

Kollaboratives Lernen digital gestützt ermöglichen und fördern

Ein Onlineseminarkonzept zur inklusionsspezifischen Lehrkräftebildung

Michael Schön und Rolf Arnold

1 Einleitung

An der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) werden im Fachgebiet Pädagogik seit mehreren Jahren Onlineseminarformate konzipiert, angeboten und evaluiert, die insbesondere Selbststeuerung, Selbstlernen und Coaching sowie auch allgemein die Kollaboration und Kooperation von Lernenden fokussieren (z. B. Arnold et al. 2012; Arnold und Schön 2019; Bogner 2010; Schön und Justus 2019). Das im Folgenden vorgestellten Formatkonzepte befindet sich aktuell als Teilprojekt „Grundlagen inklusiver Bildung durch digitales Kollaborationslernen“ (GINDIKO) im Rahmen des BMBF-geförderten Gesamtprojektes „U.EDU: Unified Education – Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette“ in Entwicklung und Evaluation. Im Folgenden soll ein kompakter Einblick in die Konzeption und Umsetzung eines Onlineseminars zur inklusionsspezifischen Lehrkräftebildung gegeben werden, mit dem kollaboratives Lernen digital gestützt ermöglicht und gefördert werden soll.

2 Konzeptioneller Hintergrund

Die Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahre 2017 und die gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz bzgl. einer „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (KMK 2015) weisen auf die Dringlichkeit inklusiver Grundlagenbildung für Lehrkräfte hin: „Der professionelle Umgang mit Inklusion kennzeichnet künftig eine allgemeine Anforderung an die Lehrerbildung. (...) Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein“ (ebd., S. 3).

Neben sonderpädagogischen und diagnostischen Kompetenzen bedarf es auch der Entwicklung selbstreflexiver Prozesse und entsprechender Einstellungen und Haltungen bezüglich inklusionsspezifischer Diversität. Unter Lehramtsstudierenden herrscht große Unsicherheit bezüglich des methodisch-didaktischen Umgangs mit Inklusionsklassen, was sich mitunter in ihren Einstellungen zu Inklusion widerspiegelt (Schön et al. 2018). Eine positive Ausprägung der Einstellungen gilt jedoch für ein Gelingen der Inklusion zugleich als unerlässlich (Werning 2014).

Schulische Inklusion erfordert aufgrund ihrer systemischen Ausrichtung ein pädagogisches Denken, das auf aktive Förderung durch innere Differenzierung, Kompetenzvermittlung und die Befähigung zu selbstorgani-

siertem, lebenslangem Lernen (Hillenbrand et al. 2013) sowie auf „collaborative problem-solving“ (Porter 1997, S. 72) setzt. Zentral ist dabei auch die Notwendigkeit einer kollegialen Vernetzung der Lehrkräfte untereinander (Textor 2015). Hillenbrand et al. (2013, S. 51) nennen hinsichtlich der inklusionsspezifischen Professionalisierung der universitären Lehrerbildung u.a. drei Kompetenzen, die bei Lehramtsstudierenden diesbezüglich gefördert werden sollten: (a) die Wertschätzung von Verschiedenheit respektive Diversitätskompetenz, (b) die Fähigkeit zur Kooperation und (c) die Bereitschaft zur selbstständigen Weiterbildung respektive lebenslanges Lernen.

Als Ziele des Projektes GINDIKO lassen sich daran anknüpfend die folgenden Punkte fixieren:

- Konzeption, Entwicklung, Durchführung, Evaluierung und Implementation eines online-basierten Lehr-Lern- bzw. Seminarkonzepts, bei dem sich Lehramtsstudierende kollaborativ mit dem Grundlagenwissen gelingender schulischer Inklusion vertraut machen.
- Studierende sollen eine positive Haltung gegenüber der Idee der Inklusion entwickeln (Diversitätskompetenz).
- Ferner soll durch die kollaborativ-computergestützte Form der Wissensgenerierung die Selbstlernkompetenz, der Perspektivenwechsel, die Kooperationsbereitschaft, der Netzwerkgedanke sowie indirekt auch medienpädagogische Kompetenzen gefördert werden.

3 Maßnahmen und Vorgehen

3.1 Inklusionsspezifische Inhalte des Onlineseminars

Im Projekt GINDIKO wird ein Onlineseminarkonzept zur inklusionsspezifischen Grundlagenbildung für Lehramtsstudierende konzipiert, entwickelt und erprobt. Im Rahmen des online durchgeführten bildungswissenschaftlichen Bachelorseminars „Heterogene Lerngruppen: Inklusion in Schule und Unterricht“ werden fünf grundlegende Themenfelder schulischer Inklusion vorgestellt, behandelt und reflektiert: (a) Inklusionsspezifische Theorien und Modelle, (b) Inklusion im deutschen Bildungssystem und im internationalen Vergleich, (c) inklusive Schulentwicklung, (d) Heterogenität und Differenzierung sowie (e) inklusive Unterrichtsentwicklung.

3.2 Methodisch-didaktische Ausgestaltung

Methodisch-didaktisch orientiert sich das Onlineseminar an computer-supported collaborative learning (CSCL), wobei Aufgaben- und Feedbackinstruktionen mittels eines Kollaborationsskripts dargeboten werden, um Anleitung und Orientierung zu geben (Weinberger und Fischer 2012). Die Konzeption des Onlineseminars orientiert sich darüber hinaus am Kompetenzmodell lebendigen und nachhaltigen Lernens (LENA) und den daraus abgeleiteten und in Tabelle 1 abgebildeten SPASS-Kriterien, nach denen Lernangebote *selbstgesteuert, produktiv, aktivierend, situativ* und *sozial* gestaltet sein sollen (Arnold 2012). LENA folgt damit dem systemisch-konstruktivistischen Lernparadigma der Ermöglichungsdidaktik (Arnold 2003, 2012; Arnold und Schön 2019).

Tabelle 1: SPASS – Kriterien eines lebendigen und nachhaltigen Lernens (Arnold 2012, S. 79f.)

Kriterien	Didaktische Vorkehrungen
Selbstgesteuert	Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen.
	Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst.
	Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit.
	Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen.

	Die/Der Lehrende ist prozessverantwortlich: Sie/Er schafft die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen der Lernenden.
Produktiv	Vorerfahrung und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden.
	Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckungen (Entdeckungsarbeit).
	Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein.
	Lernende erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.
Aktivierend	Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge.
	Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen.
	Lernende entwickeln selbst Initiativen.
	Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebnisorientiert zu arbeiten.
Situativ	Lernende nutzen und reflektieren die Hier-und-jetzt-Situation.
	Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt.
	Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen.
	Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis.
	Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten.
Sozial	Lernende erleben Wertschätzung.
	Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback.
	Lernende nehmen Emotionen wahr.
	Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation.
	Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.

3.3 Umsetzung und Ausgestaltung

Die Lernenden eignen sich das erforderliche Grundwissen individuell im Rahmen ausführlicher Lektürearbeit sowie kollaborativ durch Diskussion spezifischer Aufgabenstellung an, die sie auf Basis von Arbeitsaufträgen individuell oder kooperativ in ihren Lern- und Arbeitsgruppen bearbeiten. Sämtliche Inhalte und Aufgaben sind auf der Lernplattform OLAT des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz hinterlegt.

Die Aufgaben im Onlineseminar bestehen u. a. aus der Durchführung von Fallanalysen, dem Anfertigen von Essays sowie dem Erstellen von Concept-Maps. In jedem der fünf Themenbereiche stehen diesbezüglich verschiedene frei wählbare Individual- und Gruppenaufgaben zur Verfügung. Nach dem Prinzip der Gamification (Zichermann und Cunningham 2011) werden im Seminar feste Punktzahlen für bestimmte Teilleistungen vergeben, wobei individuell mindestens 100 Punkte für den erfolgreichen Abschluss des Seminars erzielt werden müssen.

Die Ausgestaltung des eigenen Lernprozesses – d. h. die Auswahl der Aufgaben – ist dabei den Studierenden überlassen. Indem die Studierenden mittels Punktetabelle stetig über ihren Leistungsfortschritt informiert werden und ihre eigenen Lernleistungen auf Basis der jeweils erreichbaren Punkte planen, sollen Motivation sowie Ausmaß der Verantwortung für den eigenen Lernprozess gesteigert werden (Sailer 2016). Die Punktetabelle bietet zudem die Möglichkeit, den eigenen Punktestand mit dem der Kommilitonen zu vergleichen, was als weiterer Faktor die Motivation und Leistung fördern kann (Landers und Landers 2014).

Die Auseinandersetzung mit den Vorlesungsinhalten unterstützt einen (formativen) Peer-Feedback- und Diskussionsprozess, in dem argumentativ und kollaborativ Wissen konstruiert wird (Schön und Justus 2019). Feedback und Diskussion finden innerhalb der verschiedenen thematischen Foren des OLAT-Onlinekurses statt, in denen die bearbeiteten Individual- oder Gruppenleistungen hochgeladen und so von den anderen Teilnehmenden eingesehen werden können. Anhand eines Kooperationskripts sollen diese kommentiert werden, was den Teilnehmenden wiederum einen Perspektivenwechsel ermöglicht. Im Rahmen des Peer-Feedback-Prozesses soll zunächst kritisch auf den Fragenimpuls der Autoren eingegangen werden, welcher am Ende des Beitrags zur Diskussion gestellt wird. Des Weiteren soll ein ausführliches Feedback bezüglich der vorgegebenen Kriterien Sprache, Theoriebezug, Originalität sowie Praxisbezug erfolgen, um schließlich noch Hinweise zur Verbesserung zu geben (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Kooperationskript für den Feedbackprozess (Schön und Justus 2019, S. 223)

Schritt	Aufgabe	Instruktion
1	Antwort auf den Frageimpuls	Bitte gehen Sie auf den Impuls der Autoren ein, der am Ende des Beitrags zur Diskussion gestellt wurde. Nehmen Sie kritisch Stellung und begründen Sie Ihren Standpunkt.
2	Ausführliches Feedback	Bitte beurteilen Sie den Beitrag ausführlich auf Basis der vier vorgegebenen Kriterien Sprache, Theoriebezug, Originalität und Praxisbezug. Verdeutlichen Sie Ihre Einschätzungen anhand von Beispielen aus dem Text.
3	Hinweise zur Verbesserung	Runden Sie Ihr Feedback mit kritischen Hinweisen für die Autoren ab, wie sie die Ausarbeitung noch verbessern könnten. Ihre Anmerkungen helfen den Verfassern, die Aufgabenstellungen in Zukunft noch besser zu bearbeiten.

4 Erste Erfahrungen und Ausblick

Eine erste Test- und Entwicklungsphase der Seminarinhalte erfolgte im Wintersemester 2019/20. Das Format wurde dabei von den Studierenden sehr gut angenommen. Als positiv wurden dabei das digitale Format, die Möglichkeit individuellen Zeitmanagements, die vermittelte Informationsmenge, die Auseinandersetzung mit den fünf unterschiedlichen Themenbereichen und der kollaborative Aspekt der Peer-Feedbacks bewertet. Als negativ wurden dagegen die Gruppenarbeiten allgemein sowie fehlende Inhalte zum Erwachsenenpädagogischen Bereich von Inklusion angesehen. Von den 27 Teilnehmenden schlossen 23 das Seminar mit Erfolg ab; Gründe für den Drop-Out waren dabei in zwei Fällen fehlende Zeit und in einem Fall ein Universitätswechsel.

Die Pilotierung des Onlineseminars fand im Sommersemester 2020 an der TUK statt – die erhobenen Daten befinden sich aktuell noch in der Auswertung. Für den weiteren Forschungsprozess sind qualitative und quantitative Methoden im Sinne eines Mixed-Method-Designs geplant. So werden die Einstellungen der Teilnehmenden zu Beginn und Ende des Seminars mittels standardisierter Fragebögen sowie der Wissensstand bzw. die Vorstellungen bezüglich Inklusion durch offene Fragen schriftlich erhoben (Schön et al., 2017; Justus und Schön 2020). Hinsichtlich des Umfangs und des Niveaus der Kollaborationen sind qualitative Inhaltsanalysen vorgesehen. Als Datengrundlage dienen die schriftlichen Aufgaben, Feedbacks und Diskussionsverläufe aus dem Onlinekurs sowie eine Abschlussbefragung.

Förderhinweis: Das Vorhaben „U.EDU: Unified Education – Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette“ (Förderkennzeichen: 01JA1916) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Literatur

- Arnold R (2003) Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold R, Schüßler I (Hrsg) Ermöglichungsdidaktik (S. 14–36). Schneider, Baltmannsweiler.
- Arnold R (2012) Ich lerne also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik (2. Aufl.). Carl-Auer, Heidelberg.
- Arnold R., Bogner C, Prescher T (2012) Peer-E-Coaching: Gestaltung und Analyse asynchroner kollegialer Fallarbeit. In: Geißler H, Helm M (Hrsg) E-Coaching und Online-Beratung: Formate, Konzepte, Diskussionen (S. 277–297). Springer VS, Wiesbaden.
- Arnold R, Schön M (2019) Leadership und Selbstreflexion digital fördern: Konzeption und Implementation eines Online-Weiterbildungsangebots für Schulleitungen und Lehrkräfte. In: Berkle Y, Hettrich H, Kilian K, Woll J (Hrsg) Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg (S. 141–157). HS-KL, Kaiserslautern.
- Bogner C (2010) Studentisches Feedback im Bachelor: Eine empirische Untersuchung zur Effektivität und Qualität eines angepassten Peer-Assessment-Verfahrens. *Zeitschrift für E-Learning* 5(1):36–49.
- DGfE (2017) Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Inklusion. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf. Abruf am 2020-09-30.
- Hillenbrand C, Melzer C, Hagen, T (2013) Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert H, Weishaupt H (Hrsg) Inklusive Bildung professionell gestalten (S. 33–68). Waxmann, Münster.
- Justus E, Schön M (2020) Subjektive Vorstellungen Lehramtsstudierender zur Rolle der Lehrkraft in inklusiven Lernsettings. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHNplus)* 89. doi:10.2378/vhn2020.art32d
- KMK (2015) *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. Abruf am 2020-09-30.
- Landers RN, Landers AK (2014) An Empirical Test of the Theory of Gamified Learning: The Effect of Leaderboards on Time-on-Task and Academic Performance. *Simulation & Gaming* 45(6):769–785.
- Porter GL (1997) Critical elements for inclusive schools. In: S. J. Pijl SJ, Meijer CJW, Hegarty S (Hrsg) *Inclusive education: A global agenda* (S. 68–81). Routledge, London.
- Sailer M (2016) *Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung: Empirische Studien im Kontext manueller Arbeitsprozesse*. Springer, Wiesbaden.
- Schön M, Justus E (2019) Peer-To-Peer-E-Coaching: Die selbstgesteuerte Gestaltung eines CSCL-Online-Seminars durch Studierende. In: Berkle Y, Hettrich H, Kilian K, Woll J (Hrsg) Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg (S. 213–226). HS-KL, Kaiserslautern.
- Schön M, Stark L, Stark R (2017) Vorstellungen von Inklusion bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68(12):602–619.
- Schön M, Stark L, Stark R (2018) Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion: Eine typenbildende Clusteranalyse. *Bildungsforschung* 15(1):1–21. doi:10.25539/bildungsforschun.v0i1.213
- Textor A (2015) *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Weinberger A, Fischer F (2012) Computerunterstützte Kooperationskripts. In: Haake J, Schwabe G, Wessner M (Hrsg) *CSCL-Kompendium 2.0* (S. 234–239). Oldenbourg, München.
- Werning R (2014) Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(4):601–623.
- Zichermann G, Cunningham C (2011) *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly, Sebastopol.