangebote zu besuchen. Der DIA-Studiengang endet mit einer Qualifizierung in Form eines Portfolio-Abschlusses. Durch das erzeugte Spannungsfeld können mögliche Widerstände bei anderen pädagogischen Hochschulen ausgelöst werden (ebd., S. 6); jenen soll mit Aufklärungsarbeit entgegnet werden. Um eine inklusive Bildung und Beschäftigung auf der Ebene der Hochschule umzusetzen, fehlen oftmals überzeugende Anschauungsbeispiele. Denn die Bereitschaft, sich für eine inklusive Hochschule einzusetzen, besteht laut den Projektverantwortlichen, wenn absehbare Hindernisse und spezifische Befürchtungen (z.B. inklusiver Didaktik) zerstreut werden können. Hierfür werden konkrete Umsetzungsbeispiele benötigt, die mögliche Probleme nicht auslassen und beschönigen, aber aufzeigen können, dass die Umsetzung zu bewältigen ist (ebd.), und zwar mit dem Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘.

Für das Projekt müssen folgende Bedingungen erfüllt sein, damit die Umsetzung erfolgreich sein kann:

- Grundsatz „Partizipation“ auch innerhalb des Projektes: Die Strukturen müssen mit den Menschen zusammen entwickelt werden.
- Klein beginnen: Vorerst sollen drei Menschen begleitet und ausgebildet werden.
- Offenheit und Flexibilität: Ausgehend von Personen entwickeln, aber auch rollende Anpassungen schnell ermöglichen.
- Das Projekt nicht über Behörden und Institutionen aufgleisen, sondern starten und die Curriculumentwicklung von den Personen aus planen (und nicht vom System aus).
- Finanzielle, personelle und fachliche Ressourcen müssen gewährleistet sein.

(Müller et al., 2017b, S. 12)

Die aufgelisteten Gelingensbedingungen (zum Teil Herausforderungen) stehen in dieser Forschungsarbeit wiederum im Kontext des Dozierendenhandelns, wobei die Herausforderung für die Dozentinnen während des Unterrichtens betrachtet und erfragt werden als auch mögliche Bedingungen für das inklusive Unterrichtssetting erforscht werden, die wiederum durch die Erfragung der Dozentinnen ergänzt werden. Die Herausforderungen und Gelingensbedingungen, die nicht mit dem Dozierendenhandeln einhergehen, werden in dieser Teilevaluation nicht betrachtet.



### **3. Qualitative Evaluationsforschung: Forschungsdesign, Feldzugang und Methodik**

Die folgende Forschungsarbeit lässt sich der qualitativen Evaluationsforschung nach Kardorff (2017) zuordnen. Denn mit der qualitativen Evaluationsforschung soll die Wirksamkeit, Effizienz, Qualität und Akzeptanz von Programmen und Massnahmen wissenschaftlich untermauert werden. Zusätzlich dient diese Forschung dem Zuwachs von Informationen für die weitere Planung und Bewertung (S. 238). Somit ist die wissenschaftliche Antwort auf dieses Erfordernis die Evaluation (ebd., S. 239). Für die Teilevaluation dieser Forschungsarbeit sind die Fokussierungen und die Limitierungen im Kapitel 6 ‚Ergebnisse‘ festgehalten. Um die Forschungsfrage (siehe Kapitel 2 ‚Fragestellung‘) zu beantworten, werden in diesem Kapitel das Forschungsdesign (siehe Kapitel 4.1 ‚Forschungsdesign‘) sowie die darin verwendeten methodischen Schritte (siehe Kapitel: 4.3 Methodik) vorgestellt und begründet. Des Weiteren wird der Feldzugang dargestellt (siehe Kapitel: 4.2 ‚Feldzugang‘).

#### **3.1 Forschungsdesign**

Diese Masterarbeit sieht das Forschungsdesign Fallstudie vor. Der zu betrachtende Fall fasst die jeweils gleiche Unterrichtseinheit mit den gleichen Dozierenden und Studierenden.

Dieser Fall wurde in Absprache mit den Projektleitern ausgewählt, welche diese Unterrichtseinheit für diese Forschungsarbeit empfahlen, denn sie vermuten, dass verschiedene Unterrichtsformen (didaktische Herangehensweisen) zu beobachten sind. Zusätzlich ging aus dem Vorgespräch mit den zwei Dozentinnen, welche die Unterrichtseinheiten gestalten, hervor, dass sie unterschiedliche Einstellungen bezüglich des Projektes ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ haben, womit die Wahl für diesen Fall bestärkt wurde. Abschliessend gründet die Entscheidung für die Wahl dieses Falles auf folgenden Aspekten: Zwei Dozierende unterrichten das Fach, Heterogenität der zwei Dozentinnen in ihrer Einstellung zum Projekt, Empfehlung durch die Projektleitung und Bereitschaft der Dozentinnen. Durch die Betrachtung des Unterrichts im Modul ‚Didaktik 1.‘ des Instituts Unterstrass werden zwei Dozierende betrachtet, womit dieses Forschungsdesign in der Fallstudie verortet ist. Nach Flick (2016) ergibt sich anhand dieses Forschungsdesigns die Schwierigkeit, dass eine Verallgemeinerung erschwert ist (S. 178). Inhärent ist dem Forschungsdesign Fallstudie, dass es auf die genaue Beschreibung und Rekonstruktion eines Falles angelegt ist. Das Fallverständnis kann weit gefasst werden, denn neben einzelnen

Personen sind auch soziale Gemeinschaften, Organisationen und Institutionen inbegriffen (Flick, 2017, S. 253-254).

### **3.2 Feldzugang**

Der Feldzugang ist in dieser Masterarbeit wie folgt beschaffen: Der Lehrstuhl von Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz wurde angefragt, das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘ (siehe Kapitel 3, Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘) zu evaluieren. Im Rahmen des sich anschliessenden Auftrages ist die Masterarbeit als Teilevaluation zu verorten. Der Auftraggeber, das Institut Unterstrass, fungiert in dieser Evaluation auch als Forschungsfeld (Unterricht im Modul ‚Didaktik 1.‘) in Bezug auf das zu evaluierende Projekt. In Absprache mit der Projektleitung wurde das konkrete Untersuchungsfeld (Modul ‚Didaktik 1‘) festgelegt, wobei im Anschluss mit den verantwortlichen Dozierenden die Unterrichtsbesuche und Interviews definiert wurden. Die Erhebung der Daten fand Mitte Oktober bis Mitte Dezember 2017 im Unterricht statt. Es wurden sechs Erhebungen an jeweils vier Lektionen durchgeführt. Im Anschluss an die Erhebungen im Unterricht wurden zwei Interviews mit den beteiligten Dozentinnen Anfang Februar 2018 durchgeführt. Die hierfür verwendeten Erhebungsmethoden werden im anschliessenden Kapitel (siehe Kapitel: 4.3.1) erschlossen.

### **3.3 Methodik**

Die Fragestellung wird anhand folgenden methodischen Vorgehens beantwortet, wobei die Darstellung der Methoden der Gliederung des Forschungsprozesses entspricht. Durch die Betrachtung eines einzelnen Falles wird auf qualitative Forschungsmethoden zurückgegriffen. Als erstes wird eine teilnehmende Beobachtung (siehe Kapitel: 4.3.1.1 ‚Teilnehmende Beobachtung‘) im Unterrichtsetting der zwei Dozentinnen durchgeführt. Hierbei begibt sich die forschende Person ins Forschungsfeld (Unterrichtssequenz) und beobachtet als Teilnehmer. Beiläufig zu den sechs Unterrichtsbesuchen werden ethnographische Interviews mit den Dozentinnen durchgeführt, um allfällige Verständnisfragen direkt im Anschluss oder vor der Unterrichtssequenz zu klären. Kennzeichnend für ethnographische Interviews ist, dass der Kontakt spontan entsteht, durch regelmässigen Feldkontakt gegeben ist und einen bestimmten Zweck verfolgt (Flick, 2016, S. 220). Somit werden in dieser Phase des Forschungsprozesses gleichzeitig zwei Erhebungsmethoden angewendet, deren Ergebnisse im gleichen Beobachtungsprotokoll festgehalten sind. Die anschliessende Analyse der Beobachtungsprotokolle erfolgt durch

die Methode Grounded Theory (siehe Kapitel: 4.3.2 Analysemethode: Grounded Theory) gemäss der theoretischen Orientierung nach Glaser und Strauss (2010).

Anhand der beginnenden Auswertungen aus der teilnehmenden Beobachtung und weiteren Überlegungen entspringt die Entwicklung eines Leitfadens für das Interview (siehe Kapitel: 4.3.1.2 Leitfadeninterview; 9.2 Interviewleitfaden) mit den zwei Dozentinnen. Die Dozentinnen fungieren im Interview als Experten ihres Unterrichts, zumal auch sie Teilnehmer des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ sind. Nach Flick (2016) ist das Experten-Interview durch dessen Fokussierung mit einer grösseren Steuerungsfunktion (Erfragen von spezifischen Aspekten, etwa Beispiele aus der Unterrichtsbeobachtung) verbunden, die durch die Struktur des Leitfadens gegeben ist (S. 216). Die transkribierten Experteninterviews werden wiederum anhand der Methode Grounded Theory analysiert.

Die aufgelisteten Erhebungs- und Auswertungsmethoden werden in den folgenden Unterkapiteln weiter ausgeführt. Dabei wird die Grounded Theory vertieft, da diese Methode für die vorliegende Studie zentral ist und damit deren Ergebnisse erläutert werden können.

### **3.3.1 Erhebungsmethoden**

Die Erhebungsmethoden sind die teilnehmende Beobachtung (siehe Kapitel: 4.3.1.1 Teilnehmende Beobachtung) und das Leitfadeninterview (siehe Kapitel: 4.3.1.2 Leitfadeninterview). Dies wird in den folgenden zwei Unterkapiteln begründet und ihre konkrete Ausgestaltung in dieser Forschungsarbeit erläutert werden.

#### **3.3.1.1 Teilnehmende Beobachtung**

Die erste Erhebungsmethode in dieser Forschungsarbeit, die teilnehmende Beobachtung, wird in der sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Beobachtung nach Weischer und Gehrau (2017) als ein systematisches Erfassen und Protokollieren von menschlichen Handlungen und Reaktionen dargestellt. Hiermit sollen sinnlich oder apparativ wahrnehmbare Aspekte erfasst werden, die nicht durch die Kommunikation des Forschenden evoziert werden (S. 17). Hierbei ist anzumerken, dass in dieser Forschung auf technische Hilfsmittel während der teilnehmenden Beobachtung verzichtet wird, womit die apparativen Aspekte ausgeschlossen sind. Das Ziel dieser Methode ist es, relevante Aspekte offenzulegen, womit dies prinzipiell wiederholbar ist (Weischer und Gehrau, 2017, S. 17). Weischer und Gehrau (2017) nehmen weiter eine Systematisierung von Beobachtungsvarianten vor, wobei sie in drei Bereiche unterscheiden. Hierbei betrachten sie die Ebenen des Beobachters, die Beobachtungssituation und das Erhebungsverfahren. Aus ihrer Systematisierung lässt sich dieses Forschungsvorhaben zur Teilevaluation des

Projekts ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ wie folgt verorten: Beobachter (teilnehmende Beobachtung), Beobachtungssituation (Offene Beobachtung) und Erhebungsverfahren (nicht-standardisierte Protokollierung ohne technische Hilfsmittel) (S. 23). Als wesentlichen Vorteil der teilnehmenden Beobachtung gegenüber anderen Verfahren hebt Rosenthal (2015) hervor, dass durch die Teilnahme im Feld die Möglichkeit entspringt, im Forschungsprozess sich auf das Erlebte zu beziehen und dazu Fragen zu stellen, was z.B. mit der Verwendung von Videoaufzeichnung nicht erreichbar wäre (S. 112). Mit der Teilnahme im Feld geht einher, dass kurzfristig die emotionale Distanz aufzugeben ist, die hingegen bei der Videoaufzeichnung weiter erhalten bleibt (ebd. S. 113). Im Kontext dieser Herausforderung der emotionalen Distanz werden mögliche persönliche Reaktionen im Protokoll festgehalten, die bei der weiterführenden Analyse miteinbezogen werden können. Als weitere Vorteile der teilnehmenden Beobachtung geht aus der Methodenliteratur hervor, dass einerseits mit der Teilnahme Handlungsabläufe beobachtet werden können, die den handelnden Personen nicht bewusst sind und beispielsweise der Routine zugeschrieben werden. Andererseits ist es möglich, weitere Daten (z.B. aus den Interviews) mit der Beobachtung zu kontrastieren (ebd. S. 111). Diese Vorgehensweise wird im Kapitel 4.3.1.2 ‚Leitfadeninterview‘ dargelegt.

Die Erstellung des Beobachtungsbogens orientiert sich nach Flick (2016), aus dessen Betrachtung hervorgeht, dass eine grosse Differenzierung beim Beobachtungsbogen Gefahr läuft, dass mögliche Aspekte durch die zu grosse Fokussierung nicht mehr wahrgenommen und notiert werden (S. 288). Somit sollte auf einen stark strukturierten Bogen verzichtet werden, so dass der Fokus auf Neues nicht getrübt ist. Hiermit wird aber nicht das Problem gelöst, dass der teilnehmende Beobachter nur beschränkt Perspektiven einnehmen und somit nicht alle Aspekte einer Situation gleichzeitig erfassen kann (ebd. S. 289), was diese Erhebungsmethode limitiert. Der in diesem Forschungsprojekt verwendete Beobachtungsbogen ist im Anhang einsehbar.

Die verfassten Beobachtungsnotizen werden in einem weiteren Schritt im Beobachtungsprotokoll verschriftlicht (siehe Kapitel: A. Beobachtungsprotokolle). Diese Beobachtungsprotokolle enthalten detaillierte Notizen, die in Form einer dichten Beschreibung festgehalten sind. Das Ziel beim Verfassen des Beobachtungsprotokolls ist, dadurch aktiv das Erinnern an die Beobachtungssituation anzuregen, so dass möglichst viele Details festgehalten werden (Dellwing & Prus, 2012, S. 181).

Bei diesem Forschungsprojekt handelt es sich um ein offenes Protokollieren, wobei sich der Fokus der teilnehmenden Beobachtung nach Fragestellung und Setting zu richten hat. Im abschliessenden Beobachtungsprotokoll sollen die Beobachtungen möglichst detailreich festgehalten werden, was der weiteren Analyse als Datenmaterial dient.

### **3.3.1.2 Leitfadeninterview**

Die zweite Erhebungsmethode des qualitativen Interviews spielt nach Hopf (2012) eine wichtige Rolle in ethnografisch auf teilnehmender Beobachtung gründenden Forschungsprojekten. Mit der Erhebung von Interviews wird das Ziel verfolgt, Expertenwissen zum Forschungsfeld zu erfassen, und es sollen Beobachtungen analysiert werden, die aus der persönlichen Perspektiven herrühren (S. 350). Der Interviewleitfaden orientiert sich in diesem Forschungsprojekt an einer Teilstandardisierung, die zwischen dem Kontinuum ‚stark strukturiert‘ und ‚sehr offen‘ zu verorten ist. Diese Form von Leitfaden lässt viele Spielräume bei der Formulierung von Interviewfragen zu und erlaubt auch Nachfragestrategien (ebd.). Diese Interviewführung geht davon aus, dass der Interviewpartner subjektive Theorien besitzt, die es zu erfassen gilt. Damit sind Wissensbestände zum konkreten Untersuchungsthema impliziert. Hieraus wird expliziert, dass der Interviewpartner spontan auf offene Fragestellungen antworten kann und wenn nötig durch andere Typen von Fragen unterstützt wird. Daraus folgt, dass das teilstandardisierte Interview den Befragten bei der Rekonstruktion von subjektiven Theorien über den Untersuchungsgegenstand unterstützt (Flick, 2016, S. 203). Bei der Befragung der zwei Dozentinnen im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ weist das Interview Aspekte eines Experteninterview auf, da biographische Inhalte der Befragten weniger wesentlich sind als deren Eigenschaft als Experte im Handlungsfeld (Unterricht: ‚Didaktik 1‘) (Flick, 2016, S. 214). Der entwickelte teilstandardisierte Interviewleitfaden ist im Anhang nachlesbar, auch sind mögliche Nachfragestrategien festgehalten. Das Interview wurde mit einem Diktiergerät aufgenommen und anschliessend mit der Transkriptionssoftware ‚f5‘ transkribiert. Die Transkription des Interviews orientiert sich an den Transkriptionsregeln von Bohnsack (2013), wobei der exakte Wortlaut zu erfassen ist (S. 399-400), mit dem Ziel, möglichst nahe am gesprochenen Wort zu bleiben, so dass auch mögliche emotionale Schwankungen in der Stimme, z.B. bezüglich einer möglichen Unsicherheit einer Aussage, zu fassen sind. Das komplette Transkript beider Interviews ist im Anhang einsehbar. Die Interviews dienen als Datenmaterial für die weitere Analyse.

### **3.3.2 Analysemethode: Grounded Theory**

In der Methode Grounded Theory ist das Ziel eine Theorie auf der Grundlage von Daten zu generieren. Glaser und Strauss (1967) gehen davon aus, dass die meisten Hypothesen und Konzepte nicht direkt aus den Daten gelesen werden können, sondern in einem fortlaufenden Forschungsprozess, durch das systematische In-Beziehung-Setzen der Daten, herausgearbeitet werden muss. Folglich beschreiben die genannten Autoren das Generieren von Theorien als einen Prozess (S. 15).

Laut Reichertz und Wilz (2016) bestehen fünf Varianten der Grounded Theory, die zeitlich aufeinander folgten und Entwicklungsphasen der Grounded Theory zugeordnet werden können (S. 49). Ihrer Beschreibung nach lässt sich dieses Forschungsprojekt der dritten Phase zuordnen. Dies wird von Reichertz und Wilz (2016) als codierte Grounded Theory beschrieben, die von den Autoren Anselm Strauss und Juliet Corbin geprägt wurde, die den Fokus mit Hilfe von Codes und Codierfamilien das Datenmaterial zu verdichten und kategorisieren versuchen (S. 50). Diese Anwendung von Grounded Theory setzt auf Genauigkeit und ähnelt der qualitativen Inhaltsanalyse, die am ehesten mit einer QDA-Software zu verbinden sei (ebd. S. 51). Im Kontext dieser Forschung kann auf Charmaz und Mitchell (2001) verwiesen werden, welche die Potentiale von Grounded Theory und Ethnographie hervorheben, die durch die vorangelaagerte Erhebungsmethode ‚teilnehmende Beobachtung‘ in der Forschungsarbeit vorliegt. Das Potential dieser Verknüpfung liegt darin, dass durch die ethnographische Erhebungsmethode (‚teilnehmende Beobachtung‘) noch keine theoretische Fokussierung vorgenommen ist und die Grounded Theory neue Blickwinkel auf Phänomene eröffnet (S. 162).

### **Theoretische Verortung der Grounded Theory**

Das methodische Verständnis gründet in der Grounded Theory in der pragmatischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Hierbei gründet die Logik des Wirklichkeitsbegriffes im Pragmatismus, der eine Realität annimmt, deren genaue Beschreibung einem kontinuierlichen (wiederkehrenden) Prozess des Werdens unterliegt. Draus wird geschlossen, dass die Realität auf Subjekte angewiesen ist, die nicht gesondert von der Realität bestehen, sondern sich mit und von der Realität aus entwickeln (S. 47). Im Kontext der Grounded Theory stellt folgendes Zitat von Strauss und Corbin (1994) die methodische Verortung in der Wissenschaftstheorie dar:

We follow closely here the American pragmatist position ...: A theory is not the formulation of some discovered aspect of a preexisting reality „out there“. To think otherwise is to take a positivistic position that, as we have said above, we reject, as do most other qualitative researchers. Our position is that truth is enacted ...: Theories are interpretations made from given perspectives as adopted or researched by researchers. To say that a given theory is an interpretation and therefore fallible is not at all to deny that judgments can be made about the soundness or probable usefulness of it. (S. 279)

Aus diesem Zitat kann geschlossen werden, dass, wenn die Realitätsauffassung prozessual und multiperspektivisch ist, Theorien dem gleichen Verständnis unterliegen. Theorien sind zum einen selbst ein Teil der Realität und zum anderen müssen sie den Wandel des zu betrachtenden

Ausschnittes darstellen. Daraus folgt, dass es keine Universalitäten von Theorien gibt, da Ergebnisse keiner bestehenden Realität zuzuordnen, sondern an die Perspektive der Rekonstruktion gebunden sind, wobei wiederum die Prozessualität ins Zentrum rückt (Stürbing, 2008, S. 39). Zusammenfassend ist dies für die Methodik Grounded Theory die wissenschafts- und erkenntnistheoretische Grundannahme, die für diese Forschungsarbeit leitend ist. In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen methodischen Schritte ausgeführt, wobei jeweils das konkrete Vorgehen in dieser Forschung aufgezeigt wird.

### **Kodierprozess: Grounded Theory**

Strauss und Corbin (1996) beschreiben die Vorgehensweise des Kodierens als ein Aufbrechen, Konzeptualisieren und Zusammensetzen der Daten auf neue Art. Dieser Prozess gilt als zentral, denn aus ihm entwickeln sich die Theorien. Die Analyse gemäss der Grounded Theory erfordert sorgfältiges Kodieren der Daten, vorwiegend durch mikroskopisches Untersuchen derselben. Hierfür werden folgende drei Haupttypen des Kodierens verwendet: offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren (S. 39 ff.).

In den darauffolgenden Abschnitten werden die einzelnen Haupttypen vorgestellt, wobei das konkrete Vorgehen dieser methodischen Analyseschritte in dieser Forschungsarbeit aufgezeigt wird.

#### a) Offenes Kodieren

Nach Strauss und Corbin (1996) ist das offene Kodieren der analytische Prozess, in dem Konzepte entwickelt und identifiziert werden, wobei diese in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimension der Kategorien stehen (S. 54). Dies wird durch das Verfahren erreicht, bei dem Fragen an die Daten gestellt sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Phänomenen festgestellt werden. Ähnliche Phänomene oder Ereignisse werden dann schliesslich zu Kategorien zusammengeführt (ebd. S. 55). In dieser Forschungsarbeit werden die Beobachtungsprotokolle und die zwei Interview-Transkripte Zeile für Zeile analysiert, mit dem Ziel, dass mögliche Ereignisse identifiziert und den passenden Kategorien und Subkategorien zugeordnet werden. Die Zuordnung zu den verschiedenen Kategorien und Subkategorien wird mit einer QDA-Software (MAXQDA12) unterstützt, wobei die Liste der Codes im Anhang einsehbar ist (siehe Kapitel: 9.4 Codeliste). Nach Breuer (2010) handelt es sich bei diesem Vorgehen um eine Art assoziatives Brainstorming bezüglich der verschiedenen Bedeutungen und Benennungen, um Typisierungen vorzunehmen. Die entsprungenen Deutungen können nebeneinanderstehen und sind von Interesse für die daraus folgende Interpretation. Mit der Konzeption dieses Schrittes

steht die theoretische Eröffnung auf Phänomene des Datenausschnittes im Zentrum, wobei auch abwegige Assoziationen vorgenommen werden können. Weiter beschreibt Breuer (2010), dass das offene Kodieren in Gruppen besonders ergiebig sei, da durch den kooperativen Prozess reichhaltige und kreative Kodierideen entstehen können (S. 80). In dieser Forschungsarbeit kann dies nicht gewährleistet werden. Mit den erfassten Kategorien und Subkategorien lassen sich im nächsten Schritt die Strukturcharakteristika genauer untersuchen und ausarbeiten. Das Dimensionalisieren der verschiedenen Kategorien ist ein wichtiger Aspekt und wird mit Hilfe von Merkmalskontinuums und Abstufungsformen vorgenommen (Breuer, 2010, S. 81). Das genaue Vorgehen dieses Schrittes wird im folgenden Abschnitt ‚Axiales Kodieren‘ beschrieben.

#### b) Axiales Kodieren

Strauss und Corbin (1996) fassen das axiale Kodieren wie folgt: Mit dem axialen Kodieren werden die Daten, die in der Phase des offenen Kodierens aufgebrochen wurden, auf eine neue Art wieder zusammengesetzt. Hierfür werden Verbindungen zwischen den Kategorien und ihren Subkategorien ermittelt. Hierbei sollen aber keine Beziehungen von mehreren Hauptkategorien erfasst und theoretische Formulierungen erstellt werden, sondern es wird ergründet, was eine Hauptkategorie sein könnte. V.a. soll das axiale Kodieren ursächliche Bedingungen analysieren, Kontexte und Eigenschaften des Phänomens erfassen, mögliche Handlungs- und Interaktionsstrategien aufzeigen (Wie wird ein Phänomen bewältigt, wie wird mit ihm umgegangen, wie wird es ausgeführt?) und erschliessen, zu welchen Konsequenzen die gewählten Strategien führen (S.76). Strauss und Corbin (1996) beschreiben vier Analyseschritte, die simultan durchzuführen sind:

- a) das hypothetische In-Beziehung-Setzen von Subkategorien zu einer Kategorie durch Aussagen, die die Natur der Beziehung zwischen den Subkategorien und dem Phänomen sowie ursächliche Bedingungen, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien, Konsequenzen bezeichnen;
- b) das Verifizieren von Hypothesen anhand der tatsächlichen Daten;
- c) die fortgesetzte Suche nach Eigenschaften der Kategorien und Subkategorien sowie der dimensional Einordnung der Daten [Ereignisse, Geschehnisse etc.], auf die sie verweisen;
- d) die beginnende Untersuchung der Variation von Phänomenen, wobei jede Kategorie und ihre Subkategorien mit verschiedenen Mustern verglichen werden, die durch Vergleich der dimensional Einordnung von Beispielen aus den Daten entdeckt wurden. (S. 86)



Diese vier Analyseschritte stellen eine Systematisierung für das Ordnen und das In-Beziehung-Setzen der entwickelten Kategorien dar. Mit dieser Betrachtungsweise sollen neue Fragen und Ideen entdeckt werden, die bei der weiteren Betrachtung der Daten zu einer veränderten Perspektive führen könnten. Dieser Analyseschritt dient als Grundlage für das Theoretical Sampling (Breuer, 2010, S. 84 ff.), das den abschliessenden Analyseschritt ‚Selektives Kodieren‘ bildet und im folgenden Abschnitt vorgestellt wird. In der vorliegenden Forschungsarbeit wird der methodische Schritt des Axialen Kodierens wie folgt adaptiert: In einem ersten Schritt werden die einzelnen Codes einer Subkategorie betrachtet, wobei die ursächlichen Bedingungen, Kontexte und intervenierenden Bedingungen, Konsequenzen und Handlungsstrategien festgehalten werden. Aus diesen vier Bereichen wird ein abschliessendes Memo abgeleitet. Memos sind nach Strauss und Corbin (2008) schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf die Ausarbeitung einer Theorie beziehen (S. 117). Anhand der erstellten Memos der Subkategorien wird im nächsten Schritt ein zusammenfassendes Memo für die Kategorien ausgearbeitet. Die verfassten Memos zu den Subkategorien und Kategorien als auch der Protokollbogen für den ersten Analyseschritt der axialen Kodierung sind im Anhang (siehe Kapitel: 9.5 Memos) aufgeführt.

### c) Selektives Kodieren

Breuer (2010) fasst das ‚selektive Kodieren‘ als axiales Kodieren auf höherem Niveau, wobei die Abstraktion grösser und die Theoretisierung allgemeiner ist. Bei diesem Analyseschritt wird eine Schlüssel- bzw. Kernkategorie ausgewählt, wodurch ein konzeptuelles Zentrum festgelegt wird, in dem sich die Theorie entwickelt. Die anderen Kategorien werden um die Kernkategorie angeordnet und nach der Logik des ‚paradigmatischen Modells‘<sup>5</sup> verknüpft. Mit der Wahl der Kernkategorie entscheidet sich der Forschende zudem für die Story Line<sup>6</sup>, der die Darstellung der Ergebnisse des Forschungsprojektes folgt. Strauss und Corbin (1996) beschreiben den Prozess des ‚selektiven Kodieren‘ in fünf Schritten, als eine Hin-und-her-Bewegung, die nicht linear zu vollziehen ist (S. 95):

---

<sup>5</sup> Das paradigmatische Modell beinhaltet die Aspekte, die im Abschnitt ‚Axiales Kodieren‘ (siehe S. 32) beschrieben werden (ursächliche Bedingungen, Kontexte, Handlungs- und Interaktionsstrategien und Konsequenzen). Mit dem Modell wird eine Systematisierung vorgenommen, wie über die Daten nachzudenken ist und wie die Beziehungen zwischen den Kategorien auszuarbeiten sind (Strauss & Corbin, 1996, S. 78).

<sup>6</sup> Die Story Line beinhaltet „[d]ie Konzeptualisierung der Geschichte. Es dreht sich um die Kernkategorien.“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94)

Der erste Schritt besteht im Offenlegen des roten Fadens der Geschichte. Der zweite besteht aus dem Verbinden der ergänzenden Kategorien rund um die Kernkategorie mit Hilfe des Paradigmas. Der dritte Schritt umfasst das Verbinden der Kategorien auf der dimensional Ebenen. Der vierte beinhaltet das Validieren dieser Beziehungen durch die Daten. Der fünfte und letzte Schritt besteht im Auffüllen der Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und/oder Entwicklung bedürfen. (S. 95)

Der letzte Schritt von Strauss und Corbin (1996) erfasst die Theoriebildung. Diese geht über die deskriptive Darstellung von Ergebnissen hinaus, wobei die erhobenen Daten mit bestehenden Theorien verortet und zusammengeführt werden (Briks & Mills, 2015, S. 109). In diesem Forschungsprojekt werden die Verknüpfungen anhand eines Mind-Map dargestellt, wobei die Verknüpfungen durch Memos (siehe Kapitel: 9.6 graphische Darstellung der Memos) festgehalten sind. Die Kernkategorie wird im Kapitel Ergebnisse (siehe Kapitel 6. Ergebnisse) ausgewählt und begründet.

## 4. Inklusion

Das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ wird von den Projektverantwortlichen im Konzept der Inklusion verortet (siehe Kapitel 3.1 Projektidee): zum einen über rechtliche Grundlagen, zum anderen steht die Hochschule (Inklusive Hochschule) als Organisation im Zentrum und fungiert als Kontext; und schliesslich stellt die inklusive Didaktik die Theorie des Unterrichts, die das Handeln der Dozierenden in diesem Projekt leitet. Bevor auf die aufgezeigten konkreten Inhalte eingegangen wird, erläutert diese Einleitung zum Kapitel Inklusion zuerst dessen Verständnis, den Diskurs und dessen Entwicklung als Grundlage für die folgenden Unterkapitel ‚Rechtliche Grundlage‘, ‚Inklusive Hochschule‘ und ‚Inklusive Didaktik‘.

Trescher (2016) beschreibt die Inklusion als einen Prozess, der in die gleichberechtigte Teilhabe aller Individuen in der Gemeinschaft und Gesellschaft mündet. Das Individuum steht dabei in einem dauernden Bezugsdiskurs zur Gemeinschaft und Gesellschaft. Die daraus resultierende Wechselwirkung bedeutet, dass das Individuum passiv als Empfänger durch die Gemeinschaft und Gesellschaft, als auch aktiv durch die eigene Aktivität wirkt. Die Inklusion vollzieht sich letztlich in der Lebenspraxis und ist ein krisenhafter Prozess, der durch persönliche Ängste und Vorbehalte geprägt ist und in dem die Ansichten aller Diskursbeteiligten zu überdenken sind. Hiermit gehört zur Inklusion die Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrieren. Die pädagogische und/oder sonderpädagogische Aufgabe ist es hierbei, die Individuen zu befähigen, am Diskurs teilnehmen zu können, was durch die Förderung der Selbstbefähigung und Selbstermächtigung (z.B. persönliche Interessensentwicklung) erreicht wird (S. 333). Die Inklusion ist nicht nur auf Menschen mit Behinderung gerichtet und somit eine umfassende gesellschaftliche und politische Aufgabe. Zur erziehungswissenschaftlichen Aufgabe im Kontext der Inklusion gehören die empirische und theoretische Identifikation und Reflexion von Handlungsoptionen, wobei nach Trescher (2015) die Theorie immer die Kritik von Praxis darstellt. (ebd. S. 334)

Die Inklusion wird je nach Autor sehr unterschiedlich ausgelegt. So lassen sich grosse Differenzen erkennen, ob mit der Inklusion eine totale Inklusion in die Gesellschaft zu verfolgen ist, z.B. mit dem Abbau aller sonderpädagogischen Institutionen, oder eine Inklusion verfolgt wird, die eher dem deutschen Verständnis von Integration folgt. An dieser Stelle werden exemplarisch zwei Perspektiven aufgeführt, welche die Diskrepanz der unterschiedlichen Ansichten zur Inklusion verdeutlichen. In der Diskussion über den Begriff der Behinderung geben Boban und Hinz (2009), die eine radikale Umsetzung der Inklusion verfolgen, zu bedenken: „Inklusion für Menschen mit Behinderung steht in der Gefahr, zum Widerspruch in sich selbst zu werden, denn inklusiv gedacht kann Behinderung keine sinnvolle pädagogische Kategorie sein.“ (S. 34)

Hingegen verfolgt Brodkorb (2014) keine radikale De-Kategorisierung von Behinderung und stellt das Individuum ins Zentrum, wobei die Integration in eine inklusive Gesellschaft angestrebt wird: „Ob dies im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts erfolgt oder an spezialisierten schulischen Einrichtungen, wäre demgegenüber im Rahmen einer wahrhaft inklusiven Gesellschaftspolitik von nachrangiger Bedeutung und vor allem in jedem Einzelfall zu entscheiden.“ (S. 446)

Mit dieser exemplarischen Darstellung von unterschiedlichen Perspektiven auf die Inklusion soll aufgezeigt werden, dass das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ keinem allgemein gültigen Verständnis von Inklusion folgen kann, sondern im bestehenden Diskursverständnis des Instituts Unterstrass gründet, wie es im Kapitel 3.1 ‚Projektidee‘ aufgeführt ist.

Der Begriff Inklusion (‚inclusion‘) wurde im Bildungskontext im Nordamerika der 1980er Jahre von Menschen mit Behinderung eingeführt. Damit wurde das Ziel der uneingeschränkten Gemeinsamkeit von Schülern und Schülerinnen mit und ohne ‚special educational needs‘ formuliert, das auch Veränderungen schulischer Strukturen erfordert (Biewer & Schütz, 2016, S. 123). Der Begriff Inklusion löste zudem den Begriff ‚mainstreaming‘ in den USA und Mitte der 1990er Jahren den Begriff ‚integration‘ in Grossbritannien und den Commonwealth-Staaten schnell ab (Biewer, 2000, S. 152). Mit der Erklärung der UNESCO-Konferenz von Salamanca (1994) wurde diese Begrifflichkeit weltweit verbreitet; ab den 2000er Jahren hielt sie in der deutschsprachigen Fachdiskussion Einzug (Biewer & Schütz, 2016, S. 123). Biewer und Schütz (2016) unterscheiden im Bildungskontext zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsbegriff. Die engere Fassung steht in Verbindung mit der Bezugsgruppe in der Sonderpädagogik (‚special educational needs‘). Die weitere Fassung betrifft nicht nur die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung, sondern alle Gruppen, die von Marginalisierung und Ausschluss betroffen und bedroht sind (z.B. ethnische, religiöse und sprachliche Minderheiten) (S. 124). Der weitere Inklusionsbegriff erschloss auch Bereiche ausserhalb der Erziehung und Bildung, wobei diese mit dem Begriff der sozialen Inklusion in Verbindung gebracht werden (ebd.). Mit der Ratifizierung der UN-BRK in den deutschsprachigen Ländern wurde die Inklusion zum Leitprinzip der bildungspolitischen Entwicklung, die mit weiterreichenden Bildungsreformen verknüpft ist (Biewer, 2011, S. 61).

Hier konnte nur ein kleiner Ausschnitt des breiten und noch lang nicht abgeschlossenen Integrationsdiskurses angesprochen werden. In den folgenden Unterkapiteln stehen die ‚Rechtlichen Grundlagen‘, ‚Inklusive Hochschule‘ und ‚Inklusive Didaktik‘ im Zentrum, wobei die Eingrenzung durch die Rahmensetzung des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ erfolgt.

## 4.1. Rechtliche Grundlagen

Die rechtlichen Grundlagen sind für das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ Kontextbedingungen, die im Kapitel 3.2 ‚Bedarfsanalyse‘ bereits aufgegriffen wurden, wobei die Projektverantwortlichen aus diesen Grundlagen einen Handlungsbedarf, die Legitimation und den Auftrag für die Durchführung des Projektes ableiten.

Dederich (2016), der sich mit Bildungsgerechtigkeit befasst, beschreibt, dass die Behindertenpädagogik sich erst vor wenigen Jahren mit dieser Thematik der Bildungsgerechtigkeit auseinandersetzen begann. Hierbei stellt er fest, dass ausschliesslich in Bezug der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) die Thematik der Bildungsgerechtigkeit mit dem umfassenden Inklusionsangebot diskutiert wird. Die meisten Akteure gehen dabei davon aus, dass die Konvention als rechtliches Instrument für die Umsetzung einer inklusiven Gesellschaft fungiert, um die Bildungsgerechtigkeit von Menschen mit Behinderung zu gewährleisten (S. 92). Die Rechtswissenschaftlerin Nadja Gnaus (2011) präzisiert, dass die Menschenrechtskonventionen zu Beginn über eine allgemeine Gewährleistungspflicht verfügen (S. 233): So verpflichtet sich der Vertragsstaat Schweiz mit der Ratifizierung der UN-BRK:

„Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern.“ (Art. 4. Abs. 1, UN-BRK)

Hier ist zu erkennen, dass dem Wortlaut ein geringerer Verpflichtungsgrad beigemessen wird. Die sozialen Menschenrechten enthalten oft keine Rechtsverpflichtung für die Staaten, sondern treten als politische Programmsätze auf. Nach Gnaus (2011) ist eine unmittelbare Anwendbarkeit (die Eignung für die Rechtsanwendung) nicht gegeben, sondern muss für jedes soziale Menschenrecht einzeln beurteilt werden. Auch wenn eine unmittelbare Anwendbarkeit besteht, bedeutet dies lediglich, dass eine völkerrechtliche Regelung von den Behörden und Gerichten auf nationaler Ebene direkt angewendet werden kann. Bis aber das Völkerrecht durch einen Transformationsprozess in das nationale Recht überführt wird, wird das nationale Recht angewendet. Somit besteht keine zwingende Verbindung zwischen der unmittelbaren Anwendbarkeit und der Umsetzung auf nationaler Ebene (S. 233). Zudem geht aus den Menschenrechtskonventionen nicht ausdrücklich hervor, dass es sich um subjektive Rechte des Individuums handle. Diesbezüglich ist anzumerken, dass auch auf nationaler Ebene der Gesetzgeber Rechtsverhältnisse formuliert, die dem Interpreten freistellen, welche Position eingenommen wird (ebd., S. 234). Mit der Verortung der UN-BRK und deren Umsetzung im nationalen Recht wird in diesem Kapitel nur auf die bestehenden nationalen, gesetzlichen Bestimmungen eingegangen, die nicht als politische Programmsätze fungieren, sondern in der heutigen Rechtsprechung

ihren Geltungsbereich haben. Hiermit kann der Verweis auf die UN-BRK im Kapitel 3.2 ‚Bedarfsanalyse‘ als politische Forderung betrachtet werden, die nach Ansicht der Projektleitenden einen Handlungsbedarf legitimieren. Für diese Forschungsarbeit sind die gesetzlichen Bestimmungen auf nationaler Ebene dennoch eine wichtige Ausgangslage, die im Folgenden, in Anlehnung an die Betrachtungen von Olga Meier-Popa (2012), kurz ausgeführt werden sollen. Sie steuern nicht direkt das Dozierendenhandeln, sind aber eine seiner Grundlagen, auch wenn nur die gesetzlichen Forderungen unterbewusst mitschwingen oder im gesellschaftlichen Kontext zu verorten sind.

Meier-Popa (2012) fasst den rechtlichen Resonanzraum wie folgt: Das Zentrum des Schweizerischen Gleichstellungsrechts im Kontext von Behinderung fusst im völker- und verfassungsrechtlichen Diskriminierungsverbot, das durch die Bestimmungen im Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) und den Kantonsverfassungen eingegrenzt ist (S. 105).

In der 1999 revidierten Bundesverfassung (BV) wird in Artikel 8 das Diskriminierungsverbot festgehalten:

<sup>1</sup> Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

<sup>2</sup> Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung.

<sup>3</sup> Mann und Frau sind gleichberechtigt. Das Gesetz sorgt für ihre rechtliche und tatsächliche Gleichstellung, vor allem in Familie, Ausbildung und Arbeit. Mann und Frau haben Anspruch auf gleichen Lohn für gleichwertige Arbeit.

<sup>4</sup> Das Gesetz sieht Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten vor. (Art. 8, BV)

Die Begriffe Diskriminierung und Behinderung werden in der Bundesverfassung (BV) nicht ausgeführt. Diesbezüglich wird aus dem Bundesgerichtentscheid der Begriff Diskriminierung wie folgt präzisiert:

„Entscheidend für die Erfassung durch das Diskriminierungsverbot ist die Gefahr der Stigmatisierung und des gesellschaftlichen Ausschlusses wegen körperlicher oder geistiger Anomalität; im Zentrum steht der Schutz einer unterprivilegierten Gruppe und ihrer Angehörigen.“ (BGE, 130 I 352)

Der Bericht zur Evaluation des Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG), die im Auftrag des Eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (EBGB) durchgeführt wurde, differenziert zwischen direkter und indirekter Diskriminierung. Direkte Diskriminierung besteht, wenn die Benachteiligung unmittelbar mit der Behinderung in Verbindung steht. Eine indirekte Diskriminierung liegt dann vor, wenn bestehende Regelungen sich auf Menschen mit Behinderungen

stark auswirken. Bei indirekter Diskriminierung sind die Kantone und Gemeinden durch die Verfassung aufgefordert, adäquate Massnahmen vorzunehmen, so dass die Nachteile ausgeglichen werden können (Egger, Stutz, Jäggi, Bannwart, Oesch, Naguib & Pärli, 2015, S. 10).

Bei der Durchsetzung des BehiG für die Beseitigung von Benachteiligung wird das Verhältnismässigkeitsprinzip (BehiG, Art. 11 Abs. 1) angewendet, wobei zwischen Interessen der Menschen mit Behinderungen und dem wirtschaftlichen Aufwand abzuwägen ist. Zusätzlich ist zu beachten, dass die Bestimmung des BehiG im Bildungskontext sich nur an Bildungsangebote des Bundes richten und es somit als Rahmengesetz fungiert. Für die Umsetzung auf Hochschulebene sind die Bestimmungen der Kantonsverfassung (KV) zu betrachten, welche die Rechtsgrundlage für deren Durchsetzung sind. Aus der Wirkungsanalyse über fünf Jahre Behindertengleichstellungsgesetz der Dachorganisationenkonferenz der privaten Behindertenhilfe (DOK) (2009) gehen kantonale Unterschiede in der Diskriminierung hervor (Meier-Popa, 2012, S. 110):

„Hängt die Zukunft eines Kindes, sich erfolgreich in das Erwerbsleben (strukturelle Integration) und in das gesellschaftliche Leben (soziale Integration) einzugliedern, davon ab, in welchem Kanton oder in welcher Gemeinde es aufwächst, ist dies ein bedeutendes menschenrechtliches Defizit.“ (DOK, 2009, S. 146)

Meier-Popa (2012) geht zudem auf die Kantonsverfassung des Kantons Zürich ein, wobei das vorhin angeführte Zitat sich auch auf die Hochschulebenen beziehen lässt. Das spricht für diese Forschungsarbeit, denn das Institut Unterstrass unterliegt dieser kantonalen Verfassung. Die neue Kantonsverfassung (KV) übernimmt 2006 das Diskriminierungsverbot der Bundesverfassung, wobei jene um zwei Artikel ergänzt wird (Abs. 3 & Abs. 4, KV ZH) (S. 110). Im Rahmen der Bildung führt Meier-Popa (2012) den Artikel 14 der KV ZH an, demzufolge das Recht auf Bildung zu gewährleisten ist. Zudem verlangt dieser Artikel den gleichberechtigten Zugang zu den Bildungseinrichtungen. Des Weiteren verweist sie auf den Artikel 115 in der KV ZH, der aufzeigt, dass im Bildungswesen die geistigen, seelischen, sozialen und körperlichen Fähigkeiten jedes einzelnen Menschen zu achten und zu fördern sind und auf dessen individuelle und berufliche Entwicklung gerichtet ist (S. 111).

Zusammenfassend wertet Meier-Popa, dass mit dem BehiG eine gute Basis geschaffen ist, wobei aber die notwendigen politischen und finanziellen Rahmenbedingungen erarbeitet werden müssen. Für den benachteiligungsfreien Zugang zum Studium fungiert immer noch die Argumentation des Diskriminierungsverbots der BV, wobei weitere Bestimmungen aus der UN-BRK miteinbezogen werden können. Die KV ZH erweist sich in Bezug auf Bildung als gut ausgestaltet, wobei ihr aber Begriffsdefinitionen und konkrete Bestimmungen fehlen, die bislang nur im BehiG festgehalten sind (ebd.).

Die hier ausgeführten Betrachtungen des rechtlichen Resonanzraums in der Schweiz und die Verortung der UN-BRK sind nicht direkt mit dem Forschungsvorhaben verbunden; dennoch beinhalten diese Grundlagen Bestimmungen, die in der Didaktik des gemeinsamen Gegenstandes (siehe Kapitel: 5.3.1 Gemeinsamer Gegenstand) in Bezug auf die gesellschaftliche Gestaltung wieder aufgenommen werden, als auch die Voraussetzungen für das gesamte Projekt auf der Basis der Nichtdiskriminierung. Somit gehören die Ausführungen zum rechtlichen Resonanzraum zur Metaebene dieses Forschungsvorhabens, die in ihm stets gegenwärtig ist und auch die Einstellung des Forschenden und Dozenten leitet.

## **4.2. Inklusive Hochschule**

Das folgende Kapitel befasst sich mit der inklusiven Hochschule, wobei die Inklusion und deren Entwicklung im Kontext der Hochschule<sup>7</sup> beschrieben wird. Zudem wird die Perspektive von Helen Knauf (2016) aufgegriffen, welche die Inklusion an Hochschulen anhand dreier Konzepte beschreibt, wobei an dieser Stelle das Institut Unterstrass mit dem Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ den Konzepten zugeordnet und abgegrenzt wird. Für die Forschungsarbeit ist es diese Betrachtungsweise der inklusiven Hochschule, in deren Kontext die Dozierenden konkret handeln und woraus ihre Intentionen für das praktische Handeln beim Unterrichten beschrieben werden können.

Aktuell ist kein einheitliches Verständnis des Begriffs ‚Inklusion an Hochschulen‘ festzustellen. Die Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Ansichten besteht aber im Ziel, Barrieren von Studierenden zu überwinden. Die Unterschiede der inklusiven Hochschule beziehen sich auf die Adressatenkreise. Einige Ansätze stellen das Studieren mit Behinderung ins Zentrum, wohingegen sich ein weiteres Verständnis mit unterschiedlichen Studierendengruppen befasst, die sich z.B. mit sozioökonomischen Barrieren oder Studieren mit Migrationshintergrund befassen. Die am weitesten gefasste Perspektive betrachtet alle Studierenden, Hochschulangehörigen und die gesamte Organisation unter dem Gesichtspunkt der Inklusion. Demnach ist zu erkennen, dass verschiedene Hochschulentwicklungskonzepte zugrunde liegen, die teilweise aufeinander

---

<sup>7</sup> „Hochschulen sind Bildungseinrichtungen des tertiären Bereichs, deren Aufgabe darin besteht durch Forschung und Lehre zur Pflege der Wissenschaft und der Künste beizutragen. Hochschule ist [...] der Oberbegriff für Universitäten, Fachhochschulen, Kunsthochschulen sowie Theologische und Pädagogische Hochschulen.“ (Knauf, 2016, S.289)



aufbauen oder sich ergänzen. Es ist bisher unklar, welche Perspektive und welcher Ansatz die langfristige Hochschulwirklichkeit formen wird (Knauf, 2016, S. 298).

Für die Praxisebene beinhaltet die Inklusion, dass der Unterricht und die Prüfungsverfahren angepasst werden müssen, so dass alle Studierenden am Lernprozess partizipieren können und dieser bei jedem einzelnen zu bestmöglichen Leistungen führen kann. Hiermit erfolgt eine Abkehr von der Vorstellung einer universell guten Lehre, denn mit dem Paradigma der Inklusion wird notwendig, dass die Lehre und das Studium entscheidend zu individualisieren sind. Durch diese Individualisierung gibt es also nicht mehr die eine richtige Bildung, sondern unterschiedliche Arten von Bildungen stehen nebeneinander (Knauf, 2013, S. 167). Mögliche Ansätze für ein offeneres und selbstgesteuertes Lernen bestehen, wobei hier Knauf (2013) auf das Internet verweist, das neue Perspektiven der Zusammenarbeit, des Informationsaustauschs und gemeinsamer Reflexion ermöglicht (ebd.). Als weitere Lernformen werden das Distance Learning<sup>8</sup> und Open Educational Resources<sup>9</sup> genannt, welche die Zugänglichkeit und die Verfügbarkeit steigern sowie mehr Individualität und Flexibilität ermöglichen sollen (ebd.).

Nach Knauf (2016) müssen folgende Bedingungen bestehen, die in Anlehnung an den UNESCO-Kommentar zum ‚Recht auf Bildung‘ (1999) entwickelt wurden, so dass eine inklusive und eine diversitätssensible Lehre besteht:

- zeitliche Verfügbarkeit (availability): Studienstrukturen sind so flexibilisiert, dass sie mit anderen Verpflichtungen (Beruf, Familie) in Einklang gebracht werden können.
- räumlicher Zugang (access): Alle Studierenden haben physischen und/oder virtuellen Zugang zu den Bildungsinhalten.
- inhaltliche Angemessenheit (acceptability): Die Studieninhalte werden so angeboten, dass sie von den Studierenden aufgenommen werden können.
- individuelle Passung (adaptability): Studieninhalte passen zu den persönlichen Bildungserfordernissen der Studierenden. (ebd.)

---

<sup>8</sup> Beim Distance Learning besteht eine Distanz zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden. Bei dieser Lernform werden technische Hilfsmittel, z.B. Internet, Fernsehen, Videokonferenzen etc., eingesetzt, wobei die Hilfsmittel als Verbindung zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden fungieren (Traxler, 2018, S. 3).

<sup>9</sup> „Open Educational Resources sind per Definition offene Bildungsressourcen, die frei zugänglich, frei nutzbar und oft auch veränderbare Online-Ressourcen darstellen, die dem Lehren und Lernen dienen. Der Begriff umfasst dabei also Materialien für Lernende und Lehrende, die gratis im Internet zur Verfügung stehen und dementsprechend mit einer Lizenzierung versehen sind, welche die Nutzung der Ressourcen für den Bildungsbereich genehmigt.“ (Rossegger, Ebner & Schön, 2012, S. 41)

Im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ und in dieser Forschungsarbeit werden die letzten zwei Bedingungen inhaltliche Angemessenheit (acceptability) und individuelle Passung (adaptability) betrachtet. Hierbei können keine Aussagen zum Lernerfolg des Studierenden gemacht werden, sondern das didaktische Vorgehen steht im Zentrum. Somit kann z.B. die inhaltliche Angemessenheit durch die Partizipation des DIA-Studierenden oder die individuelle Passung durch Erfahrungsberichte des DIA-Studierenden abgeleitet werden.

Knauf (2013) sieht mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), dass sich die Hochschule auch mit der Inklusion zu befassen habe. Gleichzeitig ist angesichts der zunehmenden Öffnung der Hochschule die wachsende Heterogenität der Studierendenschaft zu bedenken (S. 166). Aus Literaturanalysen, empirischen Studien und Projektveröffentlichungen zum Thema Inklusion an Hochschulen geht hervor, dass diese aus unterschiedlichen Verständnissen von Inklusion hervorgehen. Knauf (2016) verweist hierbei auf das Travelling Concept, in dem der Begriff der Inklusion durch verschiedene Disziplinen mit unterschiedlichen Bedeutungsvarianten verwendet wird, ohne dass dabei der Kern verloren geht. Der Kern sind die durch Inklusion an Hochschulen zu überwindenden Barrieren für Studierende. In den Diskursen über Inklusion an Hochschulen unterscheidet Knauf (2016) drei Bedeutungsvarianten des Inklusionskonzepts (S. 298).

Die Konzepte unterscheiden sich vorwiegend darin, welche Barrieren fokussiert werden. Mit dem ersten Konzept wird der Begriff Inklusion im Kontext des Abbaus von Barrieren für Studieren mit Behinderung und chronischen Krankheiten betrachtet. Das zweite Konzept weitet die Inklusion auf weitere Studierendengruppen aus, die in der Hochschule benachteiligt werden und/oder eine Minderheit sind (z.B. Studierende mit einem Migrationshintergrund, Studierende aus Nichtakademikerfamilien oder Studierende mit Kind). Das dritte und letzte Konzept betrachtet die Inklusion als eine umfassende Anerkennung der Vielfalt aller Menschen, was für die Hochschule eine durchdringende Veränderung bedeutet und nicht nur die Forschung und Lehre betrifft (ebd. S. 299). Im Folgenden werden die einzelnen Konzepte weiter ausgeführt, um mit ihnen das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ am Institut Unterstrass näher zu erläutern.

#### Konzept 1: Abbau von Barrieren für Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit

Nach Knauf (2016) entstand durch die Ratifizierung der UN-BRK eine grössere Fokussierung auf die Interessen der Studierenden mit Behinderung (S. 299). Der Verein ‚swissuniversities‘, der sich aus allen universitären Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zusammensetzt, entwickelt Aktionspläne für Chancengleichheit 2017–2020, in denen auf die Gruppe der Menschen mit Behinderung eingegangen wird (swissuniversities, 2017).

Konkret zeigt sich bei den Hochschulen nach Knauf (2016), dass, da viele Behinderungen oder Krankheiten für Externe nicht ersichtlich sind, diese Bedürfnisse mitunter von den Lehrenden und der Hochschule nicht wahrgenommen werden. Daher greifen die meisten Hochschulen auf Beratungsangebote zurück. Des Weiteren wird aufgeführt, dass für weitere Massnahmen die finanziellen und räumlichen Ressourcen fehlen. Als weitere Massnahme für die flexiblere Studiengestaltung wird oft den Bedürfnissen mit Nachteilsausgleichen begegnet, z.B. mit einer grosszügigeren Fristenregelung oder der Möglichkeit, das Studium in Teilzeit durchzuführen (S. 300).

### Konzept 2: Ausweitung der Inklusion auf weitere Studierendengruppen

Der Diversity-Ansatz bildet die Grundlage für das zweite Konzept, denn viele Hochschulen ergriffen zu diesem Ansatz Massnahmen, damit sie mit zunehmend heterogeneren Studierendengruppen adäquat umgehen können. Für diesen Ansatz sind folgende Kategorien zentral, die zudem hinsichtlich der weiteren Öffnung und Internationalisierung der Hochschule gewichtige Faktoren für die Studierenden sind: Bildungshintergrund und Herkunftsfamilie, Migrationshintergrund und Geschlecht. Die Umsetzung von Projekten an den Hochschulen im Kontext der wachsenden Vielfalt orientiert sich hierbei am Diversity Management (ebd.). Dieses wird nach Klammer & Ganseuer (2015) als gleichstellungspolitisches Konzept bezeichnet, welches das Ziel verfolgt, die Vielfalt in Organisationen bestmöglich zu organisieren. Der Begriff Diversity oder Vielfalt ist hierbei nicht einheitlich ausgelegt, wie auch die Instrumente für die Organisation von Vielfalt und Heterogenität nicht einheitlich zu fassen sind (S. 11). Nach Knauf (2016) sollen durch das Diversity Management möglichst viele Heterogenitätsdimensionen miteinbezogen werden, mehrheitlich stehen aber die Dimensionen Gender und Migration im Zentrum (S. 300).

### Konzept 3: Umfassende Anerkennung der Vielfalt

Das dritte Konzept stellt wie das erste den Begriff der Inklusion ins Zentrum, beschränkt sich aber nicht auf die Heterogenitätsdimension der Behinderung. In diesem Konzept wird die Inklusion umfassend betrachtet, indem die ganze Vielfalt aller Menschen impliziert ist. Somit entspricht dies dem Grundgedanken des Diversity-Ansatzes, der im Konzept zwei aufgeführt ist. Die Inklusion beinhaltet aber zudem eine grundlegende Haltung von Menschen über alle Bereiche und Organisationen hinweg. Hieraus entspringt auch die Idee, da die Inklusion nicht durch Fachwissen alleine bewerkstelligt werden kann, sollen die Hochschulen zum Ursprung und Experimentierfeld für eine inklusive Gesellschaft werden, denn die Inklusion benötigt

Menschen mit spezifischen Einstellungen und Fähigkeiten. Hierfür soll die akademische Bildung möglichst vielen Menschen zugänglich gemacht werden und die Angebote müssen für die Menschen angepasst werden (Leichsenring, 2011, S. 41). Die hier betrachtete Vielfalt der Inklusion bezieht sich nicht nur auf die Studierenden, sondern verfolgt auch das Ziel, die Vielfalt der Lehrenden zu steigern (Knauf, 2016, S. 301). Nach Caroline Richter (2012) bedingt eine konsequente Implementierung der Inklusion, dass die gesamte Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschule, somit auch der nichtwissenschaftliche Bereich, miteinbezogen ist (S. 141).

Die drei dargelegten Konzepte und deren Bedeutungsvarianten von Inklusion sind mögliche Interpretationsweisen. Knauf (2016) expliziert zudem, dass mit der Betrachtung der konkreten Umsetzung an den Hochschulen die einzelnen Konzepte sich gegenseitig ergänzen und/oder aufeinander aufbauen können. Wie weit diese Umsetzung von Inklusion in den Hochschulen geht, kann bisweilen noch nicht beurteilt werden (S. 302). Schmidt-Herta und Tippelt (2013), die sich mit der Professionalisierung im Kontext der Inklusion auseinandersetzen, werfen zudem die Frage auf, wie sich Lehrende und nichtwissenschaftliches Personal an Hochschulen für Inklusion befähigen (S. 212). Des Weiteren ist zu klären, wie die Qualität bei der Öffnung von Hochschulen zu gewährleisten ist; hiermit setzen sich Gidley, Hampson und Wheeler (2010) auseinander (S. 12). Wie weit die Inklusion im Kontext der Hochschule umgesetzt werden kann, könnte schliesslich für das gesamte Bildungssystem Auswirkungen haben, denn wenn einer Institution mit den höchsten Ansprüchen an Exzellenz die Umsetzung gelingen würde, könnte daraus gefolgert werden, dass dies auch auf anderen Bildungsstufen zu realisieren ist (Knauf, 2016, S. 302).

Bei einer Zuordnung des Projekts ‚écolsv – Schule inklusiv‘ zu den beschriebenen Konzepten liegt die grösste Passung im dritten Konzept, denn durch das Projekt wird ein neues Feld für eine inklusive Gesellschaft eröffnet. Das Projekt beschränkt sich aber auf Studierende mit Behinderung durch kognitive Beeinträchtigung; es werden keine weiteren Heterogenitätsdimensionen beachtet und die Inklusion wird nicht auf weitere Akteure (Lehrende) ausgeweitet.

### **4.3. Inklusive Didaktik**

Aus der Analyse der didaktischen Konzeptionen für inklusiven Unterricht von Moser Opitz (2014) geht hervor, dass die unterschiedlichen Ansätze nicht die gleichen Ziele verfolgen. Normative Ansätze stellen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und

Schüler beim gemeinsamen Lernen ins Zentrum, während im RTI-Ansatz<sup>10</sup> der Lernprozess regelmässig überprüft wird, die Unterrichtsqualität und das Lernen am gemeinsamen Gegenstand aber nicht berücksichtigt werden (S. 63)

Die inklusive Didaktik beinhaltet nach Markowitz und Reich (2016) nicht nur die Lernformate, Lehr- und Lernmethoden, sondern steht auch in enger Verbindung mit Schulentwicklungen, Leitbild, Organisation und Teamentwicklung. Damit kann beim Lehren und Lernen im Unterricht mit einer heterogenen Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit deren verschiedenen Lern- und Entwicklungsausgangslagen umgegangen werden, so dass für alle Schülerinnen und Schüler der Bildungserfolg ermöglicht wird und keine Benachteiligungen entstehen (S. 338). Einer ähnlichen Betrachtung folgen Tony Booth und Mel Ainscow (2002) mit dem Index für Inklusion, wobei dieser auf drei Ebenen differenziert. Die Ebenen bestehen aus Kultur, Struktur und Praxis. Für diese Forschungsarbeit wird die dritte Ebene, die Praxis, betrachtet, wobei hier anzumerken ist, dass nach den genannten Autoren alle drei Ebenen relevant sind. Auf der dritten Ebene werden die konkreten Lernarrangements geschaffen, die die Partizipation aller Beteiligten ermöglichen sollen, so dass die bestmöglichen Leistungen erzielt werden können. Im Kontext des Paradigmas Inklusion findet eine Abwendung von einer guten Lehre für alle statt, denn Inklusion erfordert ein hohes Mass von Individualisierung der Lehre. Daraus folgt, dass es nicht mehr die eine richtige Bildung gibt, sondern verschiedene Arten von Bildung bestehen (Knauf, 2013, S. 167).

Nach Moser Opitz (2014) besteht das Problem bei allen Ansätzen der ‚inkluisiven Didaktik‘, dass die Frage der inhaltlichen Differenzierung nicht geklärt ist. Sie stellt fest, dass hier eine Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Überlegungen und Analyse angezeigt ist, die zudem die individuellen Ressourcen berücksichtigt und gemeinsame Lernsituationen für alle Schüler suchen. Hierfür muss sich gründlich mit den Erkenntnissen zu Tiefenstrukturen des Unterrichts auseinandergesetzt werden, um das Lernen am gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen (S. 65).

---

<sup>10</sup> „Hauptanliegen des Ansatzes ist es, unterrichtliche Maßnahmen entsprechend der Fähigkeiten der Kinder so zu gestalten, dass jede Schülerin und jeder Schüler davon in ausreichendem Maß profitieren kann. Ob dies hinreichend gelingt, wird dabei auf Grundlage der Reaktionen der Kinder (Response) auf die Unterrichts- bzw. Förderangebote (Intervention), welche sich in der schulischen Leistungsentwicklung manifestieren, bemessen.“ (Voß, Blumenthal, Mahlau, Marten, Diehl, Sikora & Hartke, 2016, S. 18)

Das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ verfolgt für die inklusive Didaktik die Orientierung am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ nach Georg Feuser (Dozierendenkonvent, 2017, S. 2). Die festgelegte didaktische Orientierung für die Dozierenden fungiert somit in dieser Forschung als theoretische Grundlage für die inklusive Didaktik der für dieses Projekt beobachteten Unterrichtseinheit und wird nachfolgend weiter erörtert.

#### **4.3.1. Gemeinsamer Gegenstand**

Das folgende Unterkapitel befasst sich mit der Theorie der Didaktik des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ nach Feuser (1984, 2008, 2013). Im ersten Schritt wird eine erziehungswissenschaftliche Verortung vorgenommen, anschliessend folgt der konkrete Inhalt des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ und zum Abschluss werden die Rahmenbedingungen gefasst. Die theoretische Betrachtung des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ bildet somit auch eine mögliche Bezugstheorie, die in den Ergebnissen (Kapitel 6) wieder aufgegriffen wird.

##### **Erziehungswissenschaftliche Verortung:**

Nach Feuser (2008) geht das didaktische Konzept des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ aus dem Unterricht in heterogenen Klassen und der frühen Bildung in der Integration hervor. Das Zentrum der Umsetzung dieser Didaktik bildet die Kooperation am ‚gemeinsamen Gegenstand‘, die aus der entwicklungslogischen Didaktik der Allgemeinen Pädagogik entspringt und als Grundlage des ‚gemeinsamen Gegenstand‘ fungiert. Zudem bestehen ähnliche Entwicklungen in der Behindertenpädagogik bei der Überwindung der Defektorientierung hin zur Kompetenzorientierung. Diese Kompetenzorientierung beschreibt Feuser (2008) als Synthese beider Entwicklungen, die es in der Inklusion im selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem zu überwinden gilt, mit dem Ziel einer Schule für alle (S. 151). Mit der entwicklungslogischen Didaktik werden Lern-Handlungs-Felder in Form inklusiver Räume eröffnet, in denen Menschen mit verschiedenen Biografien, Lernausgangslagen und Entwicklungsniveaus kooperativ mit unterschiedlichen Zielen sich mit einer Aufgabenstellung befassen. Der Begriff ‚gemeinsamer Gegenstand‘ umfasst die Kooperation, die als inklusiver Unterricht bezeichnet werden kann. Feuser (2013) verweist hierbei auf die Theorie von Vygotskij (1987) mit der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘, wobei die Entwicklung nicht an ein bestimmtes Alter oder eine Institution gebunden ist, sondern in kooperativen Prozessen einen Möglichkeitsraum für die Beteiligten darstellt (S. 282). Konkret schreibt Vygotskij (1987) zur ‚Zone der nächsten Entwicklung‘, dass die Nachahmung in einer angeleiteten kollektiven Tätigkeit zu grösseren Einsichten führt als in selbstständiger Tätigkeit. Für die ‚Zone der nächsten

Entwicklung‘ ist die Differenz zwischen den Niveaus zentral, auf denen die Aufgaben unter Anleitung gelöst werden (S. 300). Feuser (2013) schliesst daraus, dass es durch die Anlage der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ ermöglicht wird, das Lernen zu lernen, wobei neues Wissen generiert und vorhandenes aufgeschlossen, transparent und erfahrbar gemacht wird. Dieser Lern- und Wissensprozess ist die Zone der Entwicklung und entsteht in Kooperationen (S. 283). In der Pädagogik von Integration und Inklusion unterscheidet Feuser (2013) drei Ebenen aus gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Perspektive, die anhand des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ angegangen werden:

- Die erste Ebene beinhaltet die uneingeschränkte Anerkennung der Identität und die Möglichkeit, die eigene Selbstwirksamkeit zu erfahren. Dies geht mit der Wechselseitigkeit der Beziehungsgestaltung im pädagogischen Prozess einher, wobei dies eine kritische Reflexion erfordert und somit das Genuine der ‚allgemeinen Pädagogik‘ erfasst (S. 283).
- Die zweite Ebene entspringt aus der Behindertenbewegung mit den Disability Studies sowie der erwähnten Dekonstruktion des Verständnisses von Behinderung samt der ihm innewohnenden Ausgrenzung und Prekarisierung in der Gesellschaft. Die daraus erfolgte Neuorganisation des Bildungssystems und das ausgelöste Demokratieangebot<sup>11</sup> der ‚allgemeinen Pädagogik‘ qualifiziert Feuser (2013) als das Genuine der Reformpädagogik (ebd.).
- Die dritte Ebene bezieht sich auf die gesellschaftlichen Erfordernisse, die in der UN-BRK (siehe Kapitel 3.1 Projektidee & 5.1 Rechtliche Grundlagen) erfasst sind, was Feuser (2013) anhand des Begriffes Integration expliziert. Mit dem Begriff Integration fasst er die Zugänglichkeit, Gleichberechtigung und gleichwertige Teilhabe in der Bildung für alle, wobei die ausgeführte Umsetzung als Inklusion zu bezeichnen ist (S. 284.).

Das Lernen in der Gemeinschaft ist noch keine Kooperation, wenn die uneingeschränkte Anerkennung nicht besteht. Dieser bedarf es, um Räume zu öffnen, damit die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ erreicht werden kann. In der ‚lernenden Gemeinschaft‘ ist es wichtig, dass sich Sozialformen etablieren, in denen im Kooperationsprozess alle Anleitungs- und Führungsfunktionen übernommen werden können (ebd.).

Mit dieser erziehungswissenschaftlichen Verortung werden Bezugstheorien aufgegriffen, die als Grundlage für die didaktische Theorie des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ fungieren. Diese Bezugstheorien werden im folgenden Abschnitt wieder aufgenommen, so dass das Verständnis des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ weiter gedeutet werden kann. Ferner sind die Bezugstheorien

---

<sup>11</sup> Rousseau (2008) fasst das Demokratieangebot wie folgt: „...die mit ihrer ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitgliedes verteidigt und schützt und durch die doch jeder, indem er sich mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und genau so frei bleibt, wie zuvor.“ (S. 17)

des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ auch eine Ausgangslage für das didaktische Handeln der Dozierenden im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘.

### **Der ‚gemeinsame Gegenstand‘:**

Mit dem von Feuser entwickelten Begriff ‚gemeinsamer Gegenstand‘, der Eingang in den Diskurs über die Integration und Inklusion gefunden hat und auf der „entwicklungslogischen Didaktik“ gründet, gehen erhebliche Fehldeutungen einher, die im Folgenden aufgeklärt werden. ‚Gemeinsamer Gegenstand‘ ist ein synthetischer und symbolhafter Begriff, der nicht aus der Attribuierung von ‚gemeinsam‘ und ‚Gegenstand‘ entspringt. Erst ihre Verknüpfung führt zum Unterrichtsgegenstand und den impliziten Bildungsinhalten und Themen des Unterrichts im Sinne der klassischen Vorstellungen (Feuser, 2013, S. 284). Feuser hält bereits 1984 fest, dass mit ‚gemeinsamer Gegenstand‘ nicht das materiell Fassbare gemeint ist, sondern der Prozess, der hinter den Dingen und den beobachtbaren Erscheinungen steht, zentral ist (S. 32). Aus epistemologischer Perspektive beinhaltet der Begriff ‚gemeinsamer Gegenstand‘ nach Feuser (2013), dass alle Niveaus menschlicher Entwicklung erfasst sind, an keine bestimmten Kategorien gebunden sind und durch verschiedene Bildungsinstitutionen modifiziert werden können (S. 285). Aus dieser Perspektive lässt sich diese Didaktik auf die projektierte Forschung adaptieren, denn im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ besteht durch die Teilnahme von Menschen mit geistiger oder Lernbehinderung eine Diskrepanz zwischen den Voraussetzungen, und auch innerhalb der Bildungsinstitution Hochschule müssen die Bedingungen modifiziert werden. Im Kontext des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ ist weiter zu explizieren, was mit den Stufen aus der Theorie der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ von Vygotskij (1987) gemeint ist. Nach Feuser (2013) sind die Stufen die unterschiedlichen Erscheinungen, die wahrnehmbar, beobachtbar, klassifizierbar, beschreibbar, systematisch erfasst, analysiert und interpretiert werden können. Durch diese unterschiedlichen Erkenntniswerkzeuge soll ermöglicht werden, das bisherige Handeln im Unterricht zu modifizieren, um das künftige Handeln zu beeinflussen. Dies geschieht nicht nur durch genaue Messung unter Anwendung konkreter Methoden, sondern entspringt auch durch die Entwicklung spekulativer Ideen (S. 286).



Die Kooperation am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ führt zur Bildung einer ‚erfahrenen Welt‘<sup>12</sup>, die ‚struktur-funktional‘<sup>13</sup> ist und in der Zusammenhänge rekonstruiert und zu bewusster Erkenntnis und Wissen zusammengeschlossen werden. Hierbei setzt Feuser (2013) voraus, dass der Mensch keinen Nullpunkt von Erfahrungen besitzt. Das ist besonders im Unterricht von Bedeutung, denn Wissen und seine Verankerung sind im Erkenntnisprozess zentral, was wiederum die Möglichkeit des entwicklungsinduzierten Lernens anhand der Kooperation am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ ermöglicht, womit der ‚Gemeinsame Gegenstand‘ das zu Erkennende fasst. Der pädagogische Gehalt ist das, was durch die Auseinandersetzung im Kollektiv einer Thematik entnommen wird, wobei hier nicht die Sachverhalte oder die Gegenstände im Fokus stehen. Diese fungieren im Hintergrund, auf dem das Erkennende wahrgenommen wird, und bilden somit die Basis und Voraussetzung der Erkenntnisbildung (S. 286). Feuser (2013) fasst die vorangehenden Ausführungen wie folgt zusammen: „Der Mensch erschliesst sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.“ (S. 286)

Hierbei stellt die Kooperation zwei Wesenseigenschaften des Menschen dar, nämlich den gesellschaftlichen Charakter des Menschen und die Arbeit als wesentliche Lebenstätigkeit des Menschen (Clauss, 1983, S. 339). Feuser (2013) beschreibt zwei Richtungen der Kooperation. Die erste Richtung beinhaltet die Emotionen, die sich auf Anerkennung beziehen, welche durch die soziale Einbettung auf die Bindung verweist und in Form des Dialoges befriedigt wird. Die zweite Richtung bezieht sich auf den Bereich Pädagogik, wobei in kooperativen Prozessen der Mensch die Welt erschliesst. Dieses Erschliessen ist die Grundlage und enthält die kognitive Dimension von Wahrnehmen, Denken und Handeln, die es erlaubt, Hindernisse durch absichtliches Handeln zu bewältigen (S. 287). Mit der Betrachtung der Kooperation lassen sich die im Forschungsvorhaben beobachteten Interaktionen spezifischer untersuchen, womit unterschiedliche Facetten der Kooperation aufgezeigt werden können.

Aus der systemtheoretischen Perspektive nach Feuser (2013) entspringt durch den Kooperationsprozess ein überindividueller Möglichkeitsraum, der über den gegenständlichen Tätigkeiten und Handlungen liegt und nicht die Summe der Motive, Bedürfnisse und emotionalen Tönungen ist (S. 289). Um den überindividuellen Möglichkeitsraum zu verdeutlichen, führt Feuser

---

<sup>12</sup> Die ‚erfahrene Welt‘ umfasst die unterscheidbaren subjektiven Personenwelten, die in ihren erlebensbezogenen Zusammenhang gebracht werden (Feuser, 2013, S. 286).

<sup>13</sup> Die ‚strukturfunktionale‘ Theorie geht davon aus, dass das soziale Handeln von Menschen nicht vereinzelt auftritt, sondern immer in spezifischen Konstellationen besteht. Diese Systeme haben immer eine Struktur und eine Funktion (Zimmermann, 2006, S.50).

(2013) das Beispiel ‚Wickeln des Säuglings durch die Mutter‘ an. Das Ziel der Mutter ist es, mit hygienischen Massnahmen für die Gesundheit des Babys zu sorgen. Das Baby teilt der Mutter durch das Signal Schreien das unangenehme Empfinden der Windeln mit. Durch das Wickeln des Babys schwinden die negativen Emotionen, und durch die Nähe der Mutter mit ihrer Stimme und ihrem Geruch wird Vertrautheit geschaffen, so dass sich das Baby wohlfühlt, woraus sich positive Emotionen einstellen. Die positiven Emotionen (Lachen des Babys) verstärken die Verhaltensweisen der Mutter, die zu weiteren interaktiven Handlungen (Hochnehmen, Eincremen usw. des Babys) führen (S. 290). Diese wechselseitige Bestätigung ist nach Feuser (2013) ein zeitsynchronisierter Prozess, der über die zugrundeliegende Zielsetzung hinausgeht und zu einer neuen Qualität des Beziehungsgeschehens führen kann. Dies stellt exemplarisch den überindividuellen Möglichkeitsraum dar (ebd.). Hieraus schliesst Feuser (2013), dass es eines ‚gemeinsamen Gegenstands‘ in professionellen pädagogischen Sachverhalten bedarf, so dass der Kooperationsprozess vorangetrieben wird, um die Zone der nächsten Entwicklung zu erreichen. Dies wird durch entwicklungsinduziertes Lernen ermöglicht, das Lehrende und Lernende miteinschliesst (ebd.).

Die genannten Inhalte des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ verweisen auf mögliche Aspekte, die beim Unterrichten zu beachten sind. Sie werden aber nicht in Form einer Kontrolle der Ergebnisse des Dozierendenhandelns herangezogen, sondern dienen als mögliche didaktische Orientierung der Dozierenden und als eine theoretische Betrachtungsweise für die Unterrichtsbeobachtungen im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘.

### **Rahmenbedingungen:**

Für eine erfolgreiche Umsetzung des ‚gemeinsamen Gegenstandes‘ nennt Feuser (2013) drei Bedingungen oder Grenzen:

Als erste Grenze fasst Feuser (2013) die verbreitete Ansicht über Begabung, Leistungswillen und Behinderung, die als beobachtbare Merkmale als Orientierung in der Gesellschaft verankert sind. Hierbei bestehe die Problematik, dass nicht die Ausgangslagen der Schüler, sondern die im Unterricht behandelten Probleme (Unterrichtsstoff) im Fokus stehen sollen, denn die Entwicklung von behinderten und nichtbehinderten Lernenden ist derselbe Prozess (S. 290).

Die zweite Bedingung/Grenze besteht darin, dass eine entwicklungslogische Didaktik gefordert ist, denn nach Feuser (2013) fehlt es im segregierenden Bildungssystem an fachlichen und Wissen bezüglich der humanwissenschaftlichen Grundlagen der Evolution lebender Systeme und der Persönlichkeitsentwicklung (S. 291).

Die dritte Bedingung/Grenze beinhaltet die Forderung nach dem Umbau des Regelschulsystems, so dass die individuellen Voraussetzungen und Entwicklungspotentiale berücksichtigt werden. Mit dem Umbau des Regelschulsystems verbindet Feuser (2013) eine strukturelle Veränderung, in der nicht die Selektion nach individuellen Merkmalen auf vorgegebenen Leistungsprofilen aufbaut. Mit dem Umbau fordert Feuser (2013) zudem die Auflösung aller sonderpädagogischen Institutionen, womit er auch die Dekategorisierung der Heil- und Sonderpädagogik verlangt (ebd.).

Diese drei Bedingungen/Grenzen sind nach Feuser (2013) die Basis für eine adäquate Auseinandersetzung mit entwicklungsinduziertem Lernen in und durch die Kooperation am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ (ebd.), wobei sie auch politische Forderungen sind.

Die erziehungswissenschaftliche Verortung des ‚gemeinsamen Gegenstands‘, der ‚gemeinsame Gegenstand‘ und dessen Rahmenbedingungen sind die Grundlage für das didaktische Handeln der Dozierenden im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘, woraus die Beobachtungen erstellt werden, die als Grundlage für die Analyse und für mögliche Theorieverweise der gewonnenen Ergebnisse fungieren.

## 5. Ergebnisse

Die Teilevaluation des Dozierendenhandelns im inklusiven Hochschulsetting des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusive‘ erfolgt durch teilnehmende Beobachtung von **zwölf Unterrichtslektionen und zwei Interviews mit den beteiligten Dozierenden**, welche die beobachteten Lektionen leiteten. Die erhobenen Daten wurden anhand der Grounded Theory ausgewertet. Aus der Auswertung geht die Kernkategorie ‚Strategien der Dozierenden bezüglich Unterricht‘ hervor. Die Kernkategorie erfasst das Dozierendenhandeln, das im Kontext der Hauptfragestellung bezüglich den inneren Differenzierungsmaßnahmen ohne Ausgrenzung und didaktische Vorgehensweisen erfasst werden soll. Innere Differenzierungsmaßnahmen ohne Ausgrenzung sind Massnahmen (z.B. die Dozierenden weisen für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung einen Tutor zu), welche die Teilhabe aller Studierenden (mit DIA-Studierenden) am Unterricht ermöglichen und damit einen inklusiven Hochschulunterricht gewährleisten. Die Nebenkategorien beinhalten weiterführende Unterrichtsbestandteile (z.B. Voraussetzungen für die Dozierenden für den inklusiven Hochschulunterricht), die in das Dozierendenhandeln miteinfließen oder die Beurteilung des Projektes erfassen. Für die Veranschaulichung wurde ein Mind-Map erstellt, in dem die Kernkategorie und Nebenkategorien aufgeführt sind. Die Kernkategorie und die jeweiligen Nebenkategorien sind miteinander verknüpft. Das heisst, bestimmte Nebenkategorien können die Kernkategorie in einer bestimmten Richtung beeinflussen. Zum Beispiel wird das Dozierendenhandeln (Kernkategorie) durch externe Hilfestellung für die Dozierenden (Nebenkategorie) wie z. B. eine Supervision beeinflusst. Darüber hinaus können auch zwischen den Nebenkategorien Verknüpfungen bestehen.

Die untenstehende Darstellung beschreibt die entwickelten Mind-Maps:

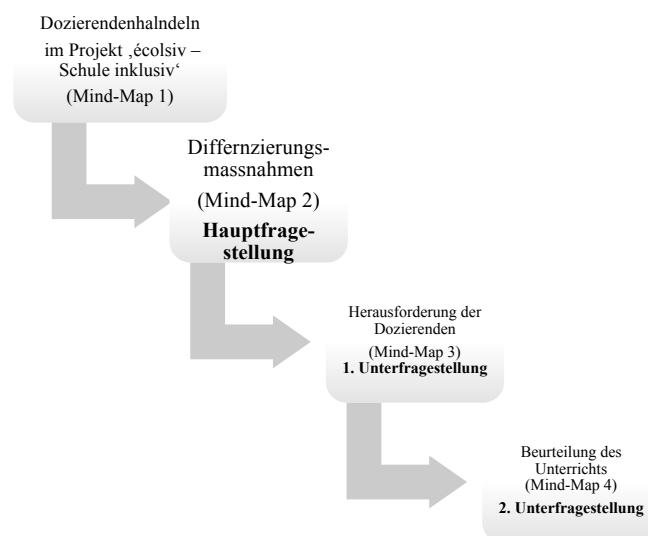


Abbildung 3: Mind-Maps zu den Fragestellungen

Das Mind-Map 1 bildet alle Kategorien und deren Verknüpfungen ab. Aus ihm geht das Mind-Map zur Hauptfragestellung und den zwei Unterfragestellungen hervor. Durch den Fokus der Fragestellung werden Kategorien und Verknüpfungen, die nicht auf die jeweilige Fragestellung gerichtet sind, ausgeschlossen. Die Kategorien und Verknüpfungen der Hauptfragestellung zu den Differenzierungsmassnahmen werden im Mind-Map 2 dargestellt. Das Mind-Map 3 enthält die erste Unterfragestellung zu den Herausforderungen der Dozierenden. Im letzten Mind-Map 4 wird die zweite Unterfragestellung zur Beurteilung des Unterrichts dargestellt. Die Abbildung 3 veranschaulicht die Gliederung der Ergebnisse, die in den folgenden Kapiteln weiter expliziert werden. Im Anhang (siehe Kapitel: F. graphische Darstellung der Memos) sind die vier Mind-Maps abgebildet.

In Abschnitt 5.1 wird die Entwicklung des 1. Mind-Map und die Bildung der Kernkategorie dargestellt. Anschliessend werden die Verknüpfungen in den jeweiligen Mind-Maps (Mind-Map 2–4) erörtert und mit bestehender Theorie verknüpft (Kapitel: 5.2.1 zur Hauptfragestellung bzgl. Differenzierungsmassnahmen, 5.3.1 zur ersten Unterfragestellung bzgl. Herausforderung der Dozierenden und 5.4.1 zur zweiten Unterfragestellung bzgl. Beurteilung des Unterrichts). Im Anschluss der Darstellung der Verknüpfungen und deren theoretischer Verortung erfolgt die Theoriebildung (siehe Kapitel: 3.3.2 Analysemethode: Grounded Theory) im Sinne der verwendeten Analysemethode Grounded Theory (Kapitel: 5.2.2 zur Hauptfragestellung bzgl. Differenzierungsmassnahmen, 5.3.2 zur ersten Unterfragestellung bzgl. Herausforderung der Dozierenden und 5.4.2 zur zweiten Unterfragestellung bzgl. Beurteilung des Unterrichts). Zum Schluss werden die Fragestellungen beantwortet (Kapitel: 5.2.3 zur Hauptfragestellung bzgl. Differenzierungsmassnahmen, 5.3.3 zur ersten Unterfragestellung bzgl. Herausforderung der Dozierenden und 5.4.3 zur zweiten Unterfragestellung bzgl. Beurteilung des Unterrichts).

## **5.1. Dozierendenhandeln im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘ (Mind-Map 1)**

Das Mind-Map 1 zum Dozierendenhandeln beinhaltet alle Kategorien, die ausgehend von der teilnehmenden Beobachtung und den Interviews definiert wurden. Das Mind-Map ist somit eine Übersicht aller erfassten Aspekte und deren Beziehung zueinander. Im Kern des Mind-Map steht die Kernkategorie ‚Strategien der Dozierenden bezüglich Unterricht‘.

Die Auswahl der Kernkategorie erfolgte aus der Betrachtung der Hauptfragestellung (siehe Kapitel: 1.1 Fragestellung). Gefragt wurde, welche Kategorie, nach Abschluss des axialen Kodierens, die Beantwortung der Hauptfragestellung am adäquatesten darstellen würde. Hierfür wurden die einzelnen Memos (siehe Kapitel: E. Memos) der Kategorien betrachtet und letztlich mit

einem Auswahlverfahren bestimmt. Memos sind ein schriftliches Analyseprotokoll zur Ausarbeitung einer Theorie (Strauss & Corbin, 2008, S. 117). Mit der Bestimmung der Kernkategorie erfolgt im Anschluss die Anordnung aller gebildeten Kategorien um die Kernkategorie, wobei diese miteinander verknüpft werden. Mit Verknüpfung wird der Einfluss einer Kategorie auf eine andere Kategorie festgehalten. Hierbei wurden wiederum Memos zu den einzelnen Verknüpfungen verfasst, um den Einfluss von Kategorie und Kernkategorie zu beschreiben. In einem weiteren Schritt wurden alle möglichen Verknüpfungen unter allen Kategorien hergestellt, wobei das Ziel verfolgt wurde, dass möglichst alle Verknüpfungen erfasst werden, die mit Memos festgehalten wurden. All diese Verknüpfungen wurden im Mind-Map 1 erfasst und bilden somit eine Karte, woraus die Theoriebildung für die Beantwortung der Fragestellung entspringt. Durch Theoriebildung findet eine Darstellung statt, die über die deskriptive Abbildung von Ergebnissen hinausgeht, wobei die erhobenen Daten mit bestehenden Theorien verortet und zusammengeführt werden (Briks & Mills, 2015, S. 109).

## **5.2. Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht (Mind-Map 2)**

Im zweiten Mind-Map ist die Kernkategorie ‚Strategien der Dozierenden bezüglich Unterricht‘. Die weiteren Kategorien und deren Verknüpfungen zur Kernkategorie und die Kernkategorie selbst bilden die Struktur des zweiten Mind-Map. Zunächst werden die einzelnen Verknüpfungen zur Kernkategorie zusammengefasst. Sodann werden diese Betrachtungen und die Verortung gegenüber bestehenden Theorien zusammengefasst; darin besteht die Theoriebildung des zweiten Mind-Map. Aus dieser Zusammenfassung folgt schliesslich die Beantwortung der Hauptfragestellung, wobei auch mögliche Grenzen aufgezeigt werden.

### **5.2.1. Handlungsstrategien der Dozierenden (Mind-Map 2)**

Die folgenden aufgelisteten Nebenkategorien sind mit der Kernkategorie verknüpft, wobei diese Verknüpfungen im weiteren Verlauf dieses Kapitels erörtert werden:

- Verortung bzgl. Projekt
- Beschreibung von Ressourcen des DIA-Stud. durch Doz.
- Hilfestellungen für DIA durch Doz.
- Beurteilung der Partizipation durch Doz.
- Verhaltensbeschreibung beim Unterrichten im Projekt
- Einstellung Doz. zum Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘
- Interaktion
- Beschreibung von Ressourcen des DIA-Stud. durch Doz
- Aufgabenstellung
- Beschreibung Lernprozess des DIA-Stud.
- Hilfestellung für Doz.
- Voraussetzungen der Doz. für den Unterricht
- Verortung der hohen/tiefen Partizipation (Ausdruck) des DIA-Stud.
- spez. Dozierendenhandeln

Die Darlegung der Verknüpfungen und die theoretische Verortung folgen keiner konkreten Reihenfolge, da alle aufgelisteten Nebenkategorien sich auf die Kernkategorie beziehen. Thematisch entsprechende Nebenkategorien werden in einem Kategorienbündel betrachtet. Zudem werden Zitate aus dem Datenmaterial zur Veranschaulichung herangezogen. Zu Beginn wird die Kernkategorie betrachtet und anschliessend folgen die Verknüpfungen der Nebenkategorien zur Kernkategorie.

Die Kernkategorie **„Strategien der Doz. bezüglich Unterricht“** umfasst Strategien, welche die Dozierenden direkt beim Unterrichten oder in der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsnachbearbeitung einsetzen. Ziel dieser Strategien ist, dass Räume geschaffen werden, in denen der DIA-Studierende seine persönlichen Ressourcen in den Unterricht hineinbringen kann. Die zu schaffenden Räume sind nach Vygotskij (1987) Möglichkeitsräume, die durch kooperative Prozesse entspringen (S. 282) und in die Theorie des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ nach Feuser (2013) einfließen. Aus dem Datenmaterial der Interviews geht exemplarisch zur Fragestellung über die Gelingensbedingungen der Dozierenden hervor:

„... nicht von Anfang an alles verändern; sondern irgendwie wieder mal anfangen und schauen, was passiert; und dass was passiert dann irgendwie wie versuchen aufzunehmen und äh und das was gelungen ist versuchen zu reproduzieren; ...“ (siehe 9. Anhang S. 143, Zeile: 375)

Des Weiteren geht aus der Kernkategorie hervor, dass die Strategien, welche die Dozierenden einsetzen, nicht das Vorgehen, das vor dem Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ bestand, änderten.

Die Kategorien **„Hilfestellung für DIA-Stud. durch Doz“** und **„Hilfestellung für Doz.“** werden als Kategorienbündel in Bezug zur Kernkategorie betrachtet, denn bei diesen Kategorien steht der Fokus auf Hilfestellungen. Mit der Kategorie ‚Hilfestellung für DIA-Stud. durch Doz‘ werden Hilfestellungen durch die Dozierenden für den DIA-Studierenden gesammelt. Bei der Kategorie **„Hilfestellung für Doz.“** handelt es sich um Hilfestellungen für Dozierende, die direkt im Unterricht oder ausserhalb des Unterrichts geleistet werden.

Hilfestellungen für Dozierende können zu neuen Handlungsstrategien der Dozierenden für den Unterricht führen. Aus Gesprächen mit dem DIA-Studierenden oder mit den Tutoren können zudem Hilfestellungen hervorgehen, die auf neue Handlungsstrategien gründen, die auf Erkenntnisse aus den Gesprächen zurückzuführen sind.

Hilfestellungen für den DIA-Studierenden zeigen einen ähnlichen Effekt. Hier kann zwar nicht direkt auf weiterführende Handlungsstrategien geschlossen werden. Aus den Beobachtungen geht aber hervor, dass Hilfestellungen zu einer grösseren Aktivität beim DIA-Studierenden im

Unterricht führen. Somit kann aus diesen beiden Formen von Hilfestellungen geschlossen werden, dass diese für die Dozierenden und den DIA-Studierenden zu grösserer Aktivität im und für den Unterricht führen. Aus der folgenden Unterrichtsbeobachtung können zugleich die beiden Aspekte der Hilfestellung aus der Perspektive des DIA-Studierenden und des Dozierenden erschlossen werden:

„Die Dozentin D. bemerkt, dass es dem DIA-Studierenden nicht möglich ist, und sagt, dass sie diesen Part des Spiels übernehmen würde. Da der DIA-Studierende kein Erkundungsgespräch durchführen konnte, stellt die Dozentin D. alternative Fragestellungen.“ (siehe 9. Anhang S. 123, Zeile: 58)

Aus dieser exemplarischen Beobachtung aus dem Datenmaterial wird ersichtlich, dass durch das Hilfsangebot seitens der Dozentin Informationen generiert werden können. Dies erfolgt durch alternative Fragestellungen, woraus die Dozierenden mögliche Handlungsstrategien ableiten können (anschliessend geht aus der Beobachtung hervor, dass die Dozierende Fragen zum Praktikum des DIA-Studierenden stellt). Zudem führen diese Hilfestellung und das darin verortete Gespräch zu einer grösseren Aktivität im Unterricht beim DIA-Studierenden. Hieraus kann ein ko-konstruktiver Prozess zwischen der Dozentin und dem DIA-Studierenden abgeleitet werden. Die Ko-Konstruktion nach Astleitner und Hascher (2011) wird als Prozess verstanden, in dem gemeinsames Wissen und Verstehen erzeugt wird (S. 83). Nach Wagener (2014) ist beim Hilfeprozess zudem zu berücksichtigen, dass er sehr unterschiedlich, je nach Qualität auf inhaltlicher Ebene und Beziehungsebene zwischen den Interaktionspartnern, verlaufen kann. Demzufolge führt nicht jede Hilfestellung zu Wohlbefinden des Interaktionspartners, womit gegenseitiges Helfen auch problematisch sein kann (S. 52). Aus der Betrachtung dieser Verknüpfung mit der Kernkategorie ist zu erfassen, dass diese Form von Hilfestellungen als mögliche Strategie der Dozierenden eingesetzt werden kann, aus der mögliche weiterführende Strategien generiert werden können. Im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ sind diese Hilfestellungen eine Form von Differenzierungsmassnahmen und woraus mögliche Differenzierungsmassnahmen durch die Hilfestellung abgeleitet werden können.

Die Kategorien ‚*Beurteilung der Partizipation durch Doz.*‘, ‚*Interaktion*‘, ‚*Verortung der hohen/tiefen Partizipation (Ausdruck) des DIA-Stud.*‘ und ‚*Beschreibung Lernprozess des DIA-Stud.*‘ werden als Kategorienbündel in Bezug zur Kernkategorie betrachtet, denn bei diesen Kategorien steht die Teilhabe am Unterricht im Zentrum. Die Kategorie ‚*Beurteilung der Partizipation durch Doz.*‘ beschreibt die Teilhabemöglichkeiten des DIA-Studierenden im Unterricht durch die Dozierenden. In der Kategorie ‚*Interaktion*‘ ist die Anwesenheit des DIA-Studierenden immer impliziert, wobei die Aktivität des DIA-Studierenden je nach Interaktion unterschiedlich ausgestaltet ist. Unter der Kategorie ‚*Verortung der hohen/tiefen Partizipation*



(Ausdruck) des DIA-Stud.‘ werden die hohe oder tiefe Partizipation des DIA-Studierenden und der daraus evozierte Ausdruck des DIA-Studierenden in Bezug zu codierten Unterrichtssequenzen beschrieben. Zuletzt wird in der Kategorie ‚Beschreibung Lernprozess des DIA-Stud.‘ der Lernprozess aus der Perspektive der Dozierenden und des Beobachters erfasst und beschrieben. Diese Kategorienbündel beschreiben die verschiedenen Qualitäten der Teilhabe. So geht aus der Verknüpfung dieser Kategorien mit der Kernkategorie hervor, dass die Dozierenden die Teilhabe des DIA-Studierenden am Unterricht nicht immer erfassen können. Beispielsweise versuchen die Dozierenden bei Gruppenarbeiten durch die Zusammensetzung der Gruppe die Teilhabe zu steuern. In Gesprächen mit dem DIA-Studierenden erhalten die Dozierenden einen Eindruck über seine Teilhabemöglichkeit, was ihn wiederum motiviert. Zudem sind die konkreten Unterrichtsinhalte ausschlaggebend für die Partizipation des DIA-Studierenden. Hierbei ist zu erkennen, dass der DIA-Studierende bei Unterrichtsinhalten, die eher einen Alltags- oder Praxisbezug aufweisen, besser partizipiert als bei Unterrichtsinhalten, in denen theoretische Betrachtungsweisen gefordert sind. Hier stellt sich die Frage, in welcher Qualität die Unterrichtsinhalte durch den DIA-Studierenden erfasst werden können. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass die Unterrichtsinhalte für die Dozierenden in kooperativen Lernprozessen besser zu prüfen sind als bei direkter Instruktion im Plenum. Nach Langner (2015) sollte die Teilhabe nicht allein durch die Dozierenden, sondern in einem gemeinsamen partizipativen Prozess beurteilt werden, denn auch die sichtliche Nichtteilhabe des Studierenden kann für die Dozierenden Ausdruck von Teilhabe sein (S. 320). Aus diesen Verknüpfungen mit der Kernkategorie geht hervor, dass, wenn eine Beurteilungsgrundlage für die Dozierenden bezüglich der Teilhabe vorhanden ist, die Möglichkeit besteht, konkrete Massnahmen zu entwickeln, um eine grössere Teilhabe für den DIA-Studierenden zu ermöglichen. In Anbetracht der Aussage von Langner (2015) müssten somit für die Dozierenden Gefässe bestehen, um die Teilhabe am Unterricht zu beurteilen, in denen die Dozierenden einen gemeinsamen partizipativen Prozess mit dem DIA-Studierenden bestreiten. Die Beurteilung der Teilhabe findet teilweise im Unterricht statt, durch spontane Gespräche mit dem DIA-Studierenden. Hierbei fehlt das strukturierte und rhythmisierte Vorgehen, das nach Langer (2015) eine adäquate Beurteilung bedarf (S. 320).

Die Kategorien ‚*Verortung bzgl. Projekt*‘ und ‚*Einstellung Doz. zum Projekt écolsiv – Schule inklusiv*‘ werden als Kategorienbündel in Bezug zur Kernkategorie betrachtet, denn bei diesen Kategorien steht die Beschreibung der Einstellungen zum Projekt im Vordergrund. Mit der Kategorie ‚*Verortung bzgl. Projekt*‘ wird das Projekt durch die Dozierenden verortet, indem sie ihren Auftrag im Projekt beschreiben. Anhand der Kategorie ‚*Einstellung Doz. zum Projekt*‘

écolsiv – Schule inklusiv‘ werden Einstellungen der Dozierenden zur Inklusion und zum Projekt (zu Beginn des Projekts und nach Abschluss des ersten Semesters) erfasst.

So geht aus der Verknüpfung dieser Kategorien mit der Kernkategorie hervor, dass die Dozentinnen nicht das Ziel verfolgen, individuelle Bedürfnisse eines einzelnen Studierenden hervorzuheben. Dennoch soll auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden. Des Weiteren änderte sich im Projektverlauf die Einstellung der Dozierenden zum Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘, was exemplarisch an folgendem Beispiel aufgezeigt wird:

„..., dass er anscheinend dass es anscheinend auch in der Berufspraxis, also sowohl im Kindergarten als auch in der Schule, wo er jetzt das Praktikum gemacht hat, dass da irgendwie so was passiert wie Anklang und Echo und dass das irgendwie anfängt seine Wege zu gehen, dann kann ich schon langsam mehr hinter dem Projekt stehen.“ (siehe 9. Anhang S. 134, Zeile: 64)

Durch diese neue Einsicht beschreibt die Dozierende, dass sich ihre Einstellung zum Projekt veränderte. Beim aufgeführten Zitat könnte somit auf die Wirksamkeit geschlossen werden, da die Dozentin durch die Anerkennung von externen Akteuren die Wirksamkeit ihres Handelns im Projekt sieht. Hierauf kann sich die Motivation für künftiges Handeln gründen. Aus der Betrachtung dieser Verbindungen zur Kernkategorie ist zu erfassen, dass aus der Beschreibung der Einstellungen der Dozierenden motivationale Aspekte hervorgehen, welche die Entwicklung angemessener Massnahmen für den DIA-Studierenden anleiten können. Folglich könnte diese Ebene als Basis betrachtet werden, um festzustellen, inwieweit die Dozierenden Differenzierungsmassnahmen ohne Ausgrenzung miteinbeziehen und weiterentwickeln wollen.

Die Kategorien ‚**Aufgabenstellung**‘ und ‚**spez. Dozierendenhandeln**‘ werden als Kategorienbündel in Bezug zur Kernkategorie betrachtet, denn bei diesen Kategorien besteht die Gemeinsamkeit in der konkreten Handlung im Unterricht, z.B. das Erteilen von Aufgabenstellungen oder Kursieren zwischen den Studierenden während einer Arbeitsphase. Mit der Kategorie ‚Aufgabenstellung‘ werden Aufträge im Unterricht, die im Plenum, in Einzelarbeit oder in der Gruppenarbeit beantwortet werden, dargestellt. Die Kategorie ‚spez. Dozierendenhandeln‘ zeigt sich im Kursieren zwischen den Studierendengruppen während Arbeitsphasen (Einzel-/Gruppenarbeiten), wobei die Dozierenden kommentieren, beobachten oder Hilfestellungen leisten. Weiter geht das Evozieren von Aufmerksamkeit mit dieser Kategorie hervor.

So geht aus der Verknüpfung dieser Kategorien mit der Kernkategorie hervor, dass die Dozierenden offene Fragen an den DIA-Studierenden stellen, womit der DIA-Studierende ein breiteres Antwortformat erhält. Beim Kursieren zwischen Studierendengruppen (während Gruppenarbeiten) ist zu erkennen, dass die Dozierenden eine Tendenz aufweisen, sich eher zur Gruppe mit dem DIA-Studierenden zu bewegen. Die Dozierenden kommentieren, beobachten oder

leisten Hilfestellungen, während sie kursieren. Aus der Betrachtung dieser Verknüpfungen mit der Kernkategorie ist zu erfassen, dass diese Kategorien konkrete Handlungsstrategien der Dozierenden darstellen, wobei sie teilweise mit konkreten Differenzierungsmaßnahmen in Beziehung stehen, beispielsweise anhand der Fragen der Dozierenden an den DIA-Studierenden.

Die Kategorien *„Beschreibung von Ressourcen des DIA-Studierenden durch Doz.“*, *„Voraussetzungen der Doz. für den Unterricht“* und *„Verhaltensbeschreibung beim Unterrichten im Projekt écolsiv – Schule inklusiv“* werden als Kategorienbündel in Bezug zur Kernkategorie betrachtet. In der Kategorie *„Beschreibung von Ressourcen des DIA-Studierenden durch Doz.“* werden positive Eigenschaften des DIA-Studierenden, die aus den Unterrichtsbeobachtungen der Dozierenden hervorgehen, beschrieben. Die Kategorie *„Voraussetzungen der Doz. für den Unterricht“* umfasst die Voraussetzung für den Unterricht und die Förderung des DIA-Studierenden, so dass adäquate Massnahmen getroffen werden können, die durch die Dozierenden beschrieben werden. In der Kategorie *„Verhaltensbeschreibung beim Unterrichten im Projekt écolsiv – Schule inklusiv“* werden die Erfahrungen der Dozierenden aus der inklusiven Hochschulunterrichtspraxis im Rahmen des Projektes beschrieben.

Bei diesen Kategorien wird Wissen über den DIA-Studierenden, das die Dozierenden bereits haben, als auch weiteres Wissen, das die Dozierenden benötigen, betrachtet. So geht aus der Verknüpfung dieser Kategorien mit der Kernkategorie hervor, dass die Dozierenden gewisse Ressourcen des DIA-Studierenden erkennen, welche die Dozierenden im Unterricht reproduzieren wollen. Als problematisch erachten die Dozierenden, dass konkrete Zielsetzungen für den DIA-Studierenden fehlen, so dass passende Massnahmen entwickelt werden können. Den Dozierenden ist es dennoch ein Anliegen, dass gewisse Aspekte (z.B. Erarbeitung der Zielstufe ob Primar/Kindergarten) im Projektverlauf zu erarbeiten sind. Das Unbewusstsein von Zielsetzungen und Ressourcen führt teilweise bei den Dozierenden zu Irritationen während des Unterrichtens (Redefluss der Dozierenden wird gehemmt), da sie nicht abschätzen können, ob der DIA-Studierende die präsentierten Inhalte versteht und partizipieren kann. Das veranschaulicht die folgende Aussage der Dozentin aus dem Interview:

„... dass da noch jetzt jemand drinnen sitzt, von dem ich jetzt überhaupt keine Ahnung hab; ob der das jetzt versteht oder nicht; und das beeinträchtigt mich, wenn ich wenn ich irritieren lasse in meinem in meinem Redefluss oder in der Art und Weise, wo ich mir dann manchmal denk, ok, soll ich jetzt vielleicht das nicht mit diesem Fremdwort erklären; sondern es noch einfacher erzählen; gleichzeitig denk ich mir aber, wenn ich es jetzt noch einfacher erzähl, dass wird dann den anderen wieder nicht gerecht ...“ (siehe 9. Anhang S. 139, Zeile: 258)

Diese Aussage zeigt das Spannungsfeld auf, wie weit der Unterricht angepasst werden kann, so dass alle Studierenden gleichwertig vom Unterricht profitieren können. Abschliessend geht aus der Verknüpfung dieser Kategorien zur Kernkategorie hervor, dass die Dozierenden Wissen zu Zielsetzungen und zu möglichen Ressourcen des DIA-Studierenden benötigen, so dass der Unterricht spezifischer angepasst werden kann. Das könnte zu weniger Irritation auf Seiten der Dozierenden führen.

### **5.2.2. Theoriebildung zu Differenzierungsmassnahmen (Mind-Map 2)**

Die Theorie, die ausgehend vom zweiten Mind-Map sowie von bestehenden Theorien aus der Forschungsliteratur in der vorliegenden Arbeit entwickelt wurde, lautet wie folgt: Die Dozierenden setzen im Rahmen des Projektes ‚écolsiv – Schule inklusive‘ Strategien ein, die zum einen bewusst ihren Unterricht beeinflussen. Zum anderem kommen von Seiten der Dozierenden durch die kritische Selbstreflexion ihres Unterrichts unbewusste Strategien zum Einsatz, die implizit ihr künftiges Unterrichtshandeln anleiten können.

Bewusste Strategien sind konkrete Handlungsstrategien der Dozierenden, die teilweise als konkrete Differenzierungsmassnahmen fungieren. So können als bewusste Strategien der Dozierenden exemplarisch die spezifische Adressierung von offenen Fragen der Dozierenden an die DIA-Studierenden, die Zuteilungen der DIA-Studierenden als Plusmitglied in bestimmte Gruppenkonstellation oder konkrete Differenzierungsmassnahmen genannt werden.

Die bewussten Strategien der Dozierenden können mit der Theorie „gemeinsamer Gegenstand“ von Feuser (2013) in Verbindung gebracht werden. Darin beschreibt Feuser das Genuine der „allgemeinen Pädagogik“. So liegt ihr gemäss Feuser (2013) die uneingeschränkte Anerkennung der Identität aller am Unterricht beteiligten Akteuren untereinander und die Möglichkeit, die eigene Selbstwirksamkeit zu erfahren, zugrunde. Dies geht mit der Wechselseitigkeit der Beziehungsgestaltung zwischen Studierenden und Dozierenden innerhalb des pädagogischen Prozesses einher. Hierfür ist eine kritische Reflexion des eigenen Handelns von Seiten der Dozierenden erforderlich (S. 283). Das selbstdefinierte Ziel der Dozierenden ist es, die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Studierenden nicht hervorzuheben. Dennoch sollen die Dozierenden auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden eingehen.

Im Vergleich zu den bewussten Strategien treten die unbewussten Strategien häufiger in Erscheinung. Unbewusste Strategien entspringen in Dozierendenhandlungen, die auf keine erkennbaren Handlungsmotive zurückzuführen sind. Die Handlung unterliegt folglich keinem Planungsvorhaben oder keiner bewussten Entscheidung. Unterbewusst vorhandenes Wissen über die DIA-Studierenden kann darüber hinaus künftiges Dozierendenhandeln unbewusst

mitprägen. Exemplarisch kann als unbewusste Strategie die Einstellung angeführt werden, die sich während des Projektes änderte, sowie Hilfestellungen für den DIA-Studierenden, aus denen neue Erkenntnisse über die Teilhabe gewonnen werden, oder Gespräche mit externen Akteuren (z.B. Supervisor), aus denen unbewusste Impulse hervorgehen.

Im Bezug auf unbewusste Strategien ist insbesondere die Kooperation zwischen Dozierenden und Studierenden ein zentraler Aspekt. So folgt gemäss Feuser (2013) nicht jede Dozierendenhandlung einer bewussten Strategie, sondern basiert auf spekulativen Ideen der Dozierenden. In der Kooperation mit Studierenden erhalten die Dozierenden nun aber bewusste Erkenntnisse, was ihr künftiges Handeln modifizieren kann. Das folgende Zitat von Feuser (2013) beschreibt passend die Theoriebildung über die Strategien der Dozierenden: „Der Mensch erschliesst sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.“ (S. 286) So gesehen können die Strategien nicht abschliessend erfasst werden, sondern sie werden in der Kooperation immer wieder von neuem entwickelt und modifiziert.

### **5.2.3. Beantwortung der Hauptfragestellung (Mind-Map 2)**

#### **❖ *Welche inneren Differenzierungsmaßnahmen ohne Ausgrenzung und welche didaktischen Vorgehensweisen setzen die Dozierenden ein, um den Hochschulunterricht inklusiv zu gestalten?***

Bei inneren Differenzierungsmaßnahmen der Dozierenden kann zwischen bewussten und unbewussten Strategien unterschieden werden. Jedoch sind dabei zur Beantwortung der Fragestellung primär die bewussten Strategien relevant, da unbewusste Strategien nicht eindeutig dem Theorem ‚Differenzierungsmaßnahmen‘ zugeordnet werden können, zumal mit dem Begriff ‚Massnahmen‘ ein gerichtetes Handeln bezeichnet wird (Duden). Als häufig angewendete Differenzierungsmaßnahme in Einzelarbeit steht die Zuweisung eines Tutors oder zu Beginn des Semesters einer Heilpädagogin. In diesen Unterrichtssequenzen steht häufig die Bearbeitung eines Textes durch die Studierenden im Fokus, wobei der DIA-Studierende durch Vorlesen oder gemeinsames Lesen mit dem Tutor oder zu Beginn des Semesters mit der Heilpädagogin unterstützt wird.

Bei kooperativen Lernformen entspringt die Differenzierung durch die konkrete Zuweisung in eine Gruppe mit bestimmten Gruppenmitgliedern durch die Dozierenden. Bei der Planung der Gruppen wurde der DIA-Studierende teilweise als Plusmitglied eingeplant (siehe 9. Anhang S. 152, Zeile: 206), erhielt eine spezielle Rolle (siehe 9. Anhang S. 150, Zeile: 154) oder ein Tutor wurde ihm zugewiesen. Als weitere Differenzierung bei kooperativen Lernformen konnte beobachtet werden, wenn Praktikumsinhalte der curricularen Studierenden zu bearbeiten waren,

dass sich ein Dozierender zum DIA-Studierenden setzte, um sein Praktikum zu besprechen. Hieraus konnten auch Erkenntnisse für mögliche weitere Differenzierungsmaßnahmen gewonnen werden.

Bei der direkten Instruktion durch die Dozierenden sind folgende Differenzierungsmaßnahmen zu nennen. Zum einen ist das Herunterbrechen von theoretischen Inhalten zu nennen. Hier kann nicht immer erfasst werden, ob die Differenzierung in der Anwesenheit des DIA-Studierenden gründet oder eine weitreichendere Differenzierungsmaßnahme ist, um der Heterogenität der curricularen Studierenden gerecht zu werden. Zum anderen ist das Formulieren offener Fragen zu nennen, wobei die Fragen oft an den DIA-Studierenden adressiert wurden. Diesbezüglich ist anzumerken, dass der DIA-Studierende sich sehr aktiv zeigte, wenn Fragestellungen im Plenum zu beantworten waren. Weiter können als Differenzierungsmaßnahme Visualisierungen genannt werden, welche die Dozierenden einsetzten. Auch jene müssen aber nicht speziell für den DIA-Studierenden gedacht, sondern können ebenso eine Unterstützung für andere Studierende sein.

Abschliessend gehen aus der Beantwortung der Hauptfragestellung folgende Limitierungen hervor: Bei den Differenzierungsmaßnahmen kann nicht immer genau expliziert werden, ob diese nur der Anwesenheit des DIA-Studierenden geschuldet sind. Zudem kann nicht immer abgeleitet werden, ob die Dozierenden die Massnahmen geplant haben oder in der Unterrichtspraxis spontan einsetzen. Dadurch kann der Beobachter solches Dozierendenhandeln nicht eindeutig als Differenzierungsmaßnahme kategorisieren. Nach Feuser (2013) entwickeln sich solche Massnahmen häufig aus spekulativen Massnahmen (S. 286), was aus der Betrachtung des ‚gemeinsamen Gegenstandes‘ hervorgeht. Des Weiteren ist anzumerken, dass mit der Anwendung von inneren Differenzierungsmaßnahmen nicht dargelegt werden kann, ob der DIA-Studierende dadurch auch besser am Unterricht teilnehmen kann und ob der Lernprozess des DIA-Studierenden hiermit gesteigert wird. Um genauere Information generieren zu können, müsste dies nach Langner (2015) in einem gemeinsamen partizipativen Prozess erfolgen, so dass Aussagen über die Qualität der Teilhabe getroffen werden könnten (S. 320).

### **5.3 Herausforderungen im inklusiven Hochschulsetting (Mind-Map 3)**

Bei der Betrachtung des dritten Mind-Map steht keine Kernkategorie im Zentrum. Das Mind-Map 3 entspringt aus dem gesamten Mind-Map 1 (siehe Kapitel: F. graphische Darstellung der Memos), wobei Kategorien ausgewählt wurden, die nicht in Beziehung zur ersten Unterfragestellung (siehe Kapitel: 1.2 Fragestellung) stehen.

### 5.3.1 Dozierendenhandeln und dessen Herausforderungen (Mind-Map 3)

Die unten aufgelisteten Kategorien stellen das Mind-Map 3 dar, wobei die Verknüpfungen aus dem Mind-Map 1 hervorgehen:

- Verhaltensbeschreibung beim Unterrichten im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘
- Beurteilung der Partizipation durch Doz.
- Strategien der Doz. bezgl. Unterricht
- Beschreibung Lernprozess DIA-Stud.
- Voraussetzungen der Doz. für den Unterricht
- Einstellung Doz. zum Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘
- Hilfestellung für Doz.
- Hilfestellungen für DIA mit Doz.

Die Darstellung des dritten Mind-Map beinhaltet alle Kategorien und deren Verknüpfungen, aus denen die Theoriebildung für die Beantwortung der ersten Unterfragestellung hervorgeht. Das Mind-Map 3 ist im Anhang einsehbar (siehe Kapitel F. graphische Darstellung der Memos).

Die Kategorie ‚*Verhaltensbeschreibung beim Unterrichten im Projekt écolsiv – Schule inklusive*‘, ‚*Hilfestellung für Doz.*‘, ‚*Voraussetzungen der Doz. für den Unterricht*‘ und ‚*Beurteilung der Partizipation durch Doz.*‘ werden gemeinsam betrachtet, da diese Kategorien alle im Kontext von fehlenden Unterrichtszielen in Verbindung stehen. Aus diesen Verbindungen geht hervor, dass die Dozierenden Unterrichtsziele für den DIA-Studierenden wünschen, so dass spezifische Massnahmen getroffen werden können. Als problematisch erachten sie, dass die Zielstufe (Primastufe oder Kindergartenstufe) des DIA-Studierenden festgelegt wurde, die nach den Dozierenden im Prozess zu erarbeiten ist, so dass die persönlichen Ressourcen des DIA-Studierenden bestmöglich eingesetzt werden können. Aus den fehlenden Zielsetzungen entstehen des Weiteren Irritationen für die Dozierenden, da sie sich unsicher sind, welche Inhalte weiter zu explizieren sind und inwieweit der DIA-Studierende am Unterricht partizipieren kann.

Zusammenfassend geht aus diesen Kategorien und Verbindungen hervor, dass die Dozierenden Ziele und geklärte Erwartungen benötigen, so dass sie spezifische Massnahmen planen können, um Irritationen zu reduzieren und die Teilhabe zu steigern. Bezüglich der Beurteilung der Partizipation kann – was auch aus dem zweiten Mind-Map hervorgeht – auf Langner (2015) verwiesen werden. Die Beurteilung der Teilhabe kann nur gemeinsam in einem partizipativen Prozess erfolgen. Auch eine (für die Dozierenden) offensichtliche Abwesenheit vom Unterricht des DIA-Studierenden kann beim Studierenden selbst Ausdruck für Teilhabe sein (S. 320).

Mit der Kategorie **„Beurteilung der Partizipation durch Doz.“** besteht zudem die Verbindung zu **„Beschreibung Lernprozess DIA-Stud.“**. In dieser Verbindung stehen die Beurteilung der Teilhabe und die Einschätzung des Lernprozesses des DIA-Studierenden im Fokus. Die Dozierenden beschreiben, dass sie den Lernprozess nur in Gesprächen zwischen ihnen und dem DIA-Studierenden einschätzen können, woraus die Erkenntnis entspringt, dass der DIA-Studierende Inhalte unterschiedlich (Teilaspekte werden verstanden) versteht und in seiner Alltagspraxis verortet. Aus dem Interview geht exemplarisch hervor:

„... und ähm wie der Unterricht fertig war, hatten wir ja in Gesprächen, da hab ich zu ihm gesagt: Was nimmst du jetzt mit, (2) aus diesem Unterricht? Und ich mein, das war, eigentlich relativ abstrakt oder, auf eine gewisse Art und Weise; weil ich glaub nicht, dass er versteht, was eine Allokationsfunktion ist; ...“  
(siehe 9. Anhang S. 137, Zeile: 170)

In Anlehnung an die Theorie des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ nach Feuser (2013) kann die Verortung auf eine Art und Weise dem Verständnis folgen, dass der Mensch keinen Nullpunkt von Erfahrungen besitzt (S. 286) (siehe Kapitel: 4.3.1 Gemeinsamer Gegenstand).

Des Weiteren stehen auch die Kategorien **„Einstellung Doz. zum Projekt écoliv – Schule inklusive“** und **„Strategien der Doz. bezüglich Unterricht“** mit **„Beschreibung Lernprozess DIA-Stud.“** in Verbindung. Aus der ersten Verbindung geht die Erkenntnis der Dozierenden hervor, dass ihnen bewusst wurde, dass die kognitive Bildung des DIA-Studierenden nicht zentral ist. Mit dieser Erkenntnis änderten sich bei den Dozierenden ihre Erwartungshaltung und die Ziele, was möglicherweise zur Reduzierung von Irritationen führte. Die zweite Verbindung nimmt den Aspekt der kognitiven Bildung wieder auf. Zusätzlich werden bei dieser Verbindung Gelingensbedingungen betrachtet, die eine bessere Teilhabe ermöglichen sollen. Den Dozierenden ist bewusst, dass keine klaren Anhaltspunkte bestehen, aber sie möchten dennoch allfällige erfolgreiche Sequenzen reproduzieren, um Ressourcen spezifischer einzusetzen. In Bezug zur Theorie des ‚gemeinsamen Gegenstands‘ kann diese Herangehensweise der Entwicklung spekulativer Ideen beigemessen werden, denn das Handeln wird nicht nur mit spezifischen Erkenntniswerkzeugen modifiziert (Feuser, 2013, S. 286).

Die abschliessende Verbindung dieses Konstrukts geht aus der Kategorie **„Strategien der Doz. bezüglich Unterricht“** hervor, die mit der Kategorie **„Hilfestellungen für DIA mit Doz.“** in Verbindung steht. Bei dieser Verbindung steht die Planung des Einsatzes von Tutoren im Mittelpunkt, so dass die Gruppenkonstellation bei kooperativen Lernformen berücksichtigt werden kann. Dies ist für die Dozierenden eine mögliche Herausforderung, denn der Tutor selbst soll möglichst viel vom Unterricht profitieren.



### **5.3.2 Theoriebildung zu Herausforderung im inklusiven Hochschulsetting (Mind-Map 3)**

Die Theorie, die aus dem dritten Mind-Map und bestehenden Theorien hervorgeht, stellt sich wie folgt dar:

Die beschriebenen Herausforderungen, die im Abschnitt 5.3.1 aus den Kategorien hervorgehen, führen bei den Dozierenden während des Unterrichtens zu Irritationen. Unter Irritationen sind Unsicherheiten der Dozierenden zu verstehen, die in der Unterrichtspraxis auftreten (z.B. die Dozierenden sind unsicher ob ein Unterrichtsinhalt weiter expliziert werden muss, so dass der DIA-Studierende dem Inhalt folgen kann, wobei diese Irritation zur Hemmung des Redeflusses der Dozentin führt). Irritationen gründen nach den Dozierenden auf ungeklärten Zielsetzungen und Erwartungen. Hierbei kann zwischen zwei Formen von Irritation unterschieden werden. Zum einem sind dies Irritationen bezüglich der Teilhabe des DIA-Studierenden und zum anderen bestehen Irritationen bezüglich des Lernprozesses.

Die Irritationen zur Teilhabe entspringen für die Dozierenden, wenn sie nicht einschätzen können, ob der DIA-Studierende am Unterricht partizipieren kann. Nach Langer (2015) kann die Beurteilung der Teilhabe nur in einem gemeinsamen partizipativen Prozess erfolgen (S. 320). Folglich sind die Dozierenden gefordert die Beurteilung der Teilhabe mit dem DIA-Studierenden gemeinsam zu erarbeiten.

Beim Lernprozess stellen sich bei den Dozierenden Irritationen ein, wenn sie keine Anhaltspunkte haben, um den Lernprozess zu erfassen und in Bezug zu den Lernzielen zu setzen. Bei der Beurteilung des Lernprozesses erkennen die Dozierenden, dass der DIA-Studierende die Inhalte auf eine Art und Weise versteht und in seiner Alltagspraxis verortet. Diese Erkenntnis erlangten die Dozierenden aus den Gesprächen mit dem DIA-Studierenden. Das Verstehen auf eine Art und Weise kann mit der Theorie des gemeinsamen Gegenstands von Feuser (2013) beschrieben werden. So besteht gemäss Feuser (2013) beim Menschen kein Nullpunkt von Erfahrungen (S. 286), womit das Verstehen in der Alltagspraxis und in bestehenden Erfahrungen zu verorten ist. Eine weitere Erkenntnis der Dozierenden zum Lernprozess besteht darin, dass die kognitive Bildung nicht ins Zentrum zu stellen ist. Denn den Dozierenden zufolge sind die Gelingensbedingungen zu fokussieren, um die Teilhabemöglichkeit zu steigern. Die Erzeugung und Reproduktion von Gelingensbedingungen können in Anlehnung an Feuser (2013) auf die Entwicklung spekulativer Ideen bezogen werden. So unterliegt gemäss Feuser (2013) nicht allen Dozierendenhandlungen eine bewusste Strategie, sondern einige basieren auf spekulativen

Ideen der Dozierenden. In der Kooperation mit Studierenden erhalten die Dozierenden nun aber bewusste Erkenntnisse, was ihr künftiges Handeln modifizieren kann.

Schliesslich geht aus den ungeklärten Zielsetzungen und Erwartungen bei den Dozierenden das Bedürfnis hervor, jene weiter zu klären, so dass spezifische Massnahmen für den DIA-Studierenden getroffen werden können. Durch die Bestimmung von Zielsetzungen und Erwartungen sollen Irritationen reduziert und die Teilhabe des DIA-Studierenden gesteigert werden. Hingegen engen die Zielsetzungen oder Vorgaben die Handlungsstrategien der Dozierenden ein, beispielsweise in der festgelegten Zielstufe für den DIA-Studierenden.

### **5.3.3 Beantwortung der ersten Unterfragestellung (Mind-Map 3)**

#### **❖ *Welchen Herausforderungen begegnen die Dozierenden beim Unterrichten?***

Für die Beantwortung dieser Fragestellung kann aus der Theoriebildung entnommen werden, dass für die Dozierenden fehlende Zielsetzungen und Erwartungen eine Herausforderung sind, da diese bei den Dozierenden zu Irritationen beim Unterrichten führen. Diese Herausforderungen sind in einem Spannungsfeld zu betrachten. Die Dozierenden wollen spezifischere Zielsetzungen und Erwartungen und es sollen gewisse Inhalte (z.B. Bestimmung der Zielstufe) offen gelassen werden, so dass diese während des Studiengangs ‚Inklusive Assistenz‘ festgelegt werden können. Zudem irritieren die Beurteilung der Teilhabe und des Lernprozesses die Dozierenden, denn diesen fehlen Anhaltspunkte, inwieweit gewisse Inhalte weiter zu explizieren oder nötige Massnahmen zu treffen sind, so dass die Teilhabe gesteigert werden kann. Die Beurteilung des Lernprozesses ist für die Dozierenden eine Herausforderung. Die Dozierenden erkannten in Gesprächen mit dem DIA-Studierenden, dass die kognitive Bildung nicht im Fokus stehen soll. Nach den Dozierenden sind die Gelingensbedingungen ins Zentrum zu stellen, denn der DIA-Studierende versteht die Unterrichtsinhalte auf seine Art und Weise in seiner Alltagspraxis.

Zusammenfassend stehen die Herausforderungen der Dozierenden auch für Bedürfnisse, die im weiteren Projektverlauf zu klären sind. Infolgedessen sollen Irritationen und somit auch Herausforderungen abgebaut werden.

Abschliessend geht aus der Beantwortung der ersten Unterfrage folgende Limitierung hervor. Die genannten Herausforderungen sind im Kontext des Verlaufs des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusive‘ zu betrachten. Die genannten Herausforderungen traten zu Beginn des Projektes im ersten Semester auf, was nahelegt, dass sie sich je nach Zeitpunkt oder Konstellation (z.B. mehre DIA-Studierende) anders abbilden können.

## 5.4 Erfahrungsbericht zum eigenen Unterricht (Mind-Map 4)

Bei der Betrachtung des vierten Mind-Map steht keine Kernkategorie im Zentrum. Das Mind-Map 4 entspringt aus dem gesamten Mind-Map 1 (siehe Kapitel F. graphische Darstellung der Memos), das um Kategorien reduziert wurde, die nicht in Beziehung zur zweiten Unterfragestellung (siehe Kapitel: 1.2 Fragestellung) stehen.

### 5.4.1 Erfahrungsbericht der Dozierenden zum eigenen Unterricht (Mind-Map 4)

Die unten aufgelisteten Kategorien stellen das Mind-Map 4 dar, wobei die Verknüpfungen aus dem Mind-Map 1 hervorgehen:

- Verhaltensbeschreibung beim Unterrichten im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘
- Beschreibung Lernprozess DIA-Stud.
- Verortung bzgl. Projekt
- Beschreibung von Ressourcen des DIA-Stud. durch Doz.
- Hilfestellung für Doz.
- Einstellung Doz. zum Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘
- Beurteilung der Partizipation durch Doz.
- Voraussetzungen der Doz. für den Unterricht

Die Darlegung der Verbindungen und deren theoretischen Verknüpfungen folgt keiner dinglichen Reihenfolge, sondern dem Verlauf der Darstellung des Mind-Map 4 (siehe Kapitel F. graphische Darstellung der Memos) von oben nach unten und links nach rechts. Die Darstellung des vierten Mind-Map beinhaltet alle Kategorien und deren Verknüpfungen, aus denen die Theoriebildung für die Beantwortung der zweiten Unterfragestellung hervorgeht. Das Mind-Map 4 ist im Anhang einsehbar (siehe Kapitel F. graphische Darstellung der Memos).

Die Kategorie ‚*Verhaltensbeschreibung beim Unterrichten im Projekt écolsiv – Schule inklusive*‘ steht in Verbindung mit ‚*Hilfestellung für Doz.*‘ und ‚*Beurteilung der Partizipation durch Doz.*‘. Diese Verbindung besteht zugleich im zweiten Konstrukt und beinhaltet fehlende Zielsetzungen und nicht geklärte Erwartungen, die bei den Dozierenden zu Irritationen während des Unterrichtens führen können. Denn den Dozierenden ist nicht bewusst, inwieweit sie den Unterricht für den DIA-Studierenden anpassen müssen, so dass die Teilhabe gewährleistet ist. Somit fungiert diese Verknüpfung als Voraussetzung der Dozierenden, um spezifische Massnahmen für den Unterricht mit dem DIA-Studierenden vornehmen zu können.

Die Kategorie ‚*Voraussetzungen der Doz. für den Unterricht*‘ bezieht sich auf die Kategorie ‚*Hilfestellung für Doz.*‘. Aus dieser Verbindung geht wie bei den vorangehenden Verbindungen hervor, dass die Dozierenden weiterführende Informationen benötigen, damit der

Unterricht adäquat angepasst werden kann. Wie schon im zweiten und dritten Mind-Map (siehe Kapitel: 6.2.1 Theorie – Verbindungen der Kategorien) kann in Bezug zur Beurteilung der Teilhabe auf Langner (2015) verwiesen werden.

Mit der Kategorie *„Beschreibung Lernprozess des DIA-Stud.“* sind die Kategorien *„Hilfestellung für Doz.“*, *„Beurteilung der Partizipation durch Doz.“* und *„Einstellung Doz. bzgl. Projekt“* verknüpft. Aus dieser Verknüpfung geht hervor, dass die Beurteilung des Lernprozesses und die Teilhabe erschwert sind. Die Dozierenden beschreiben, dass der Lernprozess durch Gespräche teilweise erfasst werden kann, womit die weiterführende Planung anregt werden kann. Aus den Gesprächen erfahren die Dozierenden, dass der DIA-Studierende die zu bearbeitenden Inhalte auf seine Art und Weise versteht. Daraus geht hervor, dass der DIA-Studierende die Inhalte oft in seiner Alltagspraxis verortet. Zudem kommen die Dozierenden zur Erkenntnis, dass die kognitive Bildung nicht zu fokussieren ist, was wiederum die Erwartungshaltung der Dozierenden veränderte und Irritationen reduzierte. Denn durch diese Erkenntnis fällt das Erreichen von bestimmten Unterrichtszielen weg.

Die Kategorie *„Einstellung Doz. zum Projekt écolsiv –Schule inklusiv“* ist mit den Kategorien *„Beschreibung von Ressourcen des DIA-Stud. durch Doz.“* und *„Verortung bzgl. Projekt“* verknüpft. Hieraus wird ersichtlich, dass sich der DIA-Studierende sehr kommunikativ im Plenum zeigt, wobei dies als Ressource dem DIA-Studierenden zugewiesen wird, die es für die Dozierenden zu reproduzieren gilt.

„Bevor die Fragestellung bearbeitet wird, fragt die Dozierende im Plenum, zu welcher Lernform die Postenarbeit gehört. Der „DIA“-Studierende meldet sich und sagt, dass man bei dieser Lernform viele Dingen beachten muss. Die Dozierende D. nimmt dies kurz auf und nimmt anschliessend die Zuordnung selbst vor.“ (siehe 9. Anhang S. 124, Zeile: 94)

Das Beispiel zeigt auf, dass der DIA-Studierende den Inhalt für sich verortet und das Bedürfnis hat, seine Gedanken dazu im Plenum zu äussern. Zudem geht aus dieser Verbindung hervor, dass durch Rückmeldungen von externen Akteuren (Lehrperson der Praktikumsstelle des DIA-Studierenden) die Identifikation der Dozierenden mit dem Projekt gesteigert wurde:

„... gemacht hat, dass da irgendwie so was passiert wie Anklang und Echo und dass das irgendwie anfängt seine Wege zu gehen, dann kann ich schon langsam mehr hinter dem Projekt stehen.“ (siehe 9. Anhang S. 134, Zeile: 66)

#### **5.4.2 Theoriebildung zu Beurteilung des Unterrichts (Mind-Map 4)**

Aus dem vierten Mind-Map und bestehenden Theorien geht die folgende Theorie hervor:

Für die Beurteilung des Unterrichts können drei Bereiche erfasst werden. Der erste Bereich nimmt Bezug auf die Herausforderungen, denen die Dozierenden während des Unterrichts ausgesetzt sind. Der zweite Bereich zielt auf die Ressourcen des DIA-Studierenden, welche die Dozierenden im Interview hervorheben. Der dritte Bereich beinhaltet einen Grundsatz der Dozierenden, wie sie mit der Heterogenität im inklusiven Hochschulsetting umgehen.

Die Herausforderungen, welche die Dozierenden beschreiben, führen zu Irritationen während des Unterrichts. Herausfordernd ist für die Dozierenden die Beurteilung der Teilhabe und des Lernprozesses des DIA-Studierenden, so dass sie geeignete Massnahmen für das inklusive Setting treffen können. So erkannten die Dozierenden, dass nicht auf die kognitive Bildung zu fokussieren ist. Hingegen sollen Gelingensbedingungen herausgearbeitet werden, welche die Erwartungshaltung der Dozierenden verändern und Irritationen reduzieren können. Die Beurteilung der Teilhabe kann abermals mit Langner (2015) betrachtet werden, ebenso wie im zweiten und dritten Mind-Map (siehe Kapitel: 6.1.1 Theorie – Verbindungen der Kategorien). Der Lernprozess des DIA-Studierenden kann in Gesprächen mit den Dozierenden zu Teilen erfasst werden, so dass bei Bedarf die Unterrichtsplanung angepasst werden kann. Aus diesen Gesprächen wird für die Dozierenden ersichtlich, dass der DIA-Studierende die Inhalte auf seine Art und Weise versteht und in seiner Alltagspraxis verortet. Des Weiteren sind fehlende Zielsetzungen und ungeklärte Erwartungen als Herausforderungen zu nennen, die sich teilweise im Projektverlauf veränderten.

Als Ressource des DIA-Studierenden erachten die Dozierenden, dass er sehr kommunikativ ist. Der DIA-Studierende meldet sich beispielsweise häufig im Plenum für die Beantwortung von Fragestellungen. Den Dozierenden ist hierbei bewusst, dass seine kommunikative Stärke das Unterrichten erleichtert. Dadurch können die Dozierenden seine Bedürfnisse besser erfassen und der DIA-Studierende selbst ist eine Bereicherung für alle Studierenden, indem er sich ohne Hemmungen am Unterricht beteiligt.

Die Dozierenden verfolgen während des Unterrichts den Grundsatz, dass individuelle Bedürfnisse nicht ins Zentrum zu stellen sind, aber dennoch auf die Bedürfnisse jedes Studierenden einzugehen ist. Dieser Grundsatz kann nach Schweiker (2017) verortet werden. So würde eine einseitige Individualisierung im Kontext der Inklusion dem gemeinsamen Unterricht widersprechen (Schweicker, 2017, S. 219).

Abschliessend beinhaltet die Theoriebildung aus dem vierten Mind-Map eine enge Verknüpfung zum dritten Mind-Map, da die Beurteilung des Unterrichts im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ häufig Herausforderungen birgt, wozu auch die Beurteilung im Prozess des Unterrichts gehört. Die beiden Mind-Maps unterscheiden sich darin, dass das vierte Mind-Map

auch mögliche Potentiale des DIA-Studierenden für den Unterricht, aus der Perspektive der Dozierenden, betrachtet.

#### **5.4.3 Beantwortung der zweiten Unterfragestellung (Mind-Map 4)**

##### **❖ *Wie beurteilen die Dozierenden den Prozess des Unterrichtens im Rahmen des Projektes ‚écolsiv – Schule inklusiv‘?***

Die Herausforderungen, welche die Dozierenden benennen, werden für die Beantwortung der zweiten Unterfragestellung nicht aufgeführt. Die Herausforderungen sind ein Bestandteil der Beantwortung der zweiten Unterfragestellung, die im Kapitel 5.3.3 (Beantwortung der ersten Unterfragestellung (Mind-Map 3)) einsehbar sind.

Als Ressource des DIA-Studierenden wird seine kommunikative Anlage von den Dozierenden genannt. Der DIA-Studierende meldet sich regelmässig im Plenum, was die Dozierenden als mutig und erfrischend beschreiben. Zudem zeige der DIA-Studierende den anderen Studierenden, dass sie keine Hemmung, sich im Plenum zu melden, haben müssen. Die kommunikative Eigenschaft des DIA-Studierenden ermögliche es auch den Dozierenden, seine Bedürfnisse besser zu erfassen. Hierbei verfolgen die Dozierenden den Grundsatz, dass individuelle Bedürfnisse nicht ins Zentrum zu stellen sind, aber auf diese dennoch einzugehen ist. Des Weiteren kann für die Beantwortung der zweiten Unterfragestellung die veränderte Einstellung der Dozierenden zum Projekt herangezogen werden. Aus Rückmeldungen von externen Akteuren (Lehrperson der Praktikumsstelle) geht hervor, dass der DIA-Studierende im Praktikum auf positiven Anklang der Lehrer stiess. Dies führte bei den Dozierenden zu einer weiteren Identifikation mit dem Projekt. Zusammenfassend geht für die Beurteilung des Prozesses des Unterrichtens im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ hervor, dass die Dozierenden viele positive Erfahrungen sammeln konnten, was die Weiterführung des Projektes unterstützt. Zudem wurden Herausforderungen erkannt, denen mit spezifischen Massnahmen begegnet werden kann, so dass die Identifikation der Dozierenden mit dem Projekt weiter gesteigert werden kann.

Abschliessend geht aus der Beantwortung der zweiten Unterfragestellung folgende Limitierung hervor. Die Beantwortung der Fragestellung erschliesst sich aus Erfahrungen, welche die Dozierenden im Interview beschreiben. Hiermit können mögliche Lücken bestehen, die nicht direkt auf eine Beurteilung abzielen. Diesbezüglich ist anzumerken, dass dieses Vorgehen bewusst gewählt wurde, so dass keine bestimmten Antwortformate evoziert werden, sondern die Beurteilung implizit zu erschliessen ist.

## **6. Diskussion und Ausblick**

Das Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘ verfolgt das Ziel, Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung und Lernbehinderung für eine pädagogische Tätigkeit im Arbeitsfeld Schule vorzubereiten. Im Rahmen des Projektes besuchen sie gemeinsam Ausbildungsmodule mit Studierenden im Studiengang Kindergarten, Kindergarten/Unterstufe und Primarstufe im Institut Unterstrass und qualifizieren sich im neu entwickelten Studiengang ‚Inklusive Assistenz‘ mit einem Portfolio-Abschluss (Müller, Labhart, Gubler & Schoch, 2015, S. 4). Diese Teilevaluation des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusiv‘, welches das Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit ist, befasst sich mit dem Dozierendenhandeln im inklusiven Setting. Innere Differenzierungsmaßnahmen ohne Ausgrenzungen und die didaktischen Vorgehensweisen sowie die Herausforderungen und die Beurteilung des Prozesses im Unterrichten durch die Dozierenden und Beobachtungen werden untersucht. Für die Beantwortung der entwickelten Fragestellungen wurde das Datenmaterial der teilnehmenden Beobachtung der Unterrichtssequenzen und erhobenen Interviews mit den Dozierenden mit der Methode Grounded Theory analysiert. Zu beachten sind für die Analyse zudem die Kontexte des Projektes (siehe Kapitel 3, Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘) und die Bestandteile des Theoriekapitels (siehe Kapitel 5, Inklusion) mit rechtlichen Grundlagen, inklusiver Hochschule und inklusiver Didaktik (gemeinsamer Gegenstand).

Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst und hinsichtlich der Fragestellung diskutiert. Im darauffolgenden Unterkapitel wird das methodische Vorgehen reflektiert und das letzte Kapitel schliesst mit einem Ausblick.

### **6.1 Diskussion der Ergebnisse**

Für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses dieser vorliegenden Arbeit wurden die erhobenen Daten anhand der Grounded Theory ausgewertet. Der abschliessende Analyseschritt (selektives Kodieren) und die draus gebildeten Theorien liefern die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit. Die Auswertung umfasst drei Ergebnisse, die sich auf die entwickelten Fragestellungen beziehen. Die Diskussion und Darstellung der Ergebnisse sowie die Beantwortung der Fragestellung gliedert sich wie folgt: Hauptfragestellung, erste Unterfragestellung, zweite Unterfragestellung und Limitierungen/Grenzen.

## **Hauptfragestellung:**

***Welche inneren Differenzierungsmaßnahmen ohne Ausgrenzung und welche didaktischen Vorgehensweisen setzen die Dozierenden ein, um den Hochschulunterricht inklusiv zu gestalten?*** Folgende Ergebnisse gehen aus der abschliessenden Theoriebildung in Bezug zum entwickelten Mind-Map 2 (siehe Kapitel F. graphische Darstellung der Memos) hervor. Zum einen werden die didaktischen Vorgehensweisen der Dozierenden und zum andern die Differenzierungsmaßnahmen der Dozierenden betrachtet.

In Bezug auf die didaktischen Vorgehensweisen, welche die Dozierenden einsetzen, um den Hochschulunterricht inklusiv zu gestalten, ist zu bemerken: Aus den Beobachtungen der Unterrichtspraxis (siehe Kapitel A. Beobachtungsprotokolle) sind nur einzelne Sequenzen bestimmten didaktischen Vorgehensweisen zuzuordnen. Ein wesentlicher Anteil des Unterrichts erfolgt in direkter Instruktion. Die direkte Instruktion umfasst folgende Differenzierungsmaßnahmen: Theoretische Inhalte werden vereinfacht, aber es ist nicht direkt zu erkennen, ob diese Massnahmen aufgrund der Anwesenheit des DIA-Studierenden intendiert sind oder um der Heterogenität der curricularen Studierenden gerecht zu werden. Zudem sind offen formulierten Fragen zu nennen, bei denen der DIA-Studierende oft aufgerufen wird. Zudem können Visualisierungen angeführt werden, welche die Dozierenden einsetzen. Wiederum kann hier nicht direkt erfasst werden, ob die Visualisierungen wegen der Anwesenheit des DIA-Studierenden eingesetzt werden, denn die Visualisierungen sind auch eine mögliche Unterstützung für die curricularen Studierenden.

Aus den inneren Differenzierungsmaßnahmen ohne Ausgrenzung geht hervor, dass zwischen zwei Strategien unterschieden werden kann. Erstens sind dies bewusste Strategien, die als Differenzierungsmaßnahmen fungieren. Bewusste Strategien sind konkrete Handlungsstrategien der Dozierenden, die teilweise als konkrete Differenzierungsmaßnahmen fungieren. Zweitens bestehen unbewusste Strategien der Dozierenden. Im Vergleich zu den bewussten Strategien treten die unbewussten Strategien häufiger in Erscheinung. Unbewusste Strategien entspringen in Dozierendenhandlungen, die auf keine erkennbaren Handlungsmotive zurückzuführen sind. Die Handlung unterliegt folglich keinem Planungsvorhaben und keiner bewussten Entscheidung. Auf die unbewussten Strategien wird nicht weiter eingegangen, da mit dem Begriff ‚Massnahmen‘ ein gerichtetes Handeln impliziert ist (Duden). Eine häufig eingesetzte Differenzierungsmaßnahme und somit bewusste Strategie ist bei Einzelarbeit die Zuweisung eines Tutors oder zu Beginn des Semesters einer Heilpädagogin. Bei kooperativen Lernformen besteht die Differenzierung durch eine konkrete Zuweisung zu einer bestimmten Gruppenkonstellation, wobei in der Planung der Dozierenden der DIA-Studierende als Plusmitglied eingeplant (siehe



9. Anhang S. 152, Zeile: 206) und ihm dabei eine spezielle Rolle zugeschrieben (siehe 9. Anhang S. 150, Zeile: 154) oder ein Tutor zugewiesen wurde. Zudem ist bei kooperativen Lernformen, bei denen der DIA-Studierende nicht partizipieren kann, zu beobachten, dass sich eine Dozierende zum DIA-Studierenden setzt, um Erfahrungen aus dem Praktikum auszutauschen. Diese Gespräche ermöglichen es den Dozierenden, weitere Differenzierungsmaßnahmen abzuleiten, da Erkenntnisse aus dem Praktikum hinzugezogen werden können.

Zusammenfassend kann zwischen bewussten und unbewussten Strategien unterschieden werden. Des Weiteren können die zwei Strategien dem von Feuser (2013) überindividuellen Möglichkeitsraum zugewiesen werden, der über den gegenständlichen Tätigkeiten und Handlungen liegt, nicht die Summe der Motive, Bedürfnisse und emotionalen Tönungen darstellt und der durch den kooperativen Prozess zu erreichen ist (S. 289). Die didaktische Orientierung kann mit der Theorie des ‚gemeinsamen Gegenstandes‘ nach Feuser (2013) beschrieben werden, die in der Projektierung als Orientierungstheorie dient und auf die die Dozierenden selbst verweisen.

### **Erste Unterfragestellung:**

***Welchen Herausforderungen begegnen die Dozierenden beim Unterrichten?*** Folgende Ergebnisse gehen aus der abschliessenden Theoriebildung in Bezug zum entwickelten Mind-Map 3 (siehe Kapitel: F. graphische Darstellung der Memos) hervor.

Als grosse Herausforderung erachten die Dozierenden ungeklärte Erwartungen und Zielsetzungen, die bei den Dozierenden während des Unterrichts Irritationen auslösen. Unter Irritationen sind Unsicherheiten der Dozierenden zu verstehen, die in der Unterrichtspraxis hervorgehen. Hier besteht ein Spannungsfeld zwischen der Forderung nach klaren Strukturen und der Möglichkeit zu freien Entscheidungen. Denn die Dozierenden wünschen spezifische Zielsetzungen und geklärte Erwartungen, halten aber auch dafür, dass gewisse Aspekte (z.B. Bestimmung der Zielstufe des DIA-Studierenden) offengelassen werden sollen und im Verlauf des Studiengangs ‚Inklusive Assistenz‘ zu erarbeiten sind. Eine weitere Herausforderung ist die Beurteilung der Teilhabe und des Lernprozesses, die zu Irritationen bei den Dozierenden während des Unterrichts führt. Diese Irritationen gründen darin, dass den Dozierenden Anhaltspunkte fehlen, inwieweit gewisse Inhalte weiter zu explizieren oder nötige Massnahmen zu treffen sind, so dass die Teilhabe gesteigert werden kann. Bei der Beurteilung des Lernprozesses kamen die Dozierenden zum Schluss, dass die kognitive Bildung nicht im Fokus stehen soll, sondern die Gelingensbedingungen hervorzuheben sind. Dieses Umdenken gründet in der Erkenntnis der Dozierenden, dass der DIA-Studierende die Inhalte auf seine Art und Weise (in

seiner Alltagspraxis) verortet. Schliesslich geht aus diesen Herausforderungen hervor, dass die Herausforderungen Bedürfnissen der Dozierenden entsprechen, die im weiteren Verlauf des Projektes erfüllt werden können und Irritationen abzubauen vermögen.

### **Zweite Unterfragestellung:**

#### ***Wie beurteilen die Dozierenden den Prozess des Unterrichtens im Rahmen des Projektes***

***,écolsiv – Schule inklusiv‘?*** Folgende Ergebnisse gehen aus der abschliessenden Theoriebildung in Bezug zum Mind-Map 4 (siehe Kapitel F. graphische Darstellung der Memos) hervor. Die Herausforderungen der ersten Unterfragestellung sind Bestandteil der zweiten Unterfragestellung. Zusätzlich fliessen für die Beantwortung der zweiten Unterfragestellung Ressourcen des DIA-Studierenden mit ein, welche die Dozierenden im Interview benennen. Die in der ersten Unterfragestellung aufgeführten Herausforderungen werden hier nicht betrachtet, sind aber Bestandteil der Beurteilung des Unterrichts.

Als Ressource des DIA-Studierenden wird von den Dozierenden seine kommunikative Anlage genannt. Denn der DIA-Studierende meldet sich regelmässig im Plenum, was die Dozierenden als erfrischend und mutig auffassen. Darin erkennen die Dozierenden, dass der DIA-Studierende den anderen Studierenden als Beispiel vorangeht, dass sie keine Hemmungen im Plenum haben müssen. Weiterer führt die kommunikative Anlage des DIA-Studierenden dazu, dass die Dozierenden die Bedürfnisse des DIA-Studierenden besser erfassen können. Den Dozierenden ist es aber wichtig, dass diese Bedürfnisse nicht hervorgehoben werden sollen, aber dass dennoch auf diese einzugehen ist. Aus der Beurteilung des Unterrichts geht zudem ein Wandel der Einstellung der Dozierenden zum Projekt hervor. So ist zu erkennen, dass eine grössere Identifikation der Dozierenden mit dem Projekt stattfand, die auf Rückmeldungen von externen Akteuren (z.B. Lehrperson der Praktikumsstelle) zurückzuführen ist. Aus den Rückmeldungen ist zu entnehmen, dass der DIA-Studierende auf positive Resonanz der Praktikumslehrpersonen stiess. Abschliessend geht aus der Beantwortung dieser Fragestellung hervor, dass die Dozierenden viele positive Erfahrungen sammeln konnten, was die Identifikation mit dem Projekt und somit seine Weiterführung fördert. Zudem sind die Herausforderungen für die Dozierenden dargestellt, denen sie mit spezifischen Massnahmen begegnen können, was ebenfalls zu zusätzlicher Identifikation führen kann.

### **Limitierungen/Grenzen:**

Die Ergebnisse der Mind-Maps 2–4 und die Beantwortung der Fragestellung weisen folgende Limitierungen/Grenzen auf, die bei der Betrachtung der Ergebnisse zu berücksichtigen sind: Angewendete Differenzierungsmassnahmen können sich an DIA- und an curriculare Studierende richten. Hier ergab sich das Problem, dass der Adressat der jeweiligen Massnahmen nicht exakt eruiert werden konnte. So wurde nicht in jedem Fall deutlich, ob eine Massnahme aufgrund des Settings des Projekts ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ oder aufgrund der Heterogenität aller Studierenden vorgenommen wurde. Diesbezüglich kann auch nicht immer klar expliziert werden, ob eine Massnahme geplant war oder in der Unterrichtspraxis spontan hervorging. Begrifflich sind Massnahmen zielgerichtet, aber die Zielgerichtetheit ist aus der Beobachterperspektive nicht direkt zu erfassen, was zu Fehlinterpretationen führen kann. Nach Feuser (2013) gehen solche Differenzierungsmassnahmen häufig aus spekulativen Massnahmen (S. 286) hervor, die nur schwer für den Beobachter zu erfassen sind. Mit den erfassten Differenzierungsmassnahmen, die durch die Anwesenheit des DIA-Studierenden implementiert sind, kann noch keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern der DIA-Studierende dadurch auch besser am Unterricht teilnehmen kann und ob der Lernprozess des DIA-Studierenden hiermit gesteigert wird. Über die Beurteilung der Teilhabe schreibt Langner (2015), dass nur in einem gemeinsamen partizipativen Prozess Aussagen über die Qualität der Teilhabe zu generieren sind (S. 320).

Bezüglich der erfassten Herausforderungen der Dozierenden muss der Kontext des Projektverlaufes miteinbezogen werden. Denn diese Herausforderungen traten zu Beginn des Projektes im ersten Semester auf; je nach Zeitpunkt und Konstellation (z.B. mehrere DIA-Studierende) können sie sich auf andere Weise zeigen.

Die Beurteilung des Projektprozesses durch die Dozierenden erschliesst sich aus Fragestellungen zu Erfahrungen, welche die Dozierenden im ersten Semester gemacht haben. Somit wird nicht direkt eine Beurteilung des Unterrichts von den Dozierenden erfragt, womit mögliche Lücken bestehen können. Dieses Vorgehen ist bewusst gewählt, so dass keine bestimmten Antwortformate von den Dozierenden evoziert werden konnten. Infolgedessen wird die Beurteilung implizit erschlossen. Zudem sind auch die erfassten Erfahrungen kontextabhängig, nämlich vom Zeitpunkt (erstes Semester), wodurch die Beurteilung auch anders ausfallen könnte. Ebenso schwingt die persönliche Einstellung der Dozierenden zum Projekt als Variable für die Erschliessung der Beurteilung mit. Zur Erhöhung der Validität müssen für ein künftiges Forschungsvorhaben die dargestellten Grenzen der vorliegenden Masterarbeit miteinbezogen werden (siehe Kapitel 7.3 Ausblick).

## 6.2 Diskussion der Methode

Die Analyse des Dozierendenhandelns hinsichtlich innerer Differenzierungsmassnahmen ohne Ausgrenzungen sowie mit didaktischen Vorgehensweisen, Herausforderungen und der Beurteilung des Prozesses im Unterrichten durch die Dozierenden war anhand der gewählten Erhebungs- und Auswertungsverfahren möglich. Um die Fragestellung dieses Forschungsdesiderats zu bearbeiten, wurde induktiv vorgegangen. Das Forschungsinteresse liegt darin, dass das Dozierendenhandeln im Feld und die Erfahrungsberichte der Dozierenden erfasst werden sollen, ohne dass eine theoretische und somit normative Setzung besteht. Infolge dessen gründet das Datenmaterial in teilnehmender Beobachtung und zwei Interviews mit den Dozierenden aus der Beobachtung, die aus ihrer Unterrichtspraxis berichten. Die gewonnenen Daten werden mit der Grounded Theory ausgewertet, wobei die ersten zwei Analyseschritte (offenes Kodieren und axiales Kodieren) induktiv gebildet wurden. Im letzten Schritt des selektiven Kodierens erfolgte eine Verknüpfung mit bestehenden Theorien, die in der Beziehung der induktiv gebildeten Kategorien zu den Mind-Maps in der abschliessenden Theoriebildung gründet (Siehe Kapitel: 3.3.2 Analysemethode). Aus der abschliessenden Analyse (selektives Kodieren) gehen für die Masterarbeit als Ergebnis die Mind-Maps 2–4 hervor, die zugleich in Beziehung zu den drei entwickelten Fragestellungen stehen. Hieraus wurde die Story Line für die Darstellung der Ergebnisse entworfen.

Hinsichtlich der verwendeten didaktischen Vorgehensweisen können nur wenige Aussagen getroffen werden, da aus dem Beobachtungsmaterial keine dingliche Zuordnung getroffen werden kann und der Interviewleitfaden auf Erfahrungsberichte der Unterrichtspraxis der Dozierenden abzielt. Insofern wäre für eine Zuordnung die Unterrichtsplanung der Dozierenden dienlich und es müssten direkt im Anschluss an den Unterricht konkrete Fragen zum didaktischen Vorgehen gestellt werden.

Mit der Auswertung weiterer Unterrichtssequenzen anderer Dozierender könnte die Teilevaluation den inklusiven Hochschulunterricht am Institut Unterstrass umfassender beschreiben, womit die Ergebnisse verfeinert werden könnten. Bei einer Weiterführung des Projekts nach Abschluss der Pilotphase wäre das Miteinbeziehen weiterer Fälle erstrebenswert.

In der Evaluation des gesamten Projektes ‚écolsiv – Schule inklusiv‘ müssten zudem Verweise zur Qualität der beschriebenen inneren Differenzierungsmassnahmen ohne Ausgrenzung und zu didaktischen Vorgehensweisen angestrebt werden. Hierfür müssten die gewünschten Zielsetzungen und Erwartungen an das inklusive Setting der Dozierenden geklärt werden, so dass konkrete Aussagen getroffen werden können.

### 6.3 Ausblick

Die Teilevaluation mit Fokus auf das Dozierendenhandeln weist unterschiedliche Anknüpfungspunkte auf, die in Verbindung mit andern Evaluationsaspekten gebracht werden können. Ferner unterliegt diese Teilevaluation Limitierungen, die in einer weiterführenden Betrachtung herausgearbeitet werden können.

In der vorliegenden Masterarbeit wurde ausschliesslich die Perspektive der Dozierenden betrachtet. In einem kommenden Forschungsvorhaben wäre es deshalb von entscheidender Bedeutung, die Perspektiven der DIA-Studierenden miteinzubeziehen. Dies würde die Beurteilung der Teilhabe und des Lernprozesses verbinden. Aus der Analyse der Teilhabe und des Lernprozesses mit dem DIA-Studierenden könnten mögliche Schlüsse über die Differenzierungsmassnahmen gezogen werden; so könnten beispielsweise die verwendeten Massnahmen der Dozierenden in Bezug zum DIA-Studierenden beurteilt werden. Das würde ein spezifischeres Handeln in der Unterrichtspraxis für die Dozierenden ermöglichen.

Die Teilevaluation selbst kann durch die Betrachtung der Limitierungen weiterentwickelt werden. Hier kann durch das Hinzuziehen weiterer Fälle die Validität gesteigert und neue Differenzierungsmassnahmen sowie didaktische Vorgehensweisen erkannt werden. Des Weiteren könnten die erfassten Herausforderungen und die Beurteilung verifiziert werden, zumal sich beide im Projektverlauf ändern können.

Abgesehen von der vorliegenden Evaluation ist dieses Projekt eine Pionierarbeit im Kontext der Forderung nach Inklusion. Somit birgt das Projekt eine umfassendere Perspektive, die einer gesellschaftspolitischen Entwicklung Rechnung trägt.

## 7. Literaturverzeichnis

- Astleitner, H. & Hascher, T. (2011). Unterrichtliche Konzepte individueller Lernförderung. In Hoffman, F., Martinek, D. & Schwantner, U. (Hrsg.) *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?* (S. 81-102). Wien: Lit.
- Biewer, G. (2011). Die UN-Behindertenrechtskonvention und das Recht auf Bildung. In Dangl, O. & Schrei, T. (Hrsg.), *Bildungsrecht für alle?* (S. 51-62). Wien: Lit.
- Biewer, G. (2000). „Inclusive Schools“ – Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4*, S. 152-155.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123-127). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In Opp, G. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 29 - 36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2013). Richtlinien der Transkription: Talk in Qualitative Research. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A-M. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 399-400) (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory, Eine Einführung in die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brodkorb, B. (2014). Warum totale Inklusion unmöglich ist. *Sonderpädagogische Förderung heute, Nr. 4*, S. 422-445.

- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) (2018). [Online]. Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html#a8> [24.07.2018].
- Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) (2018). [Online]. Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/index.html> [24.07.2018].
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG) (2017). [Online]. Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html> [24.07.2018].
- Bundesgerichtentscheidung (BGI) (2004). *Bundesgerichtentscheidung* (BGE 130 I 352) [Online]. Verfügbar unter: [http://relevancy.bger.ch/php/clir/http/index.php?highlight\\_docid=atf%3A%2F%2F130-I-352%3Ade&lang=de&type=show\\_document](http://relevancy.bger.ch/php/clir/http/index.php?highlight_docid=atf%3A%2F%2F130-I-352%3Ade&lang=de&type=show_document) [29.08.2018].
- Charmaz, K. & Mitchell, R. (2001) Grounded Theory in Ethnography. In Atkinson, P., Coffey, A. Delamont, S. Lofland, J. & Lofland, L. (Hrsg.) (2001), *Handbook of Ethnography* (S. 160-175). London: Sage Publication.
- Clauss, G. (1983). *Wörterbuch der Psychologie* (3. Aufl.). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3. Aufl.). London: Sage Publications.
- Debrunner, A. (2016). Supported Employment. In Hedderich, I., Biewer, G., Hollweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S.544-551). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dederich, M. (2016). Bildungsgerechtigkeit. In Hedderich, I., Biewer, G., Hollweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 92-96). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Dellwing, M. & Prus, R. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Denzin, N.K. (1989). *The Research Act* (3. Aufl.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Dozierendenkonvent (2017). *Positionspapier der Dozierenden zum Entwicklungsschwerpunkt „Inklusion als Dialog“*. Unveröffentlichte Unterlagen.
- Duden (2018). Artikel „*Massnahmen*“ [Online]. Verfügbar unter <https://www.duden.de/recht-schreibung/Masznahme> [01.10.2018].
- Egger, T., Stutz, H., Jäggi, J., Bannwart, L., Oesch, T., Naguib, T. & Pärli, K. (2015). *Evaluation des Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen – BehiG*. Bern: BASS.
- Fernandez, K. (2016). Grounded Theory und soziologische Ethnografie. In Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 307-324). Basel: Beltz Juventa.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282-293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (1984). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim*. Bremen: Diakonisches Werk Bremen.
- Feuser, G. (2008). Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“. In K. Aregger & E.M. Waibel (Hrsg.), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (S. 151-165). Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag GmbH.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.



- Flick, U. (2017). Design und Prozess qualitativer Forschung. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.252-265) (12. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Gaus, N. (2011). *Materiell-rechtliche Gewährleistungen und verfahrensrechtliche Durchsetzbarkeit völkerrechtlich garantierter Menschenrechte*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gidley, J. M., Hampson, G.J. & Wheeler, L. (2010). *From Access to Success: An Integrated Approach to Quality Higher Education informed by Social Inclusion Theory and Practice* [Online]. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/228674646\\_From\\_Access\\_to\\_Success\\_An\\_Integrated\\_Approach\\_to\\_Quality\\_Higher\\_Education\\_Informed\\_by\\_Social\\_Inclusion\\_Theory\\_and\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/228674646_From_Access_to_Success_An_Integrated_Approach_to_Quality_Higher_Education_Informed_by_Social_Inclusion_Theory_and_Practice) [04.09.2018].
- Hauser, M., Schuppener, S., Kremsner, G., Koenig, O. & Buchner, T. (2016). Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklung in Grossbritannien, Irland, Deutschland und Österreich. In Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 278-289). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hopf, C. (2017). Qualitative Interviews – ein Überblick. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360) (12. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Jean-Jacques Rousseau, J.-J. (2008). *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts*. Stuttgart: Reclam.
- Klammer, U. & Ganseuer, C. (2015). *Diversity Management. Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann.

- Knauf, H. (2013). Inklusion und Hochschule, Perspektiven des Konzepts der Inklusion als Strategie für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, Nr. 5, S. 164-168.
- Knauf, H. (2016). Hochschule. In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 298-303). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Leichsenring, H. (2011). Was heißt Diversität in Lehre und Studium? In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule, Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration* (S. 38-43). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Luder, R., Kunz A. & Müller Bösch, C. (2014). *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Studienbuchreihe der PH Zürich.
- Nationaler Branchenverband der Institutionen für Menschen mit Behinderung (INSOS) (2014). Wir glauben an den Jugendlichen, der Coiffeur werden will. *INSOS das Magazin*, Nr. 44, S. 8-9.
- Manfredi, O. (2006). Bauliche Benachteiligung behinderter Kinder. In: Sprecher, F. Sutter, P. (Hrsg.), *Das behinderte Kind im schweizerischen Recht* (S. 321-349). Zürich: Schulthess.
- Meier-Popa, O. (2012). *Studieren mit Behinderung, Theoriebildung und Praxis des Zugangs (Access) zum Hochschulstudium für Menschen mit Behinderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Moser Opitz, E. (2014). Inklusive Didaktik im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und effektiver Förderung. In: Zierer, K., u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014* (S. 52-68). Hohengehren: Schneider.
- Müller, C. Labhart, D. Gubler, M. & Schoch, J. (2015). *écolsiv – Schule inklusiv. Hintergrundinformationen zum Projekt*. Unveröffentlichte Unterlagen.
- Müller, C. Labhart, D. Gubler, M. & Schoch, J. (2017a). *écolsiv – Schule inklusiv. Hintergrundinformationen zum Projekt*. Unveröffentlichte Unterlagen.
- Müller, C., Labhart, D., Gubler, M. & Schoch, J. (2017b). *Inklusive Assistenz – Menschen mit Behinderungen im Arbeitsfeld Schule – écolsiv – Schule inklusiv (Positionspapier Institut Unterstrass)* (2.rev.v.). Unveröffentlichte Unterlagen.
- OLIVER, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. New York: St. Martin's Press.
- Pärli, K., Lichtenauer, A. & Caplazi, A. (2007). *Literaturanalyse Integration in die Arbeitswelt durch Gleichstellung*. Bern. Im Auftrag des Eidgenössischen Büros für Gleichstellung von Menschen mit Behinderung (EBGB).
- Reichertz, J. & Wilz, S. (2016) Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 48-66). Basel: Beltz Juventa.
- Richter, C. (2012). Black Box Hochschulpersonal. In Klein, U. & Heitzmann, D. (Hrsg.), *Hochschule und Diversity* (S. 126-144). Basel: Beltz Juventa.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Basel: Beltz Juventa.
- Rossegger, B., Ebner, M. & Schön, S. (2012). Frei zugängliche Bildungsressourcen für die Sekundarstufe In: Csanyi, G. Reichl, F. & Steiner, A. (Hrsg.), *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 41-57). Münster: Waxmann.

- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2013). Inklusion im Hochschulbereich. In Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 203-229). Münster: Waxmann.
- Schweiker, W. (2017). *Prinzip Inklusion, Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. New York: o.A.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: o.A.
- Strauss, A. & Corbin (1994). Grounded Theory Methodology. An Overview. In Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 273-285). London: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Stürbing, J. (2008) *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Swissuniversities (2017). *Broschüre: Aktionspläne Chancengleichheit 2017-2020 der Schweizer Hochschulen* [Online]. Verfügbar unter: [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Organisation/PgB/P-7/Brochure105x260\\_Egallite\\_030317.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Organisation/PgB/P-7/Brochure105x260_Egallite_030317.pdf) [03.09.2018].
- Terfloth, K. & Klauss, T. (2016). Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule? In Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 290-305). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Traxler, J. (2018). *Distance Learning—Predictions and Possibilities* [Online]. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/323651527\\_Distance\\_Learning-Predictions\\_and\\_Possibilities](https://www.researchgate.net/publication/323651527_Distance_Learning-Predictions_and_Possibilities) [04.09.2018].
- Trescher, H. (2015). *Inklusion, Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- UNO-BRK (2014). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. [Online]. Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/> [Stand:24.07.2018].
- UN-BRK (2016). *Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* [Online]. Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html> [28.08.2018].
- Von Kardorff, E. (2017). Qualitative Evaluationsforschung. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 238-250) (12. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Voss, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis*. Münster: Waxmann.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften* (Bd. 2.) Köln: Pahl-Rugenstein.
- VSG (2005). Volksschulgesetz. [Online]. Verfügbar unter: [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_r.nsf/0/13EF955B1682B079C12573B50025B2CC/\\$file/412.100\\_7.2.05\\_59.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/13EF955B1682B079C12573B50025B2CC/$file/412.100_7.2.05_59.pdf) [Stand:25.07.2018].
- Wagener, M. (2014). *Gegenseitiges Helfen*. Wiesbaden: Springer.
- Weischer, C. & Gehrau, V. (2017). *Die Beobachtung als Methode in der Soziologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Winter, F. & Keller, M. (2009). *Stärken zeigen bei der Berufswahl*. [Online]. Verfügbar unter:  
[http://www.phzh.ch/MAPortrait\\_Data/53625/16/BAP\\_komplett.pdf](http://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/53625/16/BAP_komplett.pdf) [Stand:10.09.2018].

Zimmermann, P. (2006). *Grundwissen Sozialisation* (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag  
für Sozialwissenschaften.

## 8. Anhang

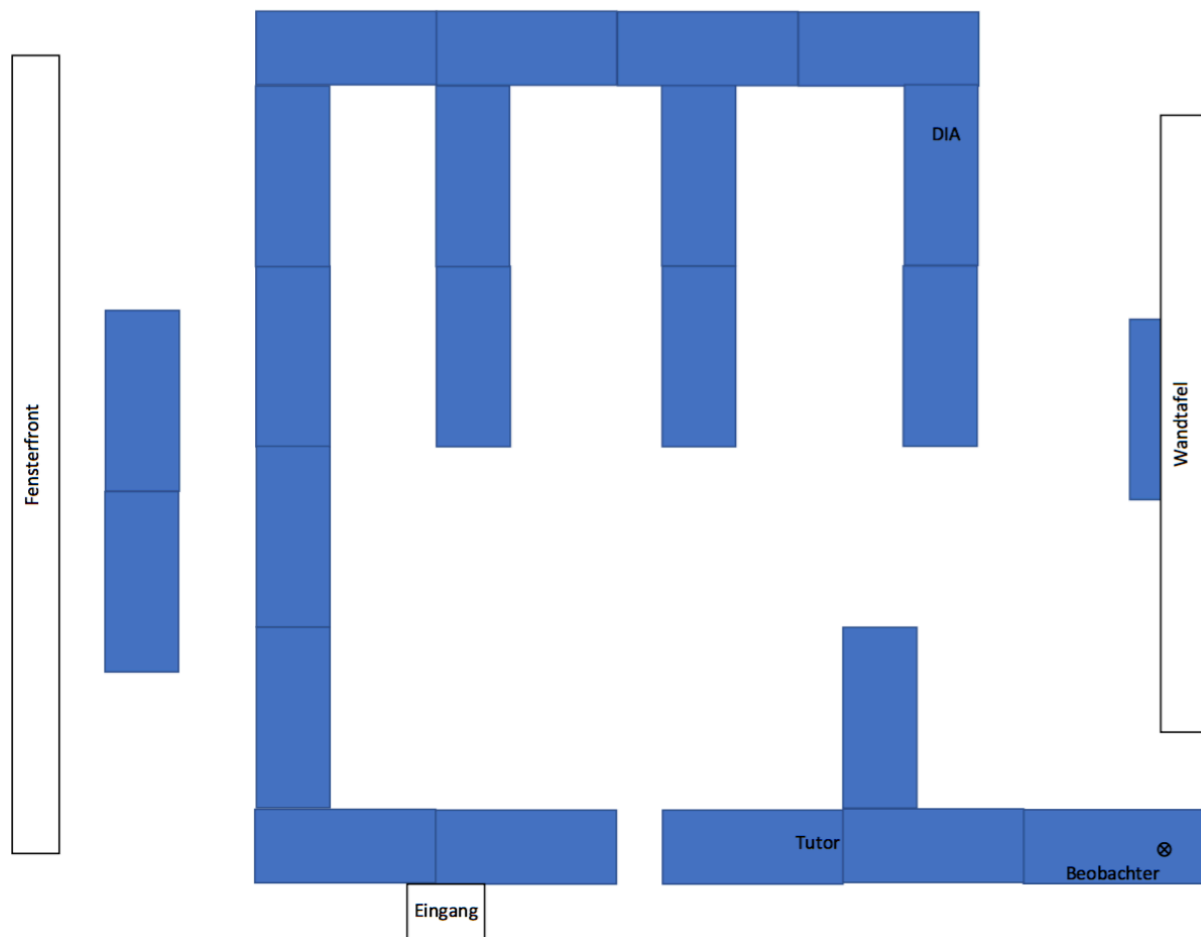
### A. Beobachtungsprotokolle teilnehmende Beobachtung

#### Beobachtungsprotokoll vom 19. Oktober 2017

Gedächtnisprotokoll (nach Notizen) der 1. Unterrichtsbeobachtung Modul Didaktik  
Donnerstag, 19.10.2017, 13.20–16.05 Uhr

Ort: Institut Unterstrass, Raum I 010

Beobachtete Personen: Dozierende A und Dozierende B, schulische Heilpädagogin, Studierende des Studiengangs „Diplomstudium inklusive Assistenz“ (DIA), Studierende des Studiengangs Kindergarten/Unterstufe und Studierende des Studiengangs Primarstufe



Als ich den Seminarraum betrete, haben schon einige Studierende ihren Sitzplatz eingenommen. Der helle und moderne Raum ist mit Stühlen und Tischen für ca. 70 Personen ausgestattet. Allmählich kommen immer mehr Studierende in den Raum und nehmen einen Platz ein. Einigen der vielen Gespräche unter den Studierenden kann ich entnehmen, dass sie sich nicht sicher sind, ob sie sich im richtigen Raum befinden. Die schulische Heilpädagogin, die ich auf der Weiterbildung der Dozierenden kennen gelernt habe, betritt den Raum. Sie begleitet den „DIA“-Studierenden in den Anfangswochen. Ich gehe auf sie zu, begrüße sie und frage nach, welcher Studierende der „DIA“-Studierende sei. Sie zeigt mit dem Finger auf ihn, in diesem Moment kehrt der Studierende uns den Rücken zu. Ich nehme wieder meinen Platz ein, den ich zu Beginn eingenommen habe. Kurz darauf kommen die Dozierenden herein, die mich kurz persönlich begrüßen und anschliessend ihre Unterrichtsmaterialien am Referententisch bereitstellen. Ich denke für mich, dass sie nächstens den Unterricht beginnen möchten. Die meisten Studierenden sind bis zum Beginn des Unterrichts mit ihren Sitznachbarn im Gespräch. Der „DIA“-Studierende jedoch sitzt für sich am Platz und wartet auf den Start der Veranstaltung.

Die Dozierende B klatscht in die Hände und signalisiert damit, dass sie den Unterricht beginnen möchte. Sie begrüsst alle Studierenden zum Start des Moduls Didaktik und weist darauf hin, dass sie viele Gesichter noch nicht kennt. Weiter führt sie aus, dass dieses Modul Inhalte präsentiert, die für das kommende Praktikum relevant sind.

Der thematische Einstieg in die erste Sitzung wird von der Dozierenden B vorgenommen, wobei sie zunächst das zentrale Thema der Sitzung nennt, das Sandwich, und anschliessend die Inhalte des Nachmittags anhand der aufgelisteten Programmpunkte auf dem Flipchart aufzeigt und deren Lernziele erläutert. Die Studierenden sollen sich gegenseitig in Kleingruppen darüber austauschen, was ihr Lieblingssandwich ist.

Alle Studierenden beginnen mit ihren Sitznachbarn, sich gegenseitig auszutauschen, die Dozierenden lösen ein Problem mit dem Beamer.

Die Dozierende B klatscht nach kurzer Zeit in die Hände und fordert dazu auf, dass zwei Beispiele zu einem Lieblingssandwich genannt werden sollen. Zwei Beispiele werden genannt und anschliessend verweist sie auf das Bild (Sandwich - Beamer) und spielt das Lied (Songtitel von Mani Matter: Betrachtige über nes Sandwich) ab. Während des Zuhörens erhalten die Studierenden den Auftrag, sich Gedanken darüber zu machen, was das Sandwich mit dem Unterricht zu tun hat.

Im Anschluss an das vorgespielte Lied werden die Studierenden aufgefordert, sich mit ihren Sitznachbarn ihre Assoziationen gegenseitig auszutauschen. Alle Studierenden beginnen wieder, untereinander zu diskutieren. Die Dozierende B klatscht erneut in die Hände und fordert



35 die Studierenden auf, im Plenum einige Stichworte zum Bezug des Sandwiches auf den Unterricht zu nennen. Die Dozierenden sammeln Stichworte und am Schluss fragt die Dozentin B, ob es auch eine vegetarische Variante des Sandwiches gibt. Alle Studierenden beginnen zu lachen. Der „DIA“-Studierende meldet sich zu Wort und wird von den Dozierenden aufgerufen, seine Idee vorzustellen. Hierbei zeigt er Freude, was sich im Lachen beim Vorstellen der einzelnen Zutaten bemerkbar macht.

Die zweite Dozentin A übernimmt nun die Leitung des Unterrichts, wobei sie zu Beginn einen Text an die Studierenden verteilt und gleichzeitig die Anweisung für die Bearbeitung gibt. Die Studierenden sollen in Einzelarbeit den Text (eine Seite) durchlesen und die Inhalte sowohl grafisch als auch schriftlich auf einem Arbeitsblatt festhalten. Der „DIA“-Studierende fragt nach dem Vorstellen der Aufgabestellungen im Plenum nach, wie lange sie für die Bearbeitung Zeit haben. Die Dozierende antwortet, dass sie nachfragen wird, wie viel Zeit für die Bearbeitung noch benötigt wird. Als die Studierenden mit der Aufgabe beginnen, wendet sich ein Studierender mit Tutoratsfunktion dem „DIA“-Studierenden zu, um mit ihm die Aufgabenstellung gemeinsam anzugehen, was ihn erfreut (Lachen). Die Dozierenden erkennen, dass der „DIA“-Studierende Hilfestellungen vom Tutor erhält, es scheint, dass sie von der Funktion des Tutors nicht gewusst haben. Der Tutor und der „DIA“-Studierende verlassen den Raum, was die Dozierenden bejahen.

Die Dozierenden beginnen im Raum zu kursieren und beantworten allfällige Fragestellungen. Nach einer ca. 10-minütigen Arbeitsphase, in der die Dozierende nach dem Zeitbedarf fragt, verweist die Dozierende A darauf, dass jetzt eine Austauschphase mit den Sitznachbarn kommt, wobei sie das Festgehaltene besprechen sollen. Der „DIA“-Studierende und der Tutor werden nicht informiert und befinden sich immer noch ausserhalb des Veranstaltungsraums. Die schulische Heilpädagogin verlässt den Raum und kommt nach kurzer Zeit wieder zurück.

Nach ca. 5 Minuten Austausch unter den Studierenden kündigt die Dozierende eine dritte Arbeitsphase an, die Präsentation. Der „DIA“-Studierende und der Tutor betreten wieder den Seminarraum und nehmen ihre Plätze ein. Die Dozierende A führt zuerst theoretisch in die Phase der Präsentation ein, die sie sowohl anhand von Bildern als auch mit den dazugehörigen Begriffen erläutert. In den Ausführungen sagt die Dozentin A: „Ihr hattet alle die gleiche Aufgabestellung und schauen mal, wie unterschiedlich die Resultate ausgefallen sind“. Sie zeigt exemplarisch einige grafische Darstellungen der Studierenden anhand des Visualizers, die von den betroffenen Studierenden erörtert und durch die Dozierenden kommentiert und in Beziehung zu theoretischen Begriffen gesetzt werden. Während der Präsentationsphase scheint es

mir, dass der „DIA“-Studierende sich immer weniger auf die Thematik einlassen kann, was sich in seiner passiveren Haltung ausdrückt.

70 Die Dozierende fordert die Studierenden auf, dass sie mit ihren Sitznachbarn nochmals kurz diskutieren, was die verfasste Darstellung mit dem Unterricht zu tun hat. Alle Studierenden beginnen, untereinander zu diskutieren. Nach kurzer Diskussionsphase in Kleingruppen wird im Plenum zusammengetragen, wie die erarbeitete Grafik für den Unterricht eingeordnet werden kann, was wiederum anhand von Theorien durch die Dozierende verknüpft wird. Der  
75 „DIA“-Studierende wirkt, obwohl er kurz mit den Sitznachbarn diskutieren konnte, immer noch sehr passiv und ich vermute, dass er dadurch nicht weiter aktiviert werden konnte.

Die Dozierende B übernimmt die Leitung des Unterrichts und führt in die nächste Sequenz ein. Die Studierenden sollen individuell eine Liste erstellen, wobei die verschiedenen Aktivitäten der Studierenden und der Dozenten in diesem Unterricht zugeordnet werden soll. Während dieser Arbeitsphase begibt sich die Dozierende B zum „DIA“-Studierenden und es scheint, als ob  
80 die Dozierende ihm Hilfestellungen anbieten möchte. Die Dozierende entfernt sich aber schnell wieder vom „DIA“ Studierenden, denn es hat den Anschein, dass er die Hilfe ablehnt. Anschliessend nimmt er ein Tablet hervor, auf das er sich während dieser Arbeitsphase konzentriert. Angesichts des passiv werdenden Eindrucks und des neuen Fokus auf das Tablet vermute ich, dass der „DIA“-Studierende den präsentierten Lerninhalten nicht mehr folgen kann.  
85 Nach einer kurzen Phase individueller Arbeit wird das Erarbeitete durch die Dozierende B im Plenum zusammengetragen. Hierbei bestimmt die Dozentin B eine Sitzreihe von Studierenden, die ihre Antworten vortragen sollen, mit der Begründung, dass sich auch andere Studierende dazu äussern sollen. Die Studierenden tragen ihre Antworten vor, die von den Dozierenden kommentiert werden. Der „DIA“-Studierende sitzt hierbei nicht in dieser Reihe, es hat aber den  
90 Anschein, dass er jetzt wieder aktiver am Unterricht partizipiert, was sich anhand seines wacheren Blickes zeigt.

Die Dozierenden verteilen den Studierenden eine theoretische Darstellung (zu kollektiven und individuellen Phasen), diese sollen die Studierenden mit Beobachtungen aus dem Praktikum  
95 füllen. Die schulische Heilpädagogin setzt sich zum „DIA“-Studierenden und bespricht mit ihm gemeinsam die Darstellung. Beim Arbeiten mit der schulischen Heilpädagogin wirkt der „DIA“-Studierende sehr aktiv. Die Dozierenden kursieren während dieser Arbeitsphase im Seminarraum, wobei sie sich nicht dem „DIA“-Studierenden und der Heilpädagogin zuwenden. Die Dozentin B klatscht in die Hände. Die Dozierenden beginnen gemeinsam, die theoretischen  
100 Inhalte der kollektiven und individuellen Arbeitsphasen zu präsentieren, wobei sie exemplarische Eindrücke der Studierenden aus dem Praktikum aufnehmen und diese deuten. Der „DIA“-

Studierende will sich im Plenum zu Wort melden, wobei er kurz die Hand hebt, wird aber nicht aufgerufen. Es hat den Anschein, dass die Dozierenden seinen Versuch, sich zu melden, nicht erkannten und es nicht Absicht war, dass er nicht aufgerufen wurde, da sich viele Studierenden  
105 in diesem Moment mit einbringen wollten.

Die Dozierende B zeigt anhand des Programmes auf dem Flipchart, wo sie sich momentan in der heutigen Sitzung befinden und fasst zusammen, was sie bis anhin betrachteten, und entlässt anschliessend die Studierenden in die Pause. Die Heilpädagogin bewegt sich vom „DIA“-Studierenden weg und er begibt sich auch nach draussen in die Pause.

110

Die Studierenden kommen wieder in den Veranstaltungsraum und es wird wieder viel lauter. Die Dozentin B klatscht in die Hände und unterbricht die Alltagsgespräche der Studierenden. Die Dozentin nimmt eine Einführung zu Unterrichtswerkzeugen vor, wobei sie das Sandwich-Prinzip als exemplarisches Beispiel darstellt. Ihr Vortrag wird durch eine Abbildung unterstützt  
115 und sie verweist immer wieder auf die Begriffe vor der Pause. Alle Studierenden hören aktiv zu.

Die Dozierende B präsentiert drei neue Begriffe und fragt im Plenum nach, ob sie schon eine Vorstellung dieser Begriffe in Bezug zum Unterricht haben. Der „DIA“-Studierende will sich zu diesen Begriffen äussern, wird aber wiederum nicht aufgerufen. Ich vermute, dass er nicht  
120 aufgerufen wird, weil er aufgrund seines Platzes im Seminarraum nicht im Blickwinkel der Dozierenden steht.

Bei den weiteren Ausführungen der Dozentin kommen sie zu den Körpersinnen, die durch den Unterricht angesprochen werden sollen. Sie fragt die Studierenden, welche Sinne es eigentlich gibt. Vorab sollen sich aber die Studierenden mit ihren Sitznachbarn hierzu austauschen. Anschliessend wurden im Plenum die verschiedenen Sinne gesammelt. Hierbei meldet sich  
125 „DIA“-Studierende wieder und wird diesmal aufgerufen, seinen Beitrag mitzuteilen. Er zählt drei Sinne auf und sagt dann, dass er möchte, dass die anderen Studierenden ihm helfen sollen, die Aufzählung zu vervollständigen. Die Dozierende lacht, bedankt sich für den Beitrag und ruft einen weiteren Studierenden auf. Die Dozierende schliesst die Sammlung der Sinne mit  
130 Bezug auf den Unterricht im kommenden Praktikum.

Die Dozierende A übernimmt nun die Leitung und zeigt den nächsten Auftrag für das Praktikum auf. Die Studierenden sollen sich jetzt in ihrer Orientierungsgruppe formieren und den vorbereiteten Unterricht des kommenden Dienstages mit den heute besprochenen Inhalten reflektieren und mögliche Anpassungen vornehmen. Die Dozierenden stellen für diesen Arbeitsschritt ca. 15 Minuten Zeit zur Verfügung. Alle Studierenden begeben sich in ihre Gruppen, der  
135

„DIA“-Studierende trifft sich mit der Heilpädagogin. Die Zuständigkeit für diese Situation scheint abgesprochen und wirkt für den „DIA“-Studierenden als üblich. Die zwei Dozierenden kursieren während dieser Arbeitsphase zwischen den verschiedenen Gruppen, wobei sie nicht beim „DIA“-Studierenden und der Heilpädagogin vorbeigehen.

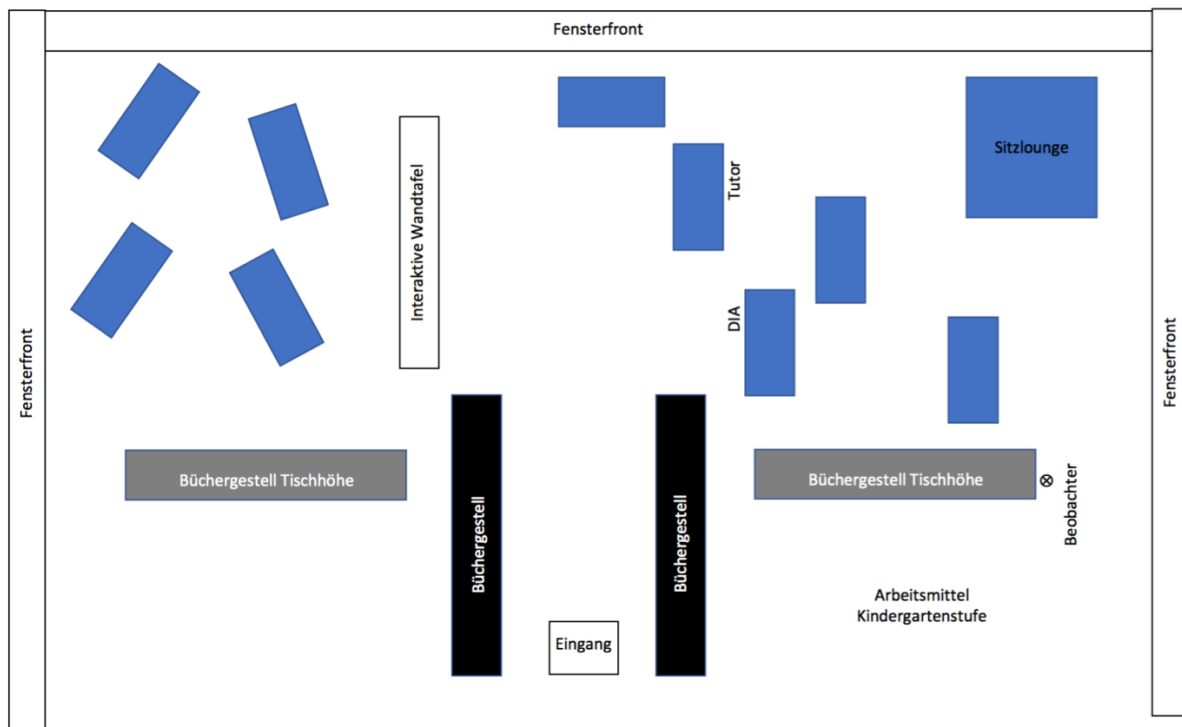
- 140 Die Dozierende B klatscht in die Hände, kündigt den Schluss an und sagt, dass noch fünf Minuten bis Unterrichtsende zur Verfügung stehen. Sowohl die Studierenden als auch die Heilpädagogin begeben sich wieder an ihre Plätze. Die Dozierende B fragt zum Schluss im Plenum die Studierenden, ob sie in zwei bis drei Sätzen das Sandwich-Prinzip erklären können, was durch ein Handzeichen signalisiert werden soll. Der „DIA“-Studierende wie auch andere Studierende melden sich nicht. Zum Schluss der Veranstaltung wird ein Informationsblatt zum Leistungsnachweis über das Modul an alle Studierenden verteilt, was bis zur kommenden Sitzung gelesen werden soll, so dass allfällige Fragen in der nächsten Sitzung geklärt werden könnten. Die Dozierenden schliessen die Sitzung mit dem Dank für das aktive Zusammenarbeiten und verabschieden sich. Die Studierenden verlassen allmählich den Veranstaltungsraum.
- 145

# Beobachtungsprotokoll vom 20. Oktober 2017

Gedächtnisprotokoll (nach Notizen) der 2. Unterrichtsbeobachtung Modul Didaktik  
Donnerstag, 26.10.2017, 13.30– 16.05 Uhr

Ort: Institut Unterstrass, Raum I130

Beobachtete Personen: Dozierende A und Dozierende B, schulische Heilpädagogin, Studierenden des Studiengangs „Diplomstudium inklusive Assistenz“ (DIA), Studierende des Studiengangs Kindergarten/Unterstufe und Studierende des Studiengangs Primarstufe



Als ich den Seminarraum der letzten Sitzung betrete, befinden sich schon einzelne Studierende im Raum. Die schulische Heilpädagogin kommt auch gleich in den Raum und informiert die Studierenden, dass die heutige Sitzung – wie am Morgen angekündigt – nicht in diesem Raum stattfindet, sondern im Raum I130 durchgeführt wird. Ich folge der schulischen Heilpädagogin in den besagten Raum.

5 Im Eingangsbereich des Raumes steht die Dozierende A, die mir eine Spielkarte entgegenstreckt, wobei gleichzeitig mehrere Studierende den Raum betreten. Sie realisiert schnell, dass ich gar kein Studierender dieses Moduls bin und entschuldigt sich und beginnt zu lachen. Die Spielkarten dienen dazu, die Studierenden in Gruppen einzuteilen, wobei sich die Studierenden mit demselben Bild auf der Karte beim Tisch mit demselben aufliegenden Bild gruppieren sollen.

10 Es ist ein sehr heller Raum. Im Eingangsbereich befinden sich zwei grosse Büchergestelle, die mit Lehrmitteln für den Kindergarten und die Primarschule gefüllt sind, aber auch als Raumtrennung fungieren. Denn auf den Rückseiten der Büchergestelle befindet sich eine Lernwerkstätte, wobei verschiedene Lernmaterialien und Spielmaterialien aus dem Kindergarten und der Primarschule aufgestellt oder in den umliegenden Regalen eingeordnet sind. Wenn man zwischen den zwei Büchergestellen vorbeigeht, öffnet sich der Raum. In diesem Bereich des Raumes befinden sich die Arbeitsplätze für die Studierenden. Die Tische mit ca. vier Stühlen sind einzeln im Raum verteilt. Auf der rechten Seite dieses Raumbereiches befindet sich eine Art

20 Lounge, in der sich auch einige Studierende einfanden. Gegenüber auf der linken Seite befindet sich eine interaktive Wandtafel, an der die Dozierende B steht.

Ich suche mir einen Platz, der einen möglichst guten Überblick über den Raum zulässt, dies gestaltet sich nicht einfach, da die Arbeitsplätze im Raum verteilt sind. Schliesslich setze ich mich links neben der Lounge am Fenster auf einen Stuhl.

25 Es betreten immer mehr Studierende den Raum, die mit ihrer erhaltenen Spielkarte ihre Gruppe suchen. Im Raum gibt es viel Bewegung und die Studierenden sprechen aktiv untereinander. Als der „DIA“-Studierende den Raum betritt, fragt gleich ein Studierender, welche Karte er habe. Auf die Antwort des „DIA“-Studierenden sagt der Studierende: „Schade, da sind wir nicht in der gleichen Gruppe“.

30 Die Dozierende B klatscht in die Hände, um die Gespräche unter den Studierenden zu beenden. Das Klatschen der Dozentin B erreicht nicht alle Studierenden, so dass sie gleich zweimal nacheinander in die Hände klatscht. Als die Gespräche unter den Studierenden verstummen, erhebt die Dozierende A das Wort. Die Dozierende A beschreibt das heutige Thema des Unterrichts und verweist auf den Text, der auf diese Sitzung vorzubereiten war. In der heutigen Sitzung

35 geht es um das Padua-Modell, wobei heute nur auf die Problemdarstellung eingegangen werden soll. Während der Beschreibung der Dozierenden A nimmt der „DIA“-Studierende sein Tablet hervor und beginnt, mit diesem zu arbeiten. Für was der „DIA“-Studierende das Tablet in dieser Situation einsetzt, ist mir nicht klar, denn es zeigt, dass er den Einführungen der Dozierenden A nicht folgt. Die Dozierende A zeigt praktisch auf, dass durch das Zusammenfinden in den  
40 Gruppen der heutigen Sitzung bereits eine Problemstellung behandelt wurde.

Die Dozierende A will, bevor das heutige Thema dieser Sitzung begonnen wird, dass die Studierenden die Notizen hervornehmen sollen, die sie im Beobachtungsauftrag für das Praktikum erhielten. Die Studierenden sollen sich vorab damit beschäftigen, wie sie ihre Beobachtungen innerhalb der Dauer des Abbrennens eines Streichholzes mitteilen könnten. Der „DIA“-Studie-  
45 rende legt das Tablet zur Seite und hört nun den Anweisungen der Dozierenden A aktiv zu. Weiter sollen die Studierenden dies in der Gruppe am Tisch durchführen, hierfür sind Streichhölzer, Wasser und eine kleine Schale auf dem Tisch platziert.

Die Studierenden beginnen aktiv untereinander zu sprechen und es wird schnell lauter im Raum. Der „DIA“-Studierende wirkt zu Beginn wenig aktiv in seiner Gruppe. Seine Gruppe  
50 besteht aus weiteren vier Studentinnen. Als die Aufgabenstellung mit dem Streichholz aufgenommen wird, wirkt der „DIA“-Studierende aktiv und beteiligt sich in der Gruppe.

Während der Phase, in deren Verlauf sich die Studierenden beim Abbrennen des Streichholzes austauschen, kursieren die Dozierenden im Raum und hören den einzelnen Gruppen zu, wobei sie das Vorgetragene nicht kommentieren.

55 Die Dozierende A fragt im Plenum nach, ob alle ihre Beobachtungen mitteilen konnten. Die Studierenden unterbrechen sofort ihre Gespräche. Den Dozierenden wird nonverbal durch die Studierenden mitgeteilt, dass alle ihre Beobachtungen berichtet werden konnten. Die Dozierende A stellt anschliessend im Plenum die Frage, mit wem so eine Besprechung mit den Streichhölzern durchführbar sei und auf was man dabei achten sollte. Die Dozierenden kommentieren  
60 gemeinsam die Äusserungen der Studierenden. Der „DIA“-Studierende hört den Studierenden aktiv zu und wendet sich mit dem Kopf zu den Personen, die sich dazu äussern. Er selbst gibt keinen Kommentar im Plenum zur Fragestellung ab.

Die Dozierende A will allgemein in das Thema des Problemlösens einführen, hierfür will sie einen Filmausschnitt auf der interaktiven Wandtafel zeigen. Die Dozierende B probiert, den  
65 Film zu starten, was nicht gelingt. Nach kurzer Zeit begibt sich die Dozierende A zur Dozierenden B, um bei der Wiedergabe des Filmes zu helfen. Die Gespräche unter den Studierenden beginnen und es wird schnell wieder lauter. Die Dozierende B richtet an die den Studierenden und gibt laut den Auftrag, dass sie sich kurz gemeinsam darüber austauschen sollen, wie sie die

70 Problemstellung des Experimentes (Köhler-Experiment mit Affen) angehen würden. Die Studierenden beginnen untereinander zu diskutieren und die Dozierenden versuchen weiter, das Problem mit der interaktiven Wandtafel zu lösen. Der „DIA“-Studierende beteiligt sich aktiv an der Diskussion in der Gruppe und muss immer wieder lachen.

Die Dozierende B klatscht in die Hände und ruft drei Studierende auf, dass diese kurz ihre Gedanken aus der Diskussion äussern sollen. Der „DIA“-Studierende gibt zwei Kommentare  
75 ab, die von den Dozierenden nicht aufgenommen wurden. Ich vermute, dass seine Wortmeldung im Plenum unterging, da er zu leise war und auch seine Hand nicht erhoben hat.

Im Anschluss auf die kurze Reflexion fordert die Dozierende B eine Studentin auf, den Raum zu verdunkeln, so dass der Film nun gezeigt werden kann. Die Dozierende B kommentiert das Verdunkeln des Raumes, da die Studentin nicht die richtigen Schalter findet. Sie zeigt auf, dass  
80 es sich hier wiederum um eine Problemstellung und Problemlösung handelt.

Der Film wird von der Dozierenden A gestartet und ohne Ton gezeigt. Alle Studierenden schauen aktiv zu und teilweise wird gelacht. Der Film wird gestoppt und die Dozierende B fragt im Plenum nach, was bei diesem Experiment beobachtet werden konnte. Einzelne Studierende äussern sich zu ihren Beobachtungen. Die Dozierende B nimmt Bezug auf das Padua-Modell.

85 Im Anschluss verweist die Dozierende A auf Inhalte, die am Morgen vorgetragen wurden und sich in diesem Experiment auch beobachten lassen.

Die Dozierende B zeigt nun in die nächste Aufgabenstellung auf. Auf den Tischen befinden sich Probleme, die in der Gruppe gelöst werden sollen. Das erste Problem soll anhand einer Skizze dokumentiert werden, die zum Schluss des Nachmittages präsentiert werden soll. Zusätzlich befindet sich auf den Tischen ein Aufgabenblatt, das die Aufgabenstellung vertieft beschreibt. Wenn das erste Problem in der Gruppe gelöst wurde, kann der Tisch gewechselt und das nächste angegangen werden. Für diese Aufgabenstellung haben die Studierenden bis zur  
90 Pause Zeit.

Die einzelnen Gruppen beginnen zu arbeiten. Durch meine Nähe zum Tisch des „DIA“-Studierenden konnte ich vereinzelt Gesprächen mitverfolgen. Die Studierende fragt den „DIA“-Studierenden, ob er die Aufgabenstellung versteht, was von ihm bejaht wird.  
95

Im Vergleich zu anderen Gruppen wirkt die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden sehr fokussiert und es gibt wenig Zwischengespräche.

Die Dozierenden gehen von Gruppe zu Gruppe und kommentieren teilweise die Arbeitsweise oder Fragen nach wie sie vorankommen. Weiterhin fordern die Dozierenden die Studierenden  
100 immer wieder auf, nach dem Abschliessen einer Aufgabe die Tische aufgeräumt zu verlassen.



Die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden befindet sich nun an einer Aufgabenstellung direkt neben meinem Sitzplatz. In dieser Aufgabenstellung müssen zwei mathematische Probleme gelöst werden. Der „DIA“-Studierende sagt: „Das ist keine Aufgabe für mich, denn ich bin nicht gut in Mathematik“. Auch zwei andere Studierende in seiner Gruppe schliessen sich seiner Aussage an und verweisen auch auf ihre Schwächen in Mathematik. Während des Lösens der Aufgabenstellung vermute ich, dass der „DIA“-Studierende nicht mehr folgen konnte. Er wurde immer passiver, zumal er sich nicht mehr dazu äusserte.

Allgemein ist es eine sehr entspannte Atmosphäre und die Studierenden sind sehr vertieft in ihren Gruppen dabei, die Probleme zu lösen. Teilweise habe ich das Gefühl, dass in gewissen Gruppen die Problemstellung in den Hintergrund rückt und andere Gespräche im Vordergrund stehen.

Die Dozierenden nehmen vermehrt eine beobachtende Rolle ein und gehen seltener auf die Gruppen zu. Die Dozierende A beginnt, einen Flipchart zu bearbeiten und interagiert nicht mehr mit den Studierenden.

Die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden kommt zu einer Problemstellung, die feinmotorisches Geschick benötigt. Ich vermute, dass ihm durch seine Cerebralparese die Aufgabenstellung erschwert wird. Er wirkt sehr fokussiert und motiviert.

Die Lautstärke im Raum nimmt immer mehr zu und ich vermute, dass die Aufmerksamkeit für die Aufgabenstellung immer mehr abnimmt.

Die Dozierende B geht mit einem Fotoapparat durch den Raum und dokumentiert den Arbeitsprozess der Studierenden. Die Dozierende A geht nun zu jeder Gruppe und informiert, dass die Studierenden nur noch bis 15:00 Uhr Zeit haben.

Die Aufmerksamkeit für die Problemstellung ist nur noch in wenigen Gruppen vorhanden. Eine dieser Gruppe ist die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden.

Die Dozierende B nimmt eine Glocke in die Hände läutet, so dass die Studierenden ihre Aufmerksamkeit von der Aufgabenstellung lösen und ihr zuhören. Die Gespräche werden schnell unterbrochen und alle Studierenden hören der Dozentin zu. Sie fordert die Studierenden auf, die Aufgabenstellungen abzuschliessen und die verwendeten Materialien der Posten zu versorgen. Zudem sollen die erarbeiteten Skizzen bei ihnen beim Dozierendenpult auf dem Tisch abgelegt werden. Weiter fordert die Dozentin B die Studierenden auf, dass, bevor sie in die Pause gehen dürfen, alle Tische auf die Seite geschoben werden und mit den Stühlen ein grosser Kreis gebildet werden soll. Die Dozierenden wünschen eine schöne Pause und verweisen darauf, dass sie sich 15:20 Uhr wieder im Raum befinden sollen. Alle Studierenden beginnen, ihren Posten aufzuräumen und die Tische zu verschieben.

Die Dozierende B schlägt gegen die Glocke, fast alle Studierende sitzen im Kreis. Sie beginnt zu sprechen und alle Studierenden hören ihr zu. Sie nimmt nun Bezug auf den Text, der für die heutige Sitzung zu lesen war. Die Dozierende realisiert, dass nur wenige den Text gelesen haben und verweist auf das Kapitel, das noch zu lesen ist. Zudem fragt sie im Plenum bei den Studierenden nach, wie lesbar die ausgewählten Texte waren. Zwei Studierende beantworten diese Frage.

Die Dozierende B geht nun auf die Problemstellungen ein, die vor der Pause angegangen wurden. Sie will von den Studierenden wissen, welche Schritte notwendig waren, um das Problem zu lösen. Sie fordert nun die erste Gruppe auf, diese Schritte anhand ihrer ersten Problemstellung zu erörtern. Alle Studierenden hören der Studentin aktiv zu und die Dozierenden kommentieren das Präzentierte. Die Dozierenden verweisen in der Reflexion der einzelnen Problemstellungen immer wieder auf den Text, der für die heutige Sitzung zu lesen war. Ich vermute, dass der „DIA“-Studierende den Text nicht gelesen hat, denn er wirkt sehr passiv und etwas schläfrig.

Die einzelnen Problemstellungen werden weiter mit den Kommentaren der Dozierenden besprochen und ich habe das Gefühl, dass der „DIA“-Studierende nicht mehr folgt. Teilweise lachen die Studierenden über etwas bei einer Präsentation und der „DIA“-Studierende lacht mit. Ich vermute aber, dass sein Mitlachen nicht getragen wird vom Verständnis in Bezug auf das Vorgetragene.

Im Anschluss an die besprochene Problemstellung erteilt die Dozierende A den Studierenden den Auftrag, sich mit ihren Sitznachbarn eine Definition zum Problem zu überlegen. Alle Studierenden beginnen mit ihren Sitznachbarn im Kreis zu diskutieren.

Die Dozierende B klatscht in die Hände und fragt im Plenum nach, was für eine Definition zum Problem gefunden wurde. Die Dozierende A trägt das Vorgetragene auf dem Flipchart zusammen. Der „DIA“-Studierende wirkt jetzt aktiver als während der Reflexion der einzelnen Problemstellungen.

Die Dozierenden verteilen im Kreis ein Blatt und fordern die Studierenden auf, die Vorderseite zu lesen. Der „DIA“-Studierende spricht noch etwas vor sich hin und eine Studentin fordert ihn auf, leise zu sein.

Die Dozierenden fragen nach kurzer Zeit die Studierenden, was der gelesenen Text mit dem aktuellen Praktikum zu tun hat. Drei Studierende äussern sich kurz zu dieser Frage. Ich habe das Gefühl, dass die Konzentration aller Studierenden langsam am Ende ist.

Im Anschluss an die kurze Aufgabenstellung zum Text trägt die Dozierende A den Auftrag für die nächste Woche vor und schliesst die Veranstaltung mit der Frage, was die Studierenden aus

170 dem heutigen Nachmittag mitnehmen. Der „DIA“-Studierende beginnt, seine Tasche zu packen, während drei Studierende sich noch zu Wort melden. Die Dozierenden verabschieden sich und danken für das gute Arbeiten am Nachmittag.

Der „DIA“-Studierende geht nach dem Schluss der Veranstaltung kurz zur schulischen Heilpädagogin, die nicht weit von mir entfernt sass. Der „DIA“-Studierende sagt zu ihr, er habe sich heute oft wie beim Einstiegsfilm gefühlt, dass er den Affen zuschaue (Versuch und Irrtum). Die schulische Heilpädagogin beginnt zu lachen und sie verabschieden sich.

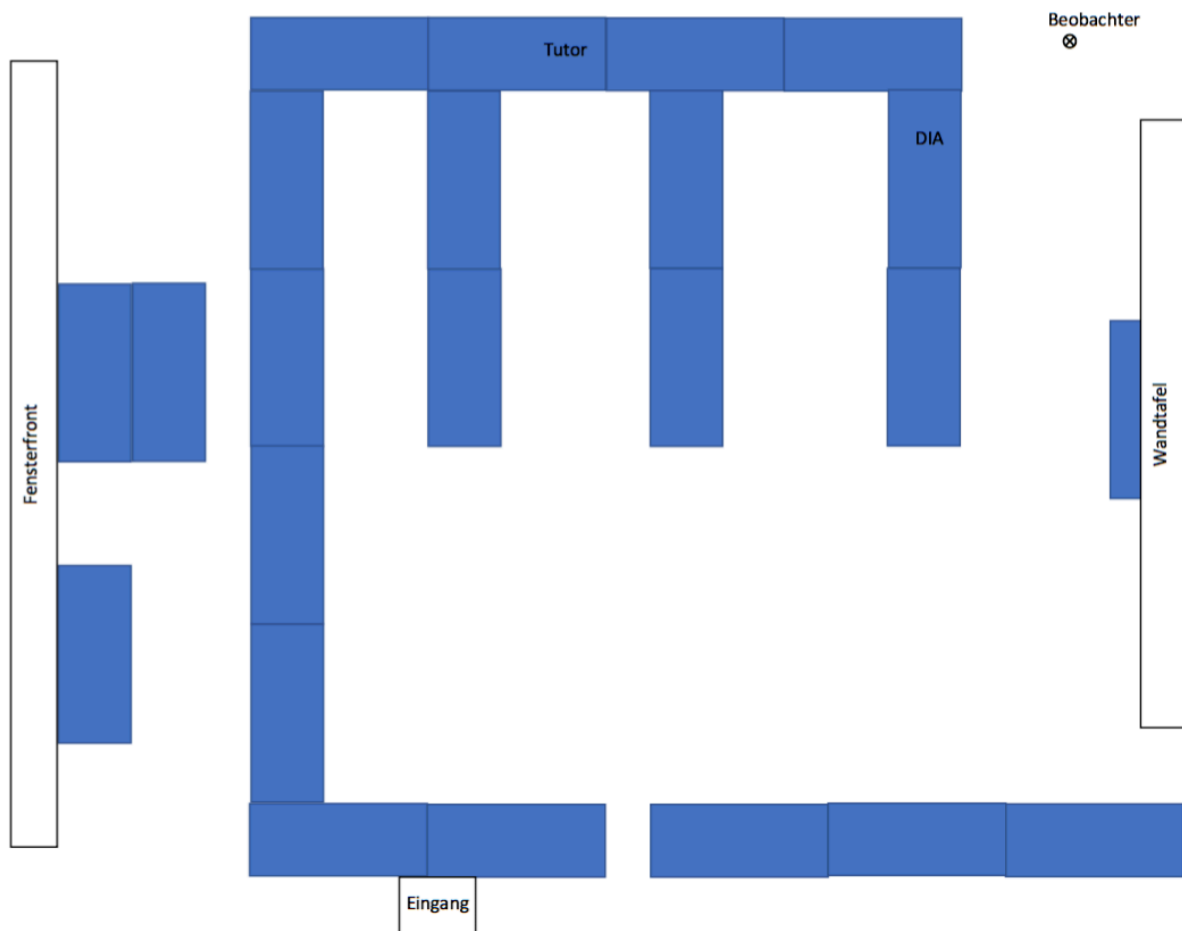
175

# Beobachtungsprotokoll vom 02. November 2017

Gedächtnisprotokoll (nach Notizen) der 3. Unterrichtsbeobachtung Modul Didaktik  
Donnerstag, 02.11.2017, 13.20– 16.05 Uhr

Ort: Institut Unterstrass, Raum I 010

Beobachtete Personen: Dozierende A und Dozierende B, schulische Heilpädagogin, Studierende des Studiengangs „Diplomstudium inklusive Assistenz“ (DIA), Studierende des Studiengangs Kindergarten/Unterstufe, Studierende des Studiengangs Primarstufe und Schüler und Schülerinnen der FMS (Fachmittelschule)



Als ich den Seminarraum betrete, sind die meisten Tische bereits von Studierenden besetzt; auch die Dozierenden und die Schulische Heilpädagogin befinden sich bereits im Raum. Ich nehme meinen Sitzplatz ein und gleichzeitig betritt der „DIA“-Studierende den Seminarraum. Er nimmt einen Sitzplatz ein, der sich in der Nähe meines Sitzplatzes befindet; vermutlich ist es so möglich, Zwischengespräche der Sitznachbarn zu verstehen. Die heutige Sitzung findet im Seminarraum der ersten Sitzung und nicht im Lernatelier von letzter Woche statt. Der helle und moderne Raum ist mit Stühlen und Tischen für ca. 70 Personen ausgestattet. Die Tischordnung ist analog der ersten Sitzung gestaltet, abgesehen davon sind im hinteren Teil des Raumes an der Fensterfront zwei Tische zu einem Rundtisch zusammengeführt.

Die Dozierende A begrüsst alle Studierenden und verweist darauf, dass sie sich heute Morgen schon gesehen haben. Weiterhin begrüsst sie die schulische Heilpädagogin, mich und den „DIA“-Studierenden, die an der Sitzung am Morgen nicht teilgenommen haben. Sie zählt auf, wie viele Personen sich momentan im Raum befinden und informiert die Studierenden, dass noch sechs bis zehn Schüler und Schülerinnen der Fachmittelschule zusätzlich den Unterricht besuchen werden, die möglicherweise im kommenden Jahr die Ausbildung am Institut Unterstrass aufnehmen könnten. Als weitere Information folgt, dass die schulische Heilpädagogin in der heutigen Sitzung mögliche Gruppenarbeiten filmen wird.

Weiter führt die Dozentin A in den Inhalt der Sitzung ein. Als erstes soll eine kleine Übung zum P von PADUA durchgeführt und anschliessend soll der gesamte Lernprozess betrachtet werden. Abschliessend soll ein Transfer in die Orientierungsgruppe stattfinden und das Padua-Modell soll mit dem Sandwich der ersten Sitzung in Verbindung gebracht werden.

Der „DIA“-Studierende nimmt seine Unterrichtsmaterialien hervor und es hat den Anschein, dass er nicht gleichzeitig dem Unterricht folgen kann, denn ich vermute, dass das Auspacken seiner Taschen angesichts seiner körperlichen Einschränkung viel Aufmerksamkeit benötigt.

Die Dozierende B begrüsst die Studierenden und steigt zugleich in die Aufgabenstellung ein. Auf jedem Tisch befinden sich Karten, die Logikaufgaben enthalten, die mit dem Padua-Modell in Verbindung gebracht werden sollen. Hierfür erhalten die Studierenden 5-10 Minuten Zeit, um die Aufgaben zu lösen. Die Dozierende B ermöglicht es, auch eine vereinfachte Aufgabe durchzuführen, die mit dem Projektor an die Wand projiziert wird. Inhalt dieser Aufgabe ist es, die Zahl zwölf in möglichst vielen Varianten darzustellen. Die Resultate der Aufgabe mit der Verbindung zum Padua-Modell sollen auf einem Papier festgehalten werden. Es wird lauter im Raum und die Studierenden beginnen, miteinander zu diskutieren. Auch der „DIA“-Studierende beginnt mit der Sitznachbarin sprechen, wobei sie zu Beginn die Auswahl der

Aufgabenstellungen bestimmen. Sie entscheiden sich für die Aufgabe auf der Karte, die bei  
35 ihnen auf dem Tisch liegt.

Die beiden Dozierenden begeben sich zu den Studierenden, schauen zu und geben auch Kom-  
mentare zu den Aufgaben ab.

Die Dozentin A begibt sich zum Tisch mit dem „DIA“-Studierenden und beginnt, mit ihm zu  
diskutieren. Der „DIA“-Studierende wirkt beim Lösen der Aufgabe sehr aktiv und gibt immer  
40 wieder Kommentare ab. Die Dozierende A bleibt bis zum Schluss dieser Sequenz beim „DIA“-  
Studierenden und seiner Sitznachbarin.

Die Dozentin B klatscht in die Hände, um Aufmerksamkeit zu erhalten. Sie verweist darauf,  
dass in der Pause die Lösungen der Karten nachgeschaut werden können und weitere Aufgaben  
zur Verfügung stehen. Sie fragt eine Studierendengruppe, die ihre Problemstellung im Plenum  
45 vorstellen möchte, wie sie dies im Padua-Modell verorten würde.

Eine Studierende meldet sich, um die Aufgabenstellung zu präsentieren. Sie geht zum Dozie-  
rendenpult und legt die Karte unter den Visualizer. Sie beginnt, die Aufgabenstellung zu be-  
schreiben und präsentiert anschliessend ihren Lösungsweg und die Lösung. Die Dozierende B  
fragt nach, wie das mit dem Padua-Modell in Verbindung steht. Die Studierende wirkt etwas  
50 unsicher und beginnt, den Prozess dem Padua-Modell zuzuordnen. Alle Studierenden hören der  
Studentin aktiv zu.

Nach der Präsentation der Studentin fragt die Dozierende B im Plenum nach, ob es noch eine  
zweite Gruppe gibt, die ihre Aufgabe im Plenum präsentieren möchte. Es meldet sich die Stu-  
dentin, die gemeinsam mit dem „DIA“-Studierenden die Aufgabe bearbeitet haben. Beide ge-  
55 hen gemeinsam nach vorne, wobei die Studentin die Karte unter den Visualizer legt. Der  
„DIA“-Studierende stellt die Aufgabenstellung vor. Der „DIA“-Studierende sagt, dass die Auf-  
gabe ganz einfach sei und viele Studierende beginnen zu lachen. Die Mitstudierende übernimmt  
nun das Wort und beginnt, den Problemlösungsprozess zu beschreiben. Sie erzählt, dass der  
„DIA“-Studierend im Arbeitsprozess die Strategie zu raten verfolgte. Als die Mitstudierende  
60 die Lösung präsentiert, fügt der „DIA“-Studierende hinzu, dass er jetzt durch seine Lösung  
beim Pokern alles verloren hätte.

Die Dozierende B bedankt sich für dieses Beispiel und fragt nach, wie diese Aufgabe dem  
Padua-Modell zugeordnet werden kann. Der „DIA“-Studierende begibt sich zu seinem Platz.  
Die Mitstudierende beginnt, die Aufgabenstellung ins Modell einzuordnen. Ich vermute, dass  
65 sich der „DIA“-Studierende angesichts dieser Fragestellung der Dozentin nicht mehr angespro-  
chen fühlte.

Die Dozierende B bezieht sich nun auf die Aufgabenstellung, die als Vereinfachung vorgetragen wurde. Die Aufgabe wurde von einem Studierenden aufgenommen. Die Dozentin B fügt hinzu, dass die Aufgabe bis nach der Pause auf diesem Tisch aufliegt (Tisch in der Nähe des Dozierendenpults) und mit weiteren Ideen ergänzt werden kann.

Die Dozierende B stellt ein Beispiel aus dem Alltag vor, in dem der Politiker Bastien Girod sich beim Lösen eines Problems filmte. Die Studierenden sollen die gezeigte Situation dem Padua-Modell zuordnen. Der Film wird von der Dozierenden B abgespielt. Der Film zeigt, wie der Politiker das Problem von verstopften Abfallsammelstellen, die in den Boden versenkt sind, zu lösen versucht. Alle schauen dem Film aktiv zu, wobei immer wieder gelacht wird.

Die Dozierende B fordert im Anschluss an den Film die Studierenden auf, in kleinen Gruppen die Situation mit dem Modell in Verbindung zu bringen. Die Studierenden beginnen zu diskutieren. Der „DIA“-Studierende bespricht die Aufgabe mit derselben Studentin wie bei der ersten Aufgabestellung. Der „DIA“-Studierende wirkt in der Diskussion sehr aktiv und scheint bei der Aufgabe motiviert zu sein. Die Dozierenden schauen bei einzelnen Studierenden-Gruppen vorbei. Die Dozierende A fragt mich während der Gruppenarbeitsphase zum Film, wie meine Protokolle ausgewertet werden. Die Dozentin scheint sehr interessiert zu sein. Ich gebe der Dozentin eine Antwort und anschliessend begibt sie sich zu einer Studierendengruppe. Die schulische Heilpädagogin beginnt, die Gruppenarbeit des „DIA“-Studierenden und der Sitznachbarin zu filmen. Es macht den Eindruck, dass beide dadurch nicht im Arbeitsprozess gestört werden.

Die Dozierenden diskutieren am Dozierendenpult. Die Diskussion unter den Studierenden wird immer lauter, und ich vermute, dass die Studierenden nicht mehr beim Inhalt der Aufgabenstellung sind.

Die Dozentin B klatscht in die Hände und fragt bei den Studierenden nach, welcher Problemstufe die Situation von Bastien Girod aus dem Film zugeordnet werden kann. Der „DIA“-Studierende meldet sich und gibt eine Einstufung ab. Die Dozentin fragt nach einer Begründung dieser Einstufung, die sie sich bei einem anderen Studierenden abholt. Ich vermute, dass die Dozierende B keine Begründung vom „DIA“-Studierenden einforderte, da sie seine Antwort als Schätzung abtut.

Die Dozierende B beschreibt gewisse Schwierigkeiten, die sie den Diskussionen unter den Studierenden entnehmen konnte und die durch den Vortrag von Dozentin A geklärt werden sollen. Die Dozierende B fordert die Studierenden auf, ein Blatt hervorzunehmen und zu bestimmten Fragestellung Notizen festzuhalten. Sie übergibt nun das Wort der Dozierenden A.

Der „DIA“-Studierende nimmt kein Blatt hervor, um sich, gewisse Notizen zu machen. Ich habe das Gefühl, dass es für ihn schwierig ist, Inhalte schriftlich festzuhalten.

Die Dozierende A startet mit ihrer Präsentation. Sie beschreibt das Modell allgemein und ordnet die einzelnen Buchstaben zusammen, die in einer näheren Beziehung zueinanderstehen. Der „DIA“-Studierende hört aktiv zu. Die Dozierende B steht beim Eingang des Seminarraumes und verfolgt die Inhalte des Vortrages. Der „DIA“-Studierende schweift im Verlauf der Präsentation immer mehr ab und seine Blicke richten sich immer seltener zur Dozentin A hin.

105 Die Dozentin A beschreibt ein Beispiel eines Problems, weshalb ein zusammengeknülltes Blatt schneller herunterfliegt als ein nicht zusammengeknülltes Papier. Sie fragt im Hinblick auf das dargestellte Problem bei den Studierenden nach, wie es mit verschiedenen Repräsentationsweisen aufgezeigt werden kann. Der „DIA“-Studierende meldet sich. Er beschreibt, weshalb das

110 eine Blatt schneller herunterfällt. Die Dozierende A kennzeichnet das Vorgetragene als mögliche Lösung und stellt wiederum die Frage nach den Repräsentationsmöglichkeiten. Ein Studierender meldet sich und beginnt, mögliche Repräsentationsmöglichkeiten aufzuzählen, und die Dozentin wiederum beginnt, die Antwort zu kommentieren. Ich vermute, dass der „DIA“-Studierende die Fragestellung der Dozentin nicht verstanden hat und somit das Beispiel der Frage-

115 stellung zu beantworten versucht. Ich denke, dass ihm die theoretische Ebene schwerfällt, da er nach seiner vorgetragenen Antwort wieder passiver wirkte.

Die Dozierende A setzt die Präsentation fort und führt ein Beispiel mit der binomischen Formel an. Sie kommentiert dieses Beispiel mit: „Diese Formel kennt jeder.“ Ich denke nicht, dass der „DIA“-Studierende die Formel kennt; diese Situation könnte für ihn eher belastend sein.

120 Es hat den Anschein, dass der „DIA“-Studierende der Präsentation nicht mehr folgt und selten zur Präsentation nach vorne schaut. Die Präsentation enthält kaum alltagsbezogene Inhalte und bezieht sich auf eine theoretische Ebene.

Zum Schluss der Präsentation verweist die Dozentin A darauf, dass die Inhalte der Präsentation auf dem ausgeteilten Blatt zusammengefasst werden.

125 Die Dozentin B übernimmt nun die Leitung und fragt einen Studierenden, ob sie seine Notizen mit dem Visualizer präsentieren dürfe. Die Dozentin trägt die Inhalte auf dem Blatt vor und kommentiert sie. Der „DIA“-Studierende wirkt wieder etwas aktiver und schaut sich die Notizen an, die mithilfe des Visualizers präsentiert werden. Die Dozentin B schliesst die Erörterung der Notizen, indem sie die Studierenden in die Pause entlässt.

130 Die Dozentin B klatscht in die Hände. Die Gespräche unter den Studierenden verstummen. Die Dozierende A bittet um Aufmerksamkeit und kündigt die zweite Gruppe der FMS an, die den Unterricht besuchen werden. Sie erläutert, dass nun eine Phase der selbstständigen Arbeit in Gruppen folgt. Die Studierenden sollen das erarbeitete PADUA-Modell auf eine Unterrichtssequenz ihres aktuellen Praktikums anwenden, die in der Orientierungsgruppe angegangen



135 werden soll. Die Studierenden sollen weiterhin eine künftige Unterrichtssequenz anhand des Padua-Modells entwickeln. Diese Arbeitsphase soll mithilfe des ausgeteilten Rasters der Dozierenden dokumentiert werden. Die Anweisungen der Dozentin A werden durch Kommentare der Dozentin B ergänzt. Es scheint, dass der „DIA“-Studierende den Anweisungen der Dozierenden nicht aktiv zuhört. Im Anschluss an die Anweisungen an die Studierenden zeigt die Dozierende B mögliche Inhalte für die FMS-Schüler auf, mit denen sie sich während dieser Unterrichtsphase beschäftigen können. Es wird lauter, die meisten Studierenden verlassen ihren Arbeitsplatz und begeben sich in ihre Orientierungsgruppen. Die schulische Heilpädagogin und die Dozierende B gehen zum „DIA“-Studierenden und erteilen ihm den Auftrag, dass er sich einer Gruppe anschließen und seine Erfahrung mit einbringen soll. Der „DIA“-Studierende begibt sich zu einer Gruppe. Die schulische Heilpädagogin setzt sich in meine Nähe. Ich frage sie, welche Studierenden die Tutoratsfunktion innehaben. Sie zeigt auf eine Studentin und einen Studenten. Die Studentin, welche die Tutoratsfunktion innehat, befindet sich in der gleichen Gruppe wie der „DIA“-Studierende. Die Dozierenden beginnen zwischen den verschiedenen Orientierungsgruppen zu kursieren. Der „DIA“-Studierende wirkt aktiv in der Gruppe und es scheint, dass er sich immer wieder mit einbringen kann, auch, als er von Studierenden angesprochen wird. Die Dozierende A spricht längere Zeit mit der Lehrperson der FMS. Ich vermute in einer längeren Arbeitsphase, dass die Gespräche sich immer mehr vom Arbeitsauftrag lösen und über andere Dinge gesprochen wird. Die Studierenden begeben sich vereinzelt wieder an ihre Arbeitsplätze, die sie zu Beginn des Unterrichts eingenommen haben, auch der „DIA“-Studierende begibt sich an seinen Platz. Die Tutorin sitzt am gleichen Tisch wie der „DIA“-Studierende.

Die Dozierende A erhebt die Stimme und unterbricht somit die Diskussionen der Studierenden: „Wir kommen nun zum Abschluss.“ Zum Schluss soll noch eine Gruppe den PADUA-Prozess im Plenum vorstellen. Der „DIA“-Studierende fügt bei der Aufforderung der Dozentin hinzu, dass zu wenig Zeit für die Bewältigung der Aufgabenstellung zur Verfügung stand. Ein Studierender meldet sich, geht zum Dozierendenpult und stellt sein Beispiel vor, das von der Dozierenden A kommentiert wird. Der „DIA“-Studierende beginnt während der Vorstellung des Beispiels, seine Unterrichtsmaterialien in seine Taschen zu räumen. Die Dozierende B übernimmt nun die Leitung des Unterrichts und fasst die wichtigen Punkte der heutigen Sitzung zusammen. Zum Abschluss der Veranstaltung sollen die Studierenden beim Verlassen des Raumes einen Zettel ziehen, der die Studierenden in Gruppen einteilt, um zu bestimmen, welche Texte jeweils auf die kommende Sitzung gelesen werden sollen.

Der „DIA“-Studierende hat bereits eingepackt und steht sofort auf, als die Dozentin den Unterricht schliesst. Es wird schnell lauter und die Studierenden beginnen, die Arbeitsplätze und den Raum zu verlassen.

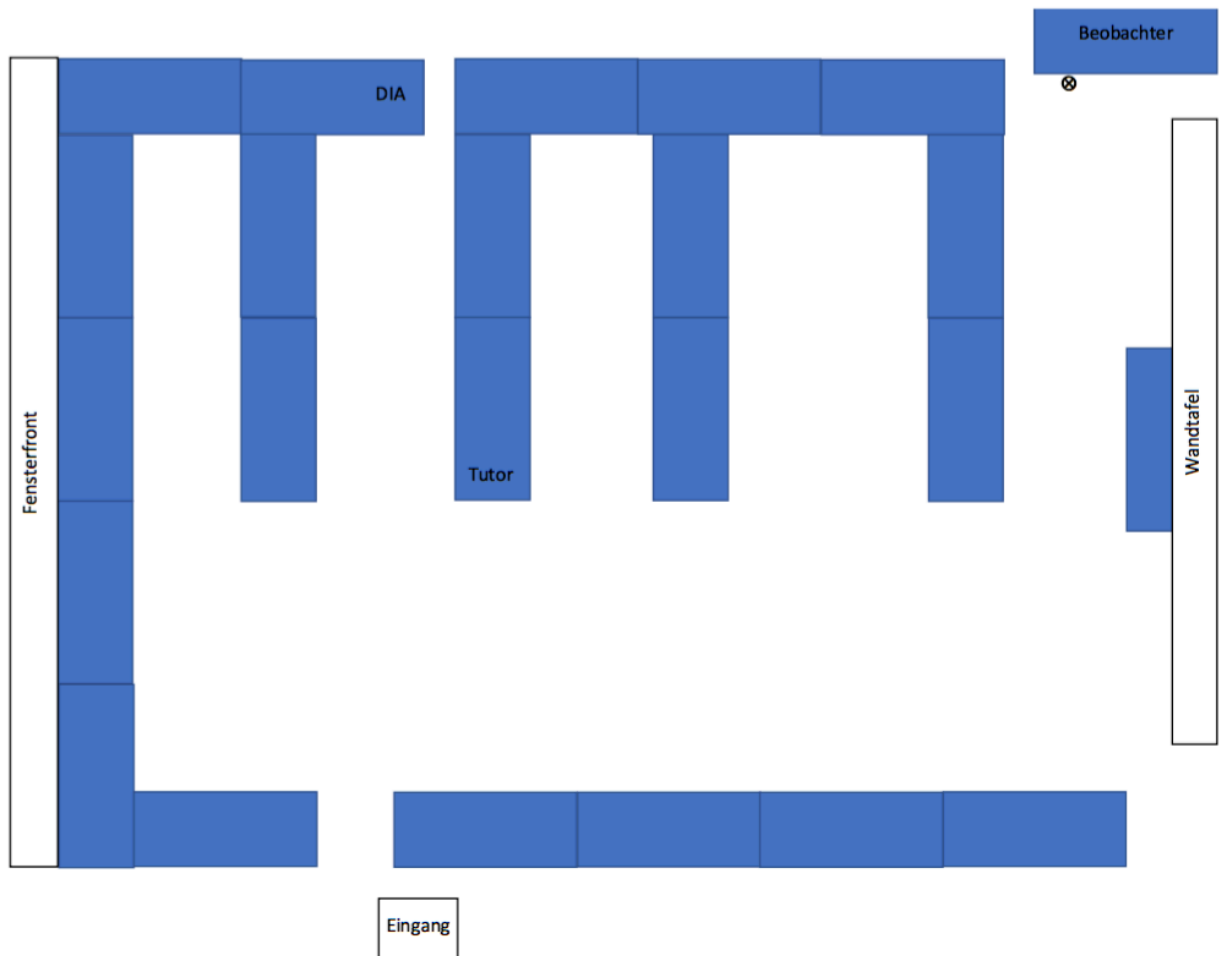
Im Anschluss an den Unterricht begeben sich die Studierenden zu Dozentin B und fragen bei ihr nach, was sie heute anders gemacht hätte, wenn der „DIA“-Studierende nicht am Unterricht teilgenommen hätte. Sie gab mir eine ganz kurze Antwort, dergestalt, dass sie bis anhin keine Anpassungen an den Unterricht vorgenommen habe. Nach der Besprechung von zwei organisatorischen Dingen verlasse ich anschliessend den Seminarraum.

# Beobachtungsprotokoll vom 16. November 2017

Gedächtnisprotokoll (nach Notizen) der 4. Unterrichtsbeobachtung Modul Didaktik  
Donnerstag, 02.11.2017, 13.20– 16.05 Uhr

Ort: Institut Unterstrass, Raum I 010

Beobachtete Personen: Dozierende A und Dozierende B, Studierender des Studiengangs „Diplomstudium inklusive Assistenz“ (DIA), Studierende des Studiengangs Kindergarten/Unterstufe und Studierende des Studiengangs Primarstufe



Die Dozierenden und die Studierenden sprechen untereinander, die meisten Studierenden sitzen bereits an ihrem Arbeitsplatz. Die Veranstaltung findet im gleichen Raum wie die erste und dritte Veranstaltung statt. Die Tische sind gleich aufgestellt und ich kann von meinem Platz aus sowohl den „DIA“-Studierenden als auch die Dozierenden gut beobachten. Ich sitze aber nicht in der Nähe des „DIA“-Studierenden, so dass ich mögliche Gespräche mit seinem Sitznachbarn 5 zuhören könnte. Der „DIA“-Studierende sitzt neben der Tutorin, hier hat er bereits in der letzten Veranstaltung Platz genommen. Die Dozierende A erhebt die Stimme und begrüsst zwei Gäste und übergibt ihnen das Wort. Es sind zwei Studierende aus einem höheren Studienjahr. Sie stellen ein Filmprojekt vor, wofür sie noch weitere Studierende für die Teilnahme begeistern möchten. Der „DIA“-Studierende meldet sich zu Wort und fragt nach, ob man für die Teilnahme Punkte erhalten würde. Die Studierenden beantworten seine Frage mit Nein. Einige Studierende beginnen zu lachen und die zwei Dozierenden schmunzeln. In diesem Moment frage ich mich, ob der „DIA“-Studierende Punkte für seinen Abschluss sammeln muss, was ich mir als Nachfrage bei den Dozierenden notiere. Die beiden Studierenden schliessen ihre Präsentation und verlassen den Raum. 15

Die Dozierende B übernimmt nun die Leitung, begrüsst ihrerseits die Studierenden und nennt das Thema (handlungsorientierter Unterricht) des Nachmittages. Sie verweist darauf, dass das Thema, das am Morgen angegangen wurde, weiter vertieft wird. Sie nimmt eine Gruppeneinteilung vor und zeigt auf die Karten, die sich auf den Tischen befinden. Um die Gruppen immer wieder von Neuem zu durchmischen, sollen sich die Studierenden mit den gleichen Karten zusammen tun. Die Dozierende B zeigt, wo sich die verschiedenen Gruppen mit den gleichen Karten zu versammeln haben. Es wird schnell sehr laut und die Studierenden begeben sich zu den neuen Arbeitsplätzen. Die meisten Gruppen setzen sich zu viert um einen Tisch. Der „DIA“-Studierende befindet sich in einer Gruppe mit vier Studierenden ohne Tutoratsfunktion. Der „DIA“-Studierende freut sich, in dieser Gruppe zu sein. 20 25

Die Dozierende zeigt auf, welche Inhalte an diesem Nachmittag erarbeitet werden sollen. Sie sollen gemeinsam ein Placement erstellen. Hierbei sollen die Studierenden die Handlungsorientierung ins Zentrum stellen und mögliche Alltagserfahrungen mit hineinbringen. Im Anschluss an diese Aufgabenstellung gehen die Studierenden zu verschiedenen im Raum verteilten Plakaten, um über diese Thematik weiterzudiskutieren. Weiter wird in den Gruppen ein Experiment durchgeführt, wobei die Studierenden die verschiedenen Handlungen mit Bezug auf die drei Modi von Bruner (enaktiv, symbolisch und ikonisch) dokumentieren sollen. Am Schluss der Veranstaltung soll das Erarbeitete zusammengetragen werden und daraus soll schliesslich abgeleitet werden, was handlungsorientierter Unterricht ist, so dass dies im Praktikum 30

35 angewendet werden kann. Der „DIA“-Studierende spricht immer wieder mit seinem Sitznachbarn während der Präsentation über die Inhalte des Nachmittags.

Die Dozierenden B und A verteilen ein Papier, auf dem die Studierenden ihr Placement in der Gruppe festhalten sollen, wobei der Begriff Handlungsorientierung in der Mitte stehen soll. Zusätzlich soll eine Liste mit zehn Punkten erstellt werden, welche die Handlungsorientierung

40 festhält.

Die Gruppenarbeitsphase beginnt und die Gespräche im Raum werden lauter. Die Dozierenden gehen im Raum zu den verschiedenen Gruppen. Der „DIA“-Studierende scheint sehr aktiv in seiner Gruppe und beteiligt sich an den Diskussionen.

Die Dozierende B beginnt, verschiedene Blätter im Raum verteilt an die Wand zu hängen und

45 schaut gleichzeitig immer wieder bei einer Gruppe vorbei. Die Dozierende B begibt sich zum Dozierendenpult und es scheint, dass sie das angekündigte Experiment beginnt vorzubereiten. Es ist schwierig zu erfassen, wie vertieft die Studierenden in der Gruppe den Auftrag bearbeiten oder ob eher Alltagsgespräche geführt werden.

Nach der Vorbereitung der Experimente beginnt die Dozierende A, wieder zwischen den Gruppen zu kursieren. Nach einer gewissen Zeit in der Gruppenarbeitsphase, in der nichts Spezielles

50 zu beobachten war, ermutigt die Dozierende B die Studierenden, in die zweite Arbeitsphase zu wechseln.

Die Dozierende A verlässt den Raum und kommt schnell wieder zurück. Ich vermute, dass sie die Gruppen informiert, die die erste Arbeitsphase ausserhalb des Veranstaltungsraums angingen.

55 Zwei Gruppen begeben sich zu verschiedenen Blättern, die an der Wand hängen. Es wird immer lauter im Raum und ich befürchte, dass die meisten Gruppen nicht mehr an der Aufgabenstellung arbeiten.

Ausser zwei Gruppen diskutieren alle vor den Blättern, die an den Wänden hängen. Die letzte

60 Gruppe, die sich den Blättern an den Wänden zuwendet, ist die Gruppe mit dem „DIA“- Studierenden. Die Dozierenden kursieren weiter zwischen den Gruppen und üben teilweise eine moderierende Funktion aus.

Der „DIA“-Studierende wirkt in den Diskussionen bei den Blättern etwas passiver und steht ein wenig ausserhalb der Gruppe.

65 Die Dozierende B klatscht in die Hände und fordert die Studierenden auf, sich wieder an die Plätze zu begeben und in der Gruppe eine mögliche Definition handlungsorientierten Unterrichts vorzunehmen.

Die Studierenden begeben sich langsam wieder an ihre Arbeitsplätze und es wird weiter aktiv miteinander diskutiert. Die Dozierenden beginnen wieder, im Raum zwischen den Gruppen zu kursieren. Der „DIA“-Studierende wirkt während dieser Arbeitsphase wieder aktiver.

Kurze Zeit später klatscht die Dozierende B wieder in die Hände und sagt, dass die Definitionen erst ganz am Schluss der Veranstaltung zusammengetragen werden sollen. Vorab will sie einige ergänzende Erfahrungen zu den Blättern an den Wänden von den Studierenden aus der Schule hören. Es melden sich zwei Studierende, die ihre Erfahrungen vorstellen. So erzählt eine Studierende, dass sie den Prozess vom Korn bis zum Brot beobachten konnten. Die Dozierende B kommentiert die Erfahrungen der Studierenden. Der „DIA“-Studierende hört den Erzählungen aktiv zu.

Im Anschluss an das Zusammentragen der Erfahrungen stellt die Dozierende A das Experiment vor, das als mögliches Beispiel handlungsorientierten Unterrichts fungiert und von den Studierenden durchgeführt werden soll. Vorab lässt die Dozierende A darüber abstimmen, ob eine Haselnuss brennt oder nicht. Die Studierenden sollen mit geschlossenen Augen ihr Votum abgeben, indem sie die Hand erheben und dahingehend abstimmen, ob eine Haselnuss zu brennen beginnt oder nicht. Anschliessend fordert die Dozentin A einige Studierende auf, ihre Annahme zu begründen. Darauf melden sich einige Studierende und tragen ihre Vermutung im Hinblick darauf vor, warum die Haselnuss brennen soll oder nicht. Dies wird von der Dozentin A kommentiert. Alle Studierenden hören aktiv zu.

Die Dozentin A stellt nun das Experiment vor, das die Studierenden durchführen sollen. Jede Gruppe erhält eine Aluschale mit einigen Haselnüssen, Streichhölzern und Büroklammern. Die Studierenden sollen die Materialien vorne am Dozierendenpult abholen und das Experiment draussen durchführen. Hierfür erhalten die Studierenden 20 Minuten. Weiter führt die Dozentin B an, dass zu Beginn eine Hypothese festgehalten werden muss und anschliessend sollen die Beobachtungen weiter dokumentiert werden. Die Form der Dokumentation kann frei gewählt werden, hierfür werden wiederum Materialien zur Verfügung gestellt. Nach der Durchführung des Experiments sollen sich die Studierenden entsprechend der Farbe der zu Beginn ausgeteilten Karten (Gruppeneinteilung) wieder in der Aula oder in diesem Raum einfinden.

Die Studierenden ziehen sich ihre Jacken an und holen die Materialien für das Experiment. Die Dozierenden beantworten allfällige Fragen. Die Studierenden verlassen allmählich den Veranstaltungsraum und begeben sich nach draussen. Als alle Studierenden den Raum verlassen haben, besprechen die Dozierenden das weitere Vorgehen am Nachmittag. Anschliessend verlassen auch die Dozierenden den Raum und beginnen, zwischen den Gruppen auf dem Pausenplatz zu kursieren.

Der „DIA“-Studierende befindet sich in der Gruppe, die sich am weitesten vom Veranstaltungsraum entfernt hat. Alle Studierenden sind aktiv am Ausprobieren des Experiments beteiligt. Nach ca. 10 Minuten der zur Verfügung stehenden 20 Minuten kommen die meisten Studierenden wieder in den Raum, um sich mit der Dokumentation des Experiments zu befassen. Ich vermute, dass die Studierenden bereits deshalb nach kurzer Zeit wieder hereingekommen sind, da es draussen sehr kühl ist.

Nach der 20-minütigen Arbeitsphase klatscht Dozentin B in die Hände und informiert darüber, dass sich die Studierenden jetzt auf die jeweiligen zwei Räume aufteilen müssen. Der „DIA“-Studierende verlässt den Raum und ich folge der gleichen Studierendengruppe mit der Dozentin A. Wir befinden uns in der Aula und sitzen im Stuhlkreis. Der Raum ist sehr gross und hell. Die Dozentin beginnt sofort, die Studierenden nach ihrer Dokumentation zu fragen. Vier Studierende stellen ihre Dokumentation vor, wobei immer zu Beginn ihre Hypothesen erläutert werden. Die Dozentin kommentiert die Präsentation. Der „DIA“-Studierende wirkt sehr passiv und etwas schläfrig, denn er nickt immer wieder ein. Nachdem die Studierenden die Dokumentationen präsentiert haben, öffnet die Dozentin die Diskussion und beginnt, den Prozess zu reflektieren. Darüber hinaus werden weitere mögliche Ideen gesammelt. Die Diskussion wird eher von der Dozentin geführt, die Studierenden wirken etwas passiv und die Dozentin muss immer wieder die Studierenden direkt ansprechen, um ihre Beteiligung zu aktivieren. Zum Schluss dieser Arbeitsphase nimmt die Dozentin A einen theoretischen Transfer vor und verweist auf die gelesene Literatur. Der „DIA“-Studierende ist bis zum Schluss dieser Arbeitsphase passiv und schläfrig. Die Dozentin kündigt die Pause an und informiert, dass der Schluss der Veranstaltung in einem anderen Raum stattfinden wird. Zudem sollen sich die Studierenden direkt nach der Pause in ihren Orientierungsgruppen versammeln und das Gelernte und Erfahrene auf das Praktikum anwenden. Alle verlassen die Aula und begeben sich in die Pause.

In der Pause erfuhr ich von den Dozierenden, dass sie keine spezifischen Anpassungen für die Veranstaltung vorgenommen haben. Bei der Planung dachten sie an den „DIA“-Studierenden, was aber zu keiner Änderung ihres Programmes führte. Zudem sagt die Dozentin B, dass der „DIA“-Studierende zwei Tutoren hat und somit Unterstützung erfährt. Darüber hinaus ist es ihnen nicht möglich, den Unterricht auf eine Person auszurichten, denn sie müssen das Curriculum einhalten. Ich frage die Dozenten bezüglich der Bemerkung des „DIA“-Studierenden bei der Projektvorstellung der Studierenden des oberen Studienjahrgangs („Erhalte ich dafür Punkte“?). Die Dozentin A sagt, dass der „DIA“-Studierende keine Punkte erhält. Sie vermutet, dass es ihm nicht bewusst sei und er danach gefragt hat, weil vermutlich dies unter den andern Studierenden immer wieder Thema sein könnte.

Die Pause ist zu Ende und die Studierenden begeben sich in ihre Orientierungsgruppen. Der „DIA“-Studierende begibt sich in die Gruppe mit der Studierenden mit der Tutoratsfunktion. Die Dozenten kursieren wieder zwischen den Orientierungsgruppen. Es scheint, dass sie in dieser Arbeitsphase mehr eine Beobachterrolle einnehmen und das Geschehen nicht kommentieren. Der „DIA“-Studierende beteiligt sich wieder aktiv in der Gruppe.

140 Die Dozentin B klatscht in die Hände und fragt die Studierenden nach möglichen Definitionen handlungsorientierten Unterrichts. Mehrere Studierende tragen ihre Definitionen vor, die von beiden Dozentinnen kommentiert werden. Der „DIA“-Studierende beginnt, seine Arbeitsmaterialien in seinen Taschen zu verstauen. Es hat den Anschein, dass er den vorgetragenen Definitionen nicht mehr folgt. Im Anschluss an die vorgetragenen Definitionen nimmt Dozentin, B eine Definition vor und veranschaulicht dies anhand dreier Folien von Reusser und verweist zusätzlich auf Inhalte, die am Vormittag präsentiert wurden. Im Anschluss an den kurzen theoretischen Exkurs fordert die Dozentin zwei Studierende auf, ihre Unterrichtsplanung aus der Orientierungsgruppe zu präsentieren. Der „DIA“-Studierende folgt nicht mehr den Erläuterungen und beschäftigt sich mit dem Natel.

150 Die Dozentin A übernimmt die Leitung und den Abschluss der Veranstaltung. Sie fasst nochmals die Inhalte zusammen, die an diesem Nachmittag erarbeitet wurden. Zum Schluss verweist sie auf einen Text, der zu den nächsten Veranstaltungen zu lesen ist und nennt das Thema der nächsten Veranstaltung. Die Dozentinnen verabschieden sich und beenden die Veranstaltung.

155 Alle Studierenden verlassen allmählich den Raum, einige Studierende klären mit den Dozierenden noch gewisse Dinge.

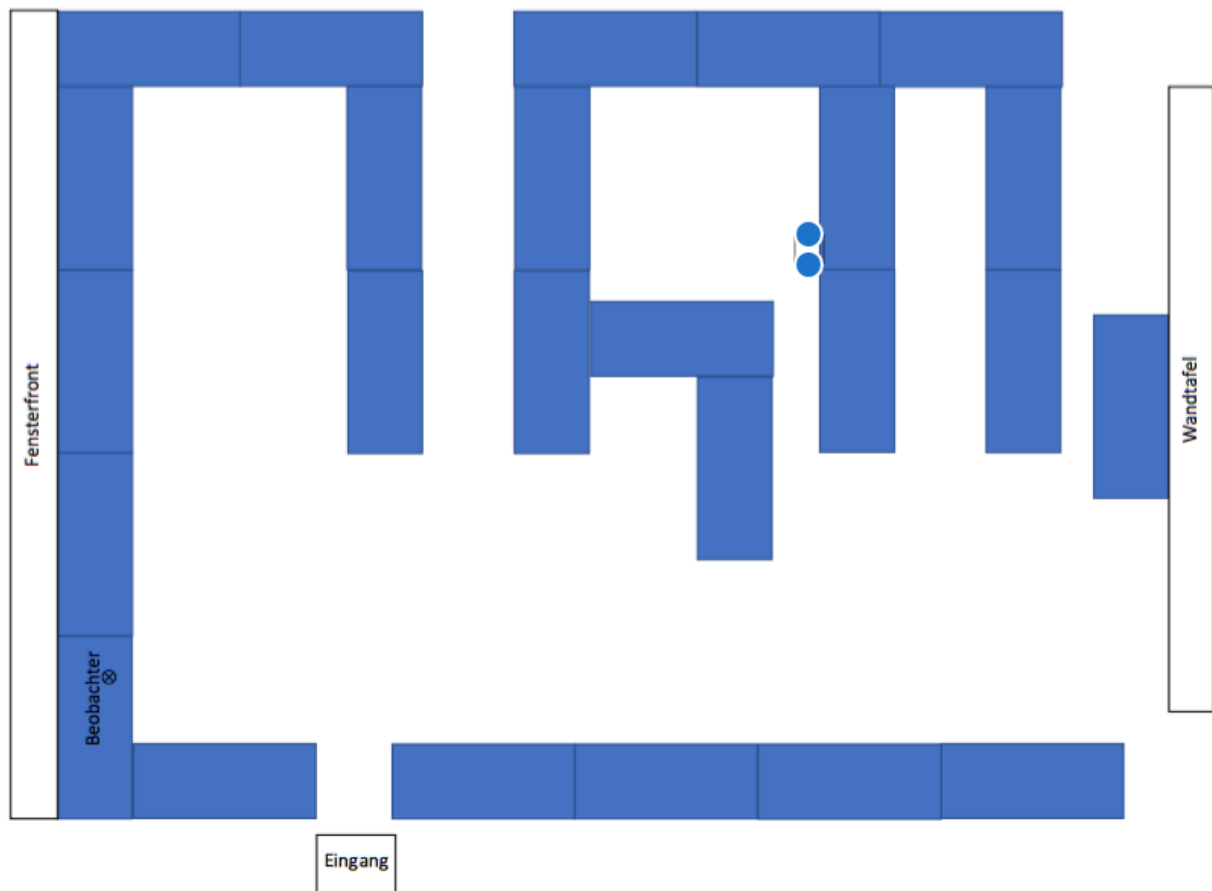


# Beobachtungsprotokoll vom 23. November 2017

Gedächtnisprotokoll (nach Notizen) der 5. Unterrichtsbeobachtung Modul Didaktik  
Donnerstag, 23.11.2017, 13.20– 16.05 Uhr

Ort: Institut Unterstrass, Raum I 010

Beobachtete Personen: Dozierende A und Dozierende B, Studierender des Studiengangs  
„Diplomstudium inklusive Assistenz“ (DIA), Studierende des Studiengangs Kindergarten/  
Unterstufe und Studierende des Studiengangs Primarstufe



Als ich den Veranstaltungsraum betrete, halten sich nur wenige Studierende darin auf, wobei die meisten Studierenden noch in der Cafeteria sind, die sich gleich davor befindet. Es scheint, dass die Dozierenden den Unterricht vorbereiten, denn sie legen verschiedene Materialien im Raum verteilt auf die Tische. Die Dozierende A verlässt immer wieder den Veranstaltungsraum und holt Arbeitsmaterialien.

Zwischen den Studierenden herrscht eine gewisse Unsicherheit darüber, wie sich der Unterricht am Nachmittag gestalten wird. Angesichts der Anordnung der Tische im Veranstaltungsraum kann vermutet werden, dass die Dozierenden einen Postenlauf vorbereitet haben. Es sind immer wieder zwei Tische zu einem Vierertisch zusammengeschoben worden und in der Mitte des Tisches befinden sich Arbeitsmaterialien (Arbeitsblätter, Bastelmaterial, Computer usw.).

Die Dozierende B fordert die Studierenden auf, den Veranstaltungsraum zu verlassen und in der Cafeteria auf sie zu warten. Als sich alle Studierenden in der Cafeteria versammelt haben, klatscht die Dozierende B in die Hände, um Aufmerksamkeit zu erhalten. Sie begrüsst die Teilnehmenden zum heutigen Nachmittag und zeigt auf, dass heute verschiedenen Posten zum

Thema direkte Instruktion zu bearbeiten sind. Damit genügend Platz für die Bearbeitung der Posten zur Verfügung steht, sind die gleichen Posten im regulären Veranstaltungsraum und in der Aula aufgestellt. Die Dozierende B nimmt zugleich die Gruppenzuteilung vor. Nach der Einteilung der Gruppen begeben sich die Studierenden in den jeweils zugeteilten Raum. Der

„DIA“-Studierende spricht kurz mit dem Tutor und sie begeben sich in den Veranstaltungsraum, wobei ich mich entschlossen habe, mich dieser Gruppe anzuschliessen. Ich vermute, dass der „DIA“-Studierende kurz Rücksprache mit dem Tutor gehalten hat, da er sich nicht ganz sicher war, in welche Gruppe er sich begeben soll. Als sich die Studierenden im Veranstaltungsraum versammelt hatten, erhebt die Dozierende B, die für diese Hälfte der Studierenden zuständig ist, das Wort. Sie instruiert die Studierenden, dass für jeden Posten 15 Minuten Zeit

zur Verfügung stehen und nach Abschluss der Posten sollen diese wieder für die nächste Gruppe für die Bearbeitung bereitgelegt werden. Die einzelnen Posten sollen zu viert bearbeitet werden. Die Dozierende B merkt hierbei an, dass die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden aus fünf Studierenden besteht. Inhaltlich wird mit jedem Posten eine Form der indirekten Instruktion bearbeitet. Zu zwei Posten gibt die Dozierende B noch spezifischere Anweisungen, da die

Studierenden weitere Materialien benötigen (Laptop).

Der „DIA“-Studierende scheint sehr motiviert für den Postenlauf zu sein und ist immer wieder im Gespräch mit dem Tutor. Die Studierenden beginnen in den jeweiligen Vierergruppen, den ersten Posten zu bearbeiten.

Als die Studierenden mit der Arbeit beginnen, verlässt die Dozierende B den Veranstaltungsraum, um einen weiteren Laptop für einen Posten zu organisieren. Kurz darauf kommt die Dozierende A in den Raum. Sie scheint etwas zu suchen, verlässt aber den Raum nach kurzer Zeit. Anschliessend kommt die Dozierende B wieder zurück und begibt sich zu einer Gruppe. Allgemein wirken die Studierenden auf die jeweiligen Aufgabestellungen der unterschiedlichen Posten sehr fokussiert. Die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden bearbeitet eine Aufgabenstellung, wobei sie ein Fadenspiel erlernen muss. Ich vermute, dass diese Aufgabe den „DIA“-Studierenden überfordern und er in eine Beobachterrolle wechseln wird, da ihm diese Aufgabe infolge seiner Cerebralparese schwerfällt. Der „DIA“-Studierende probiert geduldig die Aufgabe aus und der Tutor in seiner Gruppe gibt immer wieder sporadisch Hilfestellungen. Die Dozierende B kursiert zwischen den Gruppen und begibt sich nun auch zu der Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden. Es scheint, dass die Dozierende B weitere Anweisungen zur Aufgabenstellung (Fadenspiel) gibt. Alle Studierenden der Gruppe hören aktiv zu, wobei die Aufmerksamkeit des „DIA“-Studierenden während der Instruktion nachzulassen scheint. Die Dozierende A kommt schnell in den Raum und anschliessend verlassen beide Dozierenden gemeinsam den Raum. Es entsteht der Eindruck, dass die Dozierende A Hilfe von der Dozierenden B benötigt. Die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden beginnt, mit einer anderen Gruppe zu interagieren. Ich vermute, dass die beiden Gruppen die Aufgabenstellungen ihres Postens abgeschlossen haben und somit miteinander ins Gespräch kommen. Die Dozierende B kommt wieder in den Raum, begibt sich zu einer Gruppe und informiert, dass sie noch zwei Minuten bis zum Wechsel des Postens zur Verfügung haben. Die Gespräche zwischen den Studierenden nehmen immer mehr zu und der Lärmpegel im Raum steigt an. Ich vermute, dass die meisten Gruppen ihre Aufgabenstellung bereits gelöst haben. Die Dozierende B informiert im Plenum, dass nun die Plätze am jeweiligen Posten aufgeräumt werden müssen, so dass sie zugleich an die neue Aufgabe wechseln können und sollen. Die Studierenden beginnen, ihre Plätze aufzuräumen, verlassen ihren Posten und begeben sich zu einem neuem. Es kehrt wieder Ruhe ein und alle Studierenden richten ihre Aufmerksamkeit auf die neue Aufgabenstellung. Die Dozierende B geht von einem Posten zum andern und bietet Hilfestellungen an. Anschliessend verlässt sie den Veranstaltungsraum und kommt nach kurzer Zeit mit Arbeitsmaterialien zurück. Der „DIA“-Studierende sitzt beim neuen Posten etwas ausserhalb der Gruppe, scheint aber trotzdem konzentriert an der Aufgabenstellung zu arbeiten.

Die Dozierende B geht zur Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden und teilt ein weiteres Arbeitsmittel aus und geht danach weiter zur nächsten Gruppe.

70 Die Dozierende A kommt in den Veranstaltungsraum, bespricht etwas mit der Dozierenden B und verlässt kurz darauf den Raum wieder.

Die Dozierende B begibt sich zur nächsten Gruppe und beobachtet das Geschehen, ohne einzuwirken.

75 Der „DIA“-Studierende wirkt nun etwas passiver und stützt seinen Kopf mit beiden Händen am Pult ab.

Die Dozierende B bespricht intensiv mit einer Gruppe eine Aufgabenstellung, anschliessend bewegt sie sich von der Gruppe weg und beginnt wieder zwischen den Gruppen zu kursieren. Hierbei nimmt sie eher eine Beobachterrolle ein und fragt teilweise nach, falls ihr etwas beim Beobachten auffällt.

80 Es wird wieder etwas lauter in den Gruppen und ich vermute, dass vermehrt wieder Alltagsgespräche in die Bearbeitung des Postens einfließen. Der „DIA“-Studierende scheint immer noch gleich gut in die Gruppe integriert zu sein.

85 Die Dozierende B verlässt den Raum, kommt gleich wieder herein und geht zur Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden. Sie kommentiert kurz etwas und kündigt anschliessend im Plenum an, dass die Zeit für den zweiten Posten um ist und die Posten erneut gewechselt werden müssen.

90 Es wird lauter im Raum und die Studierenden begeben sich zum neuen Posten. Der dritte Zyklus der Postenarbeit beginnt und die Dozierende B beginnt von Neuem, zwischen den verschiedenen Gruppen zu kursieren. Kurz darauf verlässt die Dozierende B den Veranstaltungsraum und kommt gleich wieder mit neuen Arbeitsmaterialien herein. Sie stellt diese auf den Dozierentisch und verlässt anschliessend wieder den Raum.

Die Studierenden sind wieder auf die neue Aufgabenstellung fokussiert, was den gesunkenen Lärmpegel erklären mag.

95 In der Beobachtung der Gruppe mit dem „DIA“-Studierende vermute ich, dass dieser nicht nur durch den Tutor integriert wird oder ist, sondern der Tutor für den „DIA“-Studierenden eher die Interaktion in der Gruppe erleichtert. Hiermit würde ich die Hypothese aufstellen, dass der „DIA“-Studierende in Gruppenarbeit nicht auf den Tutor angewiesen ist, sondern darin durch Studierende unterstützt werden kann und somit die Tutoratsfunktion in solchen Situationen aufgelöst werden könnte.

- 100 Die Dozierende B kommt wieder in den Raum und begibt sich zur Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden. Sie beobachtet kurz die Zusammenarbeit in der Gruppe und geht nach kurzer Zeit weiter zu einer anderen Gruppe.
- Der „DIA“-Studierende sitzt wiederum etwas ausserhalb der Gruppe, scheint aber – wie in der vorangehenden Aufgabestellung – gut eingebunden zu sein. Er wirkt etwas ermüdet und ich
- 105 habe das Gefühl, dass die anderen Gruppenmitglieder beginnen, untereinander Gespräche zu führen und sich weniger bemühen, den „DIA“-Studierenden in die Gesamtgruppe einzubinden. Die Dozierende B informiert im Plenum, dass die Posten wiederum gewechselt werden sollen. Weiter teilt sie mit, dass für die kommenden Posten nicht mehr 15 Minuten zur Verfügung stehen, sondern nur noch 12 Minuten.
- 110 Der vierte Zyklus beginnt und die Studierenden begeben sich an die neuen Posten. Es wird wieder leiser und die Studierenden beginnen, sich wieder mit der neuen Aufgabenstellung auseinanderzusetzen. Die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden hat den Auftrag, einen Kurzfilm auf dem Laptop anzuschauen. Es macht den Eindruck, dass dem „DIA-Studierenden“ das Medium Film sehr zusagt, denn er wirkt begeistert und fokussiert.
- 115 Die Dozierende B nimmt eine beobachtende Rolle ein und setzt sich mit ihrem Laptop in die Nähe meines Beobachtungsplatzes. Sie beginnt, etwas auf den Laptop zu bearbeiten.
- Der „DIA“-Studierende ist immer noch sehr fokussiert, die Gespräche im Veranstaltungsraum werden etwas intensiver und lauter.
- Die Dozierende steht auf und beginnt wieder zwischen den verschiedenen Gruppen zu kursieren. Ich vermute, dass ein Posten mehr Betreuung und Instruktion benötigt als alle anderen,
- 120 denn die Dozierende B verweilt oft am gleichen Posten und kommentiert oder antwortet auf Fragestellungen.
- Ich habe das Gefühl, dass der „DIA“-Studierende wieder vermehrt von der Aufgabenstellung abweicht und sich nicht mehr in der Gruppe beteiligt.
- 125 Die Dozierende A kommt in den Raum und bespricht sich mit der Dozierenden B, wobei sie gemeinsam auf die Uhr schauen. Die Dozierende A verlässt wieder den Raum.
- Die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden diskutiert wieder vermehrt ohne Beteiligung des „DIA“-Studierenden.
- Die Dozierende B kündigt den letzten Wechsel vor der Pause an.
- 130 Die Studierenden begeben sich wieder an die neuen Posten und es wird wieder etwas leiser im Raum.
- Die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden befindet sich an einem Posten, an dem ein Bilderbuch nacherzählt werden muss.

Die Dozierende B befindet sich bei dem Posten, vom dem ich vermute, dass er mehr Instruktion benötigt als die anderen.

Der „DIA“-Studierende folgt aktiv der Erzählung des Bilderbuchs eines Studierenden. Der „DIA“-Studierende gibt manchmal einen Kommentar ab, auf den aber häufig nicht eingegangen wird. Im anschliessenden Gespräch zur Aufgabenstellung mit dem Bilderbuch bekomme ich wieder das Gefühl, dass der „DIA“-Studierende nicht daran teilnehmen kann und die Diskussion an ihm vorbeigeht.

Die Dozierende A kommt in den Raum und begibt sich zur Dozierenden B. Dem Gespräch zwischen beiden ist zu entnehmen, dass die halbe Klasse bereits in der Pause in der Aula ist. Die Dozierende B schaut auf die Uhr und kündigt sogleich die Pause an und erwähnt nochmals, dass die Arbeitsmaterialien wieder für die nächste Gruppe bereitgestellt werden sollen.

Die Studierenden begeben sich allmählich in die Pause und verlassen den Veranstaltungsraum.

Die Dozierende B und vereinzelte Studierende kommen von der Pause zurück in den Veranstaltungsraum. Nach wenigen Minuten, als fast alle Studierenden sich wieder im Raum versammeln, fordert die Dozierende B die Studierenden auf, sich wieder an die neuen Posten zu begeben und weiterzuarbeiten.

Der „DIA“-Studierende ist noch nicht im Raum und die Gruppen begeben sich an die neue Aufgabestellung, wobei es wieder leiser im Raum wird.

Nach kurzer Zeit kommt der „DIA“-Studierende in den Raum und wird von der Dozierenden B zu seiner Gruppe begleitet.

Die Dozierende A kommt kurz in den Raum und es scheint, dass sie etwas sucht. Sie verlässt nach kurzem Herumblicken wieder den Raum.

Die Dozierende B beginnt wieder, zwischen den Gruppen zu kursieren.

Die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden befindet sich an dem Posten, der bisweilen am meisten Instruktion von der Dozentin benötigt. Die Dozierende B begibt sich zu diesem Posten und beginnt, Hilfestellungen zu leisten. Der „DIA“-Studierende scheint gut in den Prozess eingebunden zu sein. Die Dozierende B hält sich für längere Zeit an diesem Posten auf und es scheint, dass sie die Leitung der Gruppenarbeit übernommen hat. Der „DIA“-Studierende scheint aktiv beteiligt zu sein und wird mehrmals direkt angesprochen. Die Dozentin verweilt ca. 10 Minuten bei dieser Gruppe und hinterlässt den Eindruck, dass sich eine spannende Diskussion in der Arbeit ergeben hat.

Anschliessend beginnt die Dozierende B wieder zwischen den Gruppen zu kursieren und kündigt schliesslich den letzten Wechsel der Postenarbeit an.

- Die Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden muss zu Beginn einen Text lesen. Es scheint kurz eine Unsicherheit zu herrschen, wie sie die Aufgabe angehen soll. Schliesslich entscheidet sich eine Studentin, der gesamten Gruppe den Text vorzulesen.
- 170 Die Dozierende B beginnt wieder, zwischen den Gruppen zu zirkulieren.
- Der „DIA“-Studierende hört zu Beginn, als die Studentin den Text vorliest, aktiv zu. Nach kurzer Zeit aber wirkt er passiver und scheint nicht mehr zu folgen, aber er probiert immer wieder, sich in die Gruppe zu integrieren.
- 175 Die Dozierende B geht zur Gruppe und beobachtet das Geschehen.
- Die Studentin sagt, dass sie versucht habe, den Text in einfacher Sprache wiederzugeben.
- Die Dozierende B schaut mich fragend an, ob ich die Situation realisiert habe, was unmittelbar in der Gruppenarbeit geschieht. Anschliessend verlässt die Dozierende B die beobachtende Position und begibt sich zu einer anderen Gruppe.
- 180 Der „DIA“-Studierende wirkt immer noch passiv.
- Die Dozierende B begibt sich wieder zur Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden und beobachtet kurz die Situation.
- Bei der Dozentin B erklingt der Timer des Natels. Sie schaltet den Alarm aus und fordert anschliessend die Studierenden auf, den jeweiligen Posten, an dem sie sich befinden, aufzuräumen.
- 185 Der „DIA“-Studierende scheint müde zu sein.
- Die Studierenden und die Dozierende A, welche die Gruppenarbeit in der Aula durchgeführt haben, kommen nun in den Veranstaltungsraum.
- Es wird sehr schnell lauter und die Studierenden beginnen viele Gespräche untereinander.
- 190 Die Dozierende B schlägt an die Klangschale und die Dozierende A beginnt, den Studierenden ein Arbeitsblatt auszuteilen. Die Dozierende B fordert die Studierenden auf, das Arbeitsblatt zu zweit auszufüllen.
- Es wird schnell wieder viel lauter und nach kurzer Zeit schlägt die Dozierende B wieder gegen die Klangschale und fordert die Studierenden auf, leiser weiterzuarbeiten.
- 195 Während dieser Aufgabenstellung besprechen sich die Dozierenden und bereiten sich auf eine PowerPoint-Präsentation vor.
- Der Tutor und der „DIA“-Studierende bearbeiten die Aufgabenstellung gemeinsam, es macht aber den Eindruck, dass der Tutor die Aufgabe bearbeitet und der „DIA“-Studierende nicht aktiv mit einbezogen wird.
- 200 Allgemein habe ich das Gefühl, dass viele Studierende nicht mehr bei der Aufgabenstellung sind und sich anderen Themen zuwenden.

Die Dozierende B schlägt wieder die Klangschale und die Dozierende A fordert im Anschluss die Studierenden auf, das Besprochene in der Zweiergruppe im Plenum zusammenzutragen, wobei dies auf einer thematischen Ebene geschehen soll.

205 Die Dozierende A übernimmt die Moderation und es melden sich vereinzelt Studierende. Der „DIA“-Studierende scheint nicht mehr dem Unterricht zu folgen und schaut auf sein Natel. Die Dozentin A muss immer wieder die Studierenden auffordern, sich im Plenum zu melden, oder fordert einzelne Antworten direkt bei Studierenden ab. Die Kommentare der Studierenden werden wiederum von der Dozentin A gedeutet.

210 Nach kurzer Zeit schliesst die Dozentin A das Sammeln von Antworten von Studierenden und kündigt den Schluss der Veranstaltung an.

Der „DIA“-Studierende steht sofort auf und verlässt den Veranstaltungsraum.

Die Dozentin B versucht in der Aufbruchsstimmung, die Studierenden an den Arbeitsauftrag für die kommende Woche zu erinnern, was vermutlich im Lärm und in den Gesprächen der

215 Aufbruchsstimmung unterging.

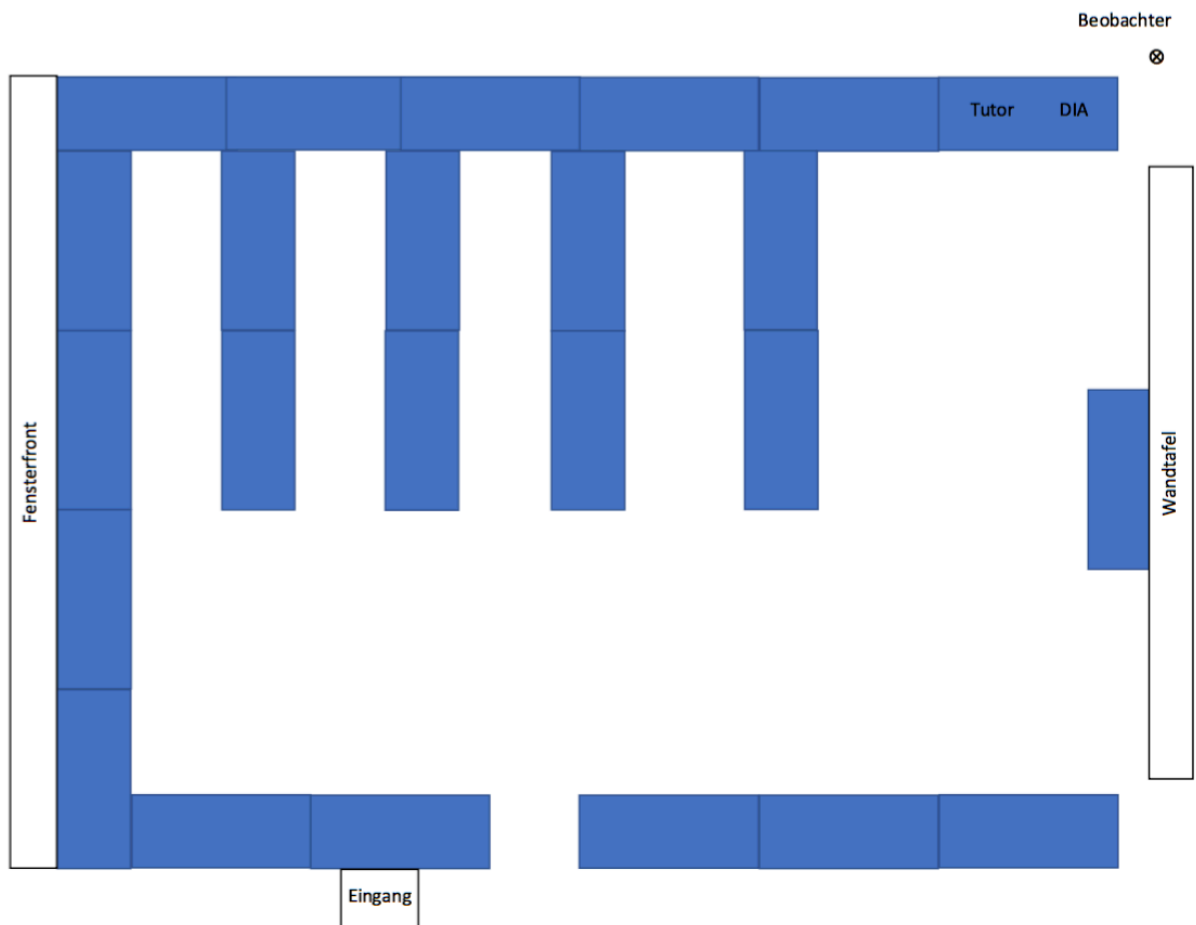


# Beobachtungsprotokoll vom 7. Dezember 2017

Gedächtnisprotokoll (nach Notizen) der 6. Unterrichtsbeobachtung Modul Didaktik  
Donnerstag, 07.12.2017, 13.20– 16.05 Uhr

Ort: Institut Unterstrass, Raum I 010

Beobachtete Personen: Dozierende A und Dozierende B, Studierender des Studiengangs „Diplomstudium inklusive Assistenz“ (DIA), Studierende des Studiengangs Kindergarten/Unterstufe und Studierende des Studiengangs Primarstufe



Ich betrete den Veranstaltungsraum und es sind noch wenige Studierende anwesend, die jeweils für sich einen Platz eingenommen haben. Ich setze mich auf der Höhe des Dozierendenpults hin und beginne, mich auf die Veranstaltung vorzubereiten. Allmählich kommen immer mehr Studierende hinein und es wird etwas lauter. Die Plätze füllen sich und der „DIA“-Studierende setzt sich mit dem Tutor an den Tisch, der sich gleich rechtsliegend von mir befindet. Beide Dozierende kommen gleichzeitig in den Raum und begeben sich zum Dozierendenpult und erledigen letzte Vorbereitungen. Zwischen den Studierenden sind viele Gespräche auszumachen, auch der „DIA“-Studierende befindet sich mit dem Tutor im Gespräch.

Die Dozierende A spricht zum Plenum und zeigt zuerst das Programm des heutigen Nachmittags auf. Es bestehen vier verschiedene Programmpunkte, die an diesem Nachmittag angegangen werden sollen. Zu Beginn soll auf das Erkundungsgespräch eingegangen werden, dass vergangene Woche im Praktikum durchgeführt wurde. Weiterhin soll die behandelte direkte Instruktion aus der letzten Sitzung mit dem durchgeführten Postenlauf reflektiert werden. Auf zwei Formen (Erzählen und Erklären) der direkten Instruktion soll weiter vertieft eingegangen werden.

Der „DIA“-Studierende schaut, während das Programm von der Dozentin A vorgestellt wird, immer aufs Natel. Die Dozierende B sucht zu mir Blickkontakt, um bestätigt zu bekommen, dass ich die Situation mit dem Natel registriert habe.

Die Dozierende A übergibt nun das Wort der Dozierenden B, welche die Leitung für den ersten Programmpunkt übernehmen soll.

Die Dozierende begrüsst die Studierenden und stellt anschliessend vor, wie das Erkundungsgespräch reflektiert werden soll. Es soll ein „Schnipp-Schnapp-Spiel“ hergestellt werden, über das miteinander in Kontakt zu treten ist. Sie fragt im Plenum nach, wer im Praktikum kein Erkundungsgespräch durchführen konnte. Einige Studierende und der „DIA“-Studierende signalisieren mit der Hand, dass sie kein Erkundungsgespräch durchführen konnten.

Der „DIA“-Studierende ist nicht mehr auf sein Natel fokussiert und hört nun aktiv der Dozentin A zu.

Die Dozierende A fordert nun die Studierenden auf, ein Blatt Papier nach vorne zu holen. Die Studierenden organisieren sich untereinander, so dass sie an die benötigten Arbeitsmaterialien kommen. So holt der Tutor für den „DIA“-Studierenden ein Blatt Papier.

Die Dozierende A bittet die Studierenden, dass sie leise sein sollen, so dass die Studierenden, die das „Schnipp-Schnapp-Spiel“ nicht alleine herstellen können, ihren Anweisungen folgen können.

Die Dozierende B beschreibt nun den ersten Schritt für die Erstellung eines „Schnipp-Schnapp-Spiels“.

Der „DIA“-Studierende beginnt verspätet, den Anweisungen zu folgen. Als der erste Schritt vorgestellt wurde, sagt die Dozentin B zum „DIA“-Studierenden, dass er ihr erstelltes „Schnipp-Schnapp-Spiel“ haben könne. Der „DIA“-Studierende scheint angesichts dieses Angebots erleichtert zu sein. Ich vermute, dass es dem „DIA“-Studierenden durch seine CP nicht möglich gewesen wäre, dieses Papierspiel zu erstellen.

Die Dozentin B zeigt nun die weiteren Schritte mithilfe des Visualizers.

Der „DIA“-Studierende nimmt sein Natel wieder hervor und beginnt darauf, ein Spiel zu spielen.

Als das Spiel im Plenum fertig gefaltet war, fordert die Dozentin B den „DIA“-Studierenden auf, die Symbole für die jeweiligen aufklappbaren Seiten zu nennen, wobei die Oberkategorie ‚Weihnachten‘ vorgegeben wurde.

Er nennt verschiedene Dinge, die aufgezeichnet werden sollten, die aber nichts mit der vorgegebenen Oberkategorie zu tun haben. Die Dozierende B zeichnet die Dinge, die der „DIA“-Studierende nennt und kehrt somit von den Weihnachtssymbolen ab, denn sie fordert diese nicht weiter ein. Die jeweiligen Symbole werden mit einer Fragestellung zum durchgeführten Erkundungsgespräch hinterlegt.

Die Dozierende B gibt nun die Anweisung, dass die Studierenden durch den Raum gehen sollen und sich gegenseitig die aus dem Spiel ergebenden Fragen stellen.

Es wird schnell lauter im Raum und zwischen den Studierenden kommt es zu vielen Gesprächen.

Die Dozentin A geht zum „DIA“-Studierenden und fragt ihn, ob es für ihn motorisch möglich ist, das Spiel zu spielen. Der „DIA“-Studierende versucht anschliessend, die Bewegungen des „Schnipp-Schnapp-Spiels“ umzusetzen, was ihm aber nicht zu gelingen scheint. Die Dozentin A bemerkt, dass es dem „DIA“-Studierenden nicht möglich ist, und sagt, dass sie diesen Part des Spiels übernehmen würde. Da der „DIA“-Studierende kein Erkundungsgespräch durchführen konnte, stellt die Dozentin A alternative Fragen.

Die Dozentin B kursiert, während die Dozentin A beim „DIA“-Studierenden verweilt, zwischen den Studierendengruppen.

Die Dozentin A fragt den „DIA“-Studierenden: Was hat er letzte Woche im Praktikum über die Kinder gelernt? Was musste er mit den Kindern machen? Welche Schwierigkeiten ergaben sich aus der Zusammenarbeit mit den Kindern? Macht das Praktikum an der Schule Spass? Die Antworten auf diese Fragestellung waren nicht verständlich und gingen im hohen Lärmpegel

unter. Es machte aber den Eindruck, dass der „DIA“-Studierende sich wohlfühlte, als die Dozentin A ihm die verschiedenen Fragen stellt.

70 Die Dozierende B kommt nun am „DIA“-Studierenden und der Dozentin A vorbei und beobachtet kurz die Situation. Anschliessend klatscht die Dozentin B in die Hände. Da die Studierenden nicht auf das Signal reagierten, schlägt sie an die Glocke und fordert anschliessend die Studierenden auf, wieder ihre Plätze einzunehmen.

Als die Studierenden ihre Plätze wieder eingenommen haben, fragt die Dozierende B im Plenum die Studierenden, wann sich ein Erkundungsgespräch im Unterricht umsetzen lässt. Einige Studierende melden sich zu Wort, auch der „DIA“-Studierende, der zugleich die Verwendung des durchgeführten Spiels mit einbezieht.

Die Dozentin B kommentiert den Input des „DIA“-Studierende als eine gute Idee. Ich empfinde diese Situation als bestärkend, so dass der „DIA“-Studierende am Unterricht vermehrt teil-

80 nimmt.

Die Dozentin B beabsichtigt nun, in einem weiteren Schritt einige Erfahrungen aus den Erkundungsgesprächen in den Praktika im Plenum zusammenzutragen. Es gibt einige Wortmeldungen von verschiedenen Studierenden, die wiederum von der Dozentin B kommentiert werden. Der „DIA“-Studierende scheint sehr aktiv den verschiedenen Inhalten zu folgen. Ich vermute, dass

85 seine Aktivität immer noch mit dem vorangehenden Zuspruch der Dozentin in Verbindung steht.

Die Dozentin B schliesst nun das Zusammentragen der Erfahrungen über das Erkundungsgespräch und übergibt die Leitung der Dozentin A, wobei sie zugleich ins nächste Thema, die Reflexion der Postenarbeit, steigt.

90 Die Dozentin B präsentiert die Aufgabenstellung, wie die Reflexion zu den Stationsarbeiten über die direkte Instruktion angegangen werden sollte. Die Studierenden sollen ein Blatt Papier hervorheben und zu zweit die durch den Visualizer dargestellten Fragestellungen (Was sind die Merkmale dieser Lernform? Welche Vor- und Nachteile bestehen bei dieser Lernform?) bearbeiten, wobei drei bis fünf Merkmale zusammengetragen werden müssen. Bevor die Frage-

95 stellung bearbeitet wird, fragt die Dozierende im Plenum, zu welcher Lernform die Postenarbeit gehört. Der „DIA“-Studierende meldet sich und sagt, dass man bei dieser Lernform viele Dinge beachten muss. Die Dozierende A nimmt dies kurz auf und nimmt anschliessend die Zuordnung selbst vor.

Es wird lauter im Veranstaltungsraum und die Studierenden beginnen, sich nun über die Frage-

100 stellung auszutauschen. Der „DIA“-Studierende tauscht sich mit dem Tutor über die Postenarbeit aus, die sie auch gemeinsam in der letzten Veranstaltung bestritten haben. Der „DIA“-

Studierende scheint sehr aktiv am Gespräch beteiligt. Während des Zusammentragens von Merkmalen kursiert die Dozierende A zwischen den Studierenden und beobachtet, wobei sie keine Kommentare abgibt.

105 Die Dozentin A schliesst die Gruppenarbeit und beginnt, im Plenum die Merkmale der Studierenden zu sammeln. Verschiedene Studierende melden sich und nennen ein Merkmal, das von der Dozentin A kommentiert und weiter ergänzt wird. Weiter stellt sie die Frage, wann sich eine Stationenarbeit eignet. Auf diese Fragestellung melden sich sowohl einige Studierenden als auch der „DIA“-Studierende. Er wird nicht aufgerufen und senkt den Arm. Nach weiteren

110 Wortmeldungen von Studierenden, die wiederum von der Dozentin A kommentiert werden, meldet sich der „DIA“-Studierende erneut. Er wird wieder nicht aufgerufen und ich bekomme das Gefühl, dass damit seine Aktivität etwas abgenommen hat.

Zum Abschluss der Sammlung von Merkmalen, die am Flipchart festgehalten wurden, verweist die Dozentin A auf Theorien, die in den ausgehändigten Texten, die in dieser Lektion zu bearbeiten waren, beschrieben sind.

115

Die Dozentin B übernimmt nun die Leitung und beschreibt die Arbeitsweise bei der Postenarbeit und zeigt hierbei verschiedene Positionen auf, wie die Arbeit eingestuft werden könnte.

Der „DIA“-Studierende scheint wieder etwas aktiver am Unterricht teilzunehmen.

Die Dozentin will, dass die Studierenden ihre Arbeitsweise aus der vergangenen Woche einschätzen, wobei die Studierenden zu drei verschiedenen Fragestellungen (Wie weit haben sie sich auf die Aufgaben eingelassen? Wie aktiv haben sie eigenes Wissen zum Thema eingebracht? Wie weit ist es ihnen gelungen, Wissen aufzubauen?), die auf einem grossen Plakat mit passenden Statements festgehalten sind, ihr Votum zur persönlichen Arbeitsweise abgeben sollen.

120

125 Die Studierenden begeben sich zu den drei Plakaten und beginnen, die Begriffe zu markieren, die ihre Arbeitsweise am besten repräsentieren. Der „DIA“-Studierende geht mit dem Tutor zum Plakat. Es scheint, dass der Tutor dem „DIA“-Studierenden die verschiedenen Begriffe erläutert und ihn bei der Wahl der Begriffe unterstützt.

Die Studierenden begeben sich allmählich wieder an ihre Plätze.

130 Als der „DIA“-Studierende sich an seinen Platz begeben hat, kommt die Dozentin A und fragt ihn, wie aktiv er sich an der Stationenarbeit beteiligt hat. Er antwortet, er habe sich gut beteiligt. Die Dozierende B bereitet sich für den nächsten Arbeitsschritt vor, sammelt die Plakate ein und addiert die unterschiedlich gekennzeichneten Punkte zu den Begriffen.

Der Tutor setzt sich wieder neben den „DIA“-Studierenden und sie beginnen, die verschiedenen  
135 Begriffe weiter zu diskutieren. Der „DIA“-Studierende scheint sehr interessiert und beteiligt  
sich aktiv.

Die Dozentin B schlägt gegen die Glocke und beginnt, die Auszählung zur Arbeitsweise zu  
präsentieren. Zunächst nennt sie nur die Anzahl der Punkte zu den Begriffen, in einem zweiten  
Schritt kommentiert sie die Begriffe, die am häufigsten gewählt wurden.

140 Es scheint den „DIA“-Studierende sehr zu interessieren, wie sich die anderen Studierenden  
eingeschätzt haben.

Die Dozentin B schliesst die Präsentation der Auswertung und kündigt die Pause an. Bevor die  
Studierenden in die Pause gehen können, nimmt die Dozentin B eine Gruppeneinteilung vor,  
indem die Studierenden beim Verlassen des Raumes einen blauen oder roten Schokotaler zie-  
145 hen müssen. Die Farbe des Schokotalers nimmt die Einteilung vor, welche Gruppe der Studie-  
renden nach der Pause in der Aula oder im Veranstaltungsraum fortfährt. Die Studierenden  
verlassen langsam den Raum und nehmen einen Schokotaler.

Der „DIA“-Studierende hat die Farbe des Schokotalers gezogen, nach der er sich im Veranstal-  
150 tungsraum einzufinden hat, wobei hier die Dozentin B die Leitung innehat.

Die Dozentin B fordert die Studierenden auf, nach vorne zu kommen und einen Kreis zu bilden.  
Alle Studierenden dieser Gruppe begeben sich nach vorne, wobei viele von ihnen noch in Pau-  
sengespräche vertieft sind.

Als sich alle im Kreis eingefunden haben, fragt die Dozentin B, wer einen Schüler, eine Lehr-  
155 person oder eine Sache spielen möchte. Hierbei sollen sich drei Studenten zu einem Dreieck  
formieren, wobei sie durch einen gezogenen Faden in Verbindung stehen. Der „DIA“-Studie-  
rende meldet, um den Schüler zu spielen.

Die Dozentin B fragt nun die Gruppe, wie diese Verbindungen mit dem Begriff ‚Erklären‘ zu-  
sammenhängen. Der „DIA“-Studierende meldet sich zu Wort und teilt seine Ansicht mit. Er  
160 beschreibt die Sache als Belohnung, wobei die Mitstudierenden und die Dozentin zu lachen  
beginnen. Er scheint nicht verlegen zu sein und lacht dann auch mit.

Anschliessend fordert die Dozentin eine weitere Wortmeldung eines Studierenden ein, wobei  
dieser auf das didaktische Dreieck hinweist, was von der Dozentin bekräftigt wird. Anschlies-  
send fragt sie nach, was sich noch ändern muss, damit es wirklich ein didaktisches Dreieck  
165 wird.

Der „DIA“-Studierende hört gespannt zu und verfolgt die Wortmeldungen.

Aus den Antworten der Studierenden ergab sich, dass die drei Seiten des Dreiecks gleich lang sein müssen, da die drei Ecken gleich zu gewichten sind.

170 Der „DIA“-Studierende und die beiden anderen Studierenden gleichen nun die Seiten des Dreiecks aus.

Nunmehr wird auf die zentralen Aspekte des didaktischen Dreiecks eingegangen, wobei diese anhand der Wortmeldungen und der Kommentare der Dozentin zusammengetragen werden. Gelegentlich gibt auch der „DIA“-Studierende einen Input. Es scheint, dass er dieser Unterrichtseinheit gut folgen kann.

175 Die Dozentin führt nun in die nächste Aufgabenstellung ein. Die Studierenden erhalten einen Text, dieser ist kurz durchzulesen. Anschliessend sollen die Studierenden zu zweit eine Form (grafisch/visuell) wählen, so dass sie das Erklären einer anderen Gruppe erläutern können, was auf einer sehr vereinfachten Ebene stattfinden soll.

180 Bei der Tandem-Bildung fragt die Dozentin, wer mit dem „DIA“-Studierenden zusammenarbeiten würde. Es meldet sich die Tutorin, die für ihn zuständig ist.

Sie erhalten für die Bearbeitung der Aufgabenstellung eine Viertelstunde Zeit, weiterhin werden verschiedene Medien bereitgestellt, welche die Studierenden verwenden können.

185 Die Tutorin liest dem „DIA“-Studierende den Text mit der Aufgabenstellung vor. Seine Idee ist, das Erklären spielerisch darzustellen, da für diese Form noch nicht so viel Vorwissen benötigt wird. Er wirkt sehr aktiv und scheint gut in den Arbeitsprozess mit eingebunden zu sein.

Die Dozentin A kommt in den Raum und bespricht sich kurz mit der Dozentin B.

Die Tutorin bezieht den „DIA“-Studierenden immer wieder aktiv mit ein, gibt aber eine klare Struktur und Richtung vor.

190 Die Dozentin B beginnt, im Raum zu kursieren und begibt sich nun zur Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden. Sie erklärt die Aufgabenstellung detailliert, wobei zu erkennen ist, dass die Tutorin die Aufgabenstellung nicht ganz verstanden hat.

Die Dozentin B verlässt das Tandem mit dem „DIA“-Studierenden und kursiert weiter zwischen den Gruppen.

195 Der „DIA“-Studierende und die Tutorin entwickeln gemeinsam ein kurzes Theaterspiel, wobei sie sich eine Situation vorstellen, in der zwei Menschen aufeinandertreffen, die verschiedene kulturelle Gepflogenheit im Hinblick auf die Begrüssung haben. Hierbei wird eine Person vorgestellt, die aus dem asiatischen Raum kommt, und ein Schweizer, der der asiatischen Person die Begrüssungsform mit drei Küssen erklärt. Die Idee wird vorwiegend von der Tutorin entwickelt, wobei sie ihn immer wieder fragt, wie er die Idee findet. Als sie die Idee fertig

200 entwickelt haben, spielen sie die Situation gleich gemeinsam durch. Es macht den Eindruck, dass dem „DIA“-Studierende diese Form entspricht und er sich dabei wohlfühlt. Einige Studierende aus der Aula kommen nun in den Veranstaltungsraum. Es wird rasch lauter.

Die Dozentin A ruft ins Plenum, dass fünf Tandems aus diesem Raum jetzt in die Aula wechseln sollen.

205 Der „DIA“-Studierende und die Tutorin schauen sich gegenseitig an und entscheiden sich, in die Aula zu wechseln.

Ich folge dem Tandem in die Aula.

Der „DIA“-Studierende und die Tutorin begeben sich nun zu einem Tandem in der Aula.

210 Sie erhalten den Auftrag, ihre entwickelte Darbietung dem jeweiligen Tandem vorzustellen. Die Dozentin A schaut der Gruppe mit dem „DIA“-Studierenden zu.

Als sie ihr kurzes Schauspiel dargeboten haben, geht die Dozentin weiter zu einer anderen Gruppe.

Nun ist das zweite Tandem in der Gruppe an der Reihe, seine Darbietung vorzustellen. Es wird

215 eine Geschichte erzählt. Der „DIA“-Studierende hört aktiv zu und scheint von der Geschichte begeistert zu sein. Der „DIA“-Studierende kommentiert manchmal die Geschehnisse in der vorgetragenen Geschichte.

Als die Geschichte endet, wechselt die Gruppe schnell in Alltagsgespräche und befasste sich nicht mehr mit dem vorgegebenen Thema.

220 Die Dozentin fragt die Studierenden in der Aula, welches Tandem anschliessend seine Darbietung im Plenum vortragen möchte.

Es machte den Eindruck, dass der „DIA“-Studierende und die Tutorin ihr Schauspiel darstellen möchten, wozu sie sich auch entschliessen.

Das zweite Tandem wird von der Dozentin A bestimmt. Anschliessend fordert sie die Studierenden auf, wieder in den Veranstaltungsraum zu wechseln. Alle begeben sich erneut in den

225 Veranstaltungsraum und nehmen ihre Plätze ein. Es wird schnell sehr laut im Raum. Ich vermute, dass, da es schon auf das Ende des Nachmittags zugeht, viele nicht mehr ganz bei der Sache sind und somit schneller in Alltagsgespräche wechseln.

Die Dozentin B schlägt gegen die Klangschale und benennt die erste Gruppe, die ihre Darbietung vorstellen soll.

230 Der „DIA“-Studierende befasst sich währenddessen mit seinem Natel und es scheint, dass er dem Vorgetragenen nicht folgt.



Die Studierende klatschen nach der Darbietung und die Dozierenden bedanken sich für die tolle Vorstellung. Anschliessend fordert die Dozentin A das Tandem mit dem „DIA“-Studierenden auf, seine Darbietung zu zeigen.

Der „DIA“-Studierende und die Tutorin stehen auf, begeben sich nach vorne und beginnen mit ihrer Darbietung.

Im Anschluss an ihre Darbietung erhalten auch sie Applaus, was dem „DIA“-Studierenden zu gefallen scheint, den er wirkt sehr glücklich. Die Dozentin B kommentiert die Darstellung als ein gutes Beispiel für das Erklären.

Die Dozentin B fragt nun im Plenum nach, was für Erkenntnisse und Erfahrungen die Studierenden für die Schule transferieren können.

Der „DIA“-Studierende scheint dem Unterricht nicht mehr zu folgen und schaut wieder auf sein Natel.

Es folgen einige Wortmeldungen von Studierenden, die wiederum von den Dozierenden kommentiert werden.

Der „DIA“-Studierende beginnt, seine Arbeitsmaterialien in seine Tasche zu packen.

Die Dozentin B schaut auf die Uhr und blickt die Dozentin A an. Nach der letzten Wortmeldung beendet sie den Unterricht und bedankt sich für den Nachmittag.

Der „DIA“-Studierende steht auf und beginnt, mit seinem Sitznachbarn zu sprechen. Allmählich verlassen die Studierenden den Veranstaltungsraum.

## B. Interviewleitfaden

### Interviewleitfaden

Interviewdatum: 01.02.2018

**Eingangsmoderation:** Die Eingangsmoderation folgt keinem ausformulierten Skript, da die interviewten Personen die Hauptanliegen des Interviews kennen. Vorab wird aber die Einverständniserklärung besprochen und unterzeichnet.

<b>Erzählstimulus (Erzählaufforderung) Obligatorische Fragen</b>	<b>Nachfragen (obligatorisch – falls nicht erwähnt / an passen- der Stelle)</b>	<b>Aufrechterhaltungs- und Steue- rungsfragen</b>
<p><b>Einstellung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sie haben während eines Semesters Erfahrungen im Projekt „Ecolsiv“ gesammelt. Was haben Sie für Erfahrungen gemacht?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Was war für Sie die grösste Herausforderung im Umgang mit DIA-Stud.?</li> <li>Gab es Unterrichtseinheiten/-sequenzen, um DIA-Stud. einzubeziehen, die aus ihrer Sicht gut gelungen sind? Welche?</li> <li>Inwiefern hat sich Ihre Unterrichtsplanung durch das Projekt verändert?</li> </ul>	<p><i>(Beispielfragen zu Themen der Aufrechterhaltung und Steuerung – Weitere Fragen werden während des Interviews auch spontan formuliert)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Beschreiben Sie genauer...</li> <li>Welche Unterstützungen haben Sie in Anspruch genommen?</li> <li>Können Sie mir ein Beispiel dazu geben?</li> <li>Möchte Sie ergänzen oder fortfahren?</li> <li>Gibt es noch andere oder vergleichbare Situationen?</li> </ul>

## Ausblick

- Wenn Sie wieder einen Studierenden mit geistiger Behinderung im Unterricht haben, was würden Sie in Ihrem Unterricht verändern?

*(Beispielfragen zu Themen der Aufrechterhaltung und Steuerung – Weitere Fragen werden während des Interviews auch spontan formuliert)*

- Möchten Sie fortfahren?
- Gibt es noch andere oder vergleichbare Situationen?
- Beschreibe Sie genauer...
- Welche Unterstützungen haben Sie in Anspruch genommen?
- Können Sie mir ein Beispiel dazu geben?

## C. Interviewtranskripte

### Écolsiv – Schule inklusive 08. Februar 2018 Zürich

Interviewer (I): Adrian Seitz

Befragte (Aw): A

Passage: 00:00:23-00:26:52

Dauer der Passage: 26min 29s

Transkribiert von Adrian Seitz

5 I: die erste Frage geht es um die Erfahrungen im Projekt, also wie schätzen sie ihre ersten Erfahrungen im Projekt ein.#00:00:31-3#

Aw: mhm (fragend) (3) ich meine Erfahrungen, (.) wie schätze ich meine Erfahrungen.#00:00:44-1#

10 I: ja #00:00:44-4#

Aw: Ah (3) @ ja das ist noch schwierig darauf etwas zu sagen@ wart einmal (3) also ich denke beantworten kann man das wahrscheinlich am besten wenn man (4) sich überlegt wie war das bevor ich gewusst habe (.) oder dass das beginnen wird von der Ankündigung her, jetzt die Idee  
15 das jemand mit einer geistigen Behinderung in diese grosse Studiengruppe reinkommt; (.) von der Idee, also das wir auch informiert zum teil ja dies mitgestalltet haben also ich bin eher informiert worden dass der Studierende zu mir in die Gruppe reinkommt, (.) und jetzt war er irgendwie ein halbes Jahr oder so in dem Modul drinnen oder, und wenn man es unter der Perspektive betrachtet dann würd ich sagen ist es weniger schlimm gekommen wie erwartet;  
20 #00:01:47-3#

I: mhm (bejahend) #00:01:47-3#

Aw: oder? (2) ähm also indem Sinn, ich würd sagen ich bin (.) ich war anfänglich extrem skeptisch dem Projekt gegenüber, (2) weil ähm ich glaub vor allem auf der kognitiven Schiene denke; also weil das für mich so ist das ich denk wir sind hier eine Lehrerbildungsstätte wo es  
25 extrem um kognitive Bildung geht. (.) und dass es für mich im vornherein irgendwie eine Diskrepanz ist das jemand der quasi wie eine kognitive Beeinträchtigung hat, dass der dann quasi

genau an dem Ort wo es genau unter anderem zu einem grossen Teil stark um das geht dass der  
30 dann dort (.) quasi wie mit geschult wird; oder dass er dort sich wie (.) qualifizieren soll. (2)  
und (.) von dem her war meine Skepsis gross und meine Begeisterung irgendwie jetzt bezüglich  
wie richtet man das gut ein; wie inszeniert man den Unterricht richtig und so weiter war ehrlich  
gesagt auch nicht sehr gross? (.) weil ich mich echt (.) an meiner Hauptaufgabe orientiere und  
dass sind irgendwie die 47 anderen Studierenden (.) wo ich grundsätzlich glaub dass die sowas  
35 wie ein (.) also dass ist natürlich auch eine heterogene Studentenschaft; aber ich meine Grund-  
sätzlich haben die andere sagen wir jetzt mal Eingangsvoraussetzungen wie jetzt jemand der (.)  
eine (.) sagen wir ehrlich klar deklarierte geistige Beeinträchtigung hat, (.) und wenn ich schau  
wie das gelaufen ist, da kann ich sagen (.) bei mir selber hat hat irgendwie (.) quasi wie nur (.)  
nur eine Sache zum mehr Zuspruch geführt; nämlich die Idee dass ich kapiert hab für mich  
40 innerhalb von diesem halben Jahr, dass es eben nicht um die kognitiven Förderung geht; von  
dem Studierenden. also dass es nicht drum gehen kann dass er (.) mehr oder weniger (2) in  
einem vergleichbaren masse die Dinge (2) mitnimmt die Lehr- Lerninhalte versteht wie ich das  
von den anderen Studierenden (.) eigentlich als meine Aufgabe sehe dass die das lernen oder  
lernen sollten und dann mitnehmen sollten. (.) was für mich wichtig war war die Auseinander-  
45 setzung in der Supervision, mit irgendwie dem begleitenden Projektsupervisor und so weiter  
#00:04:24-7#

I: mhm (bejahend) #00:04:24-7#

50 Aw: und da die Möglichkeit dass meine Bedenken offen auszusprechen; (.) und da ist mir dann  
irgendwie wie klar geworden dass es vor allem darum geht bei dem Projekt das wir quasi als  
Hochschule wie eine Möglichkeit schaffen (.) dass eben Menschen mit einer geistigen Behin-  
derung quasi wie andere Möglichkeiten haben um sich beruflich irgendwie ähm um beruflich  
tätig zu werden. (.) und (3) also wenn ich gehört habe was er zum Beispiel vorher gerade ge-  
55 macht hat oder, irgendwie so halbe Fabriksarbeit oder, stupide immer das gleiche machen wo  
glaub auch noch bezahlt wurde für je mehr er von diesen Dingen irgendwie hergestellt hat desto  
mehr oder weniger Geld hat er bekommen und so weiter; wo ich schon weiss eine stupide Arbeit  
die unter anderem sicher auch quasi wie in dem Ghetto mit alles den gleichen stattfindet oder,  
und wenn ich sehe dass das er jetzt bei uns die Möglichkeit hat dass er qua- in einem normalen  
60 Umfeld drinnen ist; mit ähm mit (.) eben unterschiedlichen Menschen und mit ganz vielen  
Menschen die eben nicht geistig Behindert sind; (2) und ich auch gehört habe dass es vom  
Elternhaus und so was man halt so hört zwischen den Zeilen oder dass es ihm besser geht; und

dass er viel sich wohler fühlt und wenn ich jetzt (.) auch hör anscheinend eben ich bin immer skeptisch deswegen verwend ich das Wort anscheinend des öfteren, dass er anscheinend dass es anscheinend auch in der Berufspraxis also sowohl im Kindergarten als auch in der Schule wo er jetzt das Praktikum gemacht hat dass da irgendwie so was passiert wie Anklang und Echo und dass das irgendwie anfängt seine Wege zu gehen dann kann ich schon langsam mehr hinter dem Projekt stehen. Wenn jetzt wirklich darum geht Unterricht Unterrichtsinhalte dann ist für mich total wichtig dass ich begriffen habe dass das jetzt der Studierende? (2) ähm (.) Dinge die wir durch nehmen, (.) schon auf seine Art versteht und Betonung mach ich dann einfach auf seine Art; und ich also und ich hab bemerkt dass also (.) was was man glaub ich zum das ganze kontextualisieren noch sagen muss ist ja dass das du mich jetzt als Dozentin von einem Modul interviewst ähm wo eigentlich noch relativ Theorie lästig ist. Wir reden nicht über ein Modul wo es um um Gestaltung geht ähm um Auftrittskompetenz und so weiter; #00:07:10-3#

75

I: mhm (bejahend) #00:07:10-4#

Aw: sondern wir reden über ein Modul also über allgemeine Didaktik was aber trotzdem (.) dem dass man in Bezug zu setzten sehr viele Praxisanteile theoretische Anbindung hat; und das ist ein Teil von der Aufgabe die ich hier habe als Dozentin das das rüberzubringen, und ähm von dem her hab ich mich auch bei der (.) wie soll ich jetzt sagen bei der Gestaltung vom Unterricht nicht beeinträchtigen lassen oder beeinflussen lassen weil das ist die Hauptaufgabe an der ich mich orientiere. und dann hab ich bemerkt dass der der der Student über den wir jetzt reden dass der mit dem wenn ich was theoretisch erläutere (.) und dann haben die Studierenden den Auftrag dass nachher quasi wie ähm selber nochmals zu verarbeiten und so weiter; hab ich schon bemerkt dass er von dem was wir sagen was versteht; #00:08:04-6#

85

I: mhm (bejahend) #00:08:04-4#

Aw: die Frage ist was was ich bemerkt habe was er versteht ist das er einf- einfach sehr viel Dinge sehr viel (2) abstrakte Dinge dann (2) zu seinen ähm wie so verortet und bemerkt er sucht dann immer eine Anbindung zu den abstrakten Dingen zu seiner eigenen Persönlich- also zu seiner persönlichen Welt (.) und für mich war einfach wichtig zu verstehen was ich jetzt meine ihn zu verstehen oder wie er tickt oder wie das funktioniert und indem sinne kann das weiterhin so stattfinden vor allem für mich auch vor allem wenss wie soll ich sagen; (.) seinem Wohl dient wenss der ganzen Sache dient, weil ich schon ganz klar dahinter stehe das ich denke (.)

95

es ist wichtig ähm dass unsere Gesellschaft ähm inklusive wird; es ist wichtig dass wir an verschiedenen orten für Menschen mit einer geistigen Behinderung auch Möglichkeit zu partizipieren anbieten. (2) trotzdem (.) gibt für mich immer noch den Zweifel oder, ich denke mir, es  
100 kann nicht jeder alles werden; oder, also es gibt grundsätzlich keine Ahnung (.) also ich würd auch nicht Schreiner werden; weil ich zwei linke Hände habe. als so ich mein das ist jetzt ein banaler Vergleich aber trotzdem. #00:09:29-0#

I: mhm (bejahend) (4) ähm (.) diese Frage wurde eigentlich beantworte einbisschen, wie hat  
105 sich ihre Einschätzung eigentlich verändert, der Prozess wurde eigentlich jetzt beschrieben, (.) gibt es noch etwas Anzumerken; #00:09:46-0#

Aw: ja also wichtig an der Frage wäre ja sicher noch ähm (2) also (2) was hat sich verändert zum Beispiel also die Veränderung die ich dir jetzt gesagt habe ist dass bezüglich der dem  
110 kognitiven Verstehen; #00:10:02-0#

I: mhm (bejahend) #00:10:01-9#

Aw: oder? es gibt ja wahrscheinlich noch noch gibt ja noch andere Faktoren zum Beispiel dass  
115 wie (.) was ob ich irgendwie was bemerkt habe bei den Studierenden ob dass eine Veränderung gebracht hat oder ob ich bei mir selber irgendwie was bemerkt habe ob im Umgang mit Menschen mit einer geistigen Behinderung; #00:10:22-6#

I: also jetzt konkret halt auf den Unterricht bezogen; #00:10:25-5#  
120

Aw: also (2) eben konkret auf den Unterricht bezogen #00:10:35-9#

I: ja#00:10:35-7#

125 Aw: glaub ich hab ich es gesagt #00:10:37-0#

I: mhm (bejahend) #00:10:37-2#

Aw: oder, (3) beziehungsweise eben dass ich glaub immer mehr (2) ich ver- versuch für mich  
130 immer (2) mehr mich eben nicht auf das Kognitive zu konzen- also zu konzentrieren; sondern

ich versuch eher in die Schiene Schiene Richtung kann er partizipieren dabei sein oder auf die Schiene wie kann er jetzt auch aktiviert werden. (.) aber ich mein ich bin da erst ganz am Anfang oder zum schauen wie man das ummünzen kann; oder wie kann man das tatsächlich machen; das war jetzt am Anfang war das für mich, also das war wie für mich der Knackpunkt dass ich  
135 kapiert habe es ich muss mich ich muss mich nach was anderem ausrichten; (.) #00:11:26-9#

I: mhm (bejahend) #00:11:27-5#

Aw: oder? ich muss wie eine andere Orientierungslatte setzten; und so bald ich das mache ist  
140 es einfacher für mich jetzt weil sich Möglichkeiten zu überlegen wie jemand (.) partizipieren oder aktiv dabei sein kann dass ist für mich in meinem Gehirn leichter zu handhaben als wie mir zu überlegen wie erklär ich jemanden etwas wo ich glaub dass es grundsätzlich gar nicht so verstehen wird wie ich das gern also nicht wie ich das gern hätte oder wie man halt annimmt oder, was es bräuchte zum so eine zum eine Theorie irgendwie zu durchdringen. (5) frag mich  
145 noch also mir fällt da fällt mir grad sonst jetzt nichts mehr ein, #00:12:13-2#

I: nein dann wechseln wir zur nächsten Frage und jetzt geht es mehr um den Fokus (2) den konkreten Unterricht, also was waren für die ähm was waren die grössten Herausforderungen im Modul mit DIA-Stud.;#00:12:28-2#

150

Aw: eben das war grundsätzlich jetzt das was ich jetzt schon erzählt habe oder, das mit dem (2) mit der Idee umgehen wie kann ich wie geht man damit um #00:12:43-7#

I: mhm (bejahend) #00:12:44-3#

155

Aw: etwas zu vermitteln mit einem theoretischen abstrakten kognitiven Anspruch wenn man aber irgendwie jemanden drinnen hat wo man (2) merkt auch in der Interaktion dass das er einfachen ein anderen (.) Level hat mit Theorien umzugehen.#00:13:04-0#

160 I: Gibt da irgendwie konkrete Beispiele oder, (3) oder Unterrichtssequenzen wie, #00:13:12-0#

Aw: Ah das ist schwierig (4) also ich eben ich kann mich nur wiederholen ich kann dir nur sagen, wenn er wenn ich über irgendwas theoretisches rede (.) und dann ihn zum Beispiel darauf anspreche was das jetzt für ihn heisst dann merk ich dass er dass er quasi wie das Thema schon



165 geortet hat das wir schon über das gleich Thema reden; aber einfach auf einer anderen Ebene;  
also im Sinne von ähm (2) ja das ist jetzt mhm (fragend) weisst du aus dem Stegreif; (4) wenn  
ich ihn irgendwie was haben wir da für ein Thema gehabt aber das war jetzt nicht in dem Un-  
terricht das war irgendwie in im egal Geschichte der Schule und da ist es um unterschiedliche  
Qualifikationen und die Qualifikationsfunktion und die Legitimationsfunktion und so weiter  
170 vom Schulsystem gegangen; und ähm wie der Unterricht fertig war hatten wir ja in Gesprächen  
da hab ich zu ihm gesagt was nimmst du jetzt mit, (2) aus diesem Unterricht; und ich mein das  
war, eigentlich relativ abstrakt oder, auf eine gewisse art und weise; weil ich glaub nicht dass  
er versteht was eine Allokationsfunktion ist; abgesehen davon dass es die anderen Studierenden  
auch nicht verstanden haben und ich mein auf die Frage dann oder, oder war ja da drei Stunden  
175 dabei und war zum Teil auch in den Gruppen wo er mit einzelnen Studierenden gearbeitet hat;  
da ist dann seine Antwort (.) ja das ist ähm schwierig ist durch die Schulzeit zu gehen und als  
nächstes kommt dann ja für mich wars dann auch schwierig und dann kommt eine Erzählung  
was er für Probleme hatte; so mein ich das #00:15:06-5#

180 I: #00:15:06-8#

Aw: so läuft das ab da auf der Verstehensebene; #00:15:09-8#

I: mhm (bejahend) #00:15:10-5#

185

Aw: und ich mein gell ich kann nicht in seinen Kopf reinschauen aber ich kann auch nicht in  
irgendwie in den Kopf von den anderen Studierenden reinschauen; und ich mein das bleibt halt  
für mich irgendwie so (2) eine Blackbox oder, #00:15:25-0#

190 I: mhm (bejahend) #00:15:25-5#

Aw: aber was war die Frage nochmal; #00:15:29-0#

I: Was waren für sie die grössten Herausforderungen im Modul. #00:15:32-6#

195

Aw: eben dass (.) oder? #00:15:34-3#

I: mhm (bejahend) #00:15:34-4#

200 Aw: und was wir halt jetzt (2) mit der Dozentin mit der ich das Modul jetzt mache oder, mit  
der mach ich ja im nächsten Semester wieder das Modul und da ist der Studierende auch wieder  
drinnen; das ist also sicher auch ihn einfach als Grösse oder als Variable mitzudenken; also  
wenn wir wir machen den Unterricht und orientieren und an an den Lernzielen und so wie wir  
den Unterricht inszenieren; #00:16:03-5#

205

I: mhm (bejahend) #00:16:04-1#

Aw: da gibt es immer Momente wo Studierende quasi wie (.) ähm die Dinge verarbeiten oder  
in Gruppenarbeiten und so weiter; die Verarbeitungsphasen; (.) und da ist es jetzt glaub ich  
210 immer wichtiger rauszufinden aha in diesen Verarbeitungsphasen kann er dann mitmachen,  
oder müssen wir irgendwie ihm für diese Zeit eine andere Aufgabe stellen; die nah am Thema  
ist aber anders gestaltet ist; und ich mein dass ist in dem Sinne Herausforderung wenn man das  
wirklich ernsthaft betreibt; dann gibt es einfach wie? gibt es wie noch einen zusätzlichen qua-  
litativ anderen Aufwand; #00:16:44-7#

215

I: mhm (bejahend) #00:16:45-5#

Aw: um das zu erledigen. #00:16:46-7#

220 I: gibt es auch irgendwie besonders Unterrichtsformen wo man; herausfordern waren, oder sind  
das mehr eigentlich die (2) frontalen Situationen wo man Theorien vermittelt, (7) die heraus-  
fordern waren, #00:17:11-0#

Aw: also für wen herausfordern? #00:17:16-5#

225

I: jetzt für euch#00:17:17-8#

Aw: (lacht) ähm (6) also das Problem von dem ich gesprochen hab das Problem mit dem mit  
auf der kognitiven Ebene mit sich gegensei- mit (.) sich gegenseitig verstehen oder mit irgend-  
230 wie ein Anspruch haben dass der irgendwie aufgenommen wird; und dass man den verarbeiten  
kann; und so weiter. das Problem hatten wir sowohl auf ähm dass das Problem ist hat, wie soll

ich sagen ist eher unabhängig von der Methode. oder, das Problem ist natürlich auch in Gruppenarbeiten da oder in kooperativen Lernformen; #00:18:02-5#

235 I: mhm (bejahend) #00:18:02-7#

Aw: nur halt im im Frontalunterricht oder in der direkten Instruktion oder was auch immer ist es weniger sichtbar; #00:18:11-9#

240 I: mhm (bejahend) #00:18:12-1#

Aw: aber ich mein (.) wenn also das Problem verteilt sich halt in der Gruppenarbeit oder so dann halt also (.) ist mit dem Problem einfach sind einfach ähm mit dem Problem, oder der Herausforderung und wie du das auch immer nennst, sind einfach dann andere Menschen irgendwie beteiligt; weil das sind dann immer diejenigen die in der Gruppe arbeiten. (.) die mit ihm in der Gruppe arbeiten; oder, und im Frontalunterricht ist es also im Frontalunterricht; wir geben machen halt öfters ein Input; #00:18:40-7#

250 I: mhm (bejahend) #00:18:40-7#

Aw: oder? und ich mein was für mich da schwierig ist ist dass da in mir oft so der innere Monolog vorgegangen ist? dass ich genau gewusst hab; ich erzähle jetzt was, mit dem Anspruch oder mit der Idee dass ich denk 95% von den Studierenden zumindest sind da bei mir und verstehen mich. #00:19:01-2#

255 I: mhm (bejahend) #00:19:01-4#

Aw: oder? und gleichzeitig weiss ich aber dass da noch jetzt jemand drinnen sitzt von dem ich jetzt überhaupt keine Ahnung hab; ob der das jetzt versteht oder nicht; und das beeinträchtigt mich wenn ich wenn ich irritieren lasse in meinem in meinem Redefluss oder in der Art und Weise wo ich mir dann manchmal denk, ok soll ich jetzt vielleicht das nicht mit diesem Fremdwort erklären; sondern es noch einfacher erzählen; gleichzeitig denk ich mir aber wenn ich es jetzt noch einfacher erzähl, dass wird dann den anderen wieder nicht gerecht: #00:19:33-3#

265

I: mhm (bejahend) #00:19:33-7#

Aw: ist verständlich? #00:19:35-9#

270 I: ja (.) ähm jetzt genau das Gegen- gab es auch Unterrichtseinheiten oder Sequenzen um DIA-  
Stud. Einzubeziehen welche aus ihrer Sicht gut gelungen sind. #00:19:47-1#

Aw: ja und das hat was mit dem zu tun ich find das ist genau dass (.) wo man irgendwie er die  
Möglichkeit hat (.) einfach quasi auf Grund von seinem persönlich Erfahrungen irgendwie zu  
275 partizipieren; und dann irgendwie was reinzubringen. (.) also (2) das hat schon mal angefangen  
in in der ersten Stunde im in der Einführungswoche wo die Studierenden so den Auftrag hatten  
(.) irgendwie ihre eigene Lernbiographie anzuschauen; und dann haben sich von 50 oder 48  
Studierenden (2) hatten die den Auftrag dass sie dann sich vorn hinstellen immer zehn, vor das  
Plenum oder, dass die dann kurz ei- in einem Satz oder in einer Minute erzählen was sie jetzt  
280 bemerkt haben durch die Auseinandersetzung mit ein paar leitenden Fragen die wir ihnen ge-  
geben haben; ähm (.) quasi was ihre Lernbiographie ausmacht oder besonders macht und ich  
mein dass ist für alle anderen schon extrem schwierig gewesen weil das so ein Zeitpunkt war  
wo sich die Studierenden noch nicht kannten und da ist man steht man muss man dann plötzlich  
vorne stehen, vor 47 fremden und dann was präsentieren und so weiter, und da hätte man sich  
285 ja denken können ist derjenige wo quasi am meisten Handicap hat bezüglich so was; oder, ähm  
derjenige der da irgendwie am meisten Angst davor hat oder vielleicht auch am schlechtesten  
abschneidet oder was auch immer#00:21:21-1#

I: mhm (bejahend) #00:21:21-2#

290 und dass ist ja eigentlich nicht so gewesen sondern der Studierende hast sich dann hingestellt  
und (.) von sich und seiner Schulvergangenheit erzählt und so weiter, mit (.) zusammen auch  
mit dem Handicap aus mit dem körperlichen Handicap wo er hat, oder dass er so redet dass  
man ihn (.) nicht so leicht versteht dass er (.) also schwer Verständlich ist dass man sich sehr  
295 mühe geben muss um ihn richtig zu verstehen; (.) und weil er dass so gut gemacht hat und ohne  
Hemmungen und quasi wie frisch (.) frisch von Leber; oder ist dass war dass was was sehr  
positives. oder, und dass ist dann auch find ich was sehr berührendes; oder wenn sowas von  
wenn#00:22:01-3#

300 I: mhm (bejahend) #00:22:01-8#

Aw: oder? für für uns zusehen und für die Studierenden auch zusehen; (.) und ich mein der ich denk (.) es hat mehre solche Momente gegeben und die waren dann sich das Highlight; #00:22:14-4#

305

I: mhm (bejahend) #00:22:15-3#

Aw: oder wenn er manchmal also oder, ähm er hat manchmal auch also wenn man es schafft ein Raum zu zu öffnen; dass er dann irgendwie dass was er persönlich dazu denkt reinbringen kann; und dass dann als Frage stellt oder so; #00:22:32-3#

310

I: mhm (bejahend) #00:22:32-3#

Aw: oder? (.) dann ist, also das ist dann ja das erstaunt mich, dann die Studierenden und is- streckt meistens zu guter @Stimmung bei oder?@ #00:22:45-3#

315

I: mhm (bejahend) #00:22:45-4#

Aw: oder ich mein eben oder ich weiss auch nicht wir haben gezeigt ähm (4) bezüglich also er hat ja also er jetzt speziell hat (.) ein wie soll ich sagen ein speziellen (2) eine ironische Ader oder kann sich selber auch sehr gut irgendwie skeptisch sehen oder irgendwie hinterfragen oder so; und ich mein wir hatten ein Modul da ging es um ungefähr Lernen am Modell und da haben wir irgendwie lernen mit Versuch und Irrtum und haben (.) Versuche gezeigt zu uralte Filme wo Affen irgendwie versucht haben eine Banane von der Decke runterzuholen; (.) und (.) also da hat man gemerkt oder, die machen das zum Teil mit Versuch und Irrtum und zum teil schon mit nachahmen und so weiter; und ich mein er hat dann ins Plenum rein gesagt so so viel ich mich noch erinnern mag also quasi er hat sich irgendwie so ein bisschen verglichen mit den Affen oder, und hat dann irgendwie wie gefunden #00:23:48-6#

325

330 I: mhm (bejahend) #00:23:48-6#

Aw: also er kann das auch nur so wie sie oder so irgendwie ich weiss es nicht mehr so ganz genau; aber dass sind dann so die (.) ja die die spannenden überraschenden Momente. (.) aber das ist alles nicht planbar; (lacht) #00:24:04-6#

335

I: also dann wäre jetzt würden sie diese weitem also für die Planung halt; welche jetzt gelungen sind die Unterrichtssequenzen ist dann nicht so schwierig einzusetzen; (.) also man weiss er funktioniert gut in (.) offenen Fragen, oder kann seinen Beitrag leisten, werden dann diese häufiger ähm in den Unterricht (2) eingeflossen, also dass dass#00:24:28-6#

340

Aw: ob die jetzt häufiger eingesetzt, #00:24:30-4#

I: kommen oder so also dass er mehr partizipieren kann, #00:24:34-0#

345 Aw: ähm (2) ja das denk ich funk- ja, ich also ich denk also ich merk einfach wir sind da noch ziemlich am Anfang; #00:24:43-7#

I: mhm (bejahend) #00:24:44-0#

350 Aw: aber klar ist es so; dass man Erfahrungen macht, und wenn man es dann noch schafft (.) sich die Zeit zu nehmen um diese Erfahrungen auch zu rekapitulieren? und man und bemerkt hat aha wenn man man muss muss man muss sich zumindest mal wie soll ich sagen; Zeit nehmen um dass nachher zu besprechen;#00:25:03-2#

355 I: mhn (bejahend) #00:25:03-4#

Aw: oder, oder quasi immer wieder zu überlegen was ist gelaufen oder so; #00:25:08-0#

I: mhm (bejahend) #00:25:08-2#

360

Aw: und dann, wenn man merkt aha das wär eigentlich gut dann (.) steuern wir, (2) vielleicht schon noch eher unbewusst, aber die Idee wär wahrscheinlich das man schon bewusster macht mehr in die Richtung zum schauen das man sowas reproduzieren kann; so solche Situationen. #00:25:24-9#

365

I: wir kommen schon gegen den Schluss ähm (2) wenn sie wieder also sie haben ja wieder ein Studierender mit geistiger Behinderung im Unterricht, (.) was würden sie verändern. (3) mit Ausblick zum Beispiel auf nächstes Semester. #00:25:46-3#

370 Aw: ja ähm (.) eben ich würd wahrscheinlich generell ähm offen bleiben,#00:26:01-2#

I: mhm (bejahend) #00:26:01-4#

375 Aw: ich glaub wirklich eher dann in die Richtung also jetzt grad besprochen haben. (.) oh also (2) nicht von Anfang an alles verändern; sondern irgendwie wieder mal anfangen und schauen was passiert; und dass was passiert dann irgendwie wie versuchen aufzunehmen und äh und das was gelungen ist versuchen zu reproduzieren; und wahrscheinlich, je länger wir das machen desto mehr Erfahrungen kriegen wir ja was was funktioniert. und dass wird, wahrschein- also wahrscheinlich hoffentlich (.) die Un- die Art und Weise wie man Unterricht um diese Menschen herum arrangiert. dann schon beeinflussen. (2) ja ich wird, also ich mach dass sicher erfahrungsfundiert; #00:26:49-9#

I: mhm (bejahend) #00:26:50-7#

385 Aw: so #00:26:52-1#

## Écolsiv – Schule inklusive 08. Februar 2018 Zürich

Interviewer (I): Adrian Seitz

Befragte (Aw): B

Passage: 00:00:00-00:19:51

Dauer der Passage: 19min 51s

Transkribiert von Adrian Seitz

I: die erste frage geht natürlich direkt um die Erfahrung des Projektes; wie schätzen sie ihre ersten Erfahrungen im Projekt ein. #00:00:20-4#

Aw: im Bezug auf den Unterricht mit dem jungen Menschen? #00:00:26-3#

5

Interviewer: ja, im Bezug auf Unterrichtserfahrungen; der Kontakt mit dem DIA-Studierenden, #00:00:38-3#

Aw: als einfach schon mit den mit den Protagonisten; #00:00:41-1#

10

I: mit den Protagonisten ja #00:00:42-3#

Befragte: ok gut ja es war sehr spannend mhm es ist mhm gerade ein wenig studieren, (3) ja wir haben jetzt ja vor allem mhm Herr (DIA-Stud) gehabt und er ist ein sehr kommunikativer junger Mann und das hilft natürlich im ganzen Projekt; also das heisst er kommt (.) er mhm er ist sehr aktiv beteiligt auch mit seinen Kolleginnen und Kollegen? (.) das Hilf auch mhm das er sich denn auch meldet wenn er irgendwas braucht. Also ich denke er ist so ein (.) eine einer der auch merkt was, was er gerne haben möchte auch von uns teilweise, und hat mit der Zeit immer mehr Mut gefasst auch mhm (.) da auch mal zu kommen? Aber vor allem ist er wirklich finde mhm wirklich mutiger junger Mann der bei fünfzig Leuten aufsteht und sagt was er denkt und was er (.) und was er mhm wie er etwas etwas empfindet, er kann sehr differenziert auch Dinge ausdrücken wie er etwas empfindet, (.) und das finde ich für das Projekt, also für unseren unsere anderen Studierenden einen grossen Gewinn, (2) das sie (2) vor allem für unsere jungen Frauen sehr @zurückhaltend sind mit Äusserungen in Bezug auf @ was auch immer, und er macht so (2) schöne mutige Schritte vorwärts und kümmert sich da (.) weniger darum ob das richtig oder falsch ist sondern er sagt was er denkt. (.) Also von daher mhm sehr positiv eingestiegen ins Projekt so, mit einfach einfach mit der Begegnung; so auf der Beziehungsebene; (.)

25



was ich schwieriger finde und das ist auch da sind wir immer noch dran, abzuschätzen was wir  
ihn mhm inhaltlich was wir von der Leistung her (.) jetzt von ihm (.) erwarten dürfen können  
30 oder auch sollen, (.) da sind wir mhm am ausprobieren, wie weit er (.) gewisse Dinge auch  
selbständig machen kann, wo er Hilfe braucht, (.) mhm was auch sinnvoll inhaltlich ist das er  
auch im gewissen Sinne versteht, oder auch bei ihm eingefordert werden dass er dass mhm (.)  
überdenken soll, (2) und da (.) sind wir noch am ausprobieren und am schauen was so alles  
noch da dring liegt so. #00:03:00-8#

35

I: mhm (4) Hat sich ihre Erfahrung oder die Einschätzung zum Projekt verändert, durch den  
Kontakt? #00:03:10-7#

Aw: ähm was was mir aufgefallen ist und das sind jetzt ähm die die allgemeinen Bilder ich  
40 denke nicht nur jetzt von von jetzt ähm von Herr DIA-Stud. sonder allgemein; dass die Primar-  
schulstufe so ein (.) wie soll ich sagen ein gewünschtes Ziel ist; ist von ihm. und von unserer  
Seite her oder respektiv von von dem wo er auch Eingestiegen ist hat man auch das so etwas  
fokussiert. und im Laufe des Projektes oder auch mit mit seiner Erfahrung im Kindergarten (2)  
und das was wir manchmal wahrgenommen haben; was was er kann, (.) hätten sehen wir ihn  
45 eher auf einer Kindergartenstoffe; als Assistent. und vielleicht würd ich da sagen dass man jetzt  
ähm (.) wenn man das Projekt oder die Leute auch (.) einlädt oder respektive wenn wir Jugend-  
liche aufnehmen für dieses Projekt, dass wir da offener, vielleicht in Bezug auf die Zielstufe;  
#00:04:11-2#

50 I: mhm #00:04:12-4#

Aw: kommunizieren müssten oder auch ähm das in diesem Sinne eben nicht festlegen sondern  
wirklich die ganze breite ausschöpfen (.) um dann auch mehr Spielraum vielleicht zu haben,  
(2) und auch vielleicht ähm Bilder was ähm (2) quasi welchen Stellenwert wo erreichen kann;  
55 (1) oder dass das vielleicht auch ähm offener geführt wird, ich weiss aber natürlich nicht, ich  
war nicht dabei als da diese (.) ähm Entscheidung getroffen wurde, aber das hab ich so gemerkt  
das eigentlich ihr Ziel war Primarschule; aber ähm (.) das andere zeichnet sich jetzt eher ab.  
#00:04:51-8#

60 I: mhm (bejahend) #00:04:52-9#

Befragte: einfach von den Möglichkeiten ehr; von daher hat sich meine Einstellung im Projekt vielleicht geändert; dass es das ich denke das wir noch offener oder noch (2) mehr suchen müssen was da eigentlich alles möglich ist. so. #00:05:06-1#

65

I: mhm (bejahend) #00:05:06-3#

Aw: mhm (bejahend) #00:05:08-9#

70 I: zum gemeinsamen Unterricht, Situationen oder können auch Beispiele genannt werden, ähm was waren für sie die grössten Herausforderungen im Modul. mit Herr DIA-Stud.; #00:05:27-2#

Aw: ähm (5) ein bisschen etwas habe ich schon vorhin gesagt, so das ähm das abschätzen was er kann, wo wir ihn auch ähm verbindlich mit Inhalten konfrontieren sollen die er dann nachher auch können muss; das denk ich das war immer so ein ein eine Frage, und was ich gemerkt habe im laufe der des Moduls, auch haben wir ihn ehr in die Vorbereitung in die Planung mit eingenommen mit einbezogen. was wir haben uns eher überlegt auch wo könnten irgendwelche Stolpersteine sein für ihn, #00:06:16-0#

80

I: mhm (bejahend)#00:06:16-8#

Aw: ähm uns die Frage gestellt ist das jetzt etwas wo wir ihn mit seinen Tutoren, schon von Anfang an zusammen tun sollen, oder ist es eine freie Wahl, (.) und da sind wir in diesem Sinne aufmerksamer geworden und das hat ähm (3) ähm (2) aber eigentlich im Unterricht eher geholfen; dieses ähm (.) dieses vorausdenken. #00:06:42-2#

85

I: mhm (bejahend) #00:06:42-5#

Aw: und ihn manchmal dann fragen was wollen sie lieber; wollen eher jetzt dann mit den Tutoren zusammenarbeiten; wollen sie etwas eigenständiges (.) und dann eben auch wirklich ähm dass ist schon noch das Problem; zum wissen was was was kann er; und wo #00:06:57-1#

90

I: mhm (bejahend) #00:06:58-0#

95

Aw: sollen wir ihn da wirklich noch vordern. #00:07:01-0#

I: also wurde jetzt der Unterricht spezifisch angepasst? oder ähm mehr im sinne der Sozialform,#00:07:11-5#

100

Aw: nein der Unterricht er er wurde einfach in der Planung mehr überlegt wo (.) wir mach ja viele Gruppenarbeiten Einzelarbeiten das sind dann Texte die wir abgeben es sind Aufträge und so mehr überlegt ähm (.) sind das jetzt Aufträge die sich lohnen für ihn ähm (2) mit einfach wo er gut, wie soll ich sagen; wenn wir gemerkt haben er kann gut in einer Gruppe die ähm frei zusammengesetzt ist; seine Inhalte oder seine Themen oder seine Ideen einbringen; dann haben wir es freier gelassen; wenn es so darum ging ganz konkrete ähm zum Beispiel auch Unterrichtsplanung oder ähm (3) Dinge zu machen die vielleicht auch anspruchsvoller sind für ihn dann haben wir eher so die Tutoren manchmal beigezogen. Weil die schon eher wissen dass sie ihm etwas vorlesen müssen und so bei den andern die, da muss er dann eher fragen soll ich dir vorlesen. #00:08:09-0#

110

I: mhm (bejahend) #00:08:09-6#

Aw: und die Tutoren wissen eher wie können wir etwas ähm (.) vielleicht für ihn aufbereiten das er es dann versteht; so grad ad hoc im Moment. ähm das (.) das sind so die Dinge die wir ähm vorausüberlegt haben, und aber sonst eigentlich nicht umgestellt haben den Unterricht; sondern der ist sehr (3) der ist sehr kommunikativ eigentlich ausgerichtet; dass sie eigentlich immer (2) ähm (2) austauschen müssen das man bei ihm achten muss, dass er wenn er Materialien in die Hände nimmt, das er kann ja gewisse Dinge nicht halten nicht schreiben; da überlegen wir manchmal (.) ähm in welcher Form wir ihm etwas abgeben könnten so. #00:08:51-9#

120

I: mhm (bejahend) #00:08:52-8#

125 Aw: also so#00:08:53-1#

I: Beispiel beim Schnipschnap#00:08:54-7#

130 Aw: ja genau @das man dann für hin das macht@ und eine andere Form findet oder (.) einmal  
Besuch im Praktikum besprochen weil das ähm für mich interessant war oder für uns interessant  
135 besser zu erkennen war an was er arbeitet wenn wir es mit ihm machen als wenn er dann ähm  
in einer Gruppe einfach untergeht und seine Sachen da weniger Raum bekommen (2) und das  
schauen wir dann; so Dinge die uns interessieren das wir das direkt mit ihm machen und vor  
allem wen es um Austausch geht eigentlich (.) ähm integrieren in Gruppen.#00:09:36-8#

I: mhm (bejahend) #00:09:36-9#

140 Aw: in welche auch immer dann. (2) mhm (bejahend) (3) er kam was eben schon spannend  
war, er kommt auch manchmal nach der Lektion zu einem zurück und sagt das war jetzt toll  
oder das hat mir gut gefallen (lacht) das ist natürlich eher eine Ausnahme; das macht er und  
andere machen das nicht, #00:09:53-0#

I: mhm (bejahend)#00:09:53-3#

145 Aw: da merkt man auch das er sich (.) abgeholt fühlt er; hat dann auch macht auch manchmal  
Komplimente und sagt (.) ah da sind sie schon sehr gut wie das geht wie das @ geht und schon  
ganz speziell dann@ mhm (bejahend) (3) noch detaillierter? Beispiele oder ähm war das etwa?  
#00:10:11-2#

150

I: Ja ausser es fällt dir gleich noch etwas ein? oder, #00:10:16-4#

155 Aw: ja zum Beispiel da haben wir mal so eine Situation gehabt, sie mussten für die Gruppen-  
einteilung mussten die Studierenden so ein Hagenkampf machen; ich weiss gar nicht ob du  
dabei warst? und das geht bei ihm ja nicht; weil das ist motorisch körperlich nicht; also haben  
wir ihn als Schiedsrichter eingestellt. das war dann von Anfang an schon klar er hat geschaut  
(.) wer ähm (.) ähm ist dann der Sieger (.) und dann hat er so eine spezielle Rolle bekommen;  
solche Dinge die die die denken wir immer mehr mit, und (.) weise sie dann auch gerade direkt  
zu;#00:10:53-4#

160

I: mhm (bejahend) #00:10:54-2#

Aw: und dann ist er ein Teil davon; und kann aber noch eine spezielle Aufgabe erfüllen.  
#00:10:59-2#

165

I: gabs Unterrichtssequenzen (.) um DIA-Stud. Einzubeziehen welche aus ihrer Sicht gut gelungen sind. #00:11:14-2#

170

Aw: das wäre grad so ein Beispiel zum Beispiel; wenn man ihm dann eine spezielle Rolle gibt, (.) es gibt Momente da fragt er; bekommt man Punkte dafür, oder was #00:11:21-2#

I: mhm (bejahend) #00:11:21-5#

175

Aw: oder was für eine Leistung, und dann merkt man er ist noch so ähm (.) gewisse Dinge ähm möchte er gerne (.) ähm (3) wie (.) ähm belohnt bekommen, oder so, (2) da müssen wir manchmal schmunzeln und denken wo her hat er das?#00:11:39-8#

I: mhm (bejahend) #00:11:40-4#

180

Aw: aber sonst denk ich, ja es gibt viele Momente wo wir auch vielleicht nicht bewusst eben das jetzt das mit dieser speziellen Rolle, (.) ähm und sonst (3) ob wir ihn gut einziehen konnten; #00:11:56-7#

185

I: Gab es vielleicht auch spezifische Unterrichtsformen die sich (2) um den gemeinsamen Unterricht zu fördern irgendwie (.) ihn besser einzubeziehen. oder, (2) bestimmte Gruppenformen, oder#00:12:20-8#

190

Aw: mhm (bejahend) ja das ist das wenn wir uns überlegen welche (.) mit wem wir ihn zusammen tun würden; also da wirklich ob das jetzt ganz frei ist oder beispielsweise bei unserem letzten Anlass da haben wir eine (.) ähm Gesamtschau gemacht auf den ganzen Unterricht, und da ging so mit einem Wettbewerb.#00:12:41-5#

I: mhm (bejahend) #00:12:42-2#

195

Aw: da haben wir ihn dann ähm nicht als ich sag jetzt das vielleicht in Führungs- und Schlusszeichen; gleichwertiges Mitglied, (.) ähm genommen weil wir wussten das er gewisse Dinge

nicht so gut weiss und nicht so gut kann wie jetzt die Kollegin; also haben wir (.) eine Gruppe gemacht wo er als (.) ähm Pulsmitglied ist; als wir haben eigentlich die Gruppen zuerst gebildet, (.) und ihn nachher zu einer Gruppe dazu getan, respektive er hat das nicht gemerkt; wir haben  
200 eine Gruppe mit sechs Puzzle teilen gestückt und ähm (.) und er hat dann das erste bekommen weil wir ihn dann gesagt haben du bist einfach in der Gruppe wo dieses Puzzle ist. #00:13:22-1#

I: mhm (bejahend) #00:13:22-6#  
205

Aw: er war dann wie die die zusätzlich Person so; (.) und da haben wir dann (.) schauen wir natürlich schon so drauf; wenn wenn es auch so um Wettbewerb geht, dass ähm die Gruppe jetzt das Gefühl hat ja wegen ihm beispielsweise könnte man jetzt nicht gewinnen oder was auch immer; #00:13:39-4#

I: mhm (bejahend) #00:13:39-1#  
210

Aw: machen wir relativ selten, solche (.) Aufgaben aber da schauen wir natürlich schon drauf; auch dass (.) das wir das ähm anders machen dann Zuteilungen oder so. #00:13:49-6#

I: mhm (bejahend) also wurden die Erfahrungen bewusster in die Unterrichtsplanung  
215 #00:13:55-6#

Aw: mhm (bejahend) und je mehr wann eben auch jetzt merkt was er kann; kann man auch eher  
220 steuern; wo es ( ) wo auch seine Qualitäten die er auch halt gewinnbringend eingesetzt werden können; das wussten wir am Anfang auch noch nicht so was er alles kann, (.) und jetzt kann man es gezielter auch herausbringen fördern (.) und ähm und auch schauen das er in diesem Bereichen auch kompetenter wird;#00:14:22-8#

I: mhm (bejahend) #00:14:23-3#  
225

Aw: also ein schönes Beispiel ist das ist mir aufgefallen (.) ähm wir sprechen so über (.) wie kann man alle Kinder in den Unterricht einbeziehen, so im Sinne von Vorwissen abholen, das eigentlich die Kinder nicht ähm (3) erraten müssen was im Kopf der Lehrperson ist und dann  
230 soll dass genant werden; also (.) beispielsweise ist ist es mir ein Anliegen das er beginnt offene

Fragen zu stellen, (.) und nicht zu schauen das die Kinder (.) ähm das herausfinden was er denkt;  
dazu;#00:14:57-2#

I: mhm (bejahend) #00:14:57-4#

235

Aw: und das find ich etwas wenn wenn so was schon gelingt das find ich das find ich grossartig;  
da macht da macht es beispielsweise Schritten den wir immer wieder solche ähm Hinweise  
auch geben jetzt wenn es um; Übungen oder auch in Settings geht, wo das auch geübt werden  
kann; (.) also nochmals sagen ah ähm was wären den noch mögliche, Antworten ausser die die  
240 sie jetzt haben; was wäre noch möglich, wir sammeln zusammen und eigentlich auf der Me-  
taebene ihnen dann erklären dass das das spannende ist wenn dann eigentlich alle sich beteiligen  
können mit ganz vielem, (.) und nicht es super ist wenn jemand herausfindet was er denkt; und  
sind so Dinge wo wo ich merke; da kann man enorm viel auch mit ihm arbeiten; auf solcher  
Ebene von ähm (.) eben wie kann man ähm seine Kommunikationsfähigkeit noch fördern; weil  
245 die bringt er ja mit, und wenn er da noch ähm Strategien hat wie man gut (2) ähm ja wie man  
auch andere einbezieht; und jetzt etwas dialogisches wird und er vielleicht eher Moderation  
dann macht so in der Rolle der Lehrperson; dann denk ich da hat er (.) viel dann zur Verfügung  
(.) egal dann dann kommst nicht mehr auf die Stufe draufan; #00:16:07-5#

250 I: mhm (bejahend) #00:16:07-7#

Aw: weil dann gehts eigentlich um Moderationen;#00:16:10-1#

I: mhm (bejahend) #00:16:11-0#

255

Aw: da denk ich da wird er noch einige Schritte machen können.#00:16:14-8#

I: mhm (bejahend) (4) ähm (.) wenn sie jetzt wieder einen Studierenden mit einer geistigen  
Behinderung;#00:16:24-3#

260

Aw: mhm (bejahend) #00:16:24-7#

I: im Unterricht haben (.) was würden sie verändern. #00:16:27-9#

265 Aw: mhm (fragend) wir haben ja nächstes Jahr noch jemanden? den ich jetzt noch nicht kenne?  
(.) was würd ich ändern (10) mhm (fragend) (4) ja ich muss das ich bin so ähm (.) vielleicht  
würd ich ähm (2) mhm (fragend) vielleicht würd ich (4) vielleicht würd ich noch eher mal  
beginnen so ein ein Gespräch das man mal am ende der Lektion so mal zusammensitzt, und  
mal so fragt was interessiert sie besonders oder so; (.) wir haben und ich bin da deswegen ein  
270 bisschen zurückhaltend und ähm eben auch gerade mit dieser Idee; (.) ähm weil wir ja gesagt  
haben wir wollen niemanden speziell (.) hervorheben. und das ist so wie eine Idee des Projektes  
das wir eigentlich sagen schon (.) ähm auf individuelle Bedürfnisse eingehen aber nicht beson-  
ders (2) ähm hervorheben oder so; #00:17:46-0#

275 I: mhm (bejahend) #00:17:45-8#

Aw: und deswegen muss ich da merk ich da find ich jetzt noch schwierig die Frage zu beant-  
worten, (.) was würd ich verändern, (.) also was ich jetzt sicher denke das wir jetzt viel eher  
versuchen schnell zu erkennen wie er sich in einer Gruppe in einem Klassengefüge eingibt, (.)  
280 und dementsprechend vielleicht schneller ähm irgendwie (.) dieses Gefüge auch steuern kön-  
nen, #00:18:12-0#

I: mhm (bejahend) #00:18:12-6#

285 Aw: so vielleicht, (2) jetzt haben wir dann zwei Personen wo wir so mitdenken müssen also  
mhm (fragend) was würden wir was würd ich @find das ein schwierige Frage@#00:18:24-5#

I: mhm (bejahend) #00:18:24-5#

290 Aw: ja vielleicht wirklich nur so; aber das versuch ich versuchen wir glaub ich allgemein die  
Klasse (.) wahrzunehmen; was auf was spricht sie an; #00:18:46-1#

I: mhm (bejahend) #00:18:46-9#

295 Aw: also was ist diese Klasse eben ich hab vorhin die jungen Frauen angesprochen das ist so  
etwas ein (.) etwas das mich immer wieder umtreibt dass die sich nicht melden das die nicht  
aktiv sind; dass die so zurückhaltend sind#00:18:59-4#



I: mhm (bejahend) #00:18:59-4#

300

Aw: und ähm (.) weiss für mich zum Beispiel auch eine Frage; wie macht man das, wie könnte man auch dass steuern; das die da mehr Mut bekommen und wirklich ähm es auch nutzen und diesen Raum für sich ähm einnehmen. (2) und da bin ich immer am probieren; wie, #00:19:17-2#

305

I: mhm (bejahend) #00:19:18-3#

Aw: und versucht das eigentlich auf der Grundlage dieses (.) Thema des des das wir haben; also überlegen wir wie würden es vielleicht auch diese Frauen mehr Raum #00:19:26-4#

310

I: mhm (bejahend) #00:19:27-0#

Aw: getrauen oder wie wäre es jetzt eigentlich so mehr (.) vom Thema her überlegen wie kann ich die einzelnen ansprechen; dass die wirklich auch ähm (.) ähm das Gefühl haben es ist wichtig was sie bringen; #00:19:39-4#

315

I: mhm (bejahend) #00:19:39-6#

Aw: ja vielleicht nicht bezogen jetzt gerade auf diese #00:19:43-8#

320

I: ja #00:19:44-0#

Aw: zwei jungen Männer; sondern vielleicht allgemein die Gruppe wie wie kommt die wirklich zum laufen dass die, aktiv ist; #00:19:51-6#

## D. Codeliste

Liste der Codes	#
Codesystem	844
Beschreibung von Ressourcen des DIA-Stud. durch Doz	4
Verhaltensbeschreibung beim Unterrichten im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘	4
Strategie Doz. bezgl. Unterricht	27
Beschreibung Lernprozess des DIA-Stud.	9
Voraussetzung Doz. für den Unterricht	8
Positiv für DIA	9
Hilfestellung für Doz.	5
Verortung bzegl. Projekt	4
Beurteilung der Partizipation durch Doz.	11
Einstellung Doz. zum Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘	0
Einstellung unabhängig zum Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘	1
zu Beginn des Projekts	2
zum Schluss des Projekts	6
Beobachter/Interviewer	0
Frage durch Beobachter	21
Raumbeschreibung	63
Unterrichtsinhalte & Organisation	0
Organisation	66
thematisch bezgl. Aufgabenstellung	23
Unterrichtsinhalt	22
Sonstiges	5
Grundaktivität	0
Unsicherheit bzgl. Unterricht Studierende	6
Grundaktivität aller Stud. hoch	27
Grundaktivität aller Stud. tief	9
Aufgabenstellung	0
Reaktion auf Kommentare/Fragen des DIA-Stud	6
Antwort Stud. (ohne DIA)	29
Antwort Stud. (mit DIA)	21
Aufgabenstellung/Fragestellungen im Plenum	50
Aufgabenstellung in Einzelarbeit	3
Interaktionen	0
Fragestellung durch DIA-Stud. im Plenum	3
Interaktion mit DIA-Stud.	15
sonstige Interaktionen	14
Interaktion zwischen Doz. und DIA-Stud.	7
Hilfestellungen für DIA-Stud.	0
Hilfestellungen für DIA-Stud.	0
Hilfestellung für DIA-Stud. mit Doz.	6
Hilfestellung für DIA-Stud. ohne Doz.	10
Verortung der hohen/tiefen Partizipation (Ausdruck) des DIA-Stu	0
Unterrichtssequenz mit hoher Partizipation des DIA-Stud.	15
Ausdruck der hohen Partizipation	17
Unterrichtssequenz mit tiefer Partizipation des DIA-Stud.	27
Ausdruck der tiefen Partizipation	27
Gruppenarbeit	0
Gruppenarbeit Organisation	51
Gruppenphase mit hoher Partizipation	31
Gruppenphase mit tiefer Partizipation	12
spez. Dozierendenhandeln	0
kursieren Doz.	45
bereitstellen Unterrichtsmaterialien	34
Doz. evoziert Aufmerksamkeit	31
Beobachter	0
Hypothese Beobachter	39
Beobachtungsentscheid	4
Frage durch Beobachter	6
Antwort Doz.	9

## E. Memos

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>Reaktion auf Kommentare/Fragen des DIA-Stud.:</i></b></p> <p>Reaktionen der Studierenden und Dozierenden auf einen Input des DIA-Studierenden, die positiv als auch negativ konnotiert sein können, führen zu Freude / Unsicherheit / keiner Reaktion beim DIA-Studierenden.</p>	<p><b><i>Aufgabenstellung:</i></b></p> <p>Die Dozierenden erteilen Aufträge im Unterricht, die im Plenum, in Einzelarbeit oder in der Gruppenarbeit beantwortet werden, wobei letzteres nicht betrachtet wird. Im Plenum ist zu beobachten, dass sich die Fragestellungen und Aufträge in unterschiedlichen Dimensionen bewegen und zu Antworten bestimmter Adressatengruppen führen. Hingegen zeigt sich bei der Einzelarbeit, dass diese in direkter Verbindung mit Hilfestellungen für den DIA-Studierenden steht, wobei die Einzelarbeit im Unterschied zu den Aufgabestellungen im Plenum von allen ausgeführt werden muss und somit keine spezifischen Adressaten hat. Fragen, die direkt im Plenum oder mit einer vorgelagerten Einzelarbeit ohne Beteiligung des DIA-Studierenden im Plenum beantwortet werden, sind eher auf spezifische Inhalte gerichtet und vom Zeitpunkt (Ende der Veranstaltung) abhängig. Zusammenfassend kann aber festgehalten werden, dass die Bereitschaft des DIA-Studierenden zum Antworten hoch ist, wobei Dozierende offene Antwortformate einsetzen, um die Teilhabe bei der Beantwortung von Fragen zu verbessern. Die Reaktionen der Studierenden und Dozierenden auf einen Input des DIA-Studierenden</p>
<p><b><i>Antworten Stud. (ohne DIA):</i></b></p> <p>Fragestellungen, die ohne Beteiligung des DIA-Studierenden im Plenum beantwortet werden, sind eher auf spezifische Inhalte gerichtet und auch vom Zeitpunkt (Ende der Veranstaltung) abhängig.</p>	
<p><b><i>Antworten Stud. (mit DIA):</i></b></p> <p>Die Bereitschaft des DIA-Studierenden zum Antworten ist hoch, wobei die Teilhabe bei der Beantwortung von Fragestellungen durch die Dozierenden auf offene Antwortformate geleitet ist.</p>	
<p><b><i>Aufgabenstellungen/Fragestellungen im Plenum:</i></b></p> <p>Fragestellungen oder Aufträge, die im Plenum bearbeitet werden, bewegen sich in unterschiedlichen Dimensionen und führen zu Antworten von bestimmten Adressatengruppen.</p>	
<p><b><i>Aufgabenstellungen in Einzelarbeit:</i></b></p> <p>Der Auftrag zur Einzelarbeit steht in direkter Verbindung mit Hilfestellungen für den DIA-Studierenden.</p>	

	sind teilweise positiv als auch negativ konnotiert, was zu Freude / Unsicherheit / keiner Reaktion beim DIA-Studierenden führt.
--	---

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>Ausdruck der hohen Partizipation:</i></b></p> <p>Der DIA-Studierende partizipiert am Unterricht, zeigt dabei Freude und präsentiert sich interessiert, wenn die Unterrichtsthematik einen Alltags- oder Praxisbezug aufweist, was sich im Plenum oder in verschiedenen kleineren Konstellationen vollzieht. Folglich ist die Thematik ausschlaggebend, nicht das situierte Setting, um die Unterrichtssequenz als gelungen zu bewerten.</p>	<p><b><i>Verortung der hohen / niedrigen Partizipation (Ausdruck) des DIA-Stud. in Bezug auf die Unterrichtssequenz:</i></b></p> <p>Diese Kategorie befasst sich mit hoher und niedriger Partizipation und dem daraus folgendem Ausdruck des DIA-Studierenden bezüglich codierter Unterrichtssequenzen. An diesen Sequenzen fällt auf, dass der Unterrichtsinhalt mehrheitlich ausschlaggebend dafür ist, ob die Partizipation an dieser Sequenz als hoch oder als niedrig zu bewerten ist.</p>
<p><b><i>Ausdruck der tiefen Partizipation:</i></b></p> <p>Das Nichtpartizipieren am Unterricht, das mit einem passiven und abgewandten Eindruck einhergeht, zeigt sich mehrheitlich bei Unterrichtssequenzen mit theoretischem Bezug. Für den DIA-Studierenden sind diese Unterrichtssequenzen nicht gelungen, da er an ihnen nicht partizipiert. Folglich steht die negative Wertung im Zusammenhang mit der Unterrichtsthematik, die für den DIA-Studierenden zu abstrakt ist und somit seine Partizipation am Unterricht verwehrt, was seinerseits zu verschiedenen Passivitätsausdrücken führt.</p>	<p>Bei der hohen Bewertung zeigt der DIA-Studierende Freude und zeigt sich interessiert, wenn die Unterrichtsthematik einen Alltags- oder Praxisbezug aufweist, was sich im Plenum oder in verschiedenen kleinen Konstellationen vollzieht. Wird hingegen die Unterrichtssequenz negativ gewertet, stehen theoretische Aspekte im Vordergrund und der DIA-Studierende zeigt sich passiv und desinteressiert, was sich in verschiedenen Verhaltensweisen ausdrückt. Die negativ gewerteten Unterrichtssequenzen lassen sich aber nicht auf die Rhythmisierung des Unterrichts oder des Unterrichtssettings zurückführen.</p>

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>Hilfestellungen für DIA mit Doz.:</i></b></p> <p>Hilfestellungen werden durch die Dozentinnen organisiert und geleistet, ebenso bieten die Studierenden dem DIA-Studierenden unaufgefordert Unterstützungsleistungen an und führen diese durch. Hierbei befinden sich alle Akteure im selben Raum, wobei der DIA-Studierende während dieser Arbeitsphase meist aktiv beteiligt ist, wobei dies als positive Unterrichtssequenz gewertet wird.</p>	<p><b><i>Hilfestellungen für DIA mit Doz.:</i></b></p> <p>Hilfestellungen werden durch die Dozentinnen organisiert und geleistet, ebenso bieten die Studierenden dem DIA-Studierenden unaufgefordert Unterstützungsleistungen an und führen diese durch. Hierbei befinden sich alle Akteure im selben Raum, wobei der DIA-Studierende während dieser Arbeitsphase meist aktiv beteiligt ist, wobei dies als positive Unterrichtssequenz gewertet wird.</p>

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>Interaktion zwischen Doz. und DIA-Stud.:</i></b></p> <p>Gespräche zwischen dem DIA-Studierenden und einer der zwei Dozentinnen entspringen meist einer Arbeitsphase, bei der alle Studierenden mit einer Aufgabenstellung beschäftigt sind. Der Inhalt des Austausches ist dabei nicht auf den jeweiligen Unterrichtsinhalt gerichtet, sondern betrifft meistens Erfahrungen aus dem Praktikum des DIA-Studierenden oder dessen Partizipationsmöglichkeiten. Das Gespräch entspringt etwa nach einer geleisteten Hilfestellung oder kann in einer möglichen Hilfestellung enden.</p>	<p><b><i>Interaktion:</i></b></p> <p>Bei den vier beschriebenen Formen von Interaktion ist der DIA-Studierende immer beteiligt, wobei sich die Aktivität des DIA-Studierenden unterschiedlich ausgestaltet.</p> <p>Die Gespräche zwischen dem DIA-Studierenden und einer der zwei Dozentinnen gehen entspringen immer von Seiten der Dozenten aus, diese während einer Arbeitsphase stattfinden, wobei die Gesprächsinhalte auf Erfahrungen im Praktika oder auf die Partizipationsmöglichkeit am Unterricht gerichtet ist. Nach den Gesprächen wirkt der DIA-Studierende sicher und motiviert.</p>
<p><b><i>sonstige Interaktionen:</i></b></p>	

<p>Interaktionen, bei denen der DIA-Studierende anwesend, aber nur bedingt aktiv beteiligt ist, können unterschiedliche Inhalte und Folgen haben.</p>	<p>Weiter führt der DIA-Studierende Gespräche mit anderen Studierenden, mit der Tutorin dem Tutor, als auch mit der schulischen Heilpädagogin. Hierbei nimmt der DIA-Studierende eine aktive Interaktionsrolle ein und beginnt das Gespräch oder wird ins Gespräch mit einbezogen. Teilweise führten die Interaktion mit den unterschiedlichen Akteuren zu Hilfestellungen, wobei dies oft nicht der Ursprung des Gespräches bildete.</p>
<p><b><i>Interaktionen mit DIA-Stud.:</i></b></p> <p>Der DIA-Studierende interagiert mit Studierenden, mit der Tutorin, dem Tutor und mit der schulischen Heilpädagogin. Hierbei nimmt der DIA-Studierende eine aktive Interaktionsrolle ein und beginnt das Gespräch oder wird ins Gespräch mit einbezogen. So interagiert der DIA-Studierende mit der schulischen Heilpädagogin in Bezug auf den Unterricht und teilt ihr mit, wie er sich während des Unterrichts fühlte (z.B. er habe sich wie im anfänglich gezeigten Film im Unterricht gefühlt, bei dem Affen Aufgaben nach dem Trial-and-error-Prinzip lösten). Mit anderen Studierenden fanden oft Interaktionen während den Präsentationen der Dozierenden statt, wobei deren Inhalte nicht zu fassen waren. So wurde er auch gefragt, ob er sich in der gleichen Arbeitsgruppe befindet oder ob er die Aufgabenstellung verstanden habe. Seinerseits teilte er auch mit, wo seine Grenzen sind (z.B. ‚in Mathematik bin ich nicht gut‘). Die Interaktion mit den Tutoren bezog sich vorwiegend auf eine konkrete Aufgabenstellung, die gemeinsam zu lösen war. Teilweise führten die Interaktion mit den unterschiedlichen Akteuren zu Hilfestellungen, wobei dies oft nicht der Ursprung des Gespräches war.</p>	<p>Weiter führt der DIA-Studierende Gespräche mit anderen Studierenden, mit der Tutorin dem Tutor, als auch mit der schulischen Heilpädagogin. Hierbei nimmt der DIA-Studierende eine aktive Interaktionsrolle ein und beginnt das Gespräch oder wird ins Gespräch mit einbezogen. Teilweise führten die Interaktion mit den unterschiedlichen Akteuren zu Hilfestellungen, wobei dies oft nicht der Ursprung des Gespräches bildete.</p>

<p><b><i>Fragestellungen durch DIA-Stud. im Plenum:</i></b></p> <p>Der DIA-Studierende stellt im Plenum Fragen, wobei diese vorwiegend organisatorische Inhalte betreffen. Die Fragen werden mitunter schmunzelnd beantwortet.</p>	
--	--

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>kursieren Doz.:</i></b></p> <p>Die Dozentinnen kursieren während Einzel- oder Gruppenarbeit zwischen verschiedenen Gruppen und Studierenden, wobei sie kommentieren, beobachten oder Hilfestellungen leisten. Es ist zu beobachten, dass die Dozentinnen etwas mehr zum DIA-Studierenden oder zu seiner Gruppe gehen.</p>	<p><b><i>spez. Dozierendenhandeln:</i></b></p> <p>Die Dozentinnen handeln im Unterricht, indem sie, während die Studierenden arbeiten, zwischen Gruppen oder einzelnen Studierenden kursieren, wobei sie kommentieren, beobachten oder Hilfestellungen leisten (Tendenz, dass die Dozentinnen etwas vermehrt auf den DIA-Studierenden ausgerichtet sind). Weiter evozieren sie Aufmerksamkeit, meist mit organisatorischer Absicht. Die Aufmerksamkeit wird dann von den Studierenden gefordert, wenn diese sich miteinander unterhalten, um den projektierten Unterricht fortführen zu können, wofür sie Aufmerksamkeit benötigen. Des Weiteren stellen die Dozentinnen Unterrichtsmaterialien bereit oder lassen sie von Studierenden bereitstellen. Dies führt teilweise zu Wartezeiten der Studierenden, wobei diese untereinander zu sprechen beginnen, was Aufmerksamkeit evozieren kann.</p>
<p><b><i>Doz. evoziert Aufmerksamkeit:</i></b></p> <p>Das Evozieren von Aufmerksamkeit der Dozentinnen zielt meist auf organisatorische Aspekte ab, die zu bestimmten Zeitpunkten im Unterricht folgen (z.B. zu Beginn oder beim Wechseln von Postenarbeiten usw.). Hierbei wird vorausgesetzt, dass sich die Studierenden untereinander austauschen und die Dozentinnen durch die normale Sprechlautstärke bei den Studierenden nicht durchdringen. Mit dem Evozieren der Aufmerksamkeit wird der Fokus auf die Dozentinnen gerichtet, so dass sie ihre Inhalte kundgeben können.</p>	

<p><b>Bereitstellen von Unterrichtsmaterialien:</b></p> <p>Unterrichtsmaterialien werden direkt von den Dozentinnen und nach Aufforderung auch von Studierenden bereitgestellt. Meist werden die Arbeitsmaterialien während Arbeitsaufträgen der Studierenden, zu Beginn der Veranstaltung oder in der Pause vorbereitet. Je nachdem führt die Vorbereitung zu Wartezeiten der Studierenden, wodurch diese wieder miteinander zu sprechen beginnen. Meist wird durch das Bereitstellen eine neue Unterrichtssequenz ausgelöst.</p>	
--	--

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b>Beschreibung Lernprozess des DIA-Stud.:</b></p> <p>Die Lernprozesse lassen sich bei der direkten Instruktion durch die Dozentinnen kaum erfassen, wobei dies bei kooperativen Lernprozessen besser gelingt. Es wurde festgestellt, dass der DIA-Studierende abstrakte Inhalte in seiner persönlichen Welt zu verorten versucht und dass er nach vollbrachter Leistung erwartet, belohnt zu werden.</p>	<p><b>Beschreibung Lernprozess des DIA-Stud.:</b></p> <p>Die Lernprozesse lassen sich bei der direkten Instruktion durch die Dozentinnen kaum erfassen, wobei dies bei kooperativen Lernprozessen besser gelingt. Es wurde festgestellt, dass der DIA-Studierende abstrakte Inhalte in seiner persönlichen Welt zu verorten versucht und dass er nach vollbrachter Leistung erwartet, belohnt zu werden.</p>

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b>Einstellung unabhängig zum Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘:</b></p> <p>Die Dozentinnen teilen die Forderung nach Inklusion, wobei sie das Wohl des Einzelnen als zentral werten und dafürhalten, dass die</p>	<p><b>Einstellung Doz. zum Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘:</b></p> <p>Diese Kategorie umfasst die Einstellungen der Dozentinnen, wobei die Einstellung zur Inklusion sowie die Einstellung gegenüber dem Projekt</p>



<p>Möglichkeit zur Partizipation durch die Gesellschaft gewährleistet werden muss. Dennoch gehen sie davon aus, dass nicht jeder Menschen alles werden kann oder muss.</p>	<p>zu dessen Beginn und nach dem ersten Semester erfasst wurden. Unabhängig vom Projekt besteht die Forderung der Dozentinnen nach Inklusion, wobei das Wohl des Einzelnen zentral ist, wie auch die Notwendigkeit zur Partizipation an der Gesellschaft genannt und gefordert wird.</p>
<p><b>zu Beginn des Projekts:</b> Die Dozentinnen sind zu Beginn des Projekts unterschiedlicher Meinung über dasselbe: Die eine Dozentin berichtet von ihrer skeptischen Haltung, die sie mit der Diskrepanz zwischen kognitiv ausgerichteter Lehrerbildung und der Partizipation eines Menschen mit geistiger Behinderung begründet, was anfangs zu einer geringeren Motivation für das Unterrichten in diesem Projekt führte. Die andere Dozentin nennt zu Beginn die positive Beziehungsebene zum DIA-Studierenden.</p>	<p>Dennoch wird davon ausgegangen, dass nicht jeder Mensch alles werden kann oder muss. Zu Beginn des Projektes zeigten sich zwei verschiedene Einstellungen. Zum einem beschreibt eine Dozentin ihre Skepsis ob der Diskrepanz zwischen kognitiv ausgerichteter Lehrerbildung und der Partizipation eines Menschen mit geistiger Behinderung. Anfangs ist sie daher weniger zum Unterrichten in diesem Projekt motiviert. Die andere Dozentin nennt zu Beginn die positive Beziehungsebene zum DIA-Studierenden.</p>
<p><b>zum Schluss des Projekts:</b> Durch die Erfahrungen im ersten Semester stieg der Zuspruch der Dozentinnen für das Projekt. Sie führen die Erkenntnis an, dass es nicht um die kognitive Bildung des DIA-Studierenden gehe, und auch die positiven Rückmeldungen aus den Praktika steigerten den Zuspruch. Als zentral erachten sie, dass eine Offenheit besteht, um weitere Erfahrungen zu sammeln, so dass der Unterricht noch besser angepasst werden kann.</p>	<p>Nach dem ersten Semester zeigt sich ein grösserer Zuspruch beider Dozentinnen für das Projekt. Dies liegt an der Erkenntnis, dass es nicht darum geht, den DIA-Studierenden kognitiv zu bilden, und an den positiven Rückmeldungen aus den Praktika. Als eine wichtige Erkenntnis geht bei ihnen hervor, dass die Offenheit sehr zentral ist, so dass der Unterricht immer besser arrangiert werden kann.</p>

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>Hilfestellungen für Doz.:</i></b></p> <p>Hilfestellungen für die Dozentinnen werden teils im Unterricht, teils ausserhalb des Unterrichts geleistet. Auch werden Wünsche für künftige Unterstützungen geäussert.</p> <p>Es wird die Supervision genannt, um bestehende Bedenken zu äussern oder anzusprechen. Weiter wird die Funktion der Tutoren angesprochen, die im Unterricht direkt unterstützen und es den Dozierenden ermöglichen, rückblickend den Lernprozess des DIA-Studierenden zu erfragen. Zudem werden die Rückmeldungen des DIA-Studierenden direkt an die Dozentinnen als sehr wertvoll beschrieben, was institutionalisiert und intensiviert werden könne.</p>	<p><b><i>Hilfestellungen für Doz.:</i></b></p> <p>Hilfestellungen für die Dozentinnen werden teils im Unterricht, teils ausserhalb des Unterrichts geleistet. Auch werden Wünsche für künftige Unterstützungen geäussert.</p> <p>Es wird die Supervision genannt, um bestehende Bedenken zu äussern oder anzusprechen. Weiter wird die Funktion der Tutoren angesprochen, die im Unterricht direkt unterstützen und es den Dozierenden ermöglichen, rückblickend den Lernprozess des DIA-Studierenden zu erfragen. Zudem werden die Rückmeldungen des DIA-Studierenden direkt an die Dozentinnen als sehr wertvoll beschrieben, was institutionalisiert und intensiviert werden könne.</p>

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>Beschreibung von Ressourcen des DIA-Stud. durch Doz.:</i></b></p> <p>Die Dozentinnen beschreiben folgende Beobachtungen, die positiv für den DIA-Studierenden und für das Projekt sind. Hierzu gehört, dass der DIA-Studierende sich im Plenum wie auch unter den Studierenden sehr kommunikativ zeigt. Weiter gelingt es ihm auch, theoretische Inhalte zu verarbeiten. Er zeige auch eine ironische Ader und könne sich selbst</p>	<p><b><i>Beschreibung von Ressourcen des DIA-Stud. durch Doz.:</i></b></p> <p>Die Dozentinnen beschreiben folgende Beobachtungen, die positiv für den DIA-Studierenden und für das Projekt sind. Hierzu gehört, dass der DIA-Studierende sich im Plenum wie auch unter den Studierenden sehr kommunikativ zeigt. Weiter gelingt es ihm auch, theoretische Inhalte zu verarbeiten. Er zeige auch eine ironische Ader und könne sich selbst</p>

<p>skeptisch betrachten. Zudem habe der DIA-Studierende ein grösseres Wohlbefinden als vor dem Projekt.</p> <p>Die von den Dozentinnen genannten Ressourcen gilt es im Unterricht zu reproduzieren und weiter zu fördern.</p>	<p>skeptisch betrachten. Zudem habe der DIA-Studierende ein grösseres Wohlbefinden als vor dem Projekt.</p> <p>Wohlbefinden als vor dem Projekt.</p> <p>Die von den Dozentinnen genannten Ressourcen gilt es im Unterricht zu reproduzieren und weiter zu fördern.</p>
---	--

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>Strategien der Doz. bezgl. Unterricht:</i></b></p> <p>Die Dozentinnen setzten Strategien ein, die sich im Prozess des Projektes ergaben. Diese Strategien werden teils im Unterricht, teils in der Unterrichtsplanung oder -nachbereitung eingesetzt. Folgende Strategien verwenden sie im Unterricht des Projekts écolsiv: Den Fokus nicht auf kognitive Aspekte, sondern auf Gelingensbedingungen der Partizipation richten, wobei das Gelernte als Black Box bezeichnet wird. Den DIA-Studierenden in der Unterrichtsplanung mitdenken, wobei Erfahrungen aus vorangehenden Lektionen beachtet werden sollen und positive Sequenzen zu reproduzieren sind. Konkret sollen Räume geschaffen werden, bei denen persönliche Aspekte in den Unterricht hineingetragen werden können. Zudem sollen der konkrete Einsatz der Tutoren geplant und diese in möglichen Gruppenarbeiten berücksichtigt werden. Ziel</p>	<p><b><i>Strategien der Doz. bezgl. Unterricht:</i></b></p> <p>Die Dozentinnen setzten Strategien ein, die sich im Prozess des Projektes ergaben. Diese Strategien werden teils im Unterricht, teils in der Unterrichtsplanung oder -nachbereitung eingesetzt. Folgende Strategien verwenden sie im Unterricht des Projekts écolsiv: Den Fokus nicht auf kognitive Aspekte, sondern auf Gelingensbedingungen der Partizipation richten, wobei das Gelernte als Black Box bezeichnet wird. Den DIA-Studierenden in der Unterrichtsplanung mitdenken, wobei Erfahrungen aus vorangehenden Lektionen beachtet werden sollen und positive Sequenzen zu reproduzieren sind. Konkret sollen Räume geschaffen werden, bei denen persönliche Aspekte in den Unterricht hineingetragen werden können. Zudem sollen der konkrete Einsatz der Tutoren geplant und diese in möglichen Gruppenarbeiten berücksichtigt werden. Ziel dieser Planung</p>

dieser Planung ist, dass die Ressourcen des DIA-Studierenden spezifisch eingesetzt werden können. Die beschriebenen Strategien beeinflussen nicht das Vorgehen, das vor dem Projekt bestand, auch blieben die Inhalte gleich.	ist, dass die Ressourcen des DIA-Studierenden spezifisch eingesetzt werden können. Die beschriebenen Strategien beeinflussen nicht das Vorgehen, das vor dem Projekt bestand, auch blieben die Inhalte gleich.
--	---

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>Verhaltensbeschreibung beim Unterrichten im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘:</i></b></p> <p>Das Wissen über die Beeinträchtigung des DIA-Studierenden führt bei den Dozentinnen während des Unterrichts zu Irritationen. Beispielsweise wird ihr gewohnter Redefluss beeinträchtigt, da sie beim Vermitteln abstrakter Inhalte nicht wissen, welche Inhalte weiter expliziert werden sollen. Die Irritation oder Unsicherheit rührt aber auch daher, dass nicht geklärt ist, welcher abschliessende Kenntnisstand des DIA-Studierenden erreicht werden soll.</p>	<p><b><i>Verhaltensbeschreibung beim Unterrichten im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusiv‘:</i></b></p> <p>Das Wissen über die Beeinträchtigung des DIA-Studierenden führt bei den Dozentinnen während des Unterrichts zu Irritationen. Beispielsweise wird ihr gewohnter Redefluss beeinträchtigt, da sie beim Vermitteln abstrakter Inhalte nicht wissen, welche Inhalte weiter expliziert werden sollen. Die Irritation oder Unsicherheit rührt aber auch daher, dass nicht geklärt ist, welcher abschliessende Kenntnisstand des DIA-Studierenden erreicht werden soll.</p>

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>Verortung des Projekts durch Doz.:</i></b></p> <p>Die Dozentinnen verorten das Projekt und beschreiben ihren Auftrag darin. Die Hochschule bietet im Kontext der Inklusion für Menschen mit geistiger Behinderung eine Möglichkeit an, eine andere Ausbildung</p>	<p><b><i>Verortung des Projekts durch Doz.:</i></b></p> <p>Die Dozentinnen verorten das Projekt und beschreiben ihren Auftrag darin. Die Hochschule bietet im Kontext der Inklusion für Menschen mit geistiger Behinderung eine Möglichkeit an, eine andere Ausbildung zu</p>

zu machen. Im konkreten Fall wird dem DIA-Studierenden ermöglicht, aus der Institution herauszugehen und mit unterschiedlichen Menschen in Kontakt zu treten. Hierbei beschreiben die Dozentinnen, dass das Modul der allgemeinen Didaktik bei mehrheitlich theoretischen Inhalten mit der Praxis verknüpft werden sollte. Im Unterricht sei es nicht das Ziel, individuelle Bedürfnisse hervorzuheben, sondern auf diese einzugehen.	machen. Im konkreten Fall wird dem DIA-Studierenden ermöglicht, aus der Institution herauszugehen und mit unterschiedlichen Menschen in Kontakt zu treten. Hierbei beschreiben die Dozentinnen, dass das Modul der allgemeinen Didaktik bei mehrheitlich theoretischen Inhalten mit der Praxis verknüpft werden sollte. Im Unterricht sei es nicht das Ziel, individuelle Bedürfnisse hervorzuheben, sondern auf diese einzugehen.
---	--

Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>Voraussetzungen der Doz. für den Unterricht:</i></b></p> <p>Um den DIA-Studierenden präziser zu unterrichten und zu fördern, benötigen die Dozierenden bestimmte Voraussetzungen: einerseits angemessenes Wissen, andererseits Zielsetzungen, die mit dem DIA-Studierenden zu verfolgen sind. Weiter ist ihnen wichtig, dass die Zielstufe im Prozess erarbeitet und nicht vorab vorbestimmt wird.</p>	<p><b><i>Voraussetzungen der Doz. für den Unterricht:</i></b></p> <p>Um den DIA-Studierenden präziser zu unterrichten und zu fördern, benötigen die Dozierenden bestimmte Voraussetzungen: einerseits angemessenes Wissen, andererseits Zielsetzungen, die mit dem DIA-Studierenden zu verfolgen sind. Weiter ist ihnen wichtig, dass die Zielstufe im Prozess erarbeitet und nicht vorab vorbestimmt wird.</p>

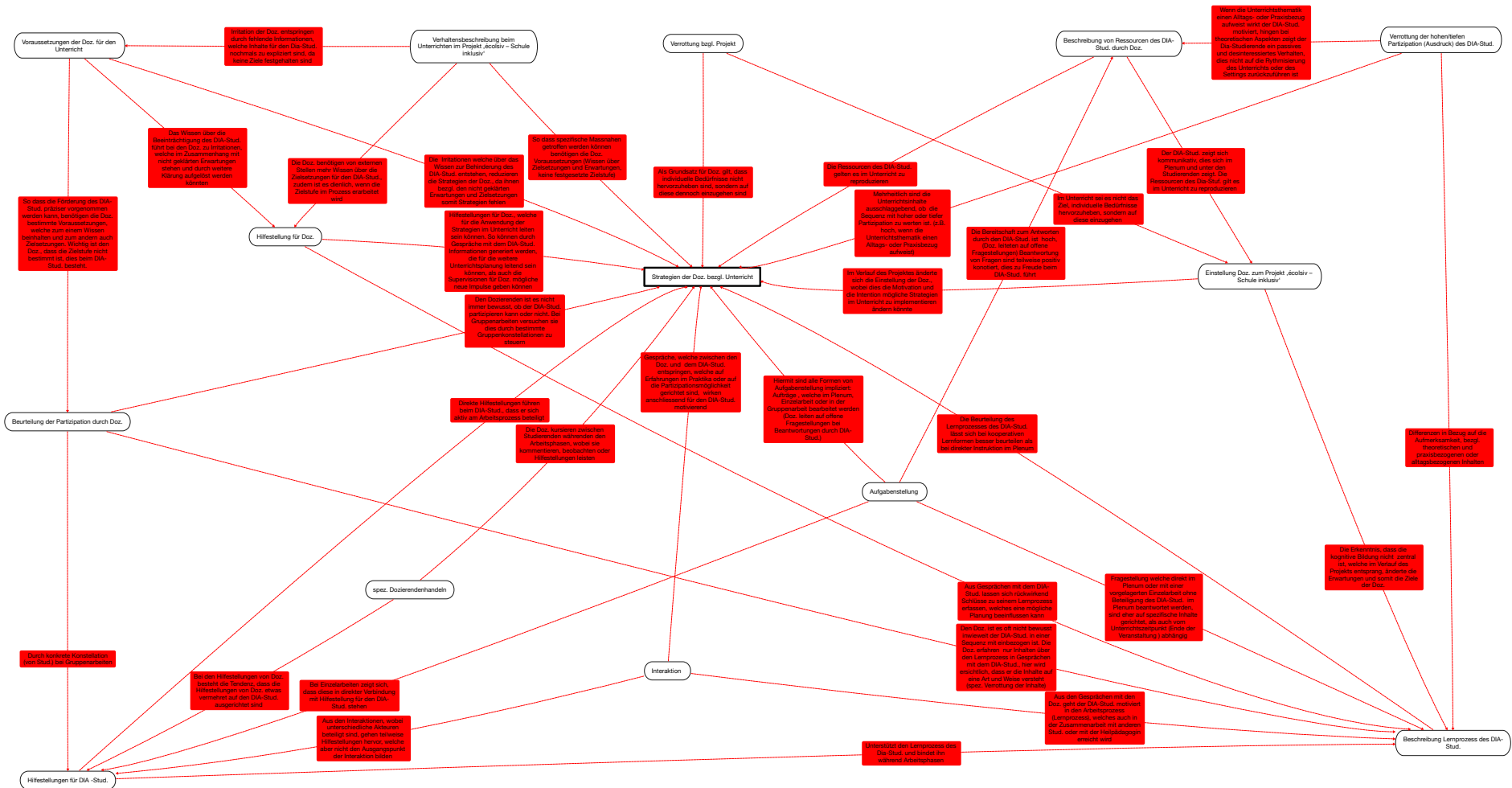
Memos Subkategorie	Memo Kategorie
<p><b><i>Beurteilung der Partizipation durch Doz.:</i></b></p> <p>Die Partizipation des DIA-Studierenden zeigt sich den Dozentinnen zufolge darin, dass er die Inhalte auf seine Art und Weise versteht, was im Gespräch mit ihm ersichtlich wird. Ihnen sei es aber oft nicht bewusst,</p>	<p><b><i>Beurteilung der Partizipation durch Doz.:</i></b></p> <p>Die Partizipation des DIA-Studierenden zeigt sich den Dozentinnen zufolge darin, dass er die Inhalte auf seine Art und Weise versteht, was im Gespräch mit ihm ersichtlich wird. Ihnen sei es aber oft nicht bewusst,</p>

inwieweit der DIA-Studierende in einer Sequenz mit einbezogen ist. Sie versuchen dies beispielsweise in Gruppenarbeiten konkret zu steuern, wobei sie ihn aber trotzdem als Plusmitglied rechnen. Ihnen ist aber bewusst, dass sie noch am Anfang des Prozesses sind.

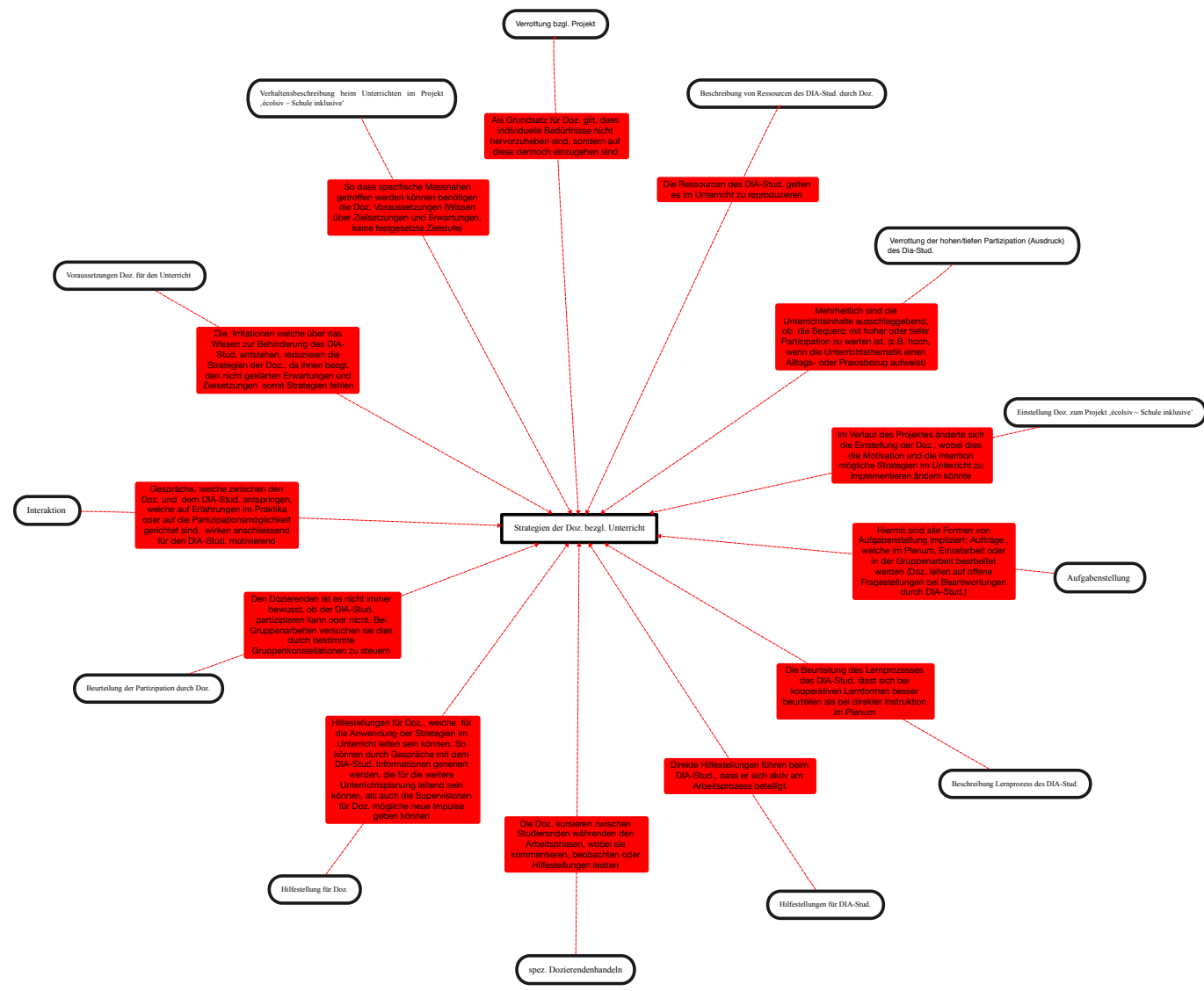
inwieweit der DIA-Studierende in einer Sequenz mit einbezogen ist. Sie versuchen dies beispielsweise in Gruppenarbeiten konkret zu steuern, wobei sie ihn aber trotzdem als Plusmitglied rechnen. Ihnen ist aber bewusst, dass sie noch am Anfang des Prozesses sind.

# F. graphische Darstellung der Memos

## Mind-Map 1. Dozierendenhandeln im Projekt ‚écolsiv – Schule inklusive‘:

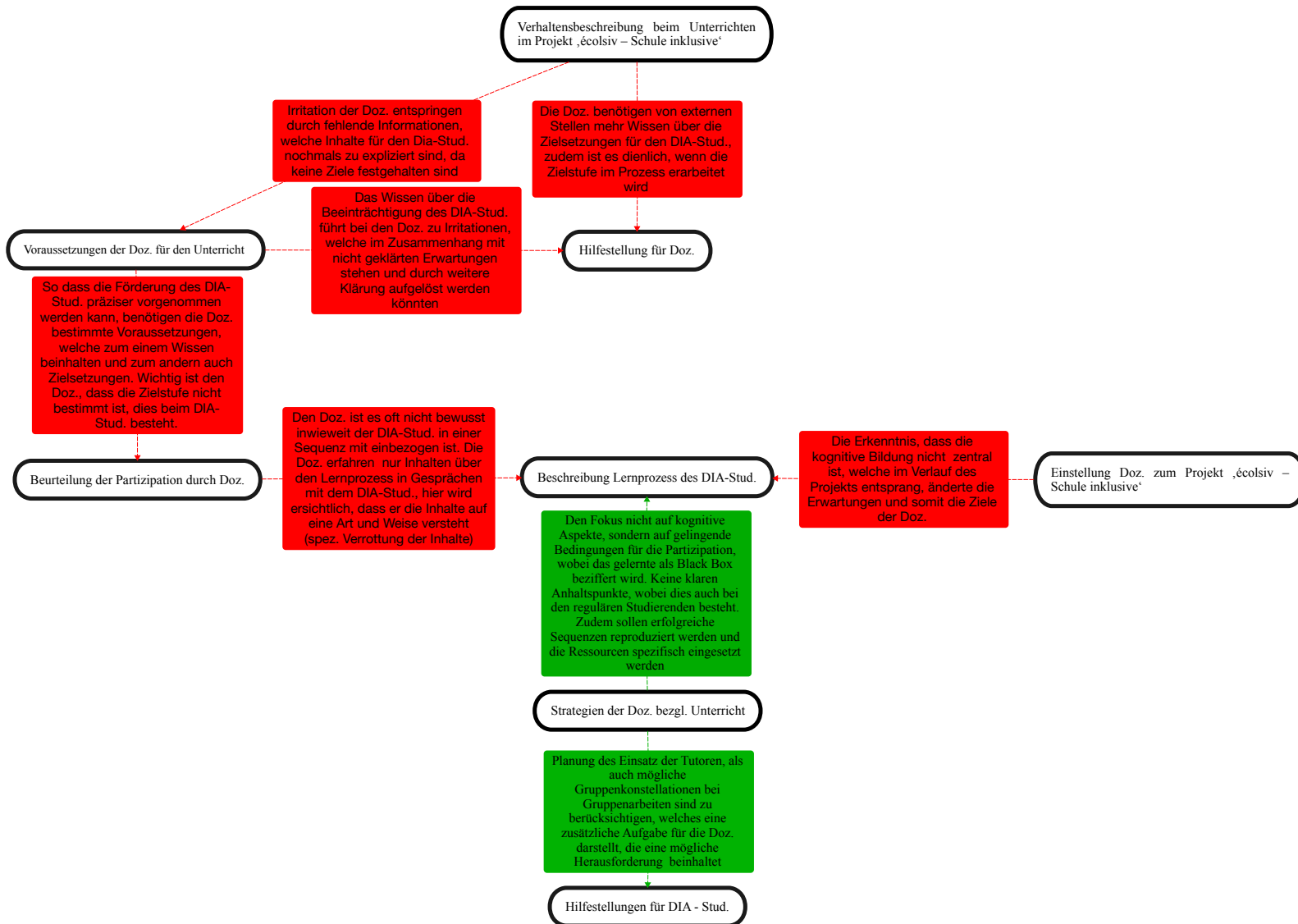


# Mind-Map 2 Hauptfragestellung:

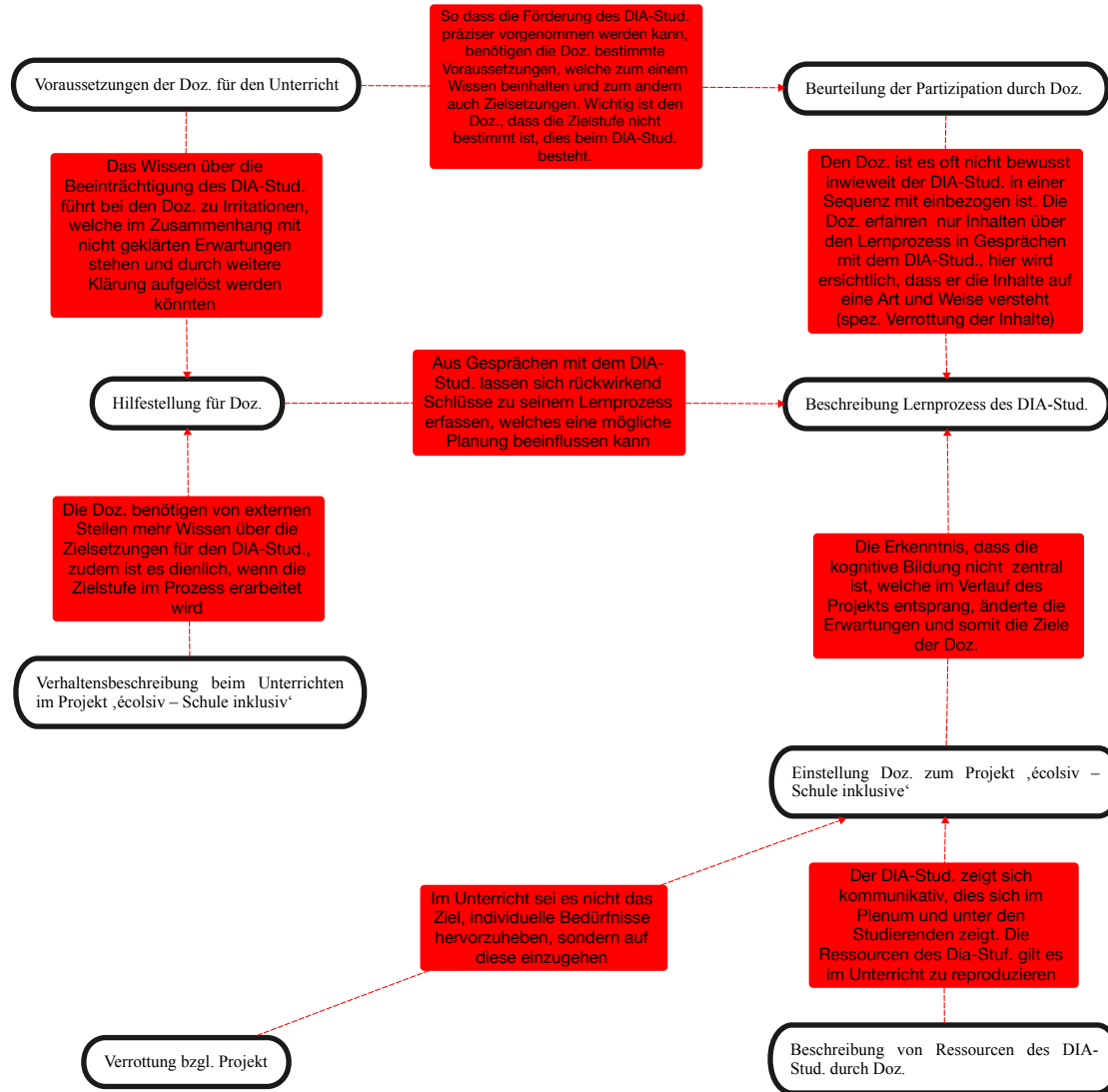




### Mind-Map 3 erste Unterfragestellung:



**Mind-Map 4 zweite Unterfragestellung:**



## G. Selbstständigkeitserklärung zur wissenschaftlichen Arbeit



**Universität  
Zürich** <sup>UZH</sup>

**Philosophische Fakultät  
Studiendekanat**

Universität Zürich  
Philosophische Fakultät  
Studiendekanat  
Rämistrasse 69  
CH-8001 Zürich  
[www.phil.uzh.ch](http://www.phil.uzh.ch)

### **Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, dass die Masterarbeit von mir selbst ohne unerlaubte Beihilfe verfasst worden ist und ich die Grundsätze wissenschaftlicher Redlichkeit einhalte (vgl. dazu: <http://www.uzh.ch/de/studies/teaching/plagiate.html>).

.....  
Ort und Datum

.....  
Unterschrift