



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„Kompetenzorientierter Fachunterricht im inklusiven Setting:
Forschungsgeleitete Entwicklung und Erprobung von Lernmaterialien zum
Thema "Bedarfsgerechte Ernährung"“

verfasst von | submitted by

Denise Blaukovics BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 513 599 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Haushaltsökonomie und Ernährung
Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus
Beeinträchtigungen)

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Dr. paed. Claudia Maria Angele

Inhaltsverzeichnis

Abstract (Deutsch)	7
Abstract (Englisch)	8
Einleitung	9
1 Unterricht für Kinder und Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung	12
1.1 Definition geistige Beeinträchtigung.....	13
1.1.1 <i>Allgemeine Merkmale</i>	13
1.1.2 <i>Merkmale im Bereich Lernen</i>	14
1.2 Autismus-Spektrum-Störung.....	15
1.2.1 <i>Begriffsdefinition</i>	15
1.2.2 <i>Merkmale</i>	17
1.2.3 <i>Frühkindlicher Autismus</i>	18
1.3 Lernentwicklungsstörung	19
1.3.1 <i>Begriffsdefinition</i>	19
1.3.2 <i>Merkmale</i>	20
1.4 Gelingenden Unterrichtsformen	21
1.4.1 <i>Unterstützte Kommunikation</i>	23
1.4.2 <i>TEACCH</i>	24
1.5 Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf.....	26
2 Didaktische Prinzipien für guten Unterricht	29
2.1 Definition eines guten Unterrichts.....	29
2.2 Kriterien für guten Unterricht.....	30
2.3 Fachdidaktik in der Ernährungsbildung	31
3 Kompetenzorientierter Unterricht	34
3.1 Definition von Kompetenz & Wissen	34
3.2 Begriffserklärung.....	36
3.2.1 <i>Schlüsselbegriffe</i>	36
3.2.2 <i>Dimensionen von Kompetenz</i>	37
3.2.3 <i>Definition Lernen und Lehren</i>	40
3.2.4 <i>Definition kompetenzorientiertem Unterricht</i>	42
3.3 Formen des Kompetenzorientierten Unterrichts.....	44
3.3.1 <i>Cooperatives Offenes Lernen (COOL)</i>	45
3.3.2 <i>Werkstattunterricht</i>	46

3.3.3	<i>Projektunterricht</i>	47
3.3.4	<i>Weitere Beispiele</i>	49
3.3.5	<i>Die Rolle der Aufgaben</i>	49
3.4	Begründung für Kompetenzorientierten Unterricht.....	50
3.5	Risiken & Herausforderungen kompetenzorientiertem Unterricht.....	51
4	Kompetenzorientierter Fachunterricht	53
4.1	Kompetenzerwerb	54
4.2	Individualisieren.....	55
4.2.1	<i>Begriffsdefinition</i>	55
4.2.2	<i>Methoden zur Individualisierung im Unterricht</i>	56
4.3	Kompetenzorientierter Lernprozess.....	57
4.4	Kompetenzorientierte Lernaufgaben.....	60
4.4.1	<i>Selbstdifferenzierte Lernaufgaben</i>	62
4.4.2	<i>„Du-Kannst“ Aufgaben</i>	64
4.5	Leistungsaufgaben zum Kompetenzerwerb	64
4.6	Diagnoseaufgaben.....	66
5	Handlungsorientierter Unterricht	67
5.1	Definition Handlungsorientierter Unterricht.....	67
5.1.1	<i>Begriffsdefinition „Handlung“</i>	67
5.1.2	<i>Handlungsorientiertes Lernen & Handlungsorientierter Unterricht</i> .	68
5.2	Didaktische Prinzipien und Merkmale.....	69
5.3	Lernchancen und Herausforderungen	71
6	Subjektorientierter Unterricht	73
6.1	Definition Subjektorientierter Unterricht.....	73
6.2	Lerntheoretische Grundlage	75
6.3	Erkenntnisorientierter Unterricht	76
6.4	Lernchancen und Herausforderungen	77
7	Forschungsdesign	78
7.1	Qualitativer Forschungsansatz	79
7.1.1	<i>Design-Based-Research</i>	80
7.1.2	<i>Ethnographischer Ansatz</i>	82
7.2	Datenerhebung	82
7.2.1	<i>Erhebungsinstrument: Teilnehmende Beobachtung</i>	83

7.2.2	<i>Dokumentation der Durchführung der Forschung</i>	85
7.3	Datenaufbereitung	99
7.4	Datenauswertung	100
7.4.1	<i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	100
7.4.2	<i>Methodische Vorgehensweise</i>	105
7.4.3	<i>Gütekriterien</i>	108
8	Ergebnisse	113
8.1	Ergebnisse aus den Dokumentationen.....	113
8.1.1	<i>Kategorie 1: Lern- und Grundvoraussetzungen</i>	113
8.1.2	<i>Kategorie 2: Motivation der Schüler</i>	116
8.1.3	<i>Kategorie 3: Kompetenzorientiertes Unterrichten</i>	118
8.1.4	<i>Kategorie 4: Kompetenzerwerb</i>	120
8.2	Diskussion der Ergebnisse.....	123
9	Kritische Methodendiskussion	129
10	Fazit	131
11	Literaturverzeichnis	133
12	Abbildungsverzeichnis	143
13	Tabellenverzeichnis	143
14	Anhang	145
14.1	Unterrichtsmaterial	146
14.1.1	<i>Stundenbilder</i>	146
14.1.2	<i>Lernmaterialien</i>	156
14.2	Teilnehmende Beobachtung	168
14.2.1	<i>Beobachtungsleitfaden</i>	168
14.2.2	<i>Verschriftlichungen</i>	180
14.3	Qualitative Inhaltsanalyse.....	192
14.3.1	<i>Kodierleitfaden</i>	192
14.3.2	<i>Kodierung inkl. Zusammenfassung (eigene Darstellung)</i>	195

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit hat zum Ziel, Lehr- und Lernmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Fach „Ernährung und Haushalt“ zu ermitteln. Bei der Gestaltung des Fachunterrichts steht dabei das fachdidaktische Prinzip des kompetenzorientierten Unterrichts, welcher auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingeht, im Fokus. Grundlage für die Bearbeitung dieser Thematik stellt die Tatsache dar, dass es kaum bis wenig vorhandene Daten aus der Unterrichtsforschung bzw. der fachdidaktischen Entwicklungsforschung hierzu gibt.

Um dieser Lücke zu begegnen, wird didaktisch-methodisches Unterrichtsmaterial entwickelt und in der Praxis mit den Schülerinnen und Schülern erprobt.

Der erste Teil der Arbeit, der theoretische Teil, soll zunächst einen Einblick in die Grundprinzipien von kompetenzorientiertem Unterricht, den Schultyp sowie die Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler bieten.

Im anschließenden empirischen Teil wird das entwickelte und erprobte Material durch die teilnehmende Beobachtung evaluiert. Darauffolgend filtert eine systematische Kodierung des erhobenen Materials fundierte Ergebnisse heraus. Die Ergebnisse aus den einzelnen Beobachtungseinheiten zeigen, wie kompetenzorientierter Fachunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen bestmöglich gestaltet werden kann. Dabei wird ersichtlich, dass vor allem die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Lernenden und vor allem das Eingehen darauf von großer Bedeutung sind.

Abstract (Englisch)

The aim of this master's thesis is to determine teaching and learning opportunities for students with disabilities in the subject of "nutrition and household". When designing the subject lessons, the focus is on the subject-didactic principle of competency-oriented teaching, which takes into account the individual needs of the students. The basis for dealing with this topic is the fact that there is little to no data available from teaching research or subject-didactic development research on this topic.

To address this gap, didactic-methodical teaching materials are developed and tested in practice with the students.

The first part of the work, the theoretical part, is intended to provide an insight into the basic principles of competency-oriented teaching, the type of school and the special characteristics of the students.

In the subsequent empirical part, the developed and tested material is evaluated through participant observation. A systematic coding of the collected material then filters out well-founded results. The results from the individual observation units show how competency-oriented subject teaching can be designed in the best possible way for students with disabilities. It becomes clear that taking the individual requirements of the learners into account and responding to them is of great importance.

Einleitung

Durch die stetigen gesellschaftlichen Veränderungen ist es unabdingbar, dass auch das System Schule sich weiterentwickelt. Das österreichische Bildungsministerium hält fest, dass Schule alle Kinder und Jugendliche zu selbstbewussten und eigenständig denkenden Menschen fördern soll. Mit dem aus dem Jahr 2018 beschlossenen Pädagogik-Paket wurden Rahmenbedingungen für solch‘ eine Förderung geschaffen. Ein zentrales Thema darin ist der kompetenzorientierte Unterricht. Mithilfe der Reformen des Pädagogik-Paket soll sichergestellt werden, dass während der Schulzeit grundlegende Kompetenzen erworben werden, vor allem jene, die für die Teilhabe an unserer Gesellschaft wesentlich sind (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022).

Aufgrund dieser Neuorientierung wurden neue Lehrpläne, die vor allem den kompetenzorientierten Unterricht berücksichtigen, erstellt. Laut Pädagogik-Paket sollen die neuen Lehrpläne *„die Grundlage für eine autonome, zeitgemäße Unterrichtsgestaltung, die den vielseitigen Anforderungen unserer Zeit entspricht“*, bilden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022, S. 16).

Wagt man nun einen Blick in den neuen Lehrplan der Sekundarstufe I, wird unter Punkt 2 „Gesetzlicher Auftrag der Mittelschulen“ folgendes festgehalten:

„Der umfassende Bildungsauftrag der Mittelschule hat die individuelle Förderung jeder und jedes Jugendlichen zum Ziel. Damit verbunden ist auch ein erweitertes Rollenverständnis der Lehrenden. Sie sind zusehends gefragt, die jungen Menschen bei der Suche nach Antworten auf ihre Fragen moderierend zu unterstützen und bei der Entwicklung und Festigung von Kompetenzen lernbegleitend zu agieren. In diesem Zusammenhang spielt auch eine verstärkte Individualisierung des Lernprozesses eine wichtige Rolle. Ein individualisiertes Lerntempo, aber auch eine kontinuierliche Lernentwicklung sind jedenfalls anzustreben und Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen in den weiterführenden Schulen.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), 2024).

Zudem wurde die Kompetenzorientierung als pädagogische Grundlage festgelegt und in den allgemein didaktischen Grundsätzen verankert.

Neben der Fokussierung auf kompetenzorientierten Unterricht, ist auch der sogenannte „inklusive“ Unterricht im österreichischen Schulsystem von großer Bedeutung. Grund dafür ist vor allem die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008. Österreich hat sich damit zur Einführung und Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen verpflichtet. Nun stellt sich jedoch die Frage, wie man diese beiden (wichtigen) Komponenten im Unterricht gleichermaßen umsetzen kann.

Auf der Suche nach aktuellen Forschungsergebnissen für eine Gestaltung von kompetenzorientiertem Fachunterricht im Fach Ernährung und Haushalt in einem inklusiven Setting wurde festgestellt, dass es wenig bis kaum vorhandene Daten aus der Unterrichtsforschung bzw. der fachdidaktischen Entwicklungsforschung gibt. Aus diesem Grund untersucht die vorliegende Arbeit anhand einer forschungsgeleiteten Erprobung diverser Lernmaterialien, um herauszufinden, wie kompetenzorientierter Unterricht bestmöglich mit adäquaten Lernmaterialien für den Unterricht im inklusiven Setting aufgebaut werden kann. Aufgrund der eigenen Unterrichtstätigkeit der Verfasserin an einer Allgemeinen Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung findet die Erprobung ausschließlich mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen statt.

Ziel der Arbeit ist es, kompetenzorientiert adäquate Lehr- und Lernmöglichkeiten für diese Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht Ernährung und Haushalt zu entwickeln. Die zentralen Forschungsfragen lauten demnach:

- *Wie kann ein kompetenzorientiertes Lernsetting für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Beeinträchtigung zum exemplarischen Themenfeld „Bedarfsgerechte Ernährung“ forschungsgeleitet entwickelt werden (nach den didaktischen Prinzipien der Kompetenz-, Subjekt-, Wissenschafts- und Handlungsorientierung)?*

- *Welche Erkenntnisse ergeben sich aus der Erprobung für eine Adaptierung des kompetenzorientierten Lernsettings?*
- *Welche Erkenntnisse ergeben sich aus der Erprobung hinsichtlich der Gestaltung (Planung und Durchführung) von Fachunterricht Ernährung und Haushalt im inklusiven Setting?*

Eine wesentliche Rolle für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit spielen die didaktischen Prinzipien des Unterrichts, insbesondere die fachdidaktischen Prinzipien des Fachunterrichts Ernährung und Haushalt (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021). Die Kompetenz-, Handlungs- und Subjektorientierung, werden im theoretischen Teil genauer beleuchtet. Um ein umfassendes Verständnis der Arbeit sowie der am Ende gewonnenen Ergebnisse zu gewährleisten, enthält das erste Kapitel Informationen über den erforschten Schultyp, den Lehrplan sowie die Zielgruppe selbst.

Im empirischen Teil erfolgt zunächst eine Beschreibung der gewählten Forschungsmethodik. Anhand einer teilnehmenden Beobachtung mittels Beobachtungsbogen in vier Unterrichtseinheiten findet die forschungsgeleitete Erprobung der Lehr- und Lernmaterialien statt. Diese Bögen werden mittels Excel sowie einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) ausgewertet. Im Kapitel „Datenerhebung“ werden zudem die Kriterien für die Entwicklung der Lehr- und Lernmaterialien sowie eine detaillierte Unterrichtsplanung beschrieben. Nachfolgend werden die gewonnenen Ergebnisse aus den Beobachtungen dargestellt und in Bezug auf die oben angeführten Forschungsfragen diskutiert. Das nächste Kapitel untersucht schließlich die gewählte Forschungsmethodik kritisch. Abgeschlossen wird die Masterarbeit mit einem Fazit.

Die vorliegende Masterarbeit basiert auf dem Zitierstandard der American Psychological Association (APA) 7 (2020), der sich über die ganze Arbeit hinweg durchzieht.

1 Unterricht für Kinder und Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung

Da die vorliegende Masterarbeit von kompetenzorientiertem Fachunterricht mit Schülerinnen und Schülern, die von geistiger Beeinträchtigung betroffen sind, handelt, soll zur Gewährleistung eines umfassenden Verständnisses der Thematik sowie des weiteren Aufbaus der Arbeit mit dem folgenden Kapitel eine grundlegende Übersicht über die Zielgruppe erzielt werden.

Im folgenden Abschnitt soll die „geistige Beeinträchtigung“ an sich eingehend beleuchtet werden. Folgende Unterkapitel sollen einen fundierten Kontext für die spezifischen Herausforderungen und Anforderungen für solch‘ einen Unterricht schaffen: *allgemeine Begriffsdefinitionen, geeignete Unterrichtsformen sowie der Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (SEF)*. Die Darstellung dieser zentralen Aspekte bildet die Grundlage für die weiteren Analysen und Empfehlungen, die in dieser Arbeit präsentiert werden.

In einer Studie zur „Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE)“ von Dworschak, Kannevischer, Ratz und Wagner (2012), sprechen diese von einem „äußerst heterogenen Personenkreis“. Die Heterogenität innerhalb dieser Schülerschaft lässt auf verschiedene Bereiche rückschließen wie den Schriftsprachenerwerb, mathematische Fähigkeiten, Verhaltensweisen sowie (kommunikative) sprachliche Kompetenzen (Langen, 2019). Aufgrund der vielfältigen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler, gelten daher nach Stöppler und Wachsmuth (2010) Individualisierung und Differenzierung als die „Grundvoraussetzung für den Unterricht bei Schülern mit geistiger Behinderung“ (Langen, 2019, S. 35).

Festgehalten werden kann, dass Schülerinnen und Schüler mit geistiger Beeinträchtigung die Vielfalt aller Schülerinnen- und Schülergruppen, aufgrund ihrer Individualität, stets bereichern. Es werden keine besonderen Unterrichtsformen für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Beeinträchtigung

benötigt, vielmehr scheint die allgemeine Didaktik als äußerst sinnvoll, da sie im Wesentlichen alle Schülerinnen und Schüler fördern kann, unabhängig von den Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die sie aufweisen (Langen, 2019).

1.1 Definition geistige Beeinträchtigung

Eine „geistige Beeinträchtigung“ ist definiert als eine unterdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeit, die vor dem 18. Lebensjahr auftritt. Die Beeinträchtigung ist verbunden mit Einschränkungen der alltäglichen Handlungsfähigkeiten (Seidel, 2006).

Der ICD-10 verwendet anstelle des Begriffs „geistige Beeinträchtigung“ den Begriff der „Intelligenzstörung (F70-F79)“ und definiert diesen wie folgt:

„Ein Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten; besonders beeinträchtigt sind Fertigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestieren und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten.“
(Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM), 2020).

Im ICD-11, der aktualisierten internationalen Klassifikation der WHO (World Health Organization), wurde der Begriff nun auf „Intellektuelle Entwicklungsstörung“ unbenannt.

1.1.1 Allgemeine Merkmale

Der ICD-10 unterteilt die Störung bzw. Minderung nach dem Ausmaß der „Verhaltensstörung“ in Kategorien: F70 – leichte Intelligenzminderung bis hin zu F79 - Nicht näher bezeichnete Intelligenzminderung (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM), 2020).

Wie sich bereits aus der Klassifizierung im ICD-10 zeigt, bringt eine geistige Beeinträchtigung eine große Vielfalt an Beeinträchtigungen zum Vorschein. Die

Schülerinnen und Schüler können sich darin deutlich im kognitiven, motorischen, sprachlichen, perceptiven sowie sozio-emotionalen Bereich unterscheiden. Für einen zielorientierten Lernprozess ist es somit unabdingbar, die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler ins Blickfeld zu rücken (Straßmeier, 2000).

Eine weitere Auflistung von Merkmalen hat Speck (1993) gemacht. Er hat, im Gegensatz zum ICD-10, die geistige Beeinträchtigung nur in drei Aspekte unterteilt und wie folgt definiert:

- „Leichte geistige Behinderung“
wird auch als die Übergangsform zu einer Lernbehinderung gesehen. Betroffene Menschen können auffallende Teilbegabungen aufweisen, sich jedoch im sozialen Bereich relativ selbstständig entwickeln.
- „Durchschnittliche geistige Behinderung“
betrifft Menschen bei denen sich das Lernfeld auf Primärgruppen und absichernde soziale Systeme, wie Familie, Sonderschulklassen, usw., fokussiert. Das Lernen in gewohnten Gruppen ist möglich, darüber hinaus, vor allem im sozialen Bereich, braucht es klare Führungselemente.
- „Intensive geistige Behinderung“
bezieht sich auf Menschen mit basalen Lernfähigkeiten und einem eingegengten Lernfeld. Auch begleitet sie eine soziale Abhängigkeit sowie ein erhöhter Pflegebedarf (Speck, 1993, S. 218).

1.1.2 Merkmale im Bereich Lernen

In der Kultusministerkonferenz (1980) wurden folgende Merkmale im Bereich Lernen festgehalten:

- Lerninteresse bezieht sich auf vitale Bedürfnisse
- Bindung des Gelernten an das ursprüngliche Lernumfeld
- Selbstständige Aufgabengliederung nur begrenzt möglich
- Wenig Spontanität in Bezug auf Lernaufgaben
- Handlungsbezogenes Lernen von Vorteil, aber sehr langsames Lerntempo

- Begrenzte Durchhaltefähigkeit und eingeschränkte Gedächtnisleistung (Straßmeier, 2000)

1.2 Autismus-Spektrum-Störung

Da innerhalb des Forschungsfeldes einer der betroffenen Schüler mit dem „Frühkindlichen Autismus“ diagnostiziert wurde, ist das Einbeziehen der Autismus-Spektrum-Störung in der Arbeit von essenzieller Bedeutung. Autismus als eigenes Thema aufzugreifen, soll ein besseres Verständnis für die Beeinträchtigung entwickeln und sogleich einen fundierten Einblick in die besondere Situation der beteiligten Kinder im Rahmen der Forschung gewährleisten.

1.2.1 Begriffsdefinition

Im ICD-10 kann die Autismus-Spektrum-Störung unter „Entwicklungsstörungen F80-F89“ gefunden werden. Im Genaueren handelt es sich um eine „Tief greifenden Entwicklungsstörungen (F84)“. Beschrieben wird die Störung wie folgt:

„Diese Gruppe von Störungen ist gekennzeichnet durch qualitative Abweichungen in den wechselseitigen sozialen Interaktionen und Kommunikationsmustern und durch ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten. Diese qualitativen Auffälligkeiten sind in allen Situationen ein grundlegendes Funktionsmerkmal des betroffenen Kindes.“ (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM), 2020).

Die unterschiedlichen Formen werden hier ebenfalls in Kategorien unterteilt:

- F84.0 – Frühkindlicher Autismus
 - F84.1 – Atypischer Autismus
 - F84.5 – Asperger-Syndrom
- (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM), 2020)

In der neuen aktualisierten Version, dem ICD-11, welcher im Jahr 2022 in Kraft getreten ist, werden die einzelnen Diagnosen nun als eines zusammengefasst – „6A02 – Autismus-Spektrum-Störung“. Nach ICD-11 ist die Autismus-Spektrum-Störung eine „neurologische Entwicklungsstörung“ und wie folgt definiert:

„Die Autismus-Spektrum-Störung ist gekennzeichnet durch anhaltende Defizite in der Fähigkeit, wechselseitige soziale Interaktionen und soziale Kommunikation zu initiieren und aufrechtzuerhalten, sowie durch eine Reihe von eingeschränkten, sich wiederholenden und unflexiblen Verhaltensmustern, Interessen oder Aktivitäten, die für das Alter und den soziokulturellen Kontext der Person eindeutig untypisch oder exzessiv sind. Der Beginn der Störung liegt in der Entwicklungsphase, typischerweise in der frühen Kindheit, aber die Symptome können sich auch erst später vollständig manifestieren, wenn die sozialen Anforderungen die begrenzten Fähigkeiten übersteigen. Die Defizite sind so schwerwiegend, dass sie zu Beeinträchtigungen in persönlichen, familiären, sozialen, schulischen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen führen. [...] Personen, die dem Spektrum angehören, weisen ein breites Spektrum an intellektuellen Funktionen und Sprachfähigkeiten auf“ (WHO, 2024).

Aufgrund der Umstellung und des Bewusstseins der Unterschiedlichkeiten innerhalb der Autismus-Spektrum-Störung werden im ICD-11 zwei wesentliche Aspekte angeführt, welche bei einer Diagnose spezielle Beachtung erhalten sollen: Intelligenz und Sprache (WHO, 2024).

Im Bereich der *Intelligenz* wird darauf hingewiesen, dass Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung eine Beeinträchtigung der intellektuellen Fähigkeiten aufweisen können. Sollte dies so sein, muss eine separate Diagnose gestellt werden, wobei die Störung schlussendlich mit einem Schweregrad bezeichnet wird: leicht, mittel, schwer, tiefgreifend, vorläufig (WHO, 2024).

Im zweiten Bereich der *Sprache* soll der Grad der Beeinträchtigung der funktionalen Sprache angegeben werden. „Funktionale Sprache“ bedeutet

Sprachanwendung für zweckmäßige Zwecke (z.B. ausdrücken der Gefühle). Hierbei sollen ausschließlich die deutlich wahrzunehmenden verbalen und nonverbalen sprachlichen Ausdrucksdefizite beurteilt werden. Für die Kategorisierung werden drei Aspekte unterschieden:

- „mit leichter oder keiner Beeinträchtigung der funktionalen Sprache“
- „mit eingeschränkter funktionaler Sprache“
- „mit vollständigem oder fast vollständigem Fehlen einer funktionalen Sprache“ (WHO, 2024)

1.2.2 Merkmale

Eines der Hauptmerkmale von Menschen mit Autismus ist die fehlende bzw. eingeschränkte soziale Kommunikation sowie Interaktion (Kumbier, Domes, Herpertz-Dahlmann, & Herpertz, 2009). Die fehlende bzw. eingeschränkte soziale Kommunikations- sowie Interaktionsfähigkeit kann sich beispielsweise bereits im Kindergarten durch Rückzug äußern. Auffälligkeiten bereits von Geburt an wie kein Blickkontakt, verzögerte Sprachentwicklung und Zweifel an der Hörfähigkeit sind weitere typische Merkmale. Häufig ist auch autoaggressives Handeln ein Erscheinungsbild von autistischen Menschen. Die Angst und das Nicht-Mit-Umgehen-Können von Veränderungen sind ebenfalls sehr charakteristisch (Remschmidt, 2008).

Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung sind nicht in der Lage, bestimmte Wahrnehmungselemente selektiv wahrnehmen, vergleichen, bewerten und wählen zu können. Aufgrund der vielen Umweltreize, welche sie wahrnehmen, reagieren sie überselektiv und können nur mehr bestimmte Details aufnehmen, diese jedoch äußerst genau. Diese eingeschränkte Wahrnehmungstätigkeit hat Auswirkungen auf den Nachahmungstrieb, was sich wiederum durch das Fehlen der grundlegenden Komponenten der Imagination und Sensibilität widerspiegelt (Frei, 1996).

Wie auch bereits unter Punkt „geistiger Beeinträchtigung“ erwähnt wurde, zeigt sich auch bei der Autismus-Spektrum-Störung, dass sich die Betroffenen auf verschiedensten intellektuellen Ebenen mit einer Vielfalt an Stärken und Schwächen unterscheiden. Auch hier stehen somit die spezifischen Bedürfnisse und Voraussetzungen jedes Einzelnen im Vordergrund (Frei, 1996).

1.2.3 Frühkindlicher Autismus

Leo Kanner veröffentlichte 1943 in einer Zeitschrift in den USA in einem Artikel mit dem Titel „Autistic Disturbances of Affective Contact“ einige Fallbeschreibungen von Kindern, welcher als die Erstbeschreibung des frühkindlichen Autismus angesehen wird. Lange Zeit hat man für diese Form von Autismus einen Begriff der auf eine psychische Erkrankung hindeutete verwendet. Zudem war man sich uneinig, ob der frühkindliche Autismus überhaupt ein eigenständiges klinisches Erscheinungsbild sei. 1978 prägte Rutter den Begriff „Entwicklungsstörung“ und ersetzte die bisherige Assoziierung damit. 1980 wurde der frühkindliche Autismus schließlich offiziell anerkannt und in eine neue Klasse der Beeinträchtigungen – tiefgreifende Entwicklungsstörungen – aufgenommen (Rechenberger, 2015).

Der ICD-10 beschreibt nun diese Form von Autismus wie folgt:

„Diese Form der tief greifenden Entwicklungsstörung ist durch eine abnorme oder beeinträchtigte Entwicklung definiert, die sich vor dem dritten Lebensjahr manifestiert. Sie ist außerdem gekennzeichnet durch ein charakteristisches Muster abnormer Funktionen in den folgenden psychopathologischen Bereichen: in der sozialen Interaktion, der Kommunikation und im eingeschränkten stereotyp repetitiven Verhalten. Neben diesen spezifischen diagnostischen Merkmalen zeigt sich häufig eine Vielzahl unspezifischer Probleme, wie Phobien, Schlaf- und Essstörungen, Wutausbrüche und (autodestruktive) Aggression“ (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM), 2020).

Bei genauer Betrachtung der Definition im ICD-10 sowie DSM-5, aber auch ausgehend von genauen Beobachtungen von Kindern mit frühkindlichem Autismus lassen sich folgende zentralen Merkmale festhalten:

- Beeinträchtigung sozialer (Inter)Aktionen
- Beeinträchtigung der Kommunikation, verbunden mit besonderen Sprachauffälligkeiten
- Eingeschränktes Interesse sowie stereotype Verhaltensmuster
- Beginn bereits vor dem dritten Lebensjahr
- „Abgekapseltsein“ gegenüber der Umwelt
- Festhalten am Gewohnten (Veränderungsangst) (Remschmidt, 2008)

1.3 Lernentwicklungsstörung

Da das zweite Kind im Forschungsfeld von dieser Diagnose betroffen ist, ist die Einbindung dieser Beeinträchtigung, analog zur Autismus-Spektrum-Störung, von entscheidender Relevanz. Im folgenden Abschnitt wird eine detaillierte Darlegung von Definition und Merkmalen behandelt, mit dem Ziel, ein fundiertes Verständnis für die vorliegende Beeinträchtigung zu vermitteln.

1.3.1 Begriffsdefinition

Seit den 1970er-Jahren werden unterschiedlichste Begriffe dafür verwendet: Lernbehinderung, Lernschwierigkeiten, Lernschwäche, Lernstörung, Lernbeeinträchtigung. Nach Brandmeier & Kastner (2019) lautete der Grundgedanke somit: „Lernverhalten, das von der Norm abweicht“ (Brandmeier & Kastner, 2019, S. 10).

Nach dem ICD-11 findet man diese Form von Beeinträchtigung unter der Rubrik „6A03 – Entwicklungsbedingte Lernstörung“ und wird wie folgt definiert:

„Eine entwicklungsbedingte Lernstörung ist durch erhebliche und anhaltende Schwierigkeiten beim Erlernen akademischer Fähigkeiten gekennzeichnet, zu denen Lesen, Schreiben oder Rechnen gehören kann. Die Leistung der Person

in den betroffenen akademischen Fähigkeiten liegt deutlich unter dem, was aufgrund ihres chronologischen Alters und des allgemeinen Niveaus der intellektuellen Leistungsfähigkeit zu erwarten wäre, und führt zu einer erheblichen Beeinträchtigung der akademischen oder beruflichen Leistungsfähigkeit der Person“ (WHO, 2024).

Weiterhin wird im ICD-11 die Beeinträchtigung in verschiedenen Bereichen unterschieden und auch einzeln angeführt:

- 6A03.0 Beeinträchtigung des Lesens
- 6A03.1 Beeinträchtigung des schriftlichen Ausdrucks
- 6A03.2 Beeinträchtigung in Mathematik
- 6A03.3 Sonstige spezifizierte Lernbeeinträchtigung

Es kann durchaus möglich sein, dass mehrere Bereiche eingeschränkt sind (WHO, 2024).

1.3.2 Merkmale

Kinder mit einer Lernentwicklungsstörung zeigen eine mangelnde Informationsverarbeitung, was bedeutet, dass sie eingehende Informationen nicht genau einordnen können. Ihnen fehlt ein sogenanntes System, welches bei der Sortierung und Einordnung der Informationen helfen würde. So greifen die Schülerinnen und Schüler willkürlich und zufällig vorhandene Informationen heraus (Lauth, Brunstein, & Grünke, 2004 & 2014).

Weiters charakteristisch ist auch, dass Betroffene wenig Zeit für das Lernen aufwenden. Es wird versucht mit so wenig persönlichem Aufwand wie möglich „durchzukommen“. Durch das sich wenig Mühe geben, nicht Einfallen von möglichen Lösungsmöglichkeiten sowie fehlender Lernmotivation lernen die Schülerinnen und Schüler wenig effektiver (Lauth, Brunstein, & Grünke, 2004 & 2014).

Zu betonen ist, dass Lernbeeinträchtigungen bei den Lernenden in allen Lernprozessen auftreten können. In der Regel geschieht dies dann, wenn es um bereits vorhandene Fähigkeiten und den noch zu erwerbenden Kompetenzen geht. Das Überwinden dieser Schwelle gestaltet sich besonders für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen bzw. einer Lernentwicklungsstörung als besonders anspruchsvoll. Kann die Schülerin / der Schüler eine Leistungsanforderung schließlich nicht mehr eigenständig bewältigen, wird dies in eine Stressreaktion umgewandelt, was wiederum eine Leistungsstörung zur Folge hat. Es kann sogar zu einer vollständigen Vermeidung von Lern- und Leistungssituationen führen. Besonders bewährt hat sich hierbei eine Förderung im Rahmen eines Lehrer/Lehrerinnen-Schüler/Schülerinnen -Bezug in kleinen Gruppen (Brandmeier & Kastner, 2019).

Heimlich (2009) beschreibt, neben den typischen Problemen in Lesen, Schreiben, Rechnen und Lernen lernen, zwei weitere wichtige Merkmale für Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung bzw. Lernentwicklungsstörung:

- internalisierende Verhaltensweisen (Vermeidung, psychosomatische Reaktionen)
- externalisierende Verhaltensweisen (Aggression, absichtliches Stören)

Da beide Merkmale starke Emotionen widerspiegeln, behindern diese das Lernen zusätzlich enorm (Brandmeier & Kastner, 2019).

1.4 Gelingenden Unterrichtsformen

In der Kultusministerkonferenz (1980) wurde damals ein oberstes Leitziel für einen Unterricht mit geistig beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen wie folgt formuliert: „Es ist pädagogischer Auftrag der Schule, den Geistigbehinderten¹ zur Selbstverwirklichung in sozialer Integration zu führen.“ Hinsichtlich dieses Leitziels geht es um das Lernen und soziale Eingliedern in den folgenden Lebensbereichen:

- „Erfahren der eigenen Person und Ausbau eines Lebenszutrauens

¹ In der aktuellen Literatur wird dieser Begriff „Geistigbehinderte“ nicht mehr verwendet, sondern Kinder und Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung oder Kinder und Jugendliche mit intellektueller Entwicklungsstörung (nach ICD-11).

- Selbstversorge und Beitrag zur eigenen Existenzsicherung
- Zurechtfinden und angemessenes Erleben in der Umwelt
- Orientieren in sozialen Bezügen und Mitwirken bei ihrer Gestaltung
- Erkennen und Gestalten der Sachumwelt“ (Straßmeier, 2000, S. 22)

In der Literatur geht auch hervor, dass sich vor allem entwicklungsorientiertes sowie handlungsorientiertes Vorgehen im Unterricht besonders bewährt. Speck (1993, 234) meint dazu: „Während der entwicklungsbezogene Unterrichtsansatz im Besonderen durch die Gebundenheit der Lernziele und Lernprozesse gekennzeichnet ist, zielt der handlungsbezogene Ansatz auf relativ offenes Agieren in realen Lebenssituationen. Es geht um den Erwerb von Handlungskompetenz über eigene Aktivität und Erfahrung“ (Speck 1993 zit. nach Straßmeier, 2000, S. 37).

Besonders beachten im Unterricht mit geistig beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern sollte man den Einsatz diverser Methoden. Auch wenn Meyer (2003) sehr für die Methodenvielfalt plädiert, sollte man bei diesen Schülerinnen und Schülern etwas reduzierter damit umgehen. Immer wieder neue Methoden, ein ständiger Wechsel, führt sehr schnell zu Überforderung, wodurch sich die Schülerinnen und Schüler kaum mehr auf die Inhalte konzentrieren können. Helmke (2018) hat zusätzlich noch erwähnt, dass eine sogenannte „Rhythmisierung“ besonders von Vorteil ist. Ebenso beachtet werden sollte, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung meist nicht länger als 20 Minuten konzentriert lernen können (Brandmeier & Kastner, 2019).

Für einen gelingenden Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung braucht es jedoch weitaus mehr. Aufgrund der individuellen Beeinträchtigungen der beiden Schüler im Rahmen der Forschung, welche im vorherigen Abschnitt ausführlich erläutert wurden, werden nun speziell zwei für den Unterricht besonders relevante Bereiche aufgezeigt. Sie sollen einen Einblick in die gezielten Ansätze für einen erfolgreichen Unterricht für die konkrete Zielgruppe der Forschung gewähren. Die Schwerpunkte, die dabei im Fokus stehen, sind die „Unterstützte Kommunikation“ sowie der „TEACCH-Ansatz“.

1.4.1 Unterstützte Kommunikation

Die kurze, aber prägnante Definition nach Wilken (2002) lautet: „Mit Unterstützter Kommunikation werden alle pädagogischen und therapeutischen Hilfen bezeichnet, die Personen ohne oder mit erheblich eingeschränkter Lautsprache zur Verständigung angeboten werden.“ (Wilken, 2002, S. 3)

Menschen, die aufgrund von angeborenen oder erworbenen Beeinträchtigungen nicht oder kaum sprechen können, werden durch das Konzept der Unterstützten Kommunikation erreicht. Dazu zählen all jene, die gemäß ihres Entwicklungsstandes ein gutes Sprachverständnis besitzen, jedoch nicht ausreichend mit den verfügbaren Kommunikationsmitteln kommunizieren können (Kristen, 2005).

Ein besonderes Merkmal mit hoher Relevanz der Unterstützten Kommunikation ist die Multimodalität. Es ist äußerst wichtig sicherzustellen, dass alle Wege der Selbstäußerung eines Menschen angemessen berücksichtigt werden, wofür es ein individuelles und an den Bedürfnissen orientiertes Kommunikationssystem zu finden gilt. In der Fachsprache bezeichnet man solch ein System als „Multimodales Kommunikationssystem“, welches sich aus vielen verschiedenen, teilweise unkonventionellen Kommunikationsformen zusammensetzt. Für nicht verbal oder kaum verbal kommunizierenden Menschen ist es wichtig, alle verfügbaren Formen der Kommunikation zu nutzen (Abb. 5: Kommunikationssysteme). Dazu zählen in erster Linie natürliche sowie körpereigene Ausdrucksformen wie Mimik, Gestik, Laute und Lautsprache, Blickbewegungen, Körperhaltung und -bewegung. Auch speziell technische Hilfsmittel wie Sprachausgabegeräte (z.B. Talker), Tablets, iPads sowie auch nichttechnische Hilfsmittel wie Gegenstände, Fotos, Piktogramme und z.B. Kommunikationstafeln zählen dazu (Lage, 2006).

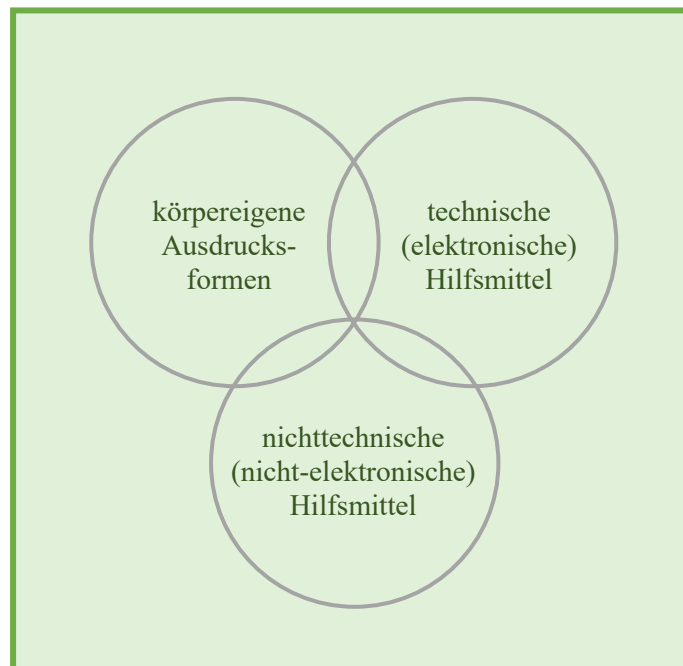


Abbildung 1: Kommunikationssysteme (eigene Darstellung nach Otto & Wimmer (2021), S. 9)

Wichtig zu verstehen ist, dass Unterstützte Kommunikation an sich keine Methode ist. Entscheidend für einen gelingenden sowie zielführenden Einsatz ist, zu erkennen und auch zu berücksichtigen, dass Menschen mit z.B. Autismus-Spektrum-Störung ihre Umwelt auf eine einzigartige Weise wahrnehmen und verstehen. Für eine erfolgreiche Kommunikation muss man das eigene Kommunikationsverhalten, aber auch das des Anderen verstehen und anpassen, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Dieser Prozess erfordert ein einfühlsames Miteinander, bei dem beide Seiten voneinander lernen können (Castaneda & Fröhlich, 2020).

Durch die Anwendung von Unterstützter Kommunikation kann eine Basis geschaffen werden, die Qualität und Effektivität der Kommunikation mit sprachlich eingeschränkten Menschen zu verbessern.

1.4.2 TEACCH

Eric Schopler (verstorben 2006) gilt als der Vorreiter des TEACCH-Programmes. TEACCH steht für *Treatment and Education of Autistic and related*

Communication-handicapped Children (Rechenberger, 2015). Es stellt ein „psychoedukatives Fördermodell“ dar, das verhaltenstherapeutische sowie pädagogische Maßnahmen in seiner Anwendung kombiniert (Petermann, 2013, S. 100). Schopler hat mit dieser Entwicklung ein pädagogisches Konzept, für eine ganzheitliche entwicklungstherapeutische Förderung, geschaffen. Unterschieden werden muss bei der sprachlichen Verwendung des Begriffes zwischen TEACCH-Programm und TEACCH-Ansatz. Unter TEACCH-Programm versteht man das Förderprogramm an sich wohingegen unter TEACCH-Ansatz das Konzept zu verstanden wird (Rechenberger, 2015).

Zu erwähnen ist, dass der TEACCH-Ansatz sich nicht nur an Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung richtet, sondern alle Menschen, vor allem mit Kommunikationsschwierigkeiten, können davon profitieren (Rechenberger, 2015). Wesentlich charakteristisch für den TEACCH-Ansatz ist die Visualisierung. Zum Einsatz kommen können dabei Bildkarten, Fotos, Symbole sowie auch Arbeits-, Lern- und Spielmaterialien (Theunissen, 2016). Das Ziel dieser Art von Förderung ist, möglichst selbstständig Aufgaben und/oder Aktivitäten durchführen zu können (Rechenberger, 2015). Auch wird nach dem Prinzip „so wenig wie möglich, so viel wie nötig“ gearbeitet (Symalla & Feilbach, 2009, S. 275). Der TEACCH-Ansatz ist somit eine grundlegende Methode, mit verschiedenen Möglichkeiten an Maßnahmen (Rechenberger, 2015).

Bei der Aufgabengestaltung nach dem TEACCH Prinzip geht es vor allem um Strukturierung. Klare Strukturen unterstützen die Schülerin / den Schüler schlichtweg beim Aufgabenverständnis. Dabei ist es wichtig, dass die Anweisungen, was zu tun ist, visuell geboten werden. Oft reicht dabei eine Abbildung des Endproduktes. Wichtig ist jedoch, dass man sich hierbei individuell nach dem jeweiligen Kind richtet. Ebenfalls bewährt sich, bei der Gestaltung der Aufgaben auf Interessen bzw. Vorlieben der Schülerin / des Schülers einzugehen. Die Methode der Visualisierung sollte stets mit gesprochener Sprache kombiniert werden, was beispielsweise bedeutet, dass neben der Visualisierung von

Anweisungen auch mündliche (gesprochene) Anweisungen durch die Lehrperson erfolgen (Rechenberger, 2015).

Wirft man einen Blick auf den Zusammenhang zwischen dem TEACCH-Ansatz und dem frühkindlichen Autismus lassen sich folgende zehn Entwicklungsbereiche, welche durch die Methode gefördert werden können, festhalten:

- Imitation
- Wahrnehmung
- Grob- und Feinmotorik
- Auge-Hand-Koordination
- Kognitive Leistungen
- Sprache
- Selbsthilfefunktionen
- Soziale Fähigkeiten
- Verhaltensauffälligkeiten (Rechenberger, 2015, S. 79)

1.5 Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf

Wie bereits in den oberen Kapiteln ersichtlich wurde, äußern sich Beeinträchtigungen meist sehr vielfältig und individuell unterschiedlich. Für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen gibt es in Österreich nach reichlicher Abklärung und Austestung die Möglichkeit einer Einstufung in den Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule anstelle des Volksschul- bzw. Mittelschullehrplans. Zudem wurden hier weitere speziell abgestimmte Lehrpläne erstellt. So gibt es den Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder, den Lehrplan der Sonderschule für blinde Kinder, den Lehrplan der Sondererziehungsschule (Sonderschule für erziehungsschwierige Kinder) sowie den Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf.

Da beide Kinder, welche im Rahmen der Forschung in dieser Arbeit beobachtet wurden, nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet werden, soll dieser ebenfalls kurz erläutert werden.

Der Lehrplan beinhaltet umfassende Lernangebote, die auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmt sind, und stellt vor allem soziales und lebenspraktisches Lernen in den Vordergrund. Die Auswahl der Lernarrangements sollte sich dabei an den individuellen Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler, auch mit dem zu erwartenden späteren Lebenszusammenhängen, orientieren. Am Ende der Schulzeit, soll es für die (meisten) Schülerinnen und Schüler möglich sein ihr (zukünftiges) Leben bewältigen zu können. Somit steht auch das Wort „Leben“ als Lernziel im Lehrplan im Vordergrund. Eine wesentliche Unterscheidung zu anderen Lehrplänen zeigt sich darin, dass der Unterricht im Allgemeinen auf nicht einzelne Unterrichtsgegenstände abzielt, sondern als eine Kombination in Form eines Gesamtunterrichts zu verstehen ist. Zudem erlaubt der Lehrplan einen sogenannten „Entscheidungsfreiraum“ hinsichtlich der Auswahl sowie der Gewichtung der zeitlichen Verteilung und Strukturierung von Lerninhalten (BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen, 1996).

Das Fach „Ernährung und Haushalt“ im Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf

Wie eingangs bereits erwähnt wurde, zielt der Lehrplan auf vor allem lebenspraktisches Lernen ab und hat die mögliche eigenständige Bewältigung des Lebens durch die Schülerinnen und Schüler zum Ziel. Ernährung und Haushalt spielt dabei eine wesentliche Rolle. So beschreibt der Lehrplan beispielsweise, dass „Organisieren, Planen und Kochen von Speisen als Grundlage für eine spätere selbstständige Lebensführung, [...]“, wichtig ist. Als Bildungs- und Lehraufgabe beschreibt der Lehrplan im Bereich „Ernährung und Haushalt“, den Unterricht als eine ganzheitliche Entwicklungsförderung zu sehen und zu gestalten. Die Schülerinnen und Schüler sollen im und durch den Unterricht die Möglichkeit erhalten, mit diversen Materialien und Gegenständen (aus dem Haushalt) in

Berührung zu kommen, damit hantieren, experimentieren und/oder vielleicht auch spielen zu können (BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen, 1996).

Mit Blick auf den im Lehrplan festgehaltenen Lehrstoff wird zudem ersichtlich, wie sehr sich der Unterricht auf das lebenspraktische Lernen fokussieren und vor allem die Schülerinnen und Schüler für die Zukunft vorbereiten soll. In der nachstehenden Tabelle (Tabelle 3) werden einige Beispiele des angeführten Lehrstoffes angeführt.

Handlungsfeld	Inhalt/Ziel
„Verschiedene Nahrungsmittel kennen lernen - beim Zubereiten einfacher Speisen beteiligt sein“ (S. 65)	verschiedene Nahrungsmittel kennenlernen
„Für sich und für andere kochen und sich als wichtigen Teil einer gemeinsamen Handlung empfinden - bei einfachen hauswirtschaftlichen Tätigkeiten helfen“ (S. 65)	beim Jause Herrichten mithelfen, Herstellen von einfachen Speisen, Aufgaben wie Tischdecken und Abräumen übernehmen
„Eine Mahlzeit allein planen und zubereiten“ S. 68	Rezepte lesen und verstehen können, Einkaufengehen, Vorbereiten und Kochen, Aufräumen (Sauber machen)

Tabelle 1: Lehrstoffbeispiele aus dem Lehrplan (Quelle: BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen, 1996, S. 65-68)

Mit all dem theoretischen Hintergrund kommt die Frage auf, wie nun tatsächlich solch ein Fachunterricht gelingen und auch zielführend sein kann. Auf empirischen Weg soll das spezifische Erfordernis für solch einen gelingenden Fachunterricht mit Kindern mit Beeinträchtigungen unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse sowie Fähig- und Fertigkeiten explorativ untersucht werden.

2 Didaktische Prinzipien für guten Unterricht

Die Definition von didaktischen Prinzipien bezieht sich auf grundlegende Gestaltungsvorschläge, die verwendet werden können, um Bildungsprozesse von hoher Qualität zu gestalten. Es handelt sich dabei um Richtlinien für pädagogisch-didaktische Entscheidungen. Obwohl die Wirkung der didaktischen Prinzipien nicht direkt beobachtet werden kann, kann sie aus dem Unterrichtsverlauf abgeleitet werden (Riedl & Schelten, 2013).

Der Begriff „Prinzip“ deutet darauf hin, dass es sich dabei nicht um klare Regeln oder verpflichtende Vorschriften handelt. Aufgrund ihrer Struktur ist es möglich, situationsabhängig und flexibler entscheiden zu können, um die Anforderungen einer spezifischen Unterrichtssituation zu erfüllen (Riedl & Schelten, 2013).

Einzelne Prinzipien werden je nach Bildungsbereich, Fach oder erwarteten Lernergebnissen mehr oder weniger betont. Didaktische Prinzipien müssen als Unterrichtsgrundsätze unterschieden werden, je nachdem, ob sie sich auf die Gestaltung des Unterrichts in allen Schulfächern beziehen, wie zum Beispiel für die Sach-, Schüler- und Zielgemäßheit. Sie können auch die fachdidaktischen oder methodischen Unterschiede bestimmter Schulfächer hervorheben, spezifische Unterrichtsmethoden oder -konzepte zum Prinzip erheben (z.B. Projektorientierung, problemlösendes Lernen) oder die grundlegenden Anliegen der Schule widerspiegeln (z.B. Medienerziehung) (Riedl & Schelten, 2013).

2.1 Definition eines guten Unterrichts

Lehrerinnen und Lehrer, Didaktikerinnen und Didaktiker, Schultheoretikerinnen und Schultheoretiker sowie Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker, jede/jeder von ihnen beschäftigt sich mit der Frage, was als „guter Unterricht“ gilt. Theoretiker und Praktiker haben sich diese Fragen bereits häufig gestellt und je nach Perspektive und Wertphilosophie sind die Antworten auf die Frage eines guten Unterrichts auch durchaus sehr unterschiedlich ausgefallen (Karmis, 1990).

Nach Meyer (2004) ist guter Unterricht ein Unterricht, in dem „im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur, auf der Grundlage des Erziehungsauftrags und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses, eine sinnstiftende Orientierung und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird“ (Meyer, 2004, S. 13).

2.2 Kriterien für guten Unterricht

Anhand eines Kriterienkatalogs beschreibt Meyer (2004) guten Unterricht mit zehn Merkmalen. Auch Helmke (2007) beschreibt guten Unterricht mit zehn fächerübergreifenden Merkmalen, welche nun in der nachfolgenden Tabelle gegenübergestellt werden. Wenn man die Beschreibungen der beiden Experten vergleicht, können ähnliche Eigenschaften abgelesen werden.

Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2004, S. 17-18)	Merkmale guten Unterrichts nach Helmke (2008, 2004)
Klare Strukturiertheit	Strukturiertheit und Klarheit
Hoher Anteil echter Lernzeit	Förderung aktiven Lernens
Lernförderliches Klima	Lernförderliches Klima
Inhaltliche Klarheit	Anpassung des Niveaus und Tempos
Sinnstiftendes Kommunizieren	
Methodenvielfalt	Variation von Methoden und Sozialformen
Individualisierung und Differenzierung	Schülerorientierung und Feedback
Intelligentes Üben	Konsolidierung, Sicherung und intelligentes Üben
Transparente Leistungserwartung	
Vorbereitete Lernumgebung	Effiziente Klassenführung
	Vielfältige Motivierung
	Wirkungs- und Kompetenzorientierung

Tabelle 2: Vergleich von Merkmalen für guten Unterricht (Quelle: eigene Darstellung)

In Anlehnung an Weinert (1998a) formuliert Helmke (2014) nochmals fünf Merkmale für guten Unterricht:

- Um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, muss guter Unterricht vielfältig und variabel sein.
- Durch indirektes Handeln der Lehrpersonen, wird direktes lernen der Schülerinnen und Schülern ermöglicht.
- Grundsätzlich kann guter Unterricht auf verschiedene Weise gestaltet werden, jedoch nicht auf beliebige.
- Lehrpersonen eines guten Unterrichts sollten Merkmale wie Sensibilität, Frustrations- und Misserfolgstoleranz und ein hohes Maß an didaktischer, pädagogischer und menschlicher Kompetenz aufweisen.
- Durch Aus- und Fortbildungen sollten Lehrende fortlaufend eine Vielzahl professioneller Fähigkeiten erwerben. Dazu zählen vor allem methodische und diagnostische Fähigkeiten sowie ein wissenschaftliches und curriculares Verständnis der Lernstoffe (Helmke, 2014).

2.3 Fachdidaktik in der Ernährungsbildung

Der Begriff „Ernährungsbildung“ bezieht sich auf die Forderung nach einer ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit. Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich für eine bedarfsgerechte und nachhaltige Ernährung entscheiden zu können, soll ausgehend von einem humanistischen Menschenbild, gefördert werden. Die Bildung zielt darauf ab, den Menschen Sach-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeiten zu vermitteln, um selbstständig mögliche Probleme in allen Lebensbereichen und Lebensphasen bewältigen zu können (Buchner, Kernbichler, & Leitner, 2011).

Im Bereich „Ernährung und Konsum“ bezieht sich die Bildung auf Anlässe aus dem Alltag im Haushalt und den Entscheidungen, die im Haushalt getroffen werden, um das eigene Leben gestalten zu können. Ernährungsbildung beschäftigt sich zudem mit dem existenziellen Bedürfnis der Menschen nach Nahrung sowie auch den

Bedingungen und Anforderungen für eine gesunde und nachhaltige Ernährung (Thematisches Netzwerk Ernährung, 2018).

Heseker (2004) ist der Meinung, dass der Ernährungsunterricht eher normativ ist und auf eine kognitive Vermittlung von Ernährungswissen über eine gesunde, bedarfsgerechte Ernährung setzt. Seiner Ansicht nach vernachlässigt er wichtige Aspekte der kindlichen Entwicklung und ist für Schülerinnen und Schüler wenig motivierend. Der Unterricht sollte vielmehr auf die gemeinsame Zubereitung von Speisen abzielen, da dies die Neugierde der Schülerinnen und Schüler weckt und zudem die Sinne und Kreativität fördert sowie die Wertschätzung und Akzeptanz von Speisen erhöht. Die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler wird durch eine reflexive, emanzipatorische und handlungsorientierte Ernährungsbildung gestärkt, die von Alltagssituationen ausgeht. Es werden so das Reflexionsvermögen, die Entscheidungsfähigkeit und die Handlungsfähigkeit gefördert. Verhältnisorientierte Ansätze müssen durch rein individualisierende, verhaltensorientierte Ansätze ergänzt werden (Heseker & Beer, 2004).

Blickt man nun auf die eingangs formulierte Definition von Ernährungsbildung von Buchner et al. aus dem Jahr 2011 zurück, findet man Überschneidungen zu den von Heseker genannten Anforderungen für einen guten Ernährungsunterricht.

Das Ziel der heutigen Ernährungsbildung in Schulen, ist Wissen, Fähigkeit und Fertigkeiten für eine bedarfsgerechte Ernährungsversorgung zu erlangen sowie die Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für sich selbst sowie für die Bedürfnissen anderer (Thematisches Netzwerk Ernährung, 2018).

Didaktische Prinzipien zur Gestaltung des Fachunterrichts

Im Fach „Ernährung“ werden vier Unterrichtsprinzipien als besonders bedeutsam bewertet: Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Subjektorientierung und Wissenschaftsorientierung. Für den Unterricht bedeutet das Einbeziehen dieser Unterrichtsprinzipien, dass die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe ihrer

individuellen Lernmöglichkeiten Sachverhalte erarbeiten. Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wird dabei stets berücksichtigt. Wichtig ist, dass Lerninhalte sowie -ziele schrittweise ausgerichtet werden und den Schülerinnen und Schüler kommunikativ vermittelt werden (Hatlapatka, o. D.).

In der nachfolgenden Abbildung werden die vier bedeutsamsten Unterrichtsprinzipien für das Fach „Ernährung“ in einer Grafik abgebildet:

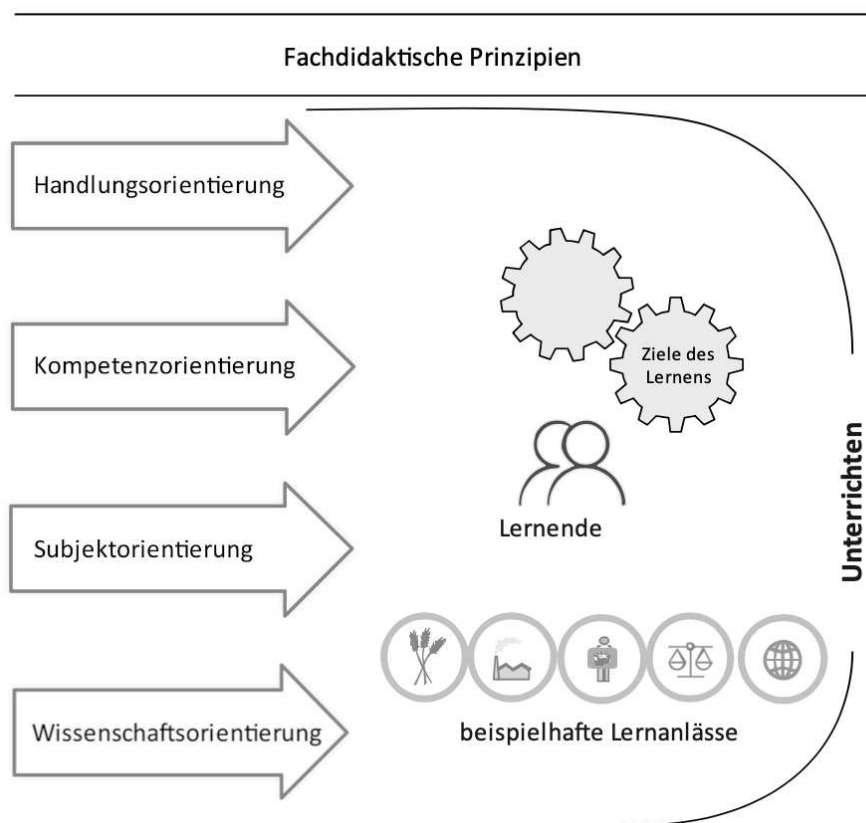


Abbildung 2: Vier Fachdidaktische Prinzipien zur Gestaltung des Fachunterrichts Ernährung (Quelle: Angele, et al., 2021, S. 299)

Nachfolgend werden nun der kompetenz-, handlungs- und subjektorientierte Unterricht behandelt. Der Fokus in dieser Arbeit liegt dabei auf dem **kompetenzorientierten Unterricht** und wird auch einen Abschnitt des kompetenzorientierten Fachunterrichts darstellen.

3 Kompetenzorientierter Unterricht

Seit bereits mehreren Jahren konzentrieren sich Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken auf die Ergebnisse der Unterrichts- und Lernprozesse sowie auf die Fähig- und Fertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht erreichen sollen. Das ursprüngliche didaktische Interesse konzentrierte sich hauptsächlich auf Lehr- und Bildungspläne, Lehrstoff, Inhalte, Themen und Lehrziele. Einen Perspektivenwechsel dazu erzielte man durch die Etablierung kompetenzorientierten Unterrichts. Nach Feindt (2010) ist kompetenzorientierter Unterricht eine „konsequente Schülerorientierung“ (Weirer & Paechter, 2019, S. 19). Ziener & Kessler (2012) formulierten es so: „Kompetenzorientierung ist zunächst einmal jeglicher Unterricht, dessen Zielsetzung oder Orientierung eben darin besteht, Lernenden zu Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen zu verhelfen“ (Ziener & Kessler, 2012, S. 21).

Kompetenzorientierter Unterricht hat zum Ziel, Kompetenzen zu entwickeln. Laut Bauer et al. (2016) gelingt Kompetenzlernen so: „Man lernt zu tun, was man noch nicht kann, indem man tut, was man noch nicht kann“ (Burger et al., 2021, S. 11).

3.1 Definition von Kompetenz & Wissen

Weinert (2001) definiert Kompetenz als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27).

Die Europäische Union definiert Kompetenz als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten

in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (Slepcevic-Zach & Tafner, 2012, S. 28).

Slepcevic-Zach & Tafner (2011) sagen:

„Kompetenz bedeutet, Wissen und Können in einer bestimmten alltagsrelevanten Situation verantwortungsvoll für die Lösung eines Problems einsetzen zu wollen. Es ist ein konstruiertes Vermögen, über das eine Person verfügen kann und das in einer konkreten Situation eingesetzt als Performanz ersichtlich wird“ (Slepcevic-Zach & Tafner, 2012, S. 29).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kompetenz als eine Fähig- und Fertigkeit bezeichnet wird, womit auftretende Probleme bzw. Situationen von einer Person bewerkstelligt werden können.

Zur Erschließung unterschiedlicher Lebensbereiche werden fachungebundene Kompetenzen, sogenannte „Schlüsselkompetenzen“, benötigt. DeSeCo² (2006) definierte Schlüsselkompetenzen als „jene Kenntnisse und Fähigkeiten, die es den Individuen ermöglichen, ein insgesamt erfolgreiches und verantwortungsvolles Leben zu führen sowie gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen zu begegnen“ (Buchner, Kernbichler, & Leitner, 2011, S. 23).

Wie bereits in der Definition von Slepcevic-Zach & Tafner (2011) zu erkennen ist, spielt ein weiterer Begriff in der Definition von Kompetenz eine wesentliche Rolle: Das Wissen. Lernende benötigen zur Bewerkstelligung von problematischen Situationen eine fundierte Wissensbasis. Dieses Wissen befähigt die Lernenden dazu, Probleme und Aufgaben analysieren und einschätzen zu können.

² Definition and Selection of Competences – ein Projekt der OECD

In der Psychologie werden drei Arten von Wissen unterschieden:

- **Konzeptuelles Wissen**

„ist das Wissen einer Person in einem bestimmten Sachgebiet, das Fakten, Konzepte, Regeln und Prinzipien umfasst“ (Weirer & Paechter, 2019, S. 22).

- **Prozedurales Wissen**

„ist Handlungswissen, das von einfachen Verhaltensweisen bis zu komplexen Handlungsmustern reichen kann, die zu einem gewünschten Ziel führen“ (Weirer & Paechter, 2019, S. 23).

- **Metakognitives Wissen**

„ist das Wissen über das eigene Wissen und wird auch strategisches Wissen genannt.“ In Bezug auf das Lernen, spielt dieses Wissen eine wesentliche Rolle, denn es umfasst das Wissen um die Nutzung von Lernstrategien. Unter Lernstrategien versteht man zu wissen, wie man Lernen plant, wie man bestimmte Aufgaben / Lernziele angeht, die Fähigkeit das eigene Lernen zu kontrollieren und die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit beim Lernen (Weirer & Paechter, 2019, S. 23).

3.2 Begriffserklärung

In diesem Unterkapitel wird versucht, wichtige Begrifflichkeiten sowie den Begriff „kompetenzorientierter Unterricht“ im Allgemeinen zu erklären, um ein grundlegendes Verständnis für den kompetenzorientierten Unterricht zu gewinnen.

3.2.1 Schlüsselbegriffe

Zu Beginn ist es notwendig, wichtige Schlüsselbegriffe zu erläutern. Folgende Begriffe werden vorab in der angeführten Tabelle definiert: Input, Output, Outcome, Qualifikation und Performanz.

Input	Der Input beschreibt jede Form der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen.
Output	Jede erbrachte bzw. direkte Leistung kann als Output definiert werden. Es handelt sich somit um die unmittelbar erbrachte Leistung der Lernenden im Unterricht.
Outcome	Der Outcome folgt dem Output und lässt sich als das unmittelbare Ergebnis des Outputs, sprich der erbrachten Leistung, definieren.
Qualifikation	Nach Dehnbostel (2003) versteht man unter Qualifikation Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände im Hinblick auf ihre Verwertung. Eine Qualifikation ist dann erreicht, wenn formal nachweisbare Leistungen von z.B. einer öffentlichen Institution anerkannt werden.
Performanz	Unter Performanz versteht man, was eine Person aus einer bestimmten Situation macht. Es ist der Prozess von unmittelbaren Handlungsergebnissen (Leistung) und der Rückwirkung auf die Handlungskompetenz (Leistungsfähigkeit).

Tabelle 3: Erläuterung von Schlüsselbegriffen (Quelle: Slepcevic-Zach & Tafner, 2012, S. 27)

3.2.2 Dimensionen von Kompetenz

Entscheidend für den Nachweis von Kompetenzen sind die beobachtbaren Handlungen einer Person. Kopf, Leipold und Seidl (2010) haben hierzu vier Dimensionen, die mit der Vermittlung von Kompetenzen verbunden sind, definiert und lauten wie folgt:

- Fachkompetenz
- Sozialkompetenz
- Selbstkompetenz
- Methodenkompetenz (Kopf, Leipold, & Seidl, 2010).

Nachfolgenden werden diese vier Dimensionen in einer Abbildung dargestellt und im Detail definiert.

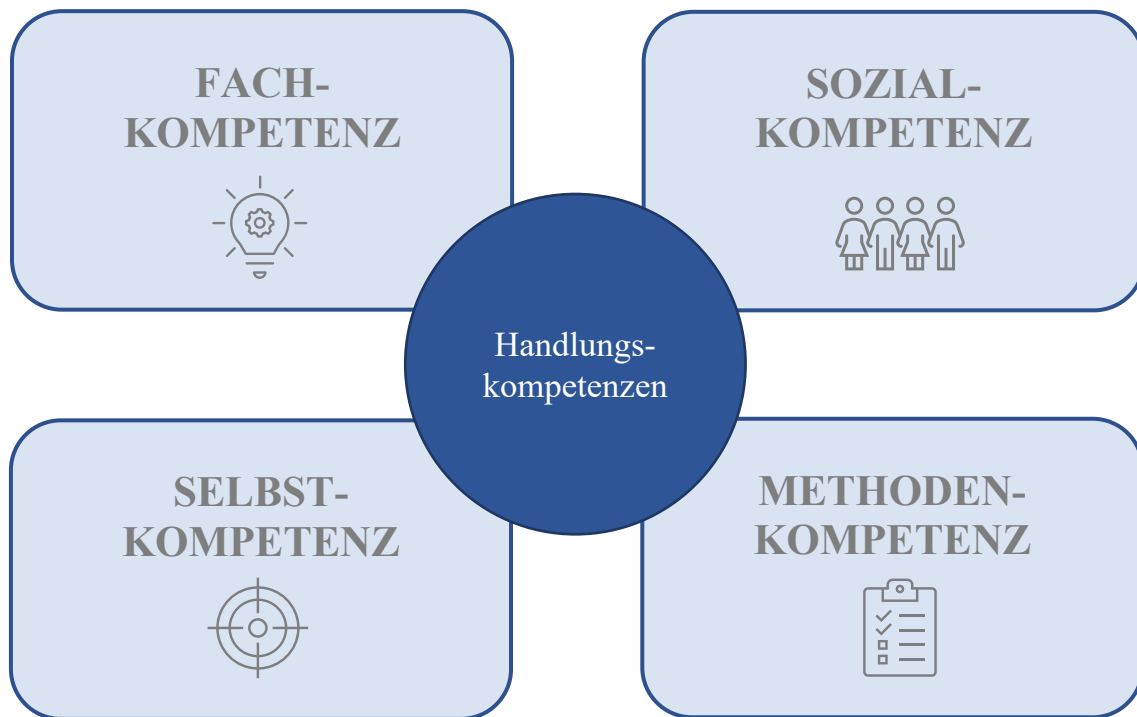


Abbildung 3: Vier Dimensionen von Kompetenzen (Quelle: Kopf, Leipold & Seidl 2010, S. 3, Layout eigene Darstellung nach <https://karrierebibel.de/kompetenzentwicklung/>)

1. Fachkompetenz

Fachkompetenz umfasst die Fachkenntnisse und -methoden sowie ihre Anwendung, die für die Bewältigung fachspezifischer Aufgaben erforderlich sind. Die Fachkenntnisse bestehen aus zwei Bereichen: Grund- und Spezialwissen sowie Allgemeinbildung (Kopf, Leipold, & Seidl, 2010).

Beispiel, bezogen auf Bildung, wäre: Ausdrucksvermögen

2. Sozialkompetenz

Hierbei geht es um Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen auf Kommunikation, Kooperation und Konflikte. Durch Sozialkompetenz wird man dazu befähigt, in diversen Situationen, in Beziehung mit ihren Mitmenschen, angemessen handeln zu können (Kopf, Leipold, & Seidl, 2010).

Beispiele, bezogen auf Bildung, wären: Teamfähigkeit, Empathie, Kommunikationsfähigkeit

3. Selbstkompetenz

Selbstkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Begabung, Motivation und Leistungsbereitschaft zu entwickeln, sowie auch die Entwicklung spezifischer Einstellungen und Persönlichkeiten. Selbstmanagement, die Entwicklung eines ethischen Bewusstseins und einer individuellen Werthaltung in Bezug auf Mitmenschen, Dinge oder Ziele, ein Bewusstsein für die eigene Identität und die Einordnung in gesellschaftliche und soziale Rahmungen sind wichtige Aspekte der Selbstkompetenz (Kopf, Leipold, & Seidl, 2010).

Beispiele, bezogen auf Bildung, wären: Anpassungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Verantwortungsbewusstsein

4. Methodenkompetenz

Unter der Methodenkompetenz werden einsetzbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die es ermöglichen, neue und komplexe Aufgaben sowie Probleme selbstständig bewältigen zu können. Fähigkeiten wie Problemlösung, Transfer, abstraktes und vernetztes Denken und Analyse werden hierbei umfasst (Kopf, Leipold, & Seidl, 2010).

Beispiele, bezogen auf Bildung, wären: Fähigkeit zur Informationsbeschaffung, Selbst- und Zeitmanagement, konzeptionelles und analytisches Denken

In einem kompetenzorientierten Unterricht werden diese spezifischen Teilkompetenzen in eine übergeordnete Handlungskompetenz integriert (Wagner & Huber, 2015). Zu erwähnen ist, dass nicht alle Kompetenzen gleichzeitig gewonnen werden können, sondern sie sich schrittweise entwickeln. Daraus entstehen die sogenannte Teilkompetenzen, die sich stetig erweitern und sich schließlich zur Kompetenz ergänzen (Wilhelm, 2012).

3.2.3 Definition Lernen und Lehren

„Lernen“ ist der Begriff, der verwendet wird, um Veränderungen zu beschreiben, die nicht durch genetische Faktoren verursacht werden, denn Wissen und Fertigkeiten werden nur zu einem Teil „geerbt“. Das genaue Verständnis von „Lernen“ hängt jedoch von der Definition ab (Fromm, 2017).

Eine der bekannten Definitionen stammt von Hilgard und Bower (1971) und lautet wie folgt:

„Lernen ist ein Vorgang, durch den eine Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird. Dies gilt jedoch nur, wenn sich die Art der Aktivitätsveränderung nicht auf der Grundlage angeborener Reaktionstendenzen, von Reifung oder von zeitweiligen organismischen Zuständen (z.B. Ermüdung, Drogen usw.) erklären lässt“ (Hilgard & Bower, 1971, S. 16).

Lernen ist ein wichtiger Prozess im täglichen Leben des Menschen und findet somit nicht nur in der Schule oder im Unterricht statt. Aufgrund der fehlenden Instinktausstattung bei Menschen sind diese besonders auf Lernen angewiesen. Im alltäglichen Sprachgebrauch ist der Begriff „Lernen“ somit besonders mit dem Erlernen von Fähigkeiten verbunden (Schröder, 2002).

„Lernen vollzieht sich als *Wirkeinheit*“ (Schröder, 2002, S. 16). Lernen ist insbesondere im menschlichen Bereich ein ganzheitlicher Prozess, der nicht nur das Reagieren auf äußere Umstände berücksichtigt. Bereits gesammelte Erfahrungen, erworbene Einstellungen, Erwartungen und andere Faktoren prägen den Prozess (Schröder, 2002).

Natürliches Lernen vs. schulisches Lernen

Beim *natürlichen Lernen* beschäftigt sich der Lernende ohne externen Antrieb mit einer Sache. Merkmale für natürliches Lernen sind ein hohes Maß an Eigenaktivität, große und andauernde Konzentration, verstärkte Einprägung u.v.m. (Schröder, 2002).

Schulisches Lernen ist kein Lernen, das sich im Alltag automatisch ergibt, sondern wird im Unterricht veranlasst. Die Aufgabe der Schule besteht darin, das schulische Lernen möglichst weitgehend dem natürlichen Lernen, unter Berücksichtigung der Offenheit und der Schülerorientierung, anzunähern. Merkmale für schulisches Lernen sind, dass Lernen gefordert wird und sich weniger auf freiwilliger Basis vollzieht, Lernziele werden durch den Lehrenden vorgegeben, Lernen vollzieht sich in einer Gruppe u.v.m. (Schröder, 2002).

In der Didaktik ist „**Lehren**“ ein wichtiger Begriff, der jedoch häufig nicht genau definiert ist, da er insgesamt zu viel abdeckt. Eine allgemein gültige Definition von Lehren muss versuchen, ein gemeinsames Bestimmungsmerkmal zu finden. Schröder (2002) schreibt, dass Lehren bedeutet, anderen Informationen und Kenntnisse zu vermitteln, mit dem Ziel, Lernende zu motivieren und zu fördern. Eine kurze Definition für „Lehren“ könnten somit wie folgt lauten: „Lehren ist ein Verhalten, das Erfahrung vermittelt mit der Absicht, Lernen zu bewirken.“ (Schröder, 2002, S. 59)

Aus der Definition des „Lehrens“ können nun zwei Bestimmungsmerkmale abgeleitet werden: Lehren ist absichtlich und Lehren ist lernorientiert. Der Lehrprozess erfolgt normalerweise bewusst und absichtlich. In erster Linie geht es darum, Informationen, in Kontakt mit jemand anderen, auszugeben. Die Absicht dieser Kommunikation besteht darin, dem Anderen neue Erkenntnisse zu vermitteln. Das Hauptziel des Lehrens ist die Erzielung der Lernwirksamkeit. Die Wirksamkeit der Lehrmethode hängt von der Intensität des Lernens, die sich beim Lernenden einstellt, ab (Schröder, 2002).

Weiterhin ist auch zu erwähnen ist auch, dass der Lehrprozess von verschiedenen Faktoren bestimmt wird. Diese Faktoren wirken sich auf den Aufbau des Prozesses, seinen Verlauf sowie seine Wirksamkeit aus.

Zu den Faktoren gehören:

- individuelle Gegebenheiten der Schülerinnen und Schüler
- Lehrgeschick der Lehrperson

- Art der Lehrziele
- Lehrinhalte
- Lehrmethode (Schröder, 2002)

Lehren kann nur in Verbindung mit Lernen erfolgen. Durch das Lehren und das Lernen soll die individuelle Entfaltung sowie die soziale Einordnung der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Beides sind schlussendlich wesentliche Merkmale von Unterricht und gehen ineinander über (Schröder, 2002).

3.2.4 Definition kompetenzorientiertem Unterricht

Laut Ziener (2013) reicht es nicht aus, ausschließlich andere Unterrichtsmethoden zu verwenden, um kompetenzorientiert zu unterrichten (Ziener, 2013).

Vielmehr geht es um eine Veränderung der didaktischen Perspektive sowie um eine neue Rollenverteilung von Lehrpersonen und Lernenden. Der Schwerpunkt liegt auf den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler und beinhaltet das Ziel der bestmöglichen Förderung des Lernens sowie der Entwicklung von Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (Weirer & Paechter, 2019).

Unter Berücksichtigung der Definition von Weinert (2001) ist Kompetenzorientierung im Unterricht eine Verbindung und Verknüpfung des kognitiven Wissens und Könnens sowie dem verantwortungsvollen und reflexiven Beurteilen und Nutzen von Kompetenzen (Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017).

Um die Kompetenzentwicklung der Schüler zu erreichen, muss die Didaktik stärker auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, ihre bereits mitgebrachten Kenntnisse und Erfahrungen sowie ihre individuellen Zugangswege und Lernstrategien eingehen. Das aktive und selbstorganisierte Lernen der Schülerinnen und Schüler sollte bestmöglich gefördert werden (Michalke-Leicht, 2011).

Kompetenzorientierte Didaktik zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, das erworbene Wissen, die erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowohl in bekannten als auch in neuen Situationen anzuwenden. Themen sollten daher im Unterricht stets als miteinander vernetzte Inhalte behandelt werden (Weirer & Paechter, 2019).

Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher (2017) haben in Anlehnung an die Arbeiten von Helmke (2006), Klieme und Rakoczy (2008) und Feindt und Meyer (2010) folgende Dimensionen für Kompetenzorientierung im Unterricht angeführt:

- **„Aktivierung und Erhöhung der Verarbeitungstiefe“**
Ein strukturierter und systematischer Unterricht ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, selbstständig zu lernen und zu arbeiten. Auch fördert er strategisches und kreatives Denken, komplexes und erweitertes Denken und orientiert sich maßgeblich an Kompetenzmodellen und Bildungsstandards (Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017, S. 3).
- **„Förderung lebensweltlicher Anwendungen“**
Die Förderung von lebensweltlichen Anwendungen des Lernenden und des bereits Gelernten werden durch verschiedene Angebote und Variationen unterstützt, besonders zwischen dem Fach und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017, S. 3).
- **„Förderung der fachlichen und überfachlichen Wissensvernetzung“**
Eine umfassende Unterrichtsstrukturierung und -gestaltung zielt darauf ab, das Wissen innerhalb eines Faches als auch zwischen mehreren Fächern zu vernetzen. Für diese Zwecke werden Lernumgebungen und Lernräume für das Analysieren, Erkunden, Erproben, Entdecken, Erfinden, Abwägen, Argumentieren und Hinterfragen innerhalb eines Faches sowie fächerübergreifend etabliert (Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017, S. 3).

- **„Lernbegleitung durch lerntheoretische, fachdidaktische und unterrichtsmethodische Ansätze“**

Durch Schüler- und Kompetenzorientierung im Unterricht wird ein erfolgreiches Zusammenwirken von individueller, differenzierter und personalisierter Lernbegleitung und -begegnung durch verschiedene Methoden möglich (Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017, S. 3).

- **„Förderung der Selbstreflexion als Kompetenz“**

Es ist möglich, die personale Wirkkraft als Zusammenspiel von kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu verstehen, indem Selbstreflexionsprozesse wiederholt und angeregt werden. Die eigenen Überzeugungen, Prinzipien und Werte sollen dabei integriert werden (Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017, S. 3).

- **„Förderliche Klassenführung durch Haltung, Achtsamkeit und Präsenz“**

Kompetenzorientierter Unterricht kann durch eine pädagogische, fehleroffene und störungspräventive Führung der Klasse sowie die Förderung einer sinnstiftenden und respektvollen Kommunikation erreicht werden. Die Haltung fungiert als Vorbild für eine langfristige Orientierung auf Werte und Beziehungen, bei der das Lernen und die Beurteilung transparent und nachvollziehbar voneinander getrennt sind (Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017, S. 3).

3.3 Formen des Kompetenzorientierten Unterrichts

Zur Erlangung der vorab angeführten Teil- bzw. Schlüsselkompetenzen (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz) leisten diverse Methoden und/oder Arbeitstechniken Hilfestellung, welche in diesem Absatz angeführt werden.

3.3.1 Cooperatives Offenes Lernen (COOL)

Mit der Unterrichtsmethode COOL wird die Heterogenität innerhalb einer Klasse sehr gut aufgenommen. COOL ist gleichzeitig aber auch ein gutes Instrument zur Förderung der Selbstständigkeit, Eigenverantwortung sowie Kommunikationsfähigkeit. Die Idee stammt aus den Grundsätzen des Daltonplans aus den USA und wurde in Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen in den Niederlanden und Dänemark entwickelt. Die Prinzipien der Unterrichtsmethode lauten wie folgt:

- **„Freedom“:** Schülerinnen und Schüler können die Aufgabenabfolge, den Lernort sowie die Sozialform selbst wählen. Dadurch soll die Eigenverantwortung für ihren individuellen Lernfortschritt gestärkt werden.
- **„Co-operation“:** Es soll eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern bestehen, eine sogenannte Kooperation.
- **„Budgeting time“:** Die Schülerinnen und Schüler planen und organisieren selbstständig ihre Lernarbeit. (bm:uk - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2011, S. 17)

Wie könnte das nun im Unterricht umgesetzt werden?

Von Schülerinnen und Schülern wird immerzu erwartet, dass sie teamfähig sind und beispielsweise auch gut in Gruppenarbeiten fungieren können. Dasselbe gilt jedoch auch für Lehrpersonen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen somit ebenfalls als Teams in der Klasse auftreten und arbeiten können.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an schriftlichen Arbeitsaufträgen, die häufig fächerübergreifend sind und sich an den Beschreibungen der Kompetenzstufenmodelle aus den jeweiligen Fächern orientieren.

Die COOL-Stunden sollen etwa ein Drittel der Unterrichtszeit einnehmen und während dieser Zeit den Schülerinnen und Schülern die Freiheit geben, selbstständig entscheiden zu können, wann, wo und wie sie die Aufgaben bis zu den vorgegebenen Terminen erledigen wollen. Das Öffnen des Unterrichts in allen Gegenständen fördert gleichermaßen die Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz.

Die Rolle der Lehrperson verändert sich durch diese freien Arbeitsphasen vom Vortragenden zur Begleiterin und zum Begleiter des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler. Lehrpersonen wird es dadurch möglich, einzeln auf die Schülerinnen und Schüler einzugehen und sie somit gezielt und individuell zu fördern.

Ein weiterer wesentlicher Punkt spielt die Elternarbeit. In häufigen Elterngesprächen werden Eltern dazu motiviert, den Lernprozess ebenso aktiv mitzugestalten (bm:uk - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2011).

3.3.2 Werkstattunterricht

Nach Bönsch (2002b) ist Werkstattunterricht das Arbeiten in einem eingerichteten Raum,

„der durch seine Ausstattung mit Geräten (Werkzeugen) und Materialien es ermöglicht, Lernen als Werken und Wirken, als Produzieren und Gestalten, als Experimentieren und Erproben, als Handeln und Lernen mit allen Sinnen zu realisieren und dies in vornehmlich individuell oder kooperativ initiiertes Weise“ (Textor, 2015, S. 160).

Lehrerinnen und Lehrer können den Schülerinnen und Schülern entweder konkrete Aufgabenstellungen geben, oder ihnen lediglich eine Beschreibung der Lernziele aushändigen, wodurch die Schülerinnen und Schüler selbstständig entscheiden müssen, welches Material sie nutzen. Auch Werkstattunterricht kann fächerübergreifend stattfinden. Die unterschiedlich vorhandenen Arbeitsmaterialien sollen die unterschiedlichen Sinne ansprechen und somit auch die verschiedensten Handlungsmöglichkeiten ermöglichen (Textor, 2015).

Kriterien für den Werkstattunterricht:

- Möglichkeit zur selbstständigen Bearbeitung
- Möglichkeit zur Differenzierung
- Wecken des Interesses der Schülerinnen und Schüler

- Möglichst alle Sinne sollen angesprochen werden.
- Einsatz von verschiedenen Sozialformen sollen möglich sein.
- Lösung bzw. Ende der Arbeit muss für die Schülerinnen und Schüler sichtbar sein.
- Möglichkeit zur Selbstkontrolle (Textor, 2015)

Ein weiterer Punkt bei Werkstattunterricht ist, dass Schülerinnen und Schüler den verschiedenen Aufgaben und Lernbereichen als sogenannte Experten zugeordnet werden können. Dies wiederum ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern Verantwortung zu übernehmen (Textor, 2015).

Ziel des Werkstattunterrichts ist es, dass Schülerinnen und Schüler aktiv, kreativ und möglichst mit allen Sinnen mit Aufgaben und Problemen umgehen können. Dazu zählt auch das selbstständige Planen und Entscheiden. Die Entwicklung einer Vielzahl von Lernstrategien wird damit gefördert, sowie die Erweiterung der Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Fachkompetenz unterstützt. Auch das soziale Lernen spielt im Werkstattunterricht eine wesentliche Rolle (Textor, 2015).

3.3.3 Projektunterricht

Jank & Meyer (1991) meinen:

„Ein Projekt stellt den gemeinsamen von Lehrern, Schülern, hinzugezogenen Eltern, Experten usw. unternommenen Versuch dar, Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, dass ein gesellschaftlich relevantes, zugleich der individuellen Bedürfnis- und Interessenslage der Lehrer und Schüler entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann. Der Arbeits- und Lernprozess, der durch die Projektidee ausgelöst und organisiert wird, ist dabei ebenso wichtig wie das Handlungsergebnis oder Produkt, das am Ende des Projektes stehen soll“ (Jank & Meyer 1991 zit. nach Feyerer & Prammer, 2003, S. 113).

Merkmale eines Projektunterrichts

- **„Produkt- und Handlungsorientierung“:** In einem Projektunterricht geht es immer um die Erstellung eines Produktes (im weitesten Sinn).
- **„Ganzheitlichkeit“:** Nicht nur das Lesen und Schreiben ist hier vorgesehen, vielmehr sollen Kopf, Hände, Füße, Augen, Ohren usw. im Tun mit eingebunden werden.
- **„Interdisziplinarität“:** Im Projektunterricht spielt fächerübergreifendes Arbeiten eine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand ihrer bereits erworbenen Erkenntnissen und Methoden aus verschiedenen Fächern das Problem bearbeiten.
- **„SchülerInnenorientierung“:** Das Thema sollte sich am Interesse der Schülerinnen und Schüler orientieren. Ein Interesse kann sich aber auch erst während der Handlungserfahrung im Projekt entwickeln, weshalb das Wecken von Interessen wesentlich ist.
- **„Situations- und Gesellschaftsbezug“:** Das Projekt sollte mit dem „realen“ Leben der Schülerinnen und Schüler zu tun haben.
- **„Kooperation, Selbstorganisation und Selbstverantwortung“:** Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler sollen gemeinsam und zielorientiert am Projekt arbeiten.
- **„Soziales Lernen“:** Da durch einen Projektunterricht gemeinsames Handeln an einem Thema stattfindet, wird automatisch die Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit sowie gegenseitige Rücksichtnahme gefördert.
- **„Berücksichtigung der unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsniveaus“:** In einem Projektunterricht können ALLE Schülerinnen und Schüler in einem kooperativen Prozess mitarbeiten.
(Feyerer & Prammer, 2003, S. 115)

3.3.4 Weitere Beispiele

Weitere mögliche Unterrichtsformen könnten das Durchführen von Experimenten, das Beobachten und Erklären von Phänomenen, selbständige Gruppenarbeiten, praktisches Lernen, Stationenlernen, Wochenplanarbeit usw. sein.

3.3.5 Die Rolle der Aufgaben

In den unterschiedlichen Unterrichtsformen spielen vor allem auch die Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler eine wesentliche Rolle. Kompetenzorientierter Unterricht orientiert sich immer an Aufgaben. Mit den Aufgaben soll die Entwicklung von Kompetenzen angeregt werden. Ziel ist, Wissen hierarchisch aufzubauen. Die Aufgaben sollten mit selbstständigen Denkaktivitäten und sozialer Interaktion verbunden sein. Im kompetenzorientierten Unterricht werden Erarbeitungs- und Übungsaufgaben verwendet, die auch als Arbeitsaufgaben bezeichnet werden können.

- **Erarbeitungsaufgaben** „präsentieren“ den neuen Lernstoff.
- **Übungsaufgaben** dienen der Wiederholung des erworbenen Wissens.
(Wagner & Huber, 2015)

Aufgaben sollten möglichst in hoher Qualität ausgewählt werden. Tulodziecki, Herzig und Blömeke (2004) haben hierzu ein fächerübergreifendes Modell entwickelt, das neun Kriterien enthält:

- (1) Ein gesellschaftlich relevanter Inhalt in beispielhafter Weise sollte gewählt werden.
- (2) Die Aufgabe muss den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach „Bewältigung, Wertschätzung und Selbstverwirklichung“ entsprechen.
- (3) Die Aufgabenanforderungen sollte nur knapp über den bereits erworbenen kognitiven Fähigkeiten gewählt werden.
- (4) Die Aufgabe sollte stets den bereichsspezifischen Wissens- und Erfahrungsstand weiterentwickeln.

- (5) Die Aufgabenschwierigkeit muss so gesetzt sein, dass sie nicht zu leicht, aber auch nicht zu schwer für die Schülerinnen und Schüler ist. Ausschlaggebend dafür ist die Bekanntheit des Inhalts, der jeweiligen Methode sowie der sprachlichen Komplexität.
 - (6) Die Möglichkeit der innere (Selbst)Differenzierung muss gegeben sein.
 - (7) Ein Transfer der bereits erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten auf neue Situationen ist nur dann möglich, wenn die Aufgabe authentische Situationen beinhaltet.
 - (8) Offene Aufgabenstellungen dienen der Förderung der Problemlösefähigkeit.
 - (9) Es sollten Aufgaben gewählt werden, die Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder ähnliches erfordern, um die soziale Interaktion zu fördern.
- (Wagner & Huber, 2015)

3.4 Begründung für Kompetenzorientierten Unterricht

Durch kompetenzorientierten Unterricht wird es für die Lernenden möglich, ihre bisherige Lebensbiografie weiterzuentwickeln und somit eigenen Wege zu gehen. Schülerinnen und Schüler müssen sich in einem kompetenzorientierten Unterricht mit aktiv-konstruktiven Lern- und Leistungsanforderungen auseinandersetzen, wobei die jeweiligen Lernangebote zu ihren bereits erworbenen Kompetenzen passen und ein differenzierter sowie individualisierter Unterricht den individuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützt. Entscheidend ist, dass Lehrerinnen und Lehrer in einem Kompetenzorientierten Unterricht, durch das Erkennen von Lernstrategien und das Erarbeiten von möglichst passenden Lernangeboten, als sogenannte Coaches fungieren und so das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern und unterstützen. Einen weiteren Vorteil zeigt das Schaffen eines lernförderlichen Lernumfelds durch die Lehrpersonen, denn dadurch wird die Selbstreflexion und Bewertung der Schülerinnen und Schüler gefördert. Ein kompetenzorientierter Unterricht besteht auch immer aus der Persönlichkeit aller mitwirkenden Personen – Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler (Bönsch, et al., 2010).

Bestimmte Lerninhalte werden in einem kompetenzorientierten Unterricht immer wieder wiederholt. Dies ist notwendig, da nur wiederholte Erfahrungen, das Wissen im Langzeitgedächtnis abspeichern. Durch das Wiederholen werden Inhalte gefestigt und zu verfügbarem Wissen. Da Aufgaben auf eigene Art und Weise der jeweiligen Schülerinnen und Schüler bearbeitet werden können, ihnen entsprechende Zeit zur Verfügung gestellt wird, können die Lernenden auf ihrem eigenen Lernweg erfolgreich sein. Zudem kann Kompetenzorientierter Unterricht auch die soziale Integration unter den Schülerinnen und Schülern fördern (Bönsch, et al., 2010).

Ein wesentlicher Punkt in einem Kompetenzorientierten Unterricht stellt die stetige Rückmeldung über den jeweiligen Lernprozess dar. Schülerinnen und Schüler lernen so ihre eigenen Fortschritte im Lernen kennen, können sich dadurch realistische (Teil-)Ziele setzen und dadurch erfolgreich sein. Die Lernenden erhalten ein besseres Verständnis für die Kompetenzen, welche angestrebt werden und können diese gezielter ansteuern (Bönsch, et al., 2010).

Bönsch et al. (2010) haben einen Absatz formuliert, der den (möglichen) Wunsch nach einem kompetenzorientierten Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wie folgt ausdrücken könnte:

„Zeige mir die Ziele, die ich erreichen soll, begleite mich auf dem Weg dahin, spiegle mir zurück, wo ich in meinem Lernprozess stehe und halte auch aus, wenn ich Nebenwege benutze. Lass mich meine Entscheidungen selber treffen, teile mir aber auch mit, welche Konsequenzen meine Entscheidungen für mich haben können“ (Bönsch, et al., 2010, S. 44).

3.5 Risiken & Herausforderungen kompetenzorientiertem Unterricht

Kompetenz ist immer individuell. Um die Kompetenzen jeder einzelnen Person entwickeln zu können, muss Unterricht daher individualisiert werden. Durch eine Veränderung in der Planung und Durchführung von Unterricht, mit neuen Lehr-

und Lernmethoden, kann die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse berücksichtigt werden. Dadurch wird möglich, mit unterschiedlichen Interessenschwerpunkten und mit verschiedenen Lernmaterialien nach individuellen Lernplänen mit individuellem Lerntempo zu arbeiten. Außerdem muss die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern durch Wertschätzung, Respekt und eine lernförderliche Umgebung bestimmt sein. Es scheint, als gäbe es in den meisten Schulsystemen noch viele Faktoren, die kompetenzorientierten Unterricht verhindern oder erschweren.

Bei einer Untersuchung des österreichischen Bildungssystems sowie anderer Systeme konnten folgende Hindernisse für einen kompetenzorientierten Unterricht festgestellt werden:

- „Lehrplan und „geheimer Lehrplan“, d. h. Schulbuch
- Leistungsbeurteilungsverordnung und Schulzeitgesetz
- Struktur der Schulorganisation und Schulverwaltung
- Arbeitsumfeld, Ausstattung der Schulen, z. B. mit Lernräumen
- Selbstverständnis des Lehrberufs
- „Konstanzer Wanne“
- Führungsverständnis der Schulleitung
- „Bulimiepädagogik“
- Fach- statt Fallorientierung, d. h. Lehrende unterrichten Fächer statt Schülerinnen und Schüler“

(Fritz, Paechter, Slepcevic-Zach, & Stock, 2012, S. 298)

4 Kompetenzorientierter Fachunterricht

Richtungsweisend für die fachdidaktische Zielsetzung im Fachunterricht „Ernährung“ sind fünf Ziele für schulisches Lernen nach Delors (1996) sowie Schratz und Weiser (2002): „*learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be and learning to understand*“. (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021, S. 81)

In der nachfolgenden Abbildung werden diese fünf Ziele für das Lernen in Schule und Fachunterricht dargestellt.

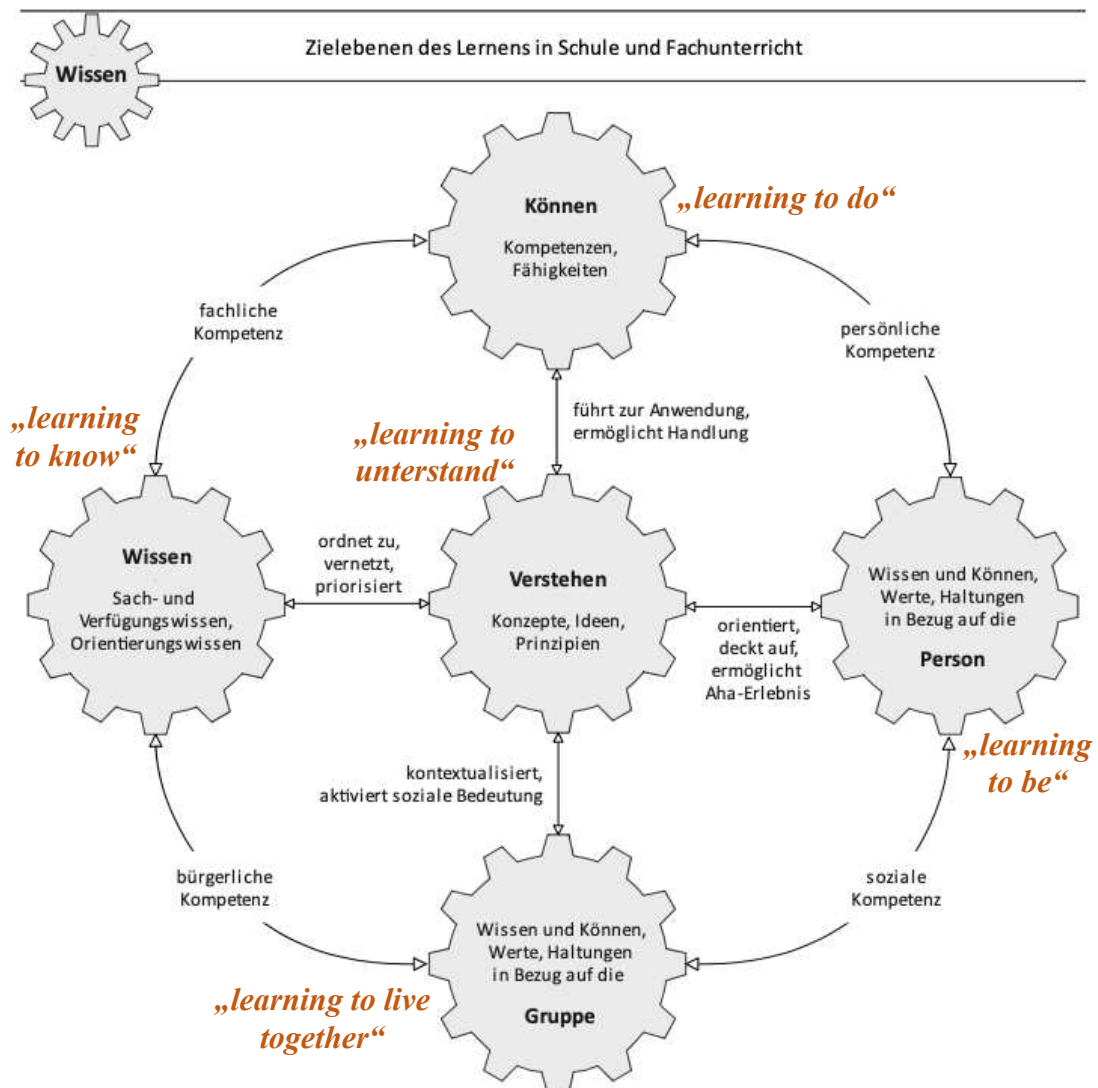


Abbildung 4: fünf Zielebenen des Lernens (Quelle: Angele, et al., 2021, S. 83)

Als Bestandteil der Allgemeinbildung konzentriert sich der Fachunterricht Ernährung auf den Lernprozess, indem die Schülerinnen und Schüler sich reflektiert mit dem Wissen und den Werten auseinandersetzen, die für das Handeln mit den Bestandteilen für Ernährung wichtig sind. Der Fachunterricht Ernährung gestaltet sich als grundsätzlich offen und fordert sowie fördert somit die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler beim Denken und Urteilen. Ebenso fördert das Lernen im Fachunterricht Ernährung das Erlernen von fachlichem Wissen und fachspezifischen Kompetenzen. Durch dieses Wissen und den erworbenen Kompetenzen soll den Menschen ermöglicht werden, im täglichen Leben, verantwortungsvolle Entscheidungen für eine gesundheitsförderliche Ernährung sowie eine nachhaltige Lebensgestaltung treffen zu können (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021).

In den folgenden Abschnitten wird auf **wichtige Parameter** wie den Kompetenzerwerb im Allgemeinen, das Individualisieren, den kompetenzorientierten Lernprozess sowie den Unterschied zwischen kompetenzorientierter Lernaufgabe und Leistungsaufgaben im kompetenzorientierten Fachunterricht eingegangen.

4.1 Kompetenzerwerb

Schülerinnen und Schüler sollen durch Unterricht die Fähigkeit erwerben, ihre eigenen Positionen, ihre eigenen Werte und Einstellungen im schulischen sowie öffentlichen Raum vertreten zu können. Dabei soll es ihnen möglich sein, mit ihren Aussagen bzw. Argumentationen andere zu überzeugen und/oder verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufzeigen zu können. Daher ist es erforderlich, dass junge Menschen, die Schülerinnen und Schüler, eine Vielzahl an Kompetenzen erwerben, um in verschiedenen Situationen angemessen handeln zu können (Leutnant, 2012).

Wie bereits in Abschnitt 2.2.2 erwähnt wurde, werden Kompetenzen jedoch nicht als Ganzes erworben, sondern schrittweise erarbeitet. Nach Ziener & Kessler (2012) spricht man dabei von sogenannten Kompetenzstufenmodellen (Ziener &

Kessler, 2012, S. 25). Kognitive Prozesse und Handlungen, welche Schülerinnen und Schüler in jeder Kompetenzstufe bewältigen sollen können, werden in einem Kompetenzstufenmodell definiert. Da sich Kompetenzen in ihrer Komplexität nicht für einzelne Stundenziele eignen, lässt sich festhalten, dass geeignete Methoden gefunden werden müssen, um genau diese Komplexität zu verringern (Wagner & Huber, 2015).

Wichtig für den individuellen und jeweiligen Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler ist die Fokussierung auf einen individualisierten Unterricht. Besonders im Fachunterricht Ernährung sind verschiedene Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler, wie die bereits vorhandenen Fähig- und Fertigkeiten, für die Gestaltung von Lernprozessen von Bedeutung. Individuelle Lernvoraussetzungen in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen, stellt keine neue Herausforderung dar, dennoch spiegelt dies einen zentralen Stellenwert für Kompetenzorientierten Unterricht. Um einen Kompetenzerwerb für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, ist eine individuelle Förderung notwendig (Leutnant, 2012).

4.2 Individualisieren

Vor bereits über 200 Jahren wurde die Notwendigkeit von Differenzierung im Unterricht erkannt und so schrieb Johann Friedrich Herbart: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten, ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alle nach einer Schnur zu hobeln veranlassen“ (Johann Friedrich Herbart 1808 zit. nach Beer & Benischek, 2011, S. 13).

4.2.1 Begriffsdefinition

Nach dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (kurz: BMUKK) lautet die Definition aus dem Rundschreiben 9/2007 wie folgt:

„Unter Individualisierung verstehen wir die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern- / lehrorganisatorischen Maßnahmen, die

davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), 2007).

Ausschlaggebend ist somit, dass jede Schülerin / jeder Schüler die Möglichkeit erhält, ihr / sein gesamtes Potential entwickeln zu können. Die Verantwortung der Lehrperson besteht somit darin, die Schülerinnen und Schüler bei ihrem Lernen zu unterstützen, sie mit ausreichend „Informationen versorgen, auf sie abgestimmte Lernangebote bereitzustellen und ihnen die Bedeutsamkeit der Inhalte“ näherzubringen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu ermutigt und befähigt werden, selbstständig zu lernen. Auch sollen ihnen regelmäßig bewertungsfreie Räume zur Entwicklung ihrer individuellen Neigungen zur Verfügung gestellt werden (Beer & Benischek, 2011).

Den Rahmen für individualisierten Unterricht bildet das gemeinsame systematische Lernen und Arbeit, wozu beispielsweise „Einführungsphasen mit der gemeinsamen Entwicklung von Problem- und Ausgangsfragestellungen, Instruktionen, Präsentations- und Transferphasen“ zählen (Leutnant, 2012, S. 67).

4.2.2 Methoden zur Individualisierung im Unterricht

Klafki (1996) ist der Ansicht, dass „wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, wenn er jedem zu einem möglichst hohen Grad von Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit verhelfen und Schüler zu sozialer Kontakt- und Kooperationsfähigkeit befähigen will, dann muss er im Sinne innerer Differenzierung durchdacht werden.“ (Klafki, 1996, S. 181). Zudem unterscheidet Klafki zwei Grundformen der inneren Differenzierung: Methoden und Medien auf der einen Seite, Lernziele und Lerninhalte auf der anderen Seite (Beer & Benischek, 2011).

Möglichkeiten zur Gestaltung von individualisiertem Unterricht können sein:

- unterschiedliche Aufgabenschwierigkeitsgrade
- angepasste Komplexität der Aufgaben
- Veränderung des Umfangs und des Abstraktionsgrades der gestellten Aufgaben
- Angebot diverser Unterstützungsmaßnahmen (Bücher, Internet, ...)
- Anwendung unterschiedlicher Lehrmittel (z.B. Visualisierung)
- entsprechend gewählte Unterrichtsmethode an sich
- unterschiedliche Bearbeitungszeiten (Beer & Benischek, 2011)

Ausschlaggebend für die Entwicklung individueller Fähigkeiten ist eine Vielfalt von Materialien in einer vorbereiteten Lernumgebung. Ohne die notwendigen Materialien können unterschiedliche Lernwege nicht beschritten werden (Groeben A., 2011). Dabei ist es ebenso wichtig, Aufgaben zu finden, die nicht nur einen Weg oder eine Lösung haben, sondern auch mit verschiedenen Lösungsstrategien gelöst werden können (Leutnant, 2012).

4.3 Kompetenzorientierter Lernprozess

Kompetenzorientiertes Unterrichten muss immer die fachlichen und überfachlichen (personale, soziale) Kompetenzen beinhalten. Für einen erfolgreichen Kompetenzorientierten Unterricht müssen ebenso die sozialen und emotionalen Kompetenzen miteinbezogen werden (Mutzeck & Jogschies, 2004).

Zur Frage, wie Unterricht aussehen könnte, den möglichst alle Schülerinnen und Schüler gerne und erfolgreich besuchen, der dazu noch wesentlich dazu beiträgt Kompetenzen zu erwerben, hat das Hessische Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung (2011) ein Prozessmodell entwickelt. Es soll eine Orientierung für gelingende Lehr- und Lernprozesse bieten. Grundlage für das Modell waren die Kriterien für guten Unterricht aus der Lehr- und Lernforschung sowie das Projekt „Beurteilen und Fördern“ des Schweizer Kantons – Zug, Projektleiter Fritz Zaugg (Hessisches Kultusministerium - Amt für Lehrerbildung, 2011).

In der nachfolgenden Abbildung wird das Prozessmodell bildlich dargestellt. Erkennbar ist, dass es um eine Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden geht. Fünf zentrale Elemente spielen bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht eine wesentliche Rolle:

- (1) „Lernen vorbereiten und initiieren“
- (2) „Lernwege eröffnen und gestalten“
- (3) „Orientierung geben und erhalten“
- (4) „Kompetenzen stärken und erweitern“
- (5) „Lernen bilanzieren und reflektieren“

(Hessisches Kultusministerium - Amt für Lehrerbildung, 2011)

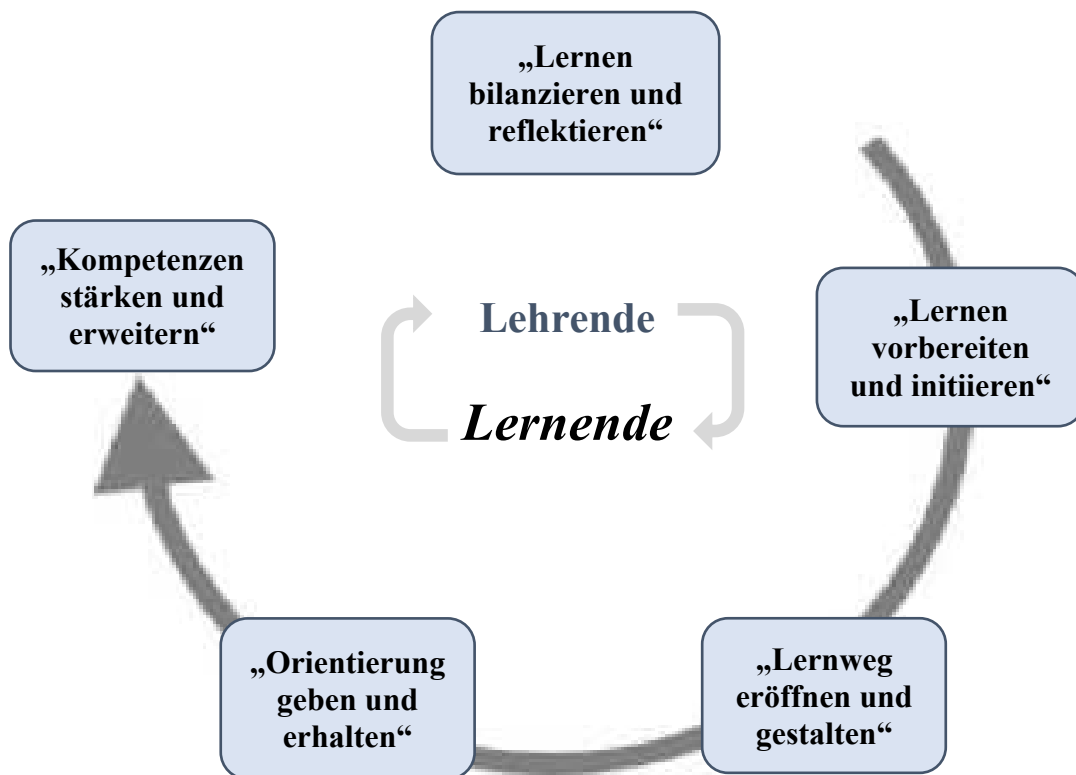


Abbildung 5: Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Kompetenzorientierten Unterricht (Quelle: eigene Darstellung nach Amt für Lehrerbildung (Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden) (2011))

(1) „Lernen vorbereiten und initiieren“ bedeutet,

Lehrende nehmen Bezug auf die jeweiligen Lehrpläne, stützen sich auf Lernausgangslage, haben den Schülerinnen und Schülern gegenüber eine

transparente Kompetenzerwartung und berücksichtigen die affektive und kognitive Aktivierung.

Lernende hingegen wissen und können schon etwas, haben eine klare Vorstellung über dem Vorhaben und können eigene Fragen und Ideen entwickeln (Hessisches Kultusministerium - Amt für Lehrerbildung, 2011).

(2) „Lernweg eröffnen und gestalten“ bedeutet,

Lehrende haben eine entsprechende Lernumgebung sowie entsprechende Lernaufgaben gewählt bzw. vorbereitet und darüber Instruktion gegeben. Die Lernaufgaben besitzen Anknüpfungs- und Vernetzungspunkte sowie ausreichend Konstruktion. Schlussendlich ist eine ausreichende Dokumentation der Lernwege unabdingbar.

Lernende können allein oder mit anderen arbeiten, haben Ziele, erhalten jedoch bei Bedarf Unterstützung und können ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen nutzen und Neues lernen (Hessisches Kultusministerium - Amt für Lehrerbildung, 2011).

(3) „Orientierung geben und erhalten“ bedeutet,

Lehrende machen formative Lernstandsfeststellungen, etablieren das selbstständige Reflektieren und Einschätzen sowie das Einschätzen von MitschülerInnen, geben Feedback beispielsweise durch Lerngespräche und stärken sowie ermutigen die Schülerinnen und Schüler durchwegs.

Lernende wissen dadurch, was sie bereits können und woran sie noch arbeiten müssen. Sie erhalten ausreichend Rückmeldung, aber auch Beratung und können sich neue Ziele setzen (Hessisches Kultusministerium - Amt für Lehrerbildung, 2011).

(4) „Kompetenzen stärken und erweitern“ bedeutet,

Lehrende stellen differenzierte Anforderungssituationen zur Verfügung: Übung, Vertiefung, Anwendung und Transfer.

Lernende können damit auf ihre Ziele hinarbeiten und Unterstützung erhalten. Sie können ihr Wissen und Können nutzen und das bereits Gelernte festigen (Hessisches Kultusministerium - Amt für Lehrerbildung, 2011).

(5) „Lernen bilanzieren und reflektieren“ bedeutet,

Lehrende stellen nun Leistungsaufgaben und machen summative Leistungsfeststellungen. Die Rückmeldungen daraus bringen den Lehrenden selbst in die Reflexion und legen damit die Grundlage für die weitere Planung.

Lernende wissen nun welche Ziele erreicht wurden und wo sie stehen. Außerdem können sie Vorschläge für die Weiterarbeit einbringen (Hessisches Kultusministerium - Amt für Lehrerbildung, 2011).

4.4 Kompetenzorientierte Lernaufgaben

Lernaufgaben sind wesentliche Bestandteile eines kompetenzorientierten sowie handlungsorientierten Unterricht (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021). Mit dem Ziel des Kompetenzaufbaus durch Lernaufgaben ist es wichtig, dass diese ein hohes Anforderungsniveau aufweisen, sodass Schülerinnen und Schüler im Unterricht handeln, selbst aktiv werden, reale Erfahrungen machen, Problemlösungsstrategien entwickeln und Probleme lösen. Gezielte kompetenzorientierte Aufgaben sollten die Schülerinnen und Schüler möglichst herausfordern, um ihr Wissen sowie Können anwenden zu können und aber auch stetig zu erweitern (Leutnant, 2012).

Im Fachunterricht „Ernährung“ sollten Lernaufgaben...

- immer schülerorientiert und alltagsnah sein (Leutnant, 2012).
- Situationen beinhalten, die für das Handlungsfeld relevant sind.
- Anforderungen eines verantwortungsvollen Ernährungsverhalten definieren.
- auf verschiedene Bedingungen im Alltag sowie Beruf eingehen und für alternative Lösungsmöglichkeiten offen sein (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021).

Oelkers et al. (2008) meinen:

„Gute fachliche Lernaufgaben materialisieren jene Wissens- und Könnenskomponenten, lösen jene Denk- und Arbeitsprozesse aus und aktivieren jene analytischen und synthetischen Figuren des Problemlösens, Argumentierens, Betrachtens und Deutens, um die es in einem bestimmten Fach im Kern geht und die dessen intellektuelle Kultur ausmachen“ (Oelkers, Reusser, Berner, Halbheer, & Stolz, 2008, S. 408).

Es wird angenommen, dass im Fachunterricht „Ernährung“ die Handlungskompetenz als sogenannte „Schnittmenge“ von Fach-, Methoden-, Sach- und Selbstkompetenz durch kompetenzorientiertes Lernen, durch entsprechende Lernaufgaben, erworben werden kann (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021).

Kompetenzorientierte Lernaufgaben können in unterschiedliche Aufgabenarten unterteilt werden. Nach Luthiger et al. (2018) ist für die Entwicklung solch kompetenzorientierter Aufgabensets, das Verorten von Lern- und Leistungsaufgaben in einem sogenannten „Prozessmodell“ wesentlich. Die unterschiedlichen Aufgabenarten können sein:

- **„Konfrontationsaufgabe“**
an Vorwissen anknüpfen, mit „realen“ Situationen auseinandersetzen
- **„Erarbeitungsaufgabe“**
Reduzierung auf die wichtigsten fachlichen Aspekte
- **„Vertiefungsaufgabe“**
Relevante Teilaspekte in Bezug auf fachliches Verständnis und aktueller Bedeutung analysieren
- **„Übungsaufgabe“**
Erarbeitung der angestrebten Teilkompetenz(en)
- **„Transfer- und Synthesaufgabe“**
Rückmeldung des Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler (formative Beurteilung)
- **„Beurteilungsaufgabe“**

Lernstandskontrolle

(Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021, S. 249)

Grundlegend für den kompetenzorientierten Fachunterricht ist, dass die Tätigkeitsfelder aus dem Lernfeld Ernährung wie „Produzieren, Planen und Beschaffen, Mahlzeiten herstellen, Dienstleistungen oder Kommunizieren“ (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021, S. 247) in Teilhandlungen aufgegliedert werden. Bei der Erstellung von Lernaufgaben geht es daher nicht darum, reale Situationen als Lernumgebungen „wirklichkeitsgetreu“ zu simulieren, sondern gezielt wesentliche Merkmale für bestimmte Situationen herauszufiltern und sich auf das Lernen und Üben im Fachunterricht zu fokussieren (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021).

4.4.1 Selbstdifferenzierte Lernaufgaben

Um das selbstständige und kooperative Arbeiten an einer Aufgabenstellung zu fördern, aber auch gewährleisten zu können, müssen Lernaufgaben in Teilgebiete ausdifferenziert werden. Was bedeutet, dass verschiedene Lernwege sowie unterschiedliche methodische Varianten gewählt und zugelassen werden müssen, welche am Ende wiederum zu einem Ganzen zusammengefasst werden. Durch solche selbstdifferenzierten Lernaufgaben kann zum einen eine positive Abhängigkeit innerhalb einer Lerngruppe entstehen und zum anderen die individuelle Verpflichtung jeden einzelnen Schülers gefördert werden, schließlich haben sie die gemeinsame Verantwortung und den Erfolg (Leutnant, 2012).

Ein wesentliches Merkmal von selbstdifferenzierten Lernaufgaben ist das Miteinbeziehen eines Narrativ. Die narrative Einbettung, beispielsweise bei der Ausarbeitung einer Fragestellung, lässt zu, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Positionen zum Thema einnehmen. Dadurch lassen sich die individuellen Erfahrung- und Erlebnishorizonte sowie die Alltagsverständnisse der Schülerinnen und Schüler für die individuelle Arbeit ableiten (Leutnant, 2012).

Unterschiedliche Lern- und Verstehenswege

Komplexe Aufgabenstellungen müssen so zerlegt werden, sodass die unterschiedlichen Lern- und Verstehenswege der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Die eine Faustregel für die Aktivierung kognitiver Fähigkeiten von Annemarie von der Groeben (2011) könnte hierbei behilflich sein:

- *Argumentieren* (logisch kausales Denken, Gründe angeben)
 - *Erkunden* (experimentelles Denken, staunen, sich wundern, fragen, erforschen, probieren)
 - *Imaginieren* (sich eindenken, erfinden, entwerfen)
 - *Ordnen* (Begriffe finden, Beispiele, Regeln)
 - *Urteilen* (vergleichen, interpretieren, reflektieren)
- (Groeben A., 2011)

Wichtig ist, dass diese Faustregel keine Reihenfolge vorgibt, sie ergänzen und überschneiden sich und es müssen auch nicht immer alle in einer Aufgabenstellung erfüllt werden. Sie können eine Orientierung für die Gestaltung des Unterrichts vorgeben, sind dabei jedoch flexibel in der Nutzung (Leutnant, 2012).

Beispiele für eine methodische Umsetzung dieser Faustregel könnten sein:

- **Argumentieren:** Pro- und Kontra Liste mit Argumenten anlegen, Stellungnahme zu Qualität oder Quantität eines Produktes etc.
 - **Erkunden:** Warentests durchführen, Interviews
 - **Imaginieren:** Zukunftsszenarien anschauen/überdenken – mögliche Auswirkungen abwägen
 - **Ordnen:** Labels, regional/saisonal, Nachhaltigkeit
 - **Urteilen:** über das eigene Konsumverhalten (kritisch) reflektieren, Diskussion über Ernährungsempfehlungen und deren Umsetzungsmöglichkeit
- (Leutnant, 2012)

4.4.2 „Du-Kannst“ Aufgaben

Gute Lernaufgaben geben den Schülerinnen und Schülern eine Struktur, können sich durch z.B. „Du-Kannst“ Aufgaben unterscheiden und somit die Entwicklung von Eigenverantwortung beim Lernen fördern (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021).

„Du-Kannst“ Aufgaben berücksichtigen die oben angeführten verschiedenen Lern- und Verstehenswege für die Förderung des individuellen Kompetenzaufbaus. Gewinnbringend sind sie dann, wenn sie verschiedene Lernstrategien, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade sowie Lernvoraussetzungen berücksichtigen. Innerhalb der Gruppe ist es wichtig festzulegen, wer welche Aufgaben bearbeitet und ob die jeweiligen Schülerinnen und Schüler über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um ihren eigenen Lernweg selbstständig bestimmen zu können (Leutnant, 2012). Annemarie von der Groeben (2011) hat dazu folgendes festgehalten: „Stelle dir aus den angebotenen Teilaufgaben einen eigenen Lernweg zusammen, der dich zu einer möglichst guten Leistung bringt. Wenn du eine Aufgabe auslässt, begründe bitte (kurz), warum du meinst, dass sie dir nichts bringt“ (Groeben A., 2011, S. 119). Durch die Auswahlmöglichkeit und der kreativen Zugänge der Schülerinnen und Schüler wirken solche Aufgaben motivierend und ermöglichen gute Lernergebnisse.

4.5 Leistungsaufgaben zum Kompetenzerwerb

Die Anforderungen durch Aufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht können in drei Aspekte gegliedert werden:

- (1) Aufgaben, die einen Lernprozess zum Erwerb von Kompetenzen anregt
- (2) Aufgaben die es ermöglichen, vorhandene Kompetenzen festzustellen
- (3) Aufgaben, zum weiteren Kompetenzaufbau (auf Basis von z.B. Testergebnissen)

Für Senn (2009) spielen für diese drei Aspekte, zum einen die Lernaufgaben und zum anderen die Leistungsaufgaben, eine wesentliche Rolle.

Lernaufgaben sind „Aufgaben für das Lernen“ und Leistungsaufgaben sind „Aufgaben für das Leisten“ und müssen daher auch getrennt betrachtet werden (Luthiger, 2012, S. 4). Blickt man weiter, kann folgendes zur Wichtigkeit der Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben festgehalten werden:

„Der Erwerb von Wissen und Können folgt anderen Gesetzen als deren Überprüfung. Diese Unterscheidung von Aufgaben ist populär, seit WEINERT (1999) als Ergebnis der von ihm betreuter Längsschnittstudien auf die ‚völlig unterschiedlichen psychologischen Gesetzmässigkeiten‘ von ‚Lernen und Leisten‘ verwiesen hat (...) Eine Aufgabe kann für die Lernsituation überaus geeignet sein und für die Leistungssituation denkbar ungünstig. Denn in einer Leistungssituation bemüht man sich in erster Linie darum, Erfolg zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden“ (Köster, 2008, S. 4).

Blum, Drüke-Noe, Leiß, Wiegand und Jordan (2005) sind der Meinung, dass die Differenz zwischen Lern- und Leistungsaufgaben jedoch nicht zu groß sein sollte. Bei einer beispielsweise zu großen Differenz, können Leistungsaufgaben automatisch zu Lernaufgaben werden, da jede Lehrperson die Schülerinnen und Schüler gut auf Test und Schularbeiten vorbereiten möchte (Maier, Bohl, Kleinknecht, & Metz, 2013).

Um Leistungsaufgaben nun kurz zu definieren, kann festgehalten werden, dass sie einen Rahmen bieten, indem Schülerinnen und Schüler eine „Leistungssituation“ wahrnehmen. Zudem soll eine Einschätzung des aktuellen Leistungsstandes der jeweiligen Schülerin / des jeweiligen Schülers dargelegt werden können (Luthiger, 2012).

Wichtige Unterscheidungen von Leistungsaufgaben sind, dass sie

- ... sich aus dem konkreten Unterricht ergeben können, z. B. durch Lernkontrollen.
- ... von außen gestellt werden können, wie z. B. eine PISA-Untersuchung.

Leistungsaufgaben haben zwei Hauptmerkmale: das Vorhandensein und den Grad der Ausprägung von Kompetenzen. Diese Hauptmerkmale stellen das Kriterium zur Beurteilung dar (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021).

4.6 Diagnoseaufgaben

Diagnoseaufgaben legen aufgrund von kriterialen Bezugsnormen dar, ob ein Lernziel erreicht oder sogar übertroffen wurde. Außerdem können sie Aussagen darüber liefern, inwiefern die Aufgaben selbstständig bearbeitet werden können (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021).

Nach Jürgens & Diekmann (2006) sind gute Diagnoseaufgaben „inhaltsvalide, fremd- und/oder selbstkontrollierend und kombinieren die individuelle mit der kriterienbezogenen Bezugsnorm“ (Jürgens & Diekmann, 2006).

Inhaltsvalide bedeutet, dass sich die Aufgaben nach einzelnen Lernzielen des Lehrplans orientieren und differenzierte Schwierigkeits- sowie Komplexitätsgrade aufweisen.

Fremd- und/oder Selbstkontrolle bedeutet, dass es zu jeder Aufgabe einen Auswertungsraster gibt, worin möglichst genau die Beurteilungskriterien für das jeweilige Lernziel angeführt sind. Mit Hilfe des Rasters können die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen selbst einschätzen. Die Lehrperson kann am Ende feststellen, ob und wie das Lernziel erreicht wurde.

Individuelle und kriterienbezogene Bezugsnorm bedeutet, dass sich die Aufgaben auf individuelle Fördermaßnahmen stützen und die Lernzielerreichung konsequent, aufgrund von kriterienbezogener Bezugsnormen, überprüft wird (Luthiger, 2012).

5 Handlungsorientierter Unterricht

Das fachdidaktische Prinzip „Kompetenzorientierung“ erfolgt grundsätzlich im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts. Lernen wird schließlich immer als Folge von „Handlungen“ der Schülerinnen und Schüler möglich (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021).

Auf der Suche nach dem Ursprung für handlungsorientiertes Lernen bzw. handlungsorientierten Unterricht wird ersichtlich, dass die Entwicklung bereits im 17. Jahrhundert passierte. Bereits die Philosophen und Pädagogen Johann Amos Comenius, Jean Jacques Rousseau und Heinrich Pestalozzi waren der Meinung, dass ein Zusammenspiel von Kopf, Herz und Hand für eine gute Bildung wichtig sei (Jank & Meyer, 1991).

In den 1980er Jahren entwickelte sich handlungsorientiertes Lernen schließlich zu einem eigenständigen didaktischen Konzept im Bildungswesen, nachdem es als „bildungspolitische, curriculare und didaktische Modernisierungskategorie“, als Reaktion auf den eingetretenen sozioökonomischen und technischen Wandel, angesehen wurde (Riedl & Schelten, 2013).

5.1 Definition Handlungsorientierter Unterricht

Zu Beginn soll der Begriff „Handlung“ an sich genauer betrachtet werden. Im Anschluss daran soll „handlungsorientiertes Lernen“ sowie „handlungsorientierter Unterricht“ definiert werden.

5.1.1 Begriffsdefinition „Handlung“

Thomas (1967) definiert „Handeln als ein ziel- und erwartungsgesteuertes (motiviertes) Verhalten“ (Thomas 1967 zit. nach Wöll, 2004, S. 25). Von Cranach (1980) hingegen schreibt: „Mit dem Wort „Handeln“ bezeichnen wir das

zielgerichtete, bewußte, geplante und beabsichtigte Verhalten eines Handelnden (Aktors)“ (Cranach 1980 zit. nach Wöll, 2004, S. 25).

Dietrich (1984) wiederum beschreibt drei Merkmale und Determinanten der Handlung wie folgt:

„Handlung ist eine zielgerichtete (intentionale) Tätigkeit, in der eine Person versucht, mittels Veränderung von Selbst- und/oder Weltaspekten einen für sie befriedigenden (bedeutsamen, wertvollen) Zustand zu erreichen oder aufrechtzuerhalten. [...] Handlung ist proaktive bzw. reaktive Auseinandersetzung mit einer Situation bzw. mit einer Abfolge von Situationen. [...] Die einzelnen Handlungen sind also vom Gestaltganzen der Situation bestimmt. [...] Handlung ist die Auseinandersetzung der personalen Ganzheit mit einer Situation. [...] Handlung ist »psycho-physisch neutral.«“ (Dietrich, 1984, S. 58).

Beim Vergleich der Definitionen über das „Handeln“ zeigt sich, dass viele Merkmalszuschreibungen sich nur sehr gering unterscheiden. Handeln soll ein „zielgerichtetes Tun“ darstellen, muss aber zugleich auch als beabsichtigt und erwartungsgesteuert verstanden werden, sofern an das Ziel Erwartungen geknüpft sind (Wöll, 2004).

5.1.2 Handlungsorientiertes Lernen & Handlungsorientierter Unterricht

Meyer (1987) hat handlungsorientierten Unterricht wie folgt definiert: „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so das Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden“ (Meyer, 1987, S. 402).

Durch das Handeln können wir Menschen erst Handeln lernen, was zugleich „handlungsorientiertes Lernen“ bedeutet. Wesentlich dafür ist, dass das

selbstständige Ausführen von berufs- und lebensrelevanten Handlungen bereits in der Schule, im Rahmen der Unterrichtsgestaltung, den Lernenden ermöglicht wird. Handlungsorientiertes Lernen gilt „als wegweisende Form, für eine integrative Förderung fachlicher, methodischer sowie sozialer und emotionaler Kompetenzen“, wodurch die Lernenden neben fachbezogenen Kompetenzen auch überfachliche Kompetenzen erwerben (Riedl & Schelten, 2013, S. 101).

Nach Jank/Meyer (2011) geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur mit dem Kopf lernen sollen, sondern auch mit Herz, Hand und Fuß. Im besten Fall sollen alle Sinne beim Lernen beteiligt werden. Essenziell dabei ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson einig sind, welches Ergebnis am Ende entstehen soll (Jank & Meyer, 2011).

5.2 Didaktische Prinzipien und Merkmale

Hauptmerkmal ist, dass handlungsorientierter Unterricht auf einem „ganzheitlichen und schüler- wie auch schülerinnenaktiven Lernen“ basiert (Engel, 2019, S. 65).

Die passende Lernumgebung ist ein ebenso wesentliches Merkmal für handlungsorientiertes Lernen. Die Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass es für Schülerinnen und Schüler selbstständig möglich ist, Themen bzw. Aufgaben zu erarbeiten. Beispiele für solche „Selbstlernformate“ können sein: Leitaufgaben, Leittexte, Informationsmaterial und Arbeitsanweisungen sowie notwendige Ausstattung an Materialien und Geräten. Die Lehrperson tritt im Unterricht selbst in den Hintergrund und die Lernenden übernehmen zum großen Teil die Verantwortung. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler in kleinen Schritten auf diese Unterrichtsform vorbereitet werden und ihnen die Lernform sowie auch Lernerwartung genau erläutert wird (Riedl & Schelten, 2013).

Weiters charakteristisch ist, dass das Lernen möglichst lebensnah stattfindet. Außerschulische Kompetenzen sollten ebenso gefordert sowie gefördert werden.

Geeignet dafür wäre das Lernen an außerschulischen Orten oder die Einbindung von außerschulischen Expertinnen und Experten (Bönsch, 2000).

Neben diesen Merkmalen hat Jank/Meyer (1991) fünf didaktische Prinzipien für handlungsorientierten Unterricht formuliert. Diese fünf Prinzipien werden nun im Folgenden genauer erläutert.

(1) Interessensorientierung

Die Interessen der Schülerinnen und Schüler stehen im handlungsorientierten Unterricht im Vordergrund. Es sollten jedoch nicht nur die bereits bestehenden Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, sondern auch die Möglichkeit gegeben sein, neue Interessen zu entdecken (Jank & Meyer, 2011). Meyer (1987) zufolge sind die subjektiven (situationsspezifische individuelle Bedürfnisse sowie Vorstellungen) und objektiven (situationsspezifisch, jedoch nicht auf das Individuum bezogen) Interessen der Schülerinnen und Schüler die Voraussetzung für das Erlangen von Mündig- und Selbstständigkeit. Ein handlungsorientierter Unterricht gibt den Schülerinnen und Schülern den nötigen Freiraum für das Bewusstmachen dieser Interessen (Meyer, 1987).

(2) Selbstständigkeit und Führung

Möglichst selbstständiges erforschen, erproben, experimentieren, planen und durchführen sollte in einem handlungsorientierten Unterricht gegeben sein. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei wenig Vorgaben und stattdessen mehr Freiraum erhalten (Jank & Meyer, 2011). Erst durch diese Selbsttätigkeit kann der Lernende zum handelnden Subjekt werden (Meyer, 1987). Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, selbst aktiv an der Unterrichtsplanung und -gestaltung, bezogen auf Handlungen direkt während des Unterrichts, mitwirken zu können (Klippert, 1991).

(3) Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit

Unter Kopfarbeit versteht man alle geistigen, mentalen Denkhandlungen. Unter Handarbeit versteht man alle mit dem Körper ausgeführten Handlungen. Beide sollen sich im Unterricht in einem gleichmäßigen Zusammenspiel ergänzen. Es soll

dabei darauf geachtet werden, dass es keine Über- oder Unterordnung von Kopf- und Handarbeit gibt (Jank & Meyer, 2011).

(4) Einübung in solidarisches Handeln

Kommunikation und Kooperation sind ebenfalls wesentliche Merkmale von handlungsorientiertem Unterricht. Für die Förderung davon bedarf es unterschiedliche schülerinnen- und schüleraktive Unterrichtsmethoden wie z.B. Partner- und Gruppenarbeiten, Rollenspiele, Diskussionen usw. Eine optimale Förderung und Entwicklung gelingt nur dann, wenn sich die Lehrperson in diesen Sequenzen zurückhält (Klippert, 1991).

(5) Produktorientierung

Am Ende einer Unterrichtsphase sollte ein Handlungsergebnis bzw. -produkt entstanden sein. Das Ergebnis bzw. Produkt kann dabei unterschiedlich ausfallen – materiell, szenisch oder sprachlich. Wichtig ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler am Ende mit dem Produkt identifizieren können und einen Gebrauchswert darin sehen (Jank & Meyer, 2011).

5.3 Lernchancen und Herausforderungen

Durch das Miteinbeziehen der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsgeschehen, können sie sich besser mit dem Unterricht identifizieren. Positiv hervorzuheben ist auch, dass durch die aktive Beteiligung die Schülerinnen und Schüler einfacher und schneller lernen und die gelernten Inhalte länger im Gedächtnis bleiben. Zudem gibt der handlungsorientierte Unterricht eine gute Vorbereitung für zukünftige berufliche, gesellschaftlich-politische und private Handlungssituationen. Methodenkompetenzen können ebenso weiterentwickelt bzw. mögliche Defizite wahrgenommen werden (Meyer, 1987).

Im Bereich der Ernährungsbildung ist es entscheidend, eine eigene Lebensführung führen und dies in den Lernprozess miteinbeziehen zu können. Auch in der Schule soll nicht nur grundlegendes Ernährungswissen vermittelt, sondern eine

umfassende Ernährungskompetenz erworben werden. Das Hauptaugenmerk des Unterrichts sollte somit auf dem Menschen und seiner Ernährung liegen, wobei physiologische, kulturelle, soziale und ökologische sowie wirtschaftliche Aspekte berücksichtigt werden. Es ist unabdingbar, verschiedene Standpunkte einzubeziehen, um einen umfassenden Einblick in die Gesellschaft und somit auch die Ernährungswissenschaften zu gewinnen. Dies hilft den Schülerinnen und Schülern, ihre Sach-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit zu verbessern. Handlungsorientierter Unterricht ermöglicht das eigenverantwortliche Lernen durch „Zielgerichtetheit und Metakommunikation“, das mit Selbstbestimmtheit und Selbstreflexion einhergeht. Die Handlungsorientierung als fachdidaktisches Prinzip macht somit konstruktivistisches Lernen möglich (Engel, 2019).

Ein handlungsorientierter Unterricht stellt dabei auch eine hohe Anforderung an die fachliche Kompetenz der Lehrperson dar. Es können nicht vorhersehbare, spontane Fragen, Situationen oder eventuelle Probleme auftreten, die eine hohe Flexibilität der Lehrperson verlangen (Riedl & Schelten, 2013). Die Vorbereitung eines handlungsorientierten Unterrichts erfordert dazu viel Material und Zeit. Es hängt daher von einer guten Unterrichtsvorbereitung sowie einer Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler ab, ob handlungsorientierte Methoden den gewünschten Lernerfolg erzielen. Unterrichtsbedingungen und unterschiedlichen Lerntypen innerhalb einer Klasse können, auch bei Berücksichtigung, Hindernisse für die Anwendung handlungsorientierter Methoden darstellen. Daher ist eine gezielte, vorbereitete und bewusste Verwendung sowie eine reflektierende Professionalität zu berücksichtigen (Engel, 2019).

6 Subjektorientierter Unterricht

Wie bekannt ist, verändert sich das Tun eines Menschen nicht allein durch stetig wachsendes Wissen. Vielmehr gehört auch eine Beachtung der unterschiedlichen Bedingungen der Lebenswelten, was somit „den handelnden Menschen“ in den Fokus der Bildung stellt, dazu (Bartsch, 2008). Subjektives Denken, Erkennen und Handeln bilden schließlich das, was den Menschen als Akteur ausmacht (Brandl, 2014).

Da die „Subjektorientierung“ wesentlich zum kompetenzorientierten Lernen beiträgt (Bartsch, 2008), soll sie im Folgenden näher erläutert werden.

6.1 Definition Subjektorientierter Unterricht

Nach Beyer (2014) kann man die „Subjektorientierung“ als das „konsequente Bemühen um die größtmögliche Zentrierung des Unterrichts auf das Lernen der Schüler“ verstehen (Beyer, 2014, S. 267). Im Allgemeinen sollte das „subjektive Vorverständnis“ der Lernenden berücksichtigt und als Grundlage für den Unterricht genutzt werden. Methoden wie biographisches Lernen oder erfahrungsbezogener Unterricht können dabei unterstützen (Bartsch, 2008).

Integriert man die Subjektorientierung in den Unterricht, wird deutlich, dass nicht nur mehr die Lehrpersonen selbst für das Unterrichtsgeschehen verantwortlich sind, sondern vielmehr alle „Subjekte“, im Sinne von Akteuren, den Unterricht sowie auch das allgemeine Zusammenleben im Schulalltag ausmachen. Wird einem dies bewusst, kann Subjektorientierung großartige Möglichkeiten für den schulischen Alltag eröffnen (Valentin, 2010).

Aus Ergebnissen einer Arbeitsgruppe der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) wird ersichtlich, dass die Subjektorientierung drei Grundorientierungen umfasst: „(1) Bedeutung geben, (2) Schülerinteressen berücksichtigen und (3)

Vorerfahrungen und Vorwissen einbeziehen und ggf. bearbeiten“ (Bartsch & Methfessel, 2014, S. 16).

Aus dem Bericht des Modellprojektes der Evangelischen Schulstiftung in Bayern zum Thema „Subjektorientierung im Unterricht“ geht ebenfalls hervor, dass sich Subjektorientierung in einem sogenannten „Dreischritt“ unterteilen lässt: „(1) Wahrnehmen, (2) Differenzieren und (3) Zurücktreten“ (Valentin, 2010, S. 3).

(1) Wahrnehmen

Ein genaues Wahrnehmen der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler ist für einen gelingenden subjektorientierten Unterricht ausschlaggebend. Möglichkeiten wie teilnehmende Beobachtung im Unterricht, Befragungen, Zuhören in Gesprächen, usw. können dabei unterstützen. Das Ziel sollte sein, die Sichtweisen sowie Unterscheidungen der Schülerinnen und Schüler auf- und ernst zu nehmen, sie nachzuvollziehen und am Ende im Unterricht aufzugreifen. Die Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kann zudem die Konzentration sowie Aufmerksamkeit steigern (Valentin, 2010).

(2) Differenzieren

Hat man die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auf- und wahrgenommen, ist es wichtig diese Perspektiven mit den eigenen lediglich nebeneinander zu stellen und Interpretationen des Wahrgenommenen zu vermeiden. Wichtig ist, die unterschiedlichen Bedingungen für die Entwicklung der jeweiligen Sichtweisen zu erkennen und damit weiterzuarbeiten (Valentin, 2010).

(3) Zurücktreten

Zurücktreten bedeutet, dass man sich als Lehrperson eventuell einmal von dem eigenen pädagogischen Ziel verabschiedet bzw. das geplante Unterrichtsvorgehen, im Sinne der Schülerinnen und Schüler, ändert (Valentin, 2010).

6.2 Lerntheoretische Grundlage

Nach Plöger (2011) bilden folgende Eckpunkte den „theoretischen Kern“ eines Lernbegriffs, der sowohl lerntheoretischen als auch bildungstheoretischen Anforderungen entspricht:

- „Lernen ist immer ein Neu-, Hinzu- und Umlernen, dessen Ergebnis in einer Struktur vorliegt.
- Lernen bringt das Strukturelle und Allgemeine des betreffenden Sachverhaltes zu Ausdruck.
- Lernen als Reduktion von Vielfalt und Komplexität bedeutet zwar Verlust an Konkretheit, dafür aber auch Gewinn an Klarheit und Einsicht in den Sachverhalt.
- Der Grad der notwendigen Reduktion von Vielfalt und Komplexität ist vom jeweiligen Lerngegenstand abhängig.
- Die durch Beziehungstiftung gewonnenen Strukturen stehen ihrerseits immer im Zusammenhang mit vorangegangenen bzw. weiterführenden Beziehungstiftungen“ (Plöger, 2011, S. 92).

Neben einer lerntheoretischen Grundlage benötigt subjektorientiertes Lernen und Lehren auch eine didaktische Ausrichtung. Ein grundlegender Begriff dafür ist, nach Plöger (2011): „Lernen ist für Schülerinnen und Schüler die zentrale Tätigkeit im Unterricht. Um so erstaunlicher ist es, dass in den ‚großen‘ didaktischen Theorien das Thema Lernen mehr oder weniger ausgeblendet wird“ (Plöger, 2011, S. 85). Er kritisiert damit, dass Lernen in Unterrichtstheorien einen „blinden Fleck“ hat (Brandl, 2014).

Nach Faulstich (2013) sollte eine angemessene Lerntheorie „begrifflich hinreichend geklärt und möglichst konsistent sein“, eine gewisse Komplexität aufweisen, unbedingt gegenstandsadäquat sein, auch ein gewisses Maß an Offenheit sollte berücksichtigt sein und sich stets auf die aktuelle Lebenswelt von Lernenden fokussieren (Faulstich, 2013, S. 9-10).

6.3 Erkenntnisorientierter Unterricht

Mit der Unterrichtskonzeption, dem „erkenntnisorientierten Unterricht“, stellt Landwehr (2008) das Lernen der Schülerinnen und Schüler in dem Mittelpunkt. Erkenntnisorientierter Unterricht spielt sowohl im kompetenzorientierten als auch im subjektorientierten Unterricht eine Rolle (Wespi & Senn Keller, 2014). Landwehr (2008) versteht unter Lernen die „Anpassung/ Ausdifferenzierung von kognitiven Strukturen“. Daher zielt ein erkenntnisorientierter Unterricht darauf ab, den Schülerinnen und Schülern, durch Problemstellungen, sogenannte Aha-Erlebnisse zu ermöglichen und eigene Erkenntnisse zu entwickeln (Arbowski & Ruth Meyer, 2015, S. 1).

Nach Landwehr (2008) sind die „Prozessorientierung, Problemorientierung sowie Subjektorientierung“ die drei Merkmale für erkenntnisorientierten Unterricht. Wichtig ist, dass sie bereits bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden.

(1) Prozessorientierung

Zur Entstehung von Wissen bedarf es eines Erkenntnisprozesses. Damit Wissen für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und verstehbar wird, sollte sie aktiv an der Entstehung des Wissens beteiligt werden (Landwehr, 2008).

(2) Problemorientierung

Die Auseinandersetzung mit Problemstellungen soll die Schülerinnen und Schüler zu einem „Such- und Entdeckungsprozess“ anregen. Im Idealfall bezieht die Problemstellung die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit ein, wodurch ein sinnstiftender Anlass entsteht, sich Wissen möglichst selbstständig anzueignen (Landwehr, 2008).

(3) Subjektorientierung

Wesentlich in der Wissenserarbeitung ist zum einen das subjektive Wissen selbst und zum anderen der jeweilige subjektive

Verarbeitungsprozess. Daher ist es wichtig, dass subjektives Vorwissen im ersten Schritt aktiviert und darauffolgend ergänzt oder ggf. auch korrigiert wird (Landwehr, 2008).

6.4 Lernchancen und Herausforderungen

Durch subjektorientierten Unterricht, sprich das Anknüpfen an Erfahrungen der Lernenden im Unterricht, können die Schülerinnen und Schüler neue Erfahrungen sammeln und werden zum selbstständigen Erarbeiten von Problemlösungen animiert (arbowis- ruth meyer, 2015). Besonders hervorzuheben ist, dass die Schülerinnen und Schüler in einem subjektorientierten Unterricht als jene Personen angesehen werden, zu denen sie bzw. er sich entwickeln soll und will (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021).

Für ein gut gelingendes Miteinarbeiten der Lernvoraussetzungen sowie der Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, ist ein hohes Maß an fachlichen sowie fachdidaktischen Wissen der Lehrperson unabdingbar. Ein gewisses Maß an Flexibilität und Spontanität ist für solch einen Unterricht ebenfalls von großer Bedeutung. Zudem verlangt er auch das Wissen und das Anwenden diverser Lehrmethoden (Bartsch & Methfessel, 2014).

Ebenfalls wichtig ist, dass man sich weiterhin auch an der Bildungs- und Lehraufgabe orientiert und nicht ausschließlich an den Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021).

7 Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel werden, um möglichst transparent die zustande gekommenen Ergebnisse der empirischen Forschung darzulegen, das angewandte Forschungsdesign sowie die verwendete methodische Vorgehensweise der qualitativen Forschung erläutert. Dabei stehen eine detaillierte Beschreibung der Datenerhebung (inklusive Darstellung der kriteriengeleiteten Unterrichtsvorbereitung und Entwicklung der eingesetzten Lernmaterialien), Datenaufbereitung und Datenauswertung im Vordergrund.

Ziel der Masterarbeit ist es, herauszufinden wie Lehr- und Lernmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen für den Fachunterricht Ernährung und Haushalt kompetenzorientiert gestaltet werden können. Um möglichst transparente Ergebnisse dahingehend darlegen zu können, werden im Rahmen der Masterarbeit folgende **drei zentrale Forschungsfragen** behandelt:

1. *Wie kann ein kompetenzorientiertes Lernsetting für Schüler*innen mit geistiger Beeinträchtigung zum exemplarischen Themenfeld „Bedarfsgerechte Ernährung“ forschungsgeleitet entwickelt werden (nach den Prinzipien der Kompetenz-, Subjekt-, Wissenschafts- und Handlungsorientierung)?*

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wird untersucht, unter welchen Bedingungen der Fachunterricht in einem inklusiven Setting für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen gut gelingen kann und wie adäquate Lehr- und Lernmaterialien vor- und aufbereitet werden können. Für die Beantwortung der Hauptforschungsfrage erfordert es die Einzelbetrachtung sowie die Beantwortung von zwei weiteren spezifischen Forschungsfragen.

2. *Welche Erkenntnisse ergeben sich aus der Erprobung für eine Adaptierung des kompetenzorientierten Lernsettings?*

Das Ziel dieser Forschungsfrage besteht darin, die Herausforderungen des Fachunterrichts im inklusiven Setting zu identifizieren und Bewältigungsstrategien

zu erarbeiten. Die Untersuchung des Umfangs der Individualisierung sowie der Bedingungen, unter denen diese erfolgreich umgesetzt werden kann, steht dabei im Vordergrund. Zur Optimierung der Unterrichtsqualität für heterogene Lerngruppen soll eine Analyse der Gelingensbedingungen für den Fachunterricht im inklusiven Setting aufgezeigt werden.

3. *Welche Erkenntnisse ergeben sich aus der Erprobung hinsichtlich der Gestaltung (Planung und Durchführung) von Fachunterricht Ernährung und Haushalt im inklusiven Setting?*

Anhand dieser Forschungsfrage soll ermittelt werden, wie Lehr- und Lernmaterialien schülerorientiert vorbereitet, erfolgreich adaptiert und effektiv in einem inklusiven Unterrichtssetting eingesetzt werden können. Es sollen die vielfältigen Möglichkeiten der Gestaltung aufgezeigt sowie auf notwendige Anpassungen hingewiesen werden.

Die Ergründung der drei angeführten Forschungsfragen wurde mithilfe eines qualitativen Forschungsansatzes untersucht. Die Datenerhebung erfolgte durch das Erhebungsinstrument der „teilnehmenden Beobachtung“, welche in vier verschiedenen Unterrichtseinheiten, die jeweils unterschiedliche Szenarien repräsentierten, angewandt wurde. Durch die teilnehmende Beobachtung wird eine tiefgreifende Erfassung der spezifischen Zusammenhänge und Dynamiken innerhalb der Unterrichtssettings ermöglicht. Die teilnehmende Beobachtung wird unter Abschnitt 7.2.1 detailliert, literarisch erläutert.

7.1 Qualitativer Forschungsansatz

Bei einem qualitativen Forschungszugang werden nicht standardisierte Daten erhoben und ausgewertet. Dafür wird meist eine kleine Stichprobe herangezogen. Die Ergebnisse werden am Ende kontextbezogen interpretiert. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, wo es um das Sammeln von vielen Ergebnissen geht, soll mit qualitativer Forschung das „Warum“ ermittelt werden (Kirchmair, 2022).

7.1.1 Design-Based-Research

Forschungsmethodisch orientiert sich die Masterarbeit am Design-Based-Research-Ansatz nach Schmiedebach & Wegner (2021). Der Design-Based-Research-Ansatz kann zum einen die Qualität der Innovation durch die Lehr-Lernforschung fördern und zum anderen Erkenntnisse für das Praxisfeld gewinnen. Ebenso ermöglicht er, Lösungen für konkrete unterrichtspraktische Anforderungen wie auch Implikationen/Hinweise für theoretische Überlegungen zu generieren. Das Untersuchen in realen Situationen steht dabei im Fokus. Deshalb ist er für das Forschungsinteresse der vorliegende Masterarbeit geeignet. Der Ansatz wird in vier Phasen unterteilt:

- Vorprüfung (Problemanalyse & Forschungsstand)
- Prototypenentwicklung (gedankliche Auseinandersetzung, Entwicklung von Lernmaterialien)
- Beurteilungsphase (Durchführung von Interventionen, wissenschaftliches Evaluieren und Überarbeitung)
- Lösung (Schmiedebach & Wegner, 2021)

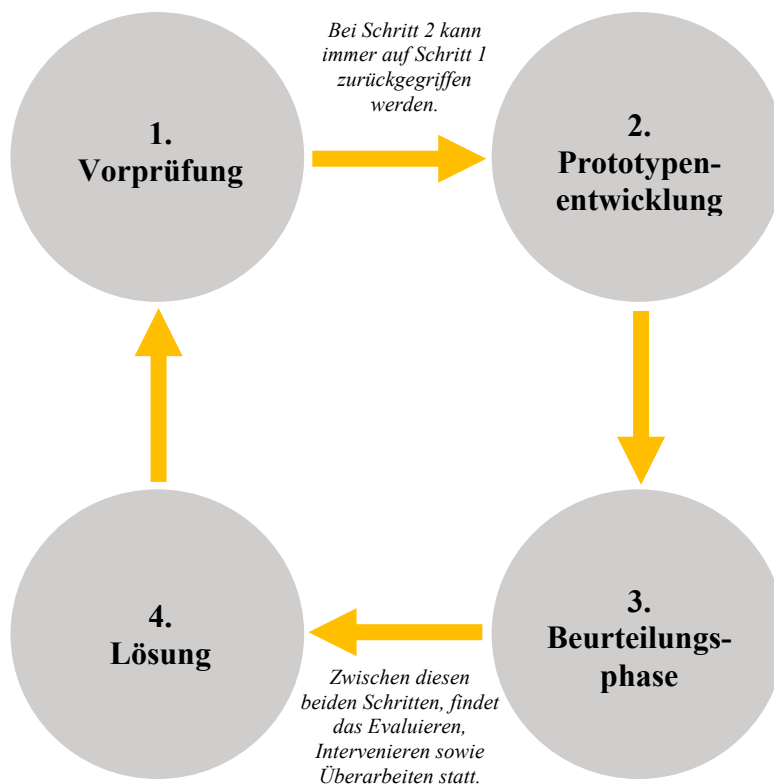


Abbildung 6: Vier Phasen des Design-Based-Research (Quelle: eigene Darstellung)

Im Rahmen dieser Masterarbeit / der empirischen Forschung wurden die vier Phasen wie folgt durchgeführt:

1. Vorprüfung

- Überprüfung des aktuellen Forschungsstandes zum gewählten Thema
- Erkennen und Benennen der Forschungsfragen
- Durchforsten diverser Literaturen zum gewählten Thema

2. Prototypenentwicklung

- Entscheidungsfindung des Forschungsdesigns und dem zu verwendenden Messinstrument für die wissenschaftliche Evaluierung
- Entwicklung der Lehr- und Lernmaterialien inklusiver detaillierter Unterrichtsplanung in Bezug auf das Thema der Arbeit
- Erstellung / Entwicklung des Messinstruments

3. Beurteilungsphase

- Umsetzung des erstellten Messinstruments bzw. der empirischen Forschung → „teilnehmende Beobachtung“ im Unterricht
- Jegliche Interventionen im Rahmen der empirischen Forschung werden schrittweise evaluiert und ggf. angepasst. → Adaptierung der Lehr- und Lernmaterialien sowie Beobachtungsbögen

4. Lösung

- Die gesammelten und erhobenen Daten werden anschließend ausgewertet und sollen im Idealfall zu einer Lösung des anfangs formulierten Problems führen. → „qualitative Inhaltsanalyse“, Kodierung mittels Kodierleitfaden
- Zusammenfassung und Darstellung der (neuen) Theorien

Im Detail betrachtet, wird im Rahmen des Design-Based-Research-Ansatzes mithilfe eines ethnographischen Zugangs im Unterricht geforscht. Dabei handelt es sich zum einen um Feldforschung, es ist zugleich aber auch eine der „klassischen Methoden zur Erforschung der Sozialwelt“ (Thomas, 2019, S. 1-5). Im nachfolgenden Abschnitt soll genauer auf die methodologische Vorgehensweise eingegangen werden.

7.1.2 Ethnographischer Ansatz

Wie eingangs bereits erwähnt wurde, handelt es sich bei der Ethnografie um eine „klassische Methode zur Erforschung der sozialen Lebenswelt“. Ursprünglich bekannt war die Ethnografie unter den Begriffen „Feldarbeit“ oder „Feldforschung“. Die Feldforschung bzw. teilnehmende Beobachtung, mit welcher im Rahmen dieser Masterarbeit die Daten erhoben wurden, gehören zum Kernbestandteil einer ethnografischen Studie. Bei einer ethnografischen Untersuchung geht es um das wahre Leben, genauso wie es im Alltag erlebt und gelebt wird (Thomas, 2019).

Der Ort Schule ist nun für forschende Lehrpersonen keine fremde Umgebung. Umso wichtiger ist für die ethnografische Beobachtung, die einem so vertraute bekannte Umgebung als eine „fremde Kultur“ zu betrachten, um Neues entdecken zu können. Dies wird möglich, indem mittels systematischer Beobachtungsfragen (vgl. Anhang 14.2.1) die ansonsten so vertraute Unterrichtsrealität neu erschlossen wird. Ebenso wichtig ist es eine Differenz zwischen Teilnehmer- und Beobachterverstehen herzustellen. Ein entscheidendes Merkmal der Ethnografie des Unterrichts ist die Intensität bzw. die Langfristigkeit der Beobachtungen. Viele Details werden meist erst nach geraumer Zeit wahrgenommen. Ein weiteres Merkmal ist, dass die Datenerhebung und -analyse nicht stark voneinander getrennt werden kann. Die ethnografische Analyse des Unterrichts findet somit bereits während der Beobachtung statt (Breidenstein, 2012).

7.2 Datenerhebung

Im Rahmen der empirischen Forschung für die Entwicklung und Erprobung von Lernmaterialien zum Thema „Bedarfsgerechte Ernährung“ in einem inklusiven Fachunterricht wurde die Datenerhebung mittels teilnehmender Beobachtung während vier vorab ausgewählter Unterrichtsstunden, zu je 50 Minuten, durchgeführt. Zu jeder der vier Unterrichtseinheiten wurden Stundenbilder (vgl. Anhang 14.1.1) vorab erstellt. Die Unterrichtsplanungen werden untenstehend noch ausführlicher beschrieben.

Der Unterrichtsablauf wurde so gewählt, dass die durchgeführten Beobachtungen einen umfassenden Einblick in verschiedene Aspekte des Unterrichts bieten. Beobachtet wurde zum einen das vorhandene Vorwissen der Schüler zum Thema und ihr Umgang damit, das Verhalten beim Erlernen neuer Inhalte, die nachfolgende selbstständige Anwendung des Wissens mittels Arbeitsblätter sowie letztendlich die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis.

Die Beobachtung wurde von der den Schülern vertrauten Lehrperson, die zugleich die Forscherin dieser Masterarbeit ist, durchgeführt. Die teilnehmende Beobachtung durch Beobachtungsnotizen (ohne weitere technische Hilfsmittel) wurde auch gewählt, um den gewohnten Unterrichtsverlauf für die Schüler nicht zu stören. Für die Durchführung der teilnehmenden Beobachtung wurden gemäß der Vorgaben die erforderlichen Einverständnisse eingeholt.

Für die Beantwortung der drei eingangs formulierten Forschungsfragen wurde bei jeder Unterrichtsbeobachtung ein vorab erstellter Beobachtungsbogen (vgl. Anhang 14.2.1) verwendet, welcher verschiedene Kategorien umfasst. Diese Kategorien oder auch Hauptaugenmerke der Beobachtungen wurden für jede Unterrichtseinheit individuell ausgewählt und angepasst. Dies soll dabei helfen, am Ende der Beobachtungen einen breit gefächerten Überblick über die Gelingensbedingungen für den Fachunterricht im inklusiven Setting zu erhalten. Zusätzlich zu den Gelingensbedingungen sollen die einzelnen Beobachtungen auch Aufschluss darüber geben, welche Unterrichtsmethoden und Materialien sowie die Gestaltung davon sich gut eignen.

7.2.1 Erhebungsinstrument: Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist zum einen Teil der Anthropologie und zum anderen Teil der Ethnologie angehörig, auf welche im Abschnitt 7.1.2 Bezug genommen wurde. Besonders bekannt für die teilnehmende Beobachtung ist Bronislaw Malinowskis, der bereits 1922 eine Studie veröffentlichte, in der er eine Bevölkerung beobachtete, indem er mit ihr lebte (Schönhagen, 2021).

Stärker im Fokus als bei anderen qualitativen Methoden ist hier, dass die Durchführung in hohem Maße von der Persönlichkeit der Forscherin / des Forschers, den Merkmalen des beforschten Feldes sowie den Interaktionen zwischen der Forscherin / dem Forscher und dem Feld abhängt (Bachmann, 2009). Der Grundgedanke der Methode ist, dass das Handeln von Menschen, ihre tägliche Praxis sowie Lebenswelt am besten untersucht werden können, wenn die Forscherin / der Forscher über einen gewissen Zeitraum aktiv daran teilnimmt. Im Vergleich zu nicht teilnehmenden Forschungsmethoden, hat die teilnehmende Beobachtung den Vorteil, nicht nur äußere Handlungen, Reaktionen, Routinen, Rituale und Interaktionen zu beobachten, sondern auch die „Sinnzuschreibung der Handelnden“ zu ihrem Verhalten (Schönhagen, 2021).

Im Bereich Unterricht kann der Einsatz von teilnehmender Beobachtung einen besonderen Vorteil haben, denn grundsätzlich unterscheidet man meist zwischen Unterrichtsanalyse und Diagnostik. Beim Einsatz dieser Forschungsmethode durchbricht man genau dies und stellt das Zusammenspiel zwischen Unterrichtsprozessen und dem Lernverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt. Durch teilnehmende Beobachtung kann ermöglicht werden, festzustellen, unter welchen Bedingungen die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler ideal gefördert werden können. Aufgrund des genauen Beobachtens kann man Einblicke in die bevorzugten Lern- und Arbeitsweisen sowie auch die Interessen der Schülerinnen und Schüler erhalten (Knauer, 2004).

Für die genaue Analyse und Auswertung der Daten ist eine detaillierte und umfassende Protokollierung der Beobachtungen von großer Bedeutung (Schwinghammer, 2018). Grundsätzlich erfordert die Methodik der teilnehmenden Beobachtung das Verständnis der Perspektive derjenigen, die beforscht werden (Hermann, 1999). Vor der Durchführung einer Beobachtung, sollte man sich einen sogenannten „Beobachtungsleitfaden“ anfertigen. Der Leitfaden kann dabei unterstützen sich während der Beobachtung auf das Wesentliche, für die eingangsformulierte Fragestellung, zu konzentrieren (Schönhagen, 2021). Im nachfolgenden Abschnitt 7.2.2 *Dokumentation der Durchführung der Forschung* auf Seite 96 (C)

Dokumentation) wird im Detail die Ausarbeitung und Vorgehensweise rund um die Vorbereitung der teilnehmenden Beobachtung, im Rahmen dieser Forschung, erläutert.

7.2.2 Dokumentation der Durchführung der Forschung

Insgesamt werden für die teilnehmende Beobachtung vier Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten mit dem Thema „Bedarfsgerechter Ernährung“ herangezogen. Dabei unterscheiden sich die Unterrichtseinheiten wesentlich in ihrer Struktur: Unterrichtseinheit 1 = Einführungsteil, Unterrichtseinheit 2 = Übungsteil, Unterrichtseinheit 3 = Übungsteil (Wiederholung) und Unterrichtseinheit 4 = Anwendungsteil (Verbindung von Theorie und Praxis). Zudem kamen während der Unterrichtseinheiten unterschiedliche Methoden sowie Materialien zum Einsatz. Das folgende Unterkapitel soll einen genauen Überblick der Unterrichtsvorbereitung mit detailliertem Ablauf der Unterrichtsstunde sowie der kriteriengeleiteten Entwicklung der Lernmaterialien, gewährleisten. Im letzten Punkt soll zusätzlich auf die Dokumentation der teilnehmenden Beobachtung im Rahmen der vier gewählten Unterrichtseinheiten eingegangen werden.

A) Unterrichtsvorbereitung

Die Unterrichtsvorbereitung sowie die empirische Forschung fokussieren sich im Allgemeinen auf eine Klasse, in der sechs Schüler vertreten sind. Da die sechs Schüler jedoch eine Vielzahl diverser Beeinträchtigungen und -grade aufweisen, was eine mehrfache Differenzierung der Unterrichtsgestaltung sowie -materialien erfordern würde, wurde aufgrund des damit verbundenen sehr hohen Aufwands entschieden, den Fokus auf zwei Schüler zu reduzieren. Dieser Hinweis soll das Verständnis der nachstehenden Unterrichtsvorbereitungen sowie der gesamten empirischen Forschung unterstützen.

Da sich die vier Unterrichtseinheiten in ihrer Struktur wesentlich unterscheiden, wurden einzelne Stundenbilder zum Thema „Bedarfsgerechter Ernährung“ erstellt.

Diese unterscheiden sich jedoch nur hinsichtlich des geplanten Ablaufs und der methodischen Überlegungen. Nachstehend wird ein Stundenbild-Ausschnitt dargestellt. Im Allgemeinen beinhalten alle Stundenbilder folgende Aspekte:

- Im ersten Teil: Bezeichnung des Faches, Klasse, Datum und Unterrichtszeit, Schüleranzahl, Unterrichtsthema (Überthema) und konkretes Stundenthema
- Im zweiten Teil: Vermerk von Besonderheiten und Fähig- und Fertigkeiten der Schüler und angestrebte Ziele / Kompetenzen
- Im dritten Teil: Anmerkungen, Zeitfaktor, Unterrichtsphase, angestrebte Ziele, Aktivität / methodische Überlegungen, Material und Sozialform

Anmerkung: In dieser Unterrichtsstunde geht es um die Einführung in das Thema der Bedarfsgerechten Ernährung anhand der Ernährungspyramide. Dabei wird sich in erster Linie auf die Rubrik „Obst & Gemüse“ fokussiert. Grundsätzlich haben die Schüler bereits erste Erfahrungen mit der Ernährungspyramide gesammelt und kennen auch bereits einige Obst- und Gemüsesorten, die sie erkennen und benennen können. Da insgesamt 6 Burschen die Klasse besuchen, wobei die Beeinträchtigungen der anderen Schüler weitaus basaler sind, wird mit den beiden Schülern separat das Thema er- und bearbeitet.

Zeit	Gliederung	angestrebte Ziele	Geplanter Unterrichtsverlauf / methodische Überlegungen	Material / Sozialform
5 min	Phase des <i>Stundenbeginns</i>	- Wiederholen und Lernen vom Prinzip Aufräumen	Schüler werden mündlich durch die Lehrperson aufgefordert, sich in auf dem großen runden Teppich in einer Hälfte des Klassenraums zu begeben. Die aktuellen Tätigkeiten (Puzzle, Musik oder Tonibox hören, malen, ...) sollen davor verstaut werden.	
5 min	<i>Unterrichtseinstieg – mündliche Vorbereitung auf das, was kommt</i>	- Aktivierung der Konzentrationsfähigkeit durch den Überblick (Vorbereitungen sind aufgrund der Beeinträchtigung wesentlich)	Schüler sollen sich rund um den Teppich auf Pölstern hinsetzen, ebenso die Lehrperson. Die Lehrperson gibt mündlich kurz einen Überblick über die heutige Stunde und dem Thema. Die Schüler sollen dabei erfahren, dass heute das Thema „Ernährungspyramide“ erarbeitet wird, wir uns auf den Bereich von „Obst & Gemüse“ genauer anschauen werden und mit welchen möglichen Materialien gearbeitet werden kann.	Teppich und Pölder in der Klasse vorhanden

Abbildung 7: Stundenbild I (eigene Darstellung, vgl. Anhang 14.1.1)

Ein wichtiger Punkt für die Unterrichtsplanung ist, dass beide Schüler aufgrund ihrer Beeinträchtigung keine 50 Minuten voll konzentriert und fokussiert arbeiten können. Daher ist es unabdingbar, unterschiedliche Phasen in den Unterricht einzubauen, um möglichst Abwechslung zu bieten. So kommen beispielsweise für die erste Unterrichtseinheit (Stundenbild I) folgende Phasen zum Einsatz:

- Stundenbeginn (-eröffnung)
- Unterrichtseinstieg durch Überblick (Vorbereitung auf das Thema)
- Einführungsteil durch Lehrperson (mit Anschauungsmaterial)
- Einführungsteil in Verbindung mit Übungsteil
- Übungsteil (mit haptischem Material)
- Übungsteil (Spiel), gleichzeitig ausklingende Abschlussphase

In den anschließenden detaillierten Beschreibungen der einzelnen Unterrichtseinheiten wird ersichtlich, dass unterschiedliche Methoden bzw. unterschiedliche Unterrichtsgestaltungen zum Einsatz kommen. Dabei wird dem Prinzip der Methodenvielfalt nachgegangen, denn es gibt nicht die *eine* Methode für guten Unterricht. Es geht vielmehr darum, als Lehrperson ein vielfältiges Angebot an Methoden zu besitzen und diese abgestimmt an die Schülerschaft einsetzen zu können. Der Einsatz unterschiedlicher Methoden schafft nicht nur Abwechslung für den Unterricht, sondern kann auch die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler erhöhen und das Lernen unterstützen. Wichtig dabei zu bedenken ist jedoch, dass Schülerinnen und Schüler ebenso Zeit brauchen, um neue Methoden kennenzulernen (Terfloth & Bauersfeld, 2019).

Nach Paradies & Linser (2017) kann man Unterricht in drei Handlungsmuster unterscheiden:

- individualisierenden Unterricht (möglichst selbstständiges Lernen)
- kooperativer Unterricht (gemeinsames Lernen)
- gemeinsamer Unterricht (überwiegender frontaler Unterricht)

(Paradies & Linser, 2017)

Im Rahmen dieser Unterrichtsplanungen wird der Fokus auf individualisierenden Unterricht, gemischt mit kooperativem Unterricht, gelegt. Der Grundgedanke von individualisierendem Unterricht ist, dass je nach Lernchance unterschiedliche Methoden und Materialien zum Einsatz kommen können. Dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler auch die Chance in ihrem eigenen Lerntempo Inhalte zu erlernen. Aufgrund der unterschiedlichen Fähig- und Fertigkeiten der beiden Schüler, erhalten sie im Rahmen der geplanten Unterrichtseinheiten auch immer wieder die Möglichkeit gemeinsam etwas zu erarbeiten bzw. sich gegenseitig zu unterstützen und zu helfen. Hierbei würde dann das Handlungsmuster „kooperativer Unterricht“ zur Anwendung kommen. Ziel von kooperativem Unterricht ist nämlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig erleben und brauchen, da jeder einzelne von ihnen einen Beitrag leisten kann (Terfloth & Bauersfeld, 2019).

(1) Detaillierte Beschreibung der ersten Unterrichtseinheit

Aufgrund der kurzen Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne der Schüler sollten die Arbeitsphasen kurzgehalten und regelmäßig Pausen dazwischen eingelegt werden. Die Gestaltung der Pausen bleibt dabei offen und kann individuell an die Interessen und Vorlieben der Schüler angepasst werden. Für den Beginn dieser Unterrichtsstunde signalisiert die Lehrperson das Ende der Pause mündlich und fordert die Schüler auf, ihre verwendeten Materialien im Rahmen der Pause aufzuräumen. Da die Unterrichtsstunde eine Einführung in das Thema ist, wurde dafür ein gemütlicher Rahmen gewählt, wo man gemeinsam in Ruhe gut an einem Material arbeiten kann. Die Schüler sollten sich demnach, nach dem Aufräumen und Beenden der Pause, in einer Hälfte der Klasse, rund um einen großen runden Teppich, sitzend auf Pölstern, treffen.

(1, Einstieg) Zunächst erklärt die Lehrperson den Schülern kurz, was heute das Thema ist und woran gearbeitet wird.

(2, Einführungsphase) Die Lehrperson hat diverse Materialien in einer großen Box zum Thema mitgebracht und öffnet diese gemeinsam mit den Schülern im Kreis. Dabei werden drei Materialien für die Einführung in das Thema herausgenommen. Zum einen wird ein Buch mit vielen Illustrationen, eine eigens erstellte Ernährungspyramide im A3-Format, laminiert, sowie eine Pyramide in Holztortenform zum Aus- und Zusammenbauen verwendet. Anhand dieser Materialien sollen die Schüler einen Überblick darüber erhalten, was eine Ernährungspyramide ist, welche Stufen es gibt und weshalb sie für unsere Gesundheit Bedeutung hat. Während der Einführung soll es zu einem regen Austausch zwischen der Lehrperson und den Schülern kommen, weshalb die Lehrperson darauf achtet, immer wieder Fragen an die Schüler zu stellen bzw. Schüler auch Fragen an die Lehrperson stellen sollen oder ihr einfach bereits vorhandenes Wissen mitteilen zu können.

(3, Einführungs- und Übungsphase) Nach der Einführung durch die Lehrperson, dürfen und sollen die Schüler selbstständig mit der Holztortenpyramide (vgl. Anhang 14.1.2) arbeiten, sie auseinanderbauen und versuchen, sie richtig wieder zusammenzusetzen. Dabei werden das Gehörte und Erlernte sofort mit der Praxis, dem Umsetzen des Wissens, verbunden.

(4, Einführungsphase) Nun wird sich der Stufe „Obst und Gemüse“ im Detail gewidmet. Zunächst sollen die Schüler die Möglichkeit erhalten, die ihnen bekannten Obst- und Gemüsesorten aufzählen zu dürfen. Hiermit wird zugleich das Vorwissen der Schüler abgefragt. Im nächsten Schritt kommen weitere, selbst erstellte Materialien – Bild-Wort-Karten (vgl. Anhang 14.1.2) – zum Einsatz.

(5, Einführungs- und Übungsphase) Die Schüler sollen nun versuchen, die Obst- und Gemüsesorten auf den Karten zu benennen. Falls die Art nicht erkannt werden sollte, haben sie durch „das Wort“ die Möglichkeit es zu Erlesen oder die Lehrperson unterstützt dabei. Gemeinsam, in Zusammenarbeit, sollen die verschiedenen Obst- und Gemüsesorten erarbeitet werden.

(6, Übungsphase) Die Bild-Wort-Karten wurden in Form eines Legekreises erstellt. Die Schüler sollen nun versuchen, die einzelnen Arten der Kategorie Obst oder Gemüse zuzuordnen. Dabei können sie sich gerne gegenseitig unterstützen. Die Lehrperson versucht sich dabei eher im Hintergrund zu halten, unterstützt jedoch bei Fragen, Unsicherheiten oder Unklarheiten. Zudem wird nach der Zuordnung gemeinsam mit den Schülern das richtige Ergebnis besprochen.

(7, Übungs- und Abschlussphase) Am Ende der Stunde können die Schüler nun anhand eines Spieles das Erlernte üben, ausprobieren und zeigen. Dafür sollen die Schüler in erster Linie in Einzelarbeit die Zuordnung der Obst- und Gemüsesorten durchführen. Es wird abwechselnd gespielt. Der jeweilige Schüler geht dabei aus der Klasse hinaus und wartet vor der Tür, bis er wieder hereingerufen wird. In der Zwischenzeit werden die Karten bunt gemischt am Teppich aufgelegt. Der Schüler wird hereingerufen und soll nun selbstständig (ohne Hilfe) eine richtige Zuordnung versuchen. Dann kommt der andere Schüler dran. Am Ende wird die richtige Auflösung genau mit den Schülern besprochen. Zum Abschluss werden beide Schüler hinausgebeten und die Karten bereits zugeordnet und mit eingeschlichenen Fehlern wie z. B. Kirsche bei Gemüse, Karotte bei Obst, usw. Gemeinsam im Team sollen die Schüler nun versuchen, die Fehler zu finden und anschließend alles richtig zuordnen.

Nach dieser Runde werden die Materialien gemeinsam eingesammelt und der Lehrperson übergeben. Die Schüler dürfen anschließend wieder eine gewisse Zeit

Pause machen, da 50 Minuten Arbeitszeit den Schülern sehr viel Konzentration und Aufmerksamkeit abverlangt.

(2) Detaillierte Beschreibung der zweiten Unterrichtseinheit

In dieser zu beobachtenden Unterrichtseinheit geht es darum, das erlernte Wissen vom Vortag anhand von Arbeitsblättern anzuwenden. Die Schüler arbeiten nach dem TEACCH-Prinzip und erledigen ihre Tagesaufgaben anhand von Arbeitsmappen (genaue Beschreibung des Ansatzes in Abschnitt 1.4.2). Die Arbeitsmappen werden mit unterschiedlichen Aufgaben befüllt und sollen möglichst selbstständig von den Schülern abgearbeitet werden. Daher ist es von großer Relevanz, dass die Arbeitsmaterialien so gestaltet sind, dass sie von den Schülern leicht verstanden und selbstständig bearbeitet werden können.

Für die Beobachtung wurden unterschiedliche Arbeitsblätter (vgl. Anhang 14.1.2) nach dem Stil, der ihnen bereits vertraut ist, erstellt. Zwei davon wurden im Rahmen dieser Arbeitsmappen miteinsortiert. Die Schüler bearbeiten die Arbeitsblätter selbstständig, ohne Hilfe durch die Lehrperson, da ersichtlich werden soll, was vom Vortag verstanden wurde und nun angewendet werden kann. Einer der beiden Schüler darf sich noch in der Ankommensphase (Zeit vom Ankommen bis zum Beginn durch den Morgenkreis), zwei der erstellen Arbeitsblätter selbst aussuchen, weshalb beide Schüler unterschiedliche Arbeitsblätter bearbeiten werden.

Im Besonderen wird darauf geachtet, dass die Schüler nach ihren eigenen Lernstrategien, -tempo und ihrem Können die Arbeitsblätter individuell bearbeiten.

Arbeitsblätter Schüler 1

(1) Ein Arbeitsblatt war zum Thema **Obst** (vgl. Anhang 14.1.2, C) Arbeitsblatt 5: Lebensmittel dem Wort richtig zuordnen und einkreisen). Es werden insgesamt sieben Obstsorten mit Artikel schriftlich angeführt. Neben jedem Wort sind zwei unterschiedliche Bilder von Obstsorten dargestellt. Der Schüler muss nun in erster Linie das Wort (er)lesen und anschließend das richtige, passende Bild einkreisen.

(2) Das zweite Arbeitsblatt war zum Thema **Gemüse** (vgl. Anhang 14.1.2, C) Arbeitsblatt 4: Lebensmittel dem Wort richtig zuordnen und verbinden). In der Mitte des Arbeitsblattes sind ebenfalls sieben Gemüsesorten mit Artikel, schriftlich umrandet, angeführt. Die sieben Gemüsesorten sind rund um die angeführten Wörter verteilt dargestellt. Der Schüler muss die Wörter nun (er)lesen und dann mit dem richtigen, dazugehörigen Bild verbinden.

Arbeitsblätter Schüler 2

(1) Das erste Arbeitsblatt war zum Thema **Obst** (vgl. Anhang 14.1.2, C) Arbeitsblatt 3: Lebensmittel einkreisen, nur das „Obst“) und in der Aufbereitung gleich wie das Arbeitsblatt 2 von Schüler 1. In der Mitte des Arbeitsblattes sind sieben Obstsorten mit Artikel, schriftlich umrandet, angeführt. Die sieben Obstsorten sind rund um die angeführten Wörter verteilt dargestellt. Der Schüler muss die Wörter nun (er)lesen und dann mit dem richtigen, dazugehörigen Bild verbinden.

(2) Das zweite Arbeitsblatt war ebenfalls zum Thema **Obst** (vgl. Anhang 14.1.2, C) Arbeitsblatt 7: Lebensmittel dem Wort richtig zuordnen und verbinden). Auf dem Arbeitsblatt werden unterschiedliche Obst- und Gemüsesorten abgebildet. Der Schüler soll nun lediglich die Obstsorten mit dem Bleistift oder einem Buntstift (die Auswahl steht dem Schüler offen) einkreisen. Als Hilfestellung für das Einkreisen sind die einzelnen Sorten bereits mit einem Kreis umrandet, welcher lediglich nachgezogen werden kann/sollte.

Nach Fertigstellung der Arbeitsblätter geht die Lehrperson direkt einzeln auf die Schüler zu und bespricht mit ihnen das bearbeitete Arbeitsblatt. Mögliche Fehler können dabei ausgebessert werden. Zur Übung und Festigung werden die Arbeitsblätter über ca. eine Woche hinweg und hin und wieder als Hausübungen mitgegeben.

(3) Detaillierte Beschreibung der dritten Unterrichtseinheit

Ein wichtiger Bestandteil im Lernprozess der Schüler ist die Wiederholung. Zum Erlernen neuer Dinge wird häufiges Wiederholen für Schülerinnen und Schüler mit kognitiver Beeinträchtigung, insbesondere für Schülerinnen und Schüler im Autismus-Spektrum, oft benötigt (Dachverband Österreichische Autistenhilfe, 2019). So erhalten sie für die dritte, zu beobachtende, Unterrichtseinheit dieselben Arbeitsblätter wie aus Unterrichtseinheit zwei. Zum einen soll ersichtlich werden, welches und wieviel Wissen bei den Schülern nach einer Woche noch vorhanden ist und zum anderen, ob mögliche Schwierigkeiten aus der zweiten Unterrichtseinheit nun keine Schwierigkeiten mehr sind oder eben weiterhin bestehen, was somit eine Adaptierung der Materialien zur Folge hätte.

Die Arbeitsblätter werden nach demselben Prinzip wie in der zweiten Unterrichtseinheit in ihren Arbeitsmappen sortiert. Die Arbeitsblätter sollen dann je nach Tempo und Können von den Schülern selbstständig im Rahmen ihrer Arbeitsphasen bearbeitet werden. Am Ende der Bearbeitung sollen ebenso die Ergebnisse mit den Schülern, einzeln, besprochen und etwaige Fehler ausgebessert werden. Anschließend sollen die Arbeitsblätter wie gewohnt in ihren Fertigmappen abgelegt werden.

(4) Detaillierte Beschreibung der vierten Unterrichtseinheit

In dieser Einheit soll die Theorie mit der Praxis verbunden werden. Neben der Anwendung des erlernten Wissens der letzten Einheiten soll zudem das Tun und Hantieren der Schüler in der Küche zum Thema beobachtet werden. Dahingehend wurde auch die Unterrichtseinheit geplant.

Es lässt sich festhalten, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis, aufgrund der geistigen Beeinträchtigung, essenziell ist. Ohne diese Verknüpfung ist es für die Schülerinnen und Schüler nur schwer nachvollziehbar, was man ihnen mit der Theorie vermitteln möchte. Zudem können auch das Interesse, die Motivation sowie die Aufmerksamkeit für den Fachunterricht verloren gehen. Zu einem grundlegenden menschlichen Merkmal, unabhängig von der Schwere der Beeinträchtigung, gehört nun mal die Tätigkeit (Terfloth & Bauersfeld, 2019). Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass ein Mensch immer in seiner „Ganzheit“

denkt, handelt und auch lernt (Angele, Buchner, Michenthaler, Obermoser, & Salzmann-Schojer, 2021).

Bereits bei der Besprechung des Stundenplanes für den heutigen Tag, welche im Rahmen des ritualisierten Morgenkreises stattfindet, wird mit allen Schülern der Klasse und insbesondere mit den beiden Schülern, die an der Unterrichtsforschung teilnehmen, die heutige Aktivität in der Küche besprochen. Die Schüler werden dabei bereits mündlich auf das Tun vorbereitet. Es soll ihnen auch die Speise, welche zubereitet werden soll, mitgeteilt werden. Das Arbeiten in der Küche schließt nach dem Morgenkreis direkt an. Die anderen Schüler bleiben in dieser Zeit in der Klasse und arbeiten in ihrer täglichen Struktur mit einer weiteren Lehrperson, der Klassenlehrerin.

(1, Einstieg/Einführungsphase) Im ersten Schritt gehen sich beide Schüler (selbstständig) die Hände gründlich waschen und ziehen ihre Schürze an. Diese Handlung ist ihnen grundsätzlich aus vergangenen Unterrichtsstunden bereits bekannt und vertraut.

(2, Phase des Ankommens) Die Schüler sollen vorerst in der Küche am Esstisch, Platzwahl nach Belieben, Platz nehmen. Die Lehrperson hat im Vorfeld diverse Obstsorten für den Obstsalat eingekauft und auch bereits auf dem Esstisch, unverpackt, platziert.

(3, Einführungs- und (Wiederholungs)Übungsphase) Vor dem Tun werden gemeinsam die unterschiedlichen Obstsorten besprochen. Dafür stehen die bereits zur Verwendung kommenden Bild-Wort-Karten ebenso zur Verfügung. Die Schüler sollen nun zunächst selbstständig versuchen, die Obstsorten zu benennen. Kennen sie beispielsweise eines nicht, dürfen sie in den Bild-Wort-Karten danach suchen und das dazugehörige Wort vorlesen und dem Obst beilegen. Es findet so nochmal eine Wiederholung des Erlernten auf eine andere Art und Weise statt.

(4, (selbstständige) Arbeitsphase) Die unterschiedlichen Obstsorten werden nun auf die Schüler aufgeteilt. Insgesamt werden vier Obstsorten zur Verfügung stehen, sodass jeder Schüler zwei Obstsorten zu bearbeiten hat. Die Schüler sollen sich nun ihren Arbeitsplatz einrichten und alle dafür notwendigen Arbeitsgeräte/-mittel bereitstellen. Diese Handlung ist den Schülern ebenfalls bereits bekannt und vertraut, zudem können sich die Schüler im Raum „Küche“ sehr gut bewegen und

orientieren, was für diesen Schritt Voraussetzung ist. Die Vorbereitung des Arbeitsplatzes soll möglichst selbstständig passieren, wobei die Lehrperson mündlich unterstützt, indem sie immer wieder Fragen stellt, was man für das Schneiden des Obstes alles benötigen könnte.

(5, (selbstständige) Arbeitsphase) Nachdem ihr Arbeitsplatz (Schneidebrett, Messer, Abfallschüssel, große Schüssel) gut eingerichtet ist, wird mit den Schülern nochmal besprochen, was nun als Erstes wichtig ist – das Waschen, Putzen oder Schälen des Obstes. Diese Handlungen sollen sie im Abschluss allein durchführen.

(6, (selbstständige) Arbeitsphase) Die Schüler beginnen nun mit dem Schneiden des Obstes in mundgerechte Stücke und geben es anschließend in eine dafür vorgesehene große Schüssel, welche ebenfalls bereits am Esstisch vorbereitet steht. Einer der beiden Schüler ist bereits sehr gut im Umgang mit einem Messer und dem Schneiden und kann diese Handlung zur Gänze selbstständig ausführen. Der zweite Schüler hat grundsätzliches Wissen über die Handlung „schneiden“, braucht für die korrekte Ausführung jedoch Unterstützung durch Handführung der Lehrperson.

(7, Arbeitsphase) Nach dem Schneiden wird der Salat gemeinsam fertiggestellt, indem die restlichen Zutaten beigemischt werden.

(8, Phase des Aufräumens/Saubermachens) Die Arbeitsplätze sollen nun von den Schülern sauber gemacht werden, Abfall korrekt entsorgt und die verwendeten Arbeitsmaterialien abgewaschen bzw. in den Geschirrspüler verräumt werden. Anschließend wird der Arbeitsplatz mit einem nassen Tuch gut gesäubert.

(9, Vorbereitung des Essplatzes) In der Klasse gibt es bestimmte Rituale* bei der Jause, welche den Schülern bekannt sind. Die Schüler sollen nun selbstständig den Tisch für die anstehende Jause vorbereiten. Dazu gehört: Tischsets auflegen, Wassergläser aufstellen, Wasserkrug mit Wasser befüllen und in der Mitte des Tisches platzieren. Die Lehrperson richtet in der Zwischenzeit die mitgebrachten Jausen der Schüler auf Tellern an.

**Jeder Schüler ist in dieser Klasse einer bestimmten Farbe zugeordnet. Aufgrund ihrer zum Großteil nicht vorhandenen Lesekompetenz können sich die Schüler sehr gut an den Farben orientieren und diese den jeweiligen Schüler zuordnen. Bei der Jause gibt es für jeden Schüler ein eigenes Tischset, welches in der jeweiligen Farbe vorhanden ist. Beim Eindecken der Tischsets können sich die Schüler an den Farben orientieren. Die Tischsets sind Beschriftet und aber auch mit Grafiken versehen (Teller, Glas, ...). Zudem hat jeder Schüler einen fixen Sitzplatz beim Esstisch, den jeder in*

der Klasse kennt und weiß. So werden beim Eindecken von den Schülern die Tischsets zum richtigen Sitzplatz des jeweiligen Schülers platziert, jeder Schüler bekommt ein Wasserglas und ein voller Wasserkrug wird in der Mitte des Tisches platziert.

(10, Wiederholung/Abschlussphase) Gemeinsam mit den Schülern werden die Handlungen in der Küche nochmals besprochen: Was wurde zubereitet, welche Obstsorten wurden verwendet, was war unser erster Schritt, wer hat was und wie geschnitten, welche restlichen Zutaten wurden beigelegt. Danach werden auch die anderen Schüler in die Küche gebeten und die Jause mit einem gemeinsamen Tischgebet begonnen.

Der Obstsalat soll anschließend im Rahmen der Jause verzehrt werden. Dafür wird er, nachdem möglichst alle Schüler ihre Jause aufgegessen haben, in die Mitte des Tisches gestellt und dann von den Lehrpersonen vorportioniert und den Schülern, welche gerne einen essen, überreicht.

Gelerntes hat für die jeweilige Person stets eine subjektive Bedeutung, weshalb immer nur das angeeignet wird, was für die Lernende / den Lernenden von Bedeutung ist. Im Blick auf Schülerinnen und Schüler mit (schwerer) geistiger Beeinträchtigung ist es wichtig die einzelnen Phasen einer Handlung bewusst zu machen und sie daran teilhaben zu lassen. Ziel während eines Unterrichts sollte sein, dass den Schülerinnen und Schülern zwar unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten, aber zugleich auch Tätigkeitsformen angeboten werden, Handlungen nach den Bedürfnissen und Motiven der Lernenden ausgerichtet sind und die Schülerinnen und Schüler weitergehend Selbststeuerung übernehmen können (Terfloth & Bauersfeld, 2019). Dies bildet die Grundlage sowie die methodischen Überlegungen der Planungen der einzelnen Unterrichtseinheiten.

B) Entwicklung der Lernmaterialien

Wie eingangs bereits erwähnt wurde, arbeiten die Schüler der zu beobachtenden Klasse nach dem Prinzip von TEACCH. Im Abschnitt 1.4.2 wurde das Prinzip bereits detailliert dargestellt. Daraus ergeht, dass der Ansatz zwei wesentliche Aspekte beinhaltet – „*Strukturierung und Visualisierung*“ (Rechenberger, 2015, S.

88). Besonders für Schülerinnen und Schüler im Autismus-Spektrum spielen diesen beiden Aspekte für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien eine wesentliche Rolle. Daher sollte man bei der Erstellung von Lernmaterialien für Schülerinnen und Schüler im Autismus-Spektrum, was sich jedoch im Allgemein für Schülerinnen und Schüler mit kognitiver Lernbeeinträchtigung gut eignet, Folgendes beachten:

- Strukturierung der Aufgaben (genügend Platz, ...)
- wichtige Punkte hervorheben (Fett, farbig, ...)
- Vermeidung der Verwendung von vielen Grafiken, Schmuckzeilen, etc. (Abbildungen nur gezielt einsetzen)
- ausreichend Platz lassen (mehr Zettel als Inhalt) (Dachverband Österreichische Autistenhilfe, 2019)

Durch eine, am besten immer wiederkehrende, **Strukturierung** am Arbeitsblatt wird für die Schülerinnen und Schülern ein gewisses System bzw. Schema sichtbar und somit auch vertraut (Rechenberger, 2015). Im Rahmen der erstellten Arbeitsblätter zur Erarbeitung des Themas, für die empirische Forschung der Masterarbeit, wurde versucht den Aspekt der Strukturierung so zu berücksichtigen, die Arbeitsblätter so gut wie möglich nach einem Schema zu erstellen, welches für die Schüler seit Jahren bekannt und vertraut ist. Auch wenn ein neues Thema erarbeitet wird, soll durch die für sie bekannte Strukturierung ein möglichst selbstständiges Arbeiten möglich sein.

Auch der Aspekt der **Visualisierung** wurde bei der Erstellung der Arbeitsmaterialien berücksichtigt. Vor allem für Schülerinnen und Schüler mit frühkindlichem Autismus, wie auch Schüler 1, zeigt sich, dass visuelle Darstellungen besser aufgenommen und verarbeitet werden können. Zu beachten ist dabei, dass Visualisierung immer mit Sprache kombiniert werden muss (Rechenberger, 2015). Bei der Erstellung der Arbeitsblätter wurde daher darauf geachtet, dass sowohl das Wort in schriftlicher Form angeführt und dazugehörige ein Bild (visuelle Darstellung) geboten wird. Beides wird im Arbeitsprozess miteinander verknüpft bzw. verbunden.

Grundlage für die Erstellung der Lernmaterialien bildet somit das Prinzip nach TEACCH, mit dem Hintergrundwissen, dass strukturierte Aufgaben aber zugleich auch Handlungen das Üben unterschiedlicher Fertigkeiten, den Aufbau einer gewissen Arbeitshaltung sowie zielorientiertes Handeln fördern kann. Zudem soll der Einsatz von visuellen Darstellungen eindeutig und gezielt genutzt werden (Rechenberger, 2015).

Erstellt wurden die Arbeitsblätter eigenständig von der Lehrperson mit dem Programm „WorksheetCrafter“. Die darauf vorhandenen Bilder sind von Metacom. Der Legekreis wurde ebenso von der Lehrperson mit dem Programm „WorksheetCrafter“ und den Abbildungen von Metacom erstellt. Dieser wurde für die Mehrfachverwendung und im Sinne der Nachhaltigkeit foliert und für eine gute Handhabung durch die Schülerinnen und Schüler zurechtgeschnitten.

C) Dokumentation

Wie bereits in Abschnitt 7.2.1 erwähnt, wurden im Vorfeld vorstrukturierte Beobachtungsbögen (vgl. Anhang 14.2.1) für die teilnehmende Beobachtung während der einzelnen Unterrichtseinheiten eigens erstellt. Für die detaillierte Beobachtung bestimmter Ereignisse im Unterrichtsgeschehen, welche im Rahmen der Forschungsfragen relevant sind, in Anlehnung an einen „Beobachtungsfaden“, wurden zwei bis drei Items mit dazugehörigen Leitfragen erstellt. Aufgrund der Unterscheidung in der Struktur der vier Unterrichtsstunden, wurden jeweils eigene Beobachtungsbögen erstellt. Aufgrund der Anpassung an das Unterrichtsgeschehen und die damit verbundene Beobachtung, unterscheiden sich die ausgewählten Items und dazugehörigen Leitfragen der einzelnen Bögen. Für die Beantwortung der Leitfragen orientieren sich die Bögen an freien Beobachtungen, was bedeutet, dass reine Beschreibungen festgehalten werden. Dadurch wird die Einheit, in der die Auswertung erfolgt, im Voraus bestimmt (Greinstetter, Lahmer, & Schober, 2016).

Die Bögen wurden mithilfe von Word am Computer erstellt und beinhalten folgende Informationen, welche auf jeder der vier Bögen einheitlich gestaltet sind:

- Von wem die Beobachtung durchgeführt wurde
- Wann und wie lange die Beobachtung stattgefunden hat
- Anzahl der befragten Schüler
- Auskunft über den Unterrichtsschwerpunkt der jeweiligen Einheit

Außerdem sind für die Beschreibung des Verhaltens bzw. der Tagesverfassung der Schüler ab dem Zeitpunkt des Ankommens bis zur gewählten Lerneinheit auf allen vier Beobachtungsbögen zwei Extra-Spalten eingefügt.

14.2.1 Beobachtungsleitfaden

BEOBACHTUNGSBOGEN I – Lehr- & Lernmaterialien	
Durchgeführt von:	Datum & Länge:
Anzahl der beobachtenden Schüler*innen:	U-Schwerpunkt: Einführung in das Thema
Kurzbeschreibung: Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 1	
<input type="text"/>	
Kurzbeschreibung: Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 2	
<input type="text"/>	
Allgemeine Beobachtung: Auswahl der Lehrmethode & der Materialien	
Leitfrage	Was soll beobachtet werden?
I MOTIVATION DER SCHÜLER	
Wird durch die Auswahl der <u>Lehrmethode</u> das Interesse der Schüler für das Thema geweckt?	Reaktion der Schüler, beschrieben durch Emotionen / Verhalten

Abbildung 8: Ausschnitt Beobachtungsbogen I (eigene Darstellung; vgl. Anhang 14.2.1)

Die nachfolgende Auflistung der Items, mit den dazugehörigen Leitfragen zur detaillierten Beantwortung der Beobachtungen, wurde in Form einer Tabelle erstellt und mit unterschiedlichen Farben hervorgehoben. Zusätzlich zu den Leitfragen wurden nebenan, in einer eigenen Spalte, Anmerkungen beifügt, was genau zu beobachten ist. Anschließend an die Tabelle mit den Items und Leitfragen wurden leere Zeilen für sonstige (mögliche relevante) Beobachtungen eingefügt. Diese konnten, mussten jedoch nicht befüllt werden. Die Beobachtungsbögen wurden während der Unterrichtseinheiten durch handschriftliche Notizen in Form von Stichworten ausgefüllt. Aufgrund der schnellen und vielen Geschehnissen im

Unterricht, ist das zeitgleiche Aufschreiben nicht jederzeit exakt möglich. So wurden die Mitschriften während der Unterrichtseinheit am Ende der Beobachtung mit „Gedächtnisnotizen“ ergänzt (de Boer, 2012).

7.3 Datenaufbereitung

Die vier bearbeiteten Beobachtungsbögen wurden mittels Word am Computer detailliert ausformuliert. Die Auswertung der gesammelten Daten erfolgte schließlich durch eine anonymisierte Transkription mittels Kodierleitfaden in Form einer Tabelle in Excel.

Die Transkription der Beobachtungsnotizen findet als **Verschriftlichung der Beobachtungen** statt. Grundsätzlich gilt bei der Aufbereitung der Daten ähnliches wie bei Interviews. In erster Linie muss das Material in Form gebracht werden, sodass eine weitere Bearbeitung bzw. Auswertung möglich wird (Schönhagen, 2021).

Bei der Ausformulierung der Beobachtungsnotizen ist essenziell, dass die Beobachtungen nicht bei Einschätzungen bleiben, sondern eine detaillierte Beschreibung der konkreten Handlung aufzeigen. Dazu gehört neben verbalen Äußerungen, diversen Geschehnissen usw. auch die detaillierte Beschreibung von Mimik und Gestik. De Boer (2012) hält dahingehend fest: „Mit ihrer genauen Dokumentation wird das Beobachtungsprotokoll zu einer möglichst differenzierten Beschreibung.“ (de Boer, 2012, S. 72). Ein weiterer wichtiger Punkt für die Verschriftlichung der Beobachtungen ist, dass Handlungen immer ausführlich beschrieben und nicht zusammengefasst werden sollten. Diese vielen und meist auch kleinen Details können am Ende von besonderer Bedeutung sein, wenn es um das Verständnis des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler geht (de Boer, 2012).

Die Verschriftlichung der einzelnen Beobachtungsbögen im Rahmen der empirischen Forschung wurde in einem Worddokument in Form eines Fließtextes

verfasst. Dabei wurden die vier Beobachtungen einzeln verfasst und abgespeichert. Um dem Dokument eine gewisse Struktur zu verleihen, wurden die angeführten Items der einzelnen Beobachtungsbögen als Überschriften verwendet.

7.4 Datenauswertung

Dieser Abschnitt soll Aufschluss zur Datenauswertung im Rahmen der empirischen Forschung geben. Mithilfe eines Kodierleitfadens und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) werden die Daten ausgewertet. In erster Linie sollen das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse und anschließend die methodische Vorgehensweise der Datenauswertung sowie die Gütekriterien qualitativer Forschung genauer beschrieben werden.

7.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Nach Kracauer (1952) lässt sich eine qualitative Inhaltsanalyse als eine Methode der Inhaltsanalyse, die sich auf den offensichtlichen Inhalt beschränkt, beschreiben. Sie zielt darauf ab, die Bedeutung von Texten zu erfassen. Kuckartz (2018) ist der Ansicht, dass die moderne qualitative Inhaltsanalyse sich einerseits auf Vorläufer wie Kracauer stützt, andererseits greift sie jedoch auch auf hermeneutische Traditionen zurück, aus denen wichtige Prinzipien des Textverstehens abgeleitet werden können. Textverstehen aber auch die Interpretation davon spielen bei der Auswertung von Texten mittels qualitativer Inhaltsanalyse eine wesentliche Rolle. Nutzt man die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode, erfolgt die Auswertung schließlich durch eine interpretative Form. Kodierungen werden aufgrund von Interpretationen, Klassifikationen und Bewertungen erstellt, wodurch die Auswertung und Kodierung an das menschliche Verstehen und Interpretieren geknüpft ist (Kuckartz, 2018).

Die einheitliche und präzise Definition für qualitative Inhaltsanalyse gestaltet sich als äußerst herausfordernd. Mayring (2015) hat dafür jedoch **sechs wesentliche Merkmale** ausgearbeitet:

- Kommunikation ist der Gegenstand einer Inhaltsanalyse. Diese kann sich neben Sprache in Musik, Bildern und Ähnlichem widerspiegeln.
- Die Kommunikation wird protokolliert und festgehalten (durch Texte, Bilder, Noten, symbolisches Material, ...).
- Im Gegensatz zu hermeneutischen Verfahren geht die qualitative Inhaltsanalyse stets systematisch vor.
- Durch das Vorgehen nach genauen Regeln wird ermöglicht, dass auch Andere die Analyse verstehen, nachvollziehen und überprüfen können.
- Zudem wird theoriegeleitet vorgegangen, indem das Material anhand einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert und mit theoretischem Hintergrund interpretiert wird.
- Das Ziel ist, Schlussfolgerungen über bestimmte Perspektiven der Kommunikation ziehen zu können (Mayring, 2015).

Die qualitative Inhaltsanalyse läuft prinzipiell nach einem starren Modell ab und sieht dabei folgende Phasen vor:

1. *Planungsphase*: Formulierung der Forschungsfrage, Entwicklung von Hypothesen, Definition des Auswahlverfahrens, Erstellung einer Stichprobe von Analyseeinheiten
2. *Entwicklungsphase*: Entwicklung eines Kategoriensystems – Definition von Kategorien, Formulierung von Kodierregeln
3. *Testphase*: auch Probekodierung genannt – Kategoriensystem wird erprobt und ggf. verbessert
4. *Kodierphase*: Material wird vollständig kodiert
5. *Auswertungsphase*: Datenmatrix aus Phase vier wird nun mit statistischen Analyseverfahren ausgewertet (Kuckartz, 2018).

Die untenstehende Abbildung (Abbildung 8) soll die fünf Phasen einer qualitativen Inhaltsanalyse nochmals bildlich darstellen.

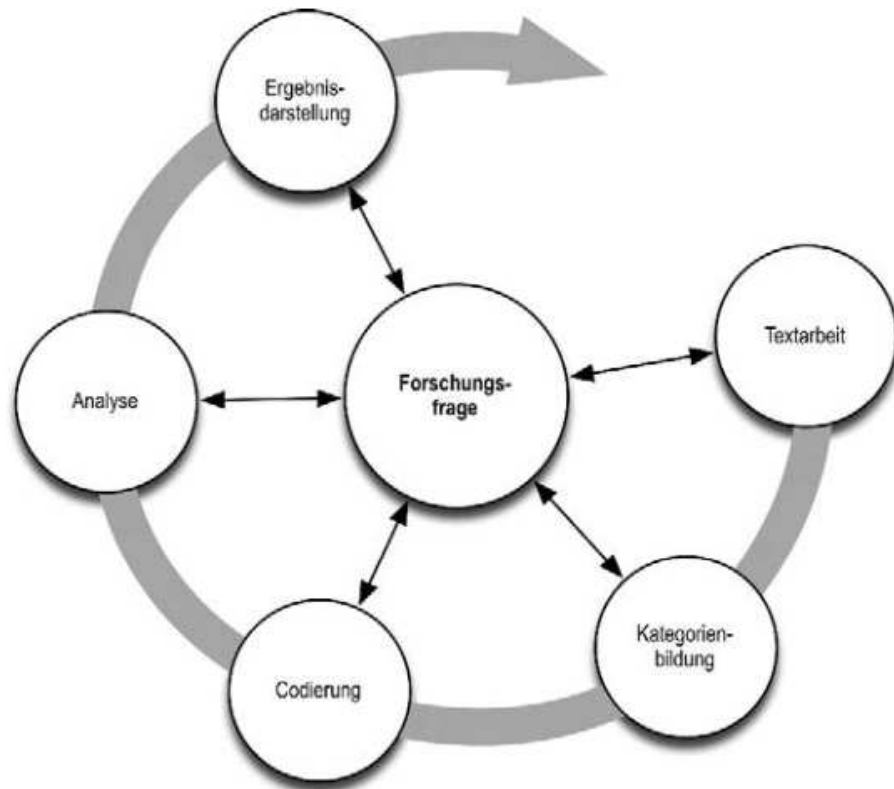


Abbildung 9: Fünf Phasen qualitativer Inhaltsanalyse (Quelle: Kuckartz, 2018, S. 45)

Für die Interpretation des Materials beschreiben Kuckartz & Rädiker (2022) drei grundlegende Methoden, welche häufig in der Praxis angewandt werden und sich jedoch wesentlich in ihrer Herangehensweise unterscheiden:

- *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse*: Hierbei wird mit induktiver sowie deduktiver Kategorienbildung gearbeitet und gilt als die „Kernmethode“ qualitativer Inhaltsanalyse. Insgesamt durchläuft diese Herangehensweise sieben Stufen – initiierte Textarbeiten, Entwicklung von Hauptkategorien, Kodierung anhand der Hauptkategorien, induktives Erstellen von Subkategorien, Kodierung des gesamten Materials, einfache und komplexe Analyse, Verschriftlichung der Ergebnisse – welche nun in der nachfolgenden Abbildung (Abbildung 9) nochmals genauer dargestellt werden (Kuckartz & Rädiker, 2022).

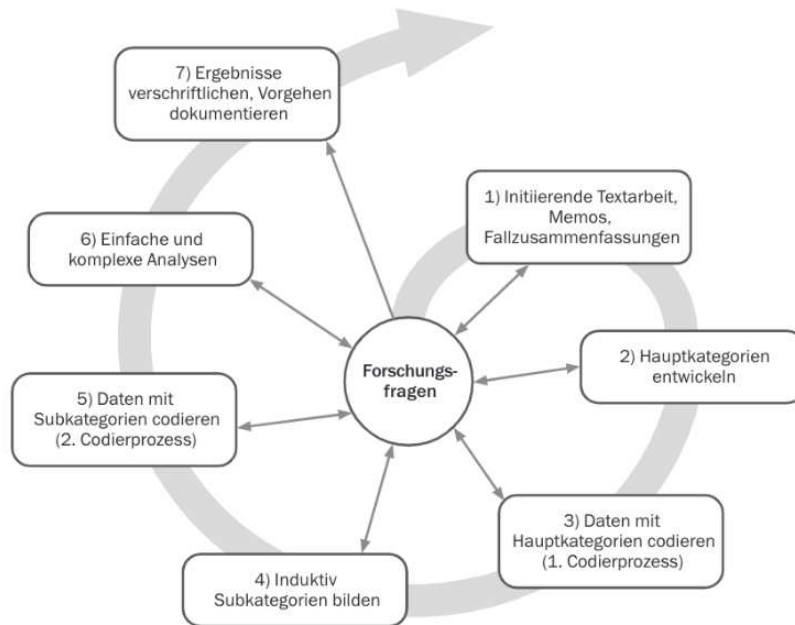


Abbildung 10: Ablauf "inhaltlich strukturierender qualitativen Inhaltsanalyse" (Quelle: Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132)

- *evaluative qualitative Inhaltsanalyse*: Hierbei spielen Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung eine wesentliche Rolle. Das Material wird von dem Forscher / der Forscherin bewertet, woraus schließlich evaluative Kategorien gebildet werden. Diese Herangehensweise durchläuft ebenso die sieben Phase, wobei zum Großteil mit thematischen Kategorien gearbeitet wird. Im Unterschied zur inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse werden sogenannte „Bewertungskategorien“ festgelegt und kodiert. Aufgrund der eher großflächigen Kategorienbildung eignet sich die evaluative qualitative Inhaltsanalyse, wenn man theorieorientiert arbeitet. Eine Kombination der inhaltlich strukturierenden und evaluative qualitative Inhaltsanalyse ist durchaus möglich (Kuckartz & Rädiker, 2022).
- *typenbildende qualitative Inhaltsanalyse*: Der zentrale Aspekt dieser Herangehensweise besteht in der Bildung von Typologie. Es kann auch als Vorarbeit für die inhaltliche strukturierende oder evaluative qualitative Inhaltsanalyse herangezogen werden. Der Ablauf dieser Herangehensweise unterscheidet sich wesentlich von den beiden vorherigen Modellen. Dieses Modell sieht fünf Phase in der Bearbeitung vor: Definition Merkmalraum

(soll am Ende der Typenbildung zugrunde liegen), Bildung der Typologie (Gruppierung von Fällen), Typologiebeschreibung (alles wird im Detail beschrieben), Zuordnung der Fälle zu den gebildeten Typologien, Analyse (Beschreibung der Zusammenhänge der Typologie und Merkmalen) (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Abbildung zeigt den Ablauf im Detail.

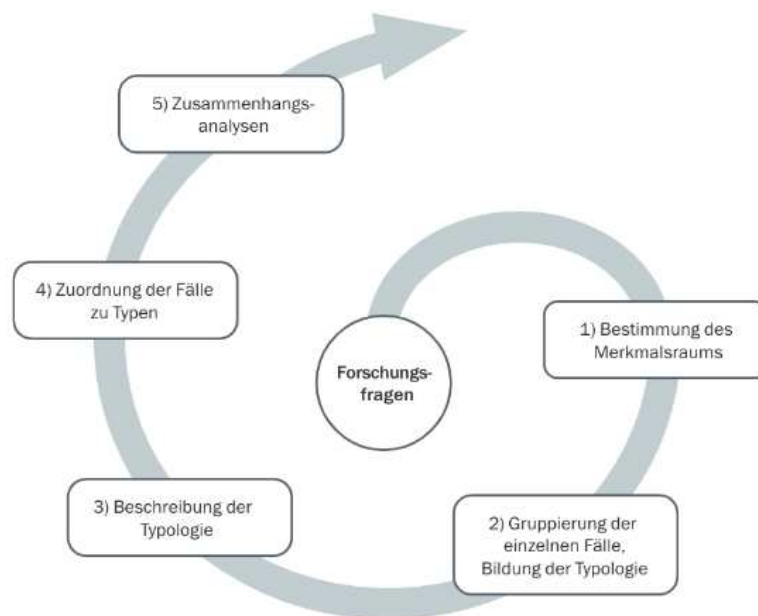


Abbildung 11: Ablauf "typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (Quelle: Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 181)

Kategorienbildung

Wie und welche Kategorien für die Auswertung / Kodierung erstellt werden, hängt stark von der jeweiligen Forschungsfrage sowie der Zielsetzung sowie dem Vorwissen des Forschers / der Forscherin zum Gegenstand der Forschung ab. Unterschieden werden können zwei Vorgehensweisen – deduktiv oder induktiv (Kuckartz & Rädiker, 2022).

- *deduktive Kategorienbildung*

Hier werden Kategorien anhand von vorhandener inhaltlicher Strukturierung und unabhängig von den erhobenen Daten gebildet. Die vorhandene inhaltliche Strukturierung kann zum einen die Theorie oder eine

Hypothese sein, aber auch z.B. ein Interviewleitfaden (Kuckartz & Rädiker, 2022).

- *induktive Kategorienbildung*

Bei der induktiven Kategorienbildung werden die Kategorien direkt aus dem erhobenen Datenmaterial gebildet (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Beide Vorgehensweisen können bei der Bildung von Kategorien miteinander verknüpft werden. Verwendet man für die deduktive Kategorienbildung beispielsweise einen Interviewleitfaden, so kann man schließlich für die Weiterentwicklung von sogenannten Subkategorien unmittelbar am erhobenen Material weiterarbeiten und verknüpft somit deduktive und induktive Kategorienbildung. Diese Mischform würde man der Herangehensweise „inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ zuordnen (Kuckartz & Rädiker, 2022).

7.4.2 Methodische Vorgehensweise

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Forschung wurde für die Auswertung der gesammelten Feldnotizen die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) als Verfahren ausgewählt. Ziel dieses Verfahrens ist es, den Inhalt zu strukturieren und mittels dieser Strukturierung die erhobenen Daten auszuwerten. Für die Strukturierung wurden Kategorien gebildet, wobei hier eine Mischform von deduktiver und induktiver Kategorienbildung stattgefunden hat.

1. Erster Schritt stellte die **Bildung von Hauptkategorien** dar. Hauptkategorien werden meist aus der Forschungsfrage, der vorhandenen Theorie bzw. Literatur sowie Leitfadepunkten abgeleitet (deduktive Kategorienbildung) (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Im Rahmen der empirischen Forschung dieser Arbeit wurde zu Beginn ein Kodierleitfaden (vgl. Anhang 14.3.1) erstellt. Für die Erstellung des Leitfadens wurden die Forschungsfragen der Arbeit,

die vorhandene Theorie sowie die vier einzelnen Beobachtungsleitfaden herangezogen. Daraus wurden vier Hauptkategorien abgeleitet und die ersten Subkategorien erstellt.

2. Im zweiten Schritt wurde der Kodierleitfaden weiter ausgearbeitet und die vorhandenen Beobachtungsdaten mit den **Hauptkategorien kodiert**. Hierbei werden die Texte durchgegangen und einzelne Zeilen den jeweiligen Kategorien zugeteilt (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Der Kodierleitfaden wurde nun so ausgearbeitet, dass neben der Kategorie und dazugehörigen Definition auch Ankerbeispiele beigelegt wurden. Dafür wurden alle vier Beobachtungsbögen durchgearbeitet und geeignete Beispielsätze herausgezogen und den einzelnen Subkategorien zugeordnet. Diese Ankerbeispiele sollen zum besseren Verständnis der jeweiligen Kategorie beitragen.

3. Als dritter Schritt fand nun die **induktive Kategorienbildung** statt. Bei der induktiven Kategorienbildung wird schließlich direkt mit dem Material gearbeitet, um die vorab definierten Kategorien weiter auszdifferenzieren (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Nun bestand der Kodierleitfaden bereits aus drei Spalten: Kategorie, Definition und Ankerbeispiel. Für die schlussendliche Kodierung des gesamten Materials war es nun noch wichtig Kodierregeln festzulegen. Dabei wurde das gesamte Material nochmals gesichtet, verglichen mit den Ankerbeispiele und wichtige Merkmale ausgearbeitet. Es handelt sich dabei um Merkmale, welche während der Beobachtungen beobachtet und dokumentiert wurden. Daraus wurden schließlich präzise Kodierregeln entwickelt, die mit den entsprechenden Informationen, meist am Ende, ergänzt wurden, die am Ende auch von großer Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfragen sind.

4. Im nachfolgenden Schritt wurden nun der erstellte Kodierleitfaden in das Programm Excel übertragen und das gesamte Material mit den **Subkategorien kodiert**. Diese Phase stellt nun eine sehr arbeitsreiche Phase vor sich, denn nun wird das gesamte erhobene Material den

ausdifferenzierten Kategorien zugeordnet. Am Ende findet schließlich eine Zusammenfassung der einzelnen Aussagen statt. Dabei ist es möglich sich lediglich auf besonders relevante Themen zu beschränken (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die Kodierung des gesamten Materials fand schließlich in Excel untereinander, tabellarisch statt (vgl. Anhang 14.3.2). Jegliche Beobachtungen aus allen vier Beobachtungsbögen wurden den einzelnen Kategorien zugeordnet. Wie bereits oben angeführt, wurden wichtige Merkmale für die Gliederung der Beobachtungen in den jeweiligen Kodierregeln festgelegt, welche bei der Kodierung farblich markiert wurden. Die jeweilige farbliche Zuordnung (Farbcodes vgl. Anhang 14.3.2) wird durch die Kodierregel ersichtlich. Neben den Beobachtungen wurde direkt die Zusammenfassung angefügt, dabei hat man sich auf die wichtigsten, und für die am Ende notwendige Ergebnisdarstellung, Informationen beschränkt. Die nachfolgende Abbildung (Abbildung 11) soll einen kleinen Überblick über diesen Schritt der Kodierung bildlich darstellen. Dabei handelt es sich um einen Ausschnitt der Kodierung (vgl. Anhang 14.3.2).

KATEGORIE 1: LERN- UND GRUNDVORRAUSSETZUNGEN

K1.1: Tagesverfassung	
Definition: Tagesverfassung, Tagesstimmung und Verhalten der Schüler im Allgemeinen	Kodierregel: Beschreibungen, die das allgemeine Verhalten (z.B. Laune, Müdigkeit, ...) der Schüler am Tag widerspiegeln und maßgeblich zur Lerngrundlage beitragen <i>Arten: Allgemeines, Sprache, Gestik & Mimik</i>
Beobachtungen	Zusammenfassung
Schüler 1 kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. (BB1)	Aufgrund von Gestik und Mimik, konnte beobachtet werden, dass Schüler 1 an drei Tagen gut gelaunt am Morgen in der Schule ankam. Lediglich an einem Tag wirkte der Schüler müde, da er mehrmals gähnte.
Gewissenhaft und sorgfältig erledigte er seine Aufgaben. (BB1)	Meistens erledigte Schüler 1 sehr sorgfältig und gewissenhaft seine Aufgaben nach dem Ankommen und startete an drei Tagen direkt mit dem Arbeiten in seiner Arbeitsmappe.
Schüler 2 kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. (BB1)	An dem Tag, wo Schüler 1 müde wirkte, forderte er deutlich ein, im Gang Musik hören zu wollen und begann nicht, wie an den anderen Tagen, mit dem Arbeiten in seiner Arbeitsmappe.
...wirkte grundsätzlich entspannt. (BB1)	
Er erledigte seine Aufgabe, war dabei jedoch unmotiviert..."mi faul". (BB1)	Bei Schüler 2 konnte aufgrund der Gestik und Mimik eine stets gute und fröhliche Laune beim Ankommen aller vier Beobachtungstage beobachtet werden.

Abbildung 12: Kodierprozess (Quelle: eigene Darstellung, vgl. Anhang 14.3.2)

7.4.3 Gütekriterien

Die vielen Jahre der qualitativen Sozialforschung haben zu einer fast unüberschaubaren Vielfalt an fundierten und detaillierten Forschungsansätzen geführt. Einerseits ist angesichts der Vielfalt an Themen und Fragestellungen eine große Bandbreite an Herangehensweisen an die empirischen Untersuchungsgegenstände der Soziologie unerlässlich. Andererseits wirft sie jedoch gelegentlich Fragen nach der inneren Kohärenz auf. Bereits 1939 gab es Kritik von Blumer über die methodische Qualität empirischer Studien. Durch viele weitere Diskussionen gewann die Bestimmung von (gemeinsamen) Kriterien für qualitative Verfahren große Bedeutung. Die tatsächliche Entwicklung von sogenannten Gütekriterien begann erst in den 1970er und 1980er Jahre, nachdem der Umfang sowie auch die Intensität von qualitativer Forschung erheblich zunahm (Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke, & Scheffer, 2018).

Lamnek (2010) zufolge sind Kriterien notwendig, um bestimmte Aspekte zur Gewinnung von Ergebnissen erfassen und auch vergleichen zu können. Er ist jedoch auch der Meinung, dass man Gütekriterien eher als Entscheidungshilfen ansehen sollte (Lamnek, 2010).

Mit Blick auf quantitative Forschung kann festgehalten werden, dass Reliabilität, Validität und Objektivität zu den Gütekriterien zählen. Es wird angenommen, dass auch in der qualitativen Forschung diese Kriterien erfüllt sind, jedoch können diese nicht so einfach übernommen werden. Steinke (1999) sowie auch Kirk und Miller (1986) machten bereits darauf aufmerksam, dass beispielsweise Reliabilität für die Bewertung von qualitativen Daten eher ungeeignet ist (Flick, 2014).

Mayring (2016) zufolge müssen Gütekriterien für qualitative Forschung neu definiert werden müssen. Bei der Auswertung von Ergebnissen müsse man argumentativ vorgehen. In den Vordergrund rückt somit das Anführen und Diskutieren von Belegen, der „Prozess der Begründbarkeit“ und die „Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse“ (Mayring, 2016, S. 140).

Laut Mayring lautet der Grundsatz: „Die Gütekriterien müssen den Methoden angemessen sein.“ Im Rahmen der teilnehmenden Forschung werden in erster Linie drei Gütekriterien nach Mayring (2016) berücksichtigt. Beigefügt an die Erläuterung der Gütekriterien wird die Berücksichtigung dieser im Rahmen dieser empirischen Forschung, erläutert.

(Daten)Erhebung

Hierbei steht die Glaubwürdigkeit der Personen im Rahmen der Feldforschung im Fokus. Auch Spontaneität der Probanden und Probandinnen sowie die Sozialbeziehung zwischen Forscher/ Forscherin und Proband/ Probandin spielen eine wesentliche Rolle, sowie mögliche Störfaktoren (Mayring, 2016).

Die Forscherin befindet sich zum Zeitpunkt der Forschung im dritten Dienstjahr an der Schule und fungiert zugleich als Lehrkraft in der ausgewählten Schulklasse. Die Beziehung zu den beforschten Personen, in diesem Fall „Schüler“, ist daher von einer längeren Dauer geprägt und weist eine sehr vertraute und respektvolle Dynamik auf. Diese sehr vertrauensvolle Bindung entstand bzw. entsteht, da die Forscherin als Lehrperson nicht nur während der spezifischen Unterrichtsstunde in der Klasse präsent ist, sondern auch in zahlreichen anderen Lernsituationen, die vielfältige Kontakte zwischen den Schülern und der Forscherin ermöglichen. Dadurch entstand eine sehr vertraute Lernumgebung, die von beidseitigem Vertrauen sowie Wertschätzung geprägt ist.

(Daten)Aufbereitung und (Daten)Auswertung

Bei der Aufbereitung der Daten soll darauf geachtet werden, dass es zu keinen Verzerrungen der Daten, welche zu Fälschungen der Ergebnisse führen können, kommt. Die Datenauswertung sollte schrittweise und von kleinen einzelnen Teilen zum großen Ganzen erarbeitet werden. Zudem soll eine nachvollziehbare Vorgehensweise ersichtlich werden (Mayring, 2016).

Im Vorfeld wurde eine sorgfältige, kriteriengeleitete Unterrichts- und Materialvorbereitung durchgeführt (vgl. Abschnitt 7.2.2 und Anhang 14.1.2). Diese umfasste zusätzlich die Entwicklung von spezifischen

Beobachtungsbögen (vgl. Anhang 14.2.1) für jede Unterrichtsstunde unter Berücksichtigung des Forschungszieles. Während der Unterrichtseinheiten sowie der Beobachtungen durch die Forscherin war zudem eine weitere Lehrkraft anwesend. Für die Nachvollziehbarkeit der Beobachtungen sind die von den Schülern bearbeiteten Unterrichtsmaterialien jederzeit einsehbar. Die Beobachtungsbögen wurden während der Unterrichtsstunden per Hand und in Stichworten ausgefüllt und anschließend mittels Computer ausführlicher formuliert. Die Qualität der Datenauswertung dieser empirischen Untersuchung kann durch die einzelnen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse nachvollzogen und überprüft werden.

Insgesamt hat Mayring sechs weitere allgemeine Gütekriterien für qualitative Forschung formuliert, welche im Folgenden ebenso kurz angeführt, näher betrachtet und analysiert werden:

(1) *Verfahrensdokumentation*

Wesentlich für die Ergebnisse der Forschung ist eine genaue Dokumentation des Verfahrens. Durch eine ins Detail vorgenommene Dokumentation soll das Forschungsvorgehen für Andere nachvollziehbarer werden (Mayring, 2016).

Durch die Verschriftlichung der einzelnen Beobachtungseinheiten der empirischen Forschung ist in erster Linie die Dokumentation des Verfahrens gegeben. Diese Verschriftlichungen werden anschließend anhand einer Kodierung mittels Kodierleitfaden strukturiert und zusammengefasst. Der Kodierleitfaden wurde in Form einer Tabelle im Programm Word erstellt und kann dem Anhang, welcher zugleich der Verfahrensdokumentation entspricht, entnommen werden.

(2) *Argumentative Interpretationsabsicherung*

Interpretationen spielen in der Forschung eine große Rolle, dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass diese argumentativ begründet werden. Wichtig ist, dass die Interpretationen schlüssig sind und bei wenn nötig erklärt werden (Mayring, 2016).

Vor der Datenerhebung (teilnehmende Beobachtung) fanden detaillierte Besprechungen zwischen der Betreuerin und der Studentin (Forscherin) statt. Im Rahmen der nachfolgenden Datenaufbereitung und -auswertung fanden weitere Expertinnen-Diskussionen für eine zielgerichtete Ergebnissicherung statt.

(3) *Regelgeleitetheit*

Grundsätzlich ist qualitative Forschung seinem Gegenstand gegenüber offen, dennoch sollte systematisch vorgegangen werden. Die Analyse sollte schrittweise von einem Abschnitt zum nächsten übergehen, wofür im Vorfeld Analyseschritte festgelegt werden müssen (Mayring, 2016).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) sowie die Erstellung eines Kodierleitfadens fungieren als strukturierte, regelgeleitete Hilfe zur Auswertung der verschiedenen Beobachtungsergebnisse.

(4) *Nähe zum Gegenstand*

Die Alltagswelt der beforschten Personen soll bei der qualitativen Forschung zum Gegenstand werden. Qualitative Forschung zielt darauf ab, mit ihrer Forschung an möglichen sozialen Problemen ansetzen zu können und will sozusagen Forschung für die Betroffenen machen (Mayring, 2016).

Durch die Anwendung der Methodik der „Teilnehmenden Beobachtung“ in realen Unterrichtseinheiten, im Rahmen des regulären Unterrichts, ist die Nähe zum Gegenstand gegeben. Ebenso ist die Nähe zum Gegenstand durch die eigens erstellten Unterrichtsplanungen und Materialien und den Unterricht selbst durch die Forscherin gegeben. Auch durch die Forschungsfrage 3 ist die Nähe zum Gegenstand gegeben, da diese darauf abzielt, Gestaltungsmöglichkeiten für den Unterricht und Materialien aufzuzeigen und notwendige Anpassungen zu identifizieren. Vor allem für zukünftige Vorbereitungen und Unterrichtseinheiten sind diese Ergebnisse von großer Bedeutung. Ebenso bezieht sich die Forschungsfrage 2 auf die Nähe, durch das

Aufdecken von Herausforderungen und das Gewährleisten von Gelingensbedingungen als Resultate.

(5) *Kommunikative Validierung*

Darunter versteht man, dass beispielsweise gemeinsame Diskutieren mit den Beforschten über die Ergebnisse und/oder Interpretationen durch den Forscher/ der Forscherin. Durch den Dialog, gemeinsam mit den beforschten Personen, können für den Forscher/ die Forscherin wichtige Argumente für die Sicherstellung der Ergebnisse gewonnen werden (Mayring, 2016).

Aufgrund der wenig bis kaum vorhandenen Sprachentwicklung der Schüler konnte die kommunikative Validierung der Ergebnisse im Rahmen dieser empirischen Forschung nicht zur Anwendung kommen.

(6) *Triangulation*

Durch das Heranziehen und in Verbindungsetzen von unterschiedlichen Analyseängen wie z.B. verschiedene Datenquellen, unterschiedliche Ansätze oder auch Methoden, kann die Qualität der Forschung vergrößert werden (Mayring, 2016).

Aufgrund der Verschiedenartigkeit der Beeinträchtigungen der beiden beforschten Schüler ist die Triangulation im Rahmen dieser empirischen Forschung gegeben. Ebenfalls wird das Kriterium durch die Beobachtung unterschiedlicher Unterrichtssequenzen mit unterschiedlichen Handlungsanforderungen begründet.

8 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden zu Beginn die ersten Ergebnisse der durchgeführten Beobachtungen zusammenfassend präsentiert. Grundlage der Ergebnisse bilden zum einen der eigens erstellte Kodierleitfaden und zum anderen die systematische Kodierung (vgl. Anhang 14.3). Die dargestellten Ergebnisse werden nach dem Prinzip der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) durchgeführt. Aufgrund dieser Analyse können die wichtigsten Beobachtungen klar und strukturiert dargestellt und zentrale Erkenntnisse herausgearbeitet werden.

Im zweiten Teil dieses Kapitels folgen schließlich die Diskussion der Ergebnisse sowie die Beantwortung der zu Beginn festgelegten Forschungsfragen. Diese Diskussion basiert auf den einzelnen Beobachtungen im Zusammenhang mit der bestehenden Literatur, um die gewonnenen Erkenntnisse auch wissenschaftlich einordnen zu können.

8.1 Ergebnisse aus den Dokumentationen

Wie in der Einleitung des Kapitels bereits erwähnt, werden die nachfolgenden Ergebnisse nach dem Prinzip der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) zusammenfassend skizziert. Für eine übersichtliche und nachvollziehbare Darstellung werden die Ergebnisse in den jeweiligen Hauptkategorien sowie den dazugehörigen Subkategorien zusammengefasst.

8.1.1 Kategorie 1: Lern- und Grundvoraussetzungen

Für eine gelingende Erstellung von Lernmaterialien bzw. eine gelingende Unterrichtsplanung sind vor allem bei Kindern mit Beeinträchtigungen bestimmte Faktoren wesentlich zu berücksichtigen. Im Rahmen dieser teilnehmenden Beobachtung hat man hierbei drei Beobachtungsschwerpunkte herausgefiltert:

Tagesverfassung, Fähig- und Fertigkeiten und Kompetenzen. Diese drei Schwerpunkte können wesentlich zum Gelingen oder Nicht-Gelingen eines Unterrichts beitragen.

K1.1: Tagesverfassung

Hierbei sollen die einzelnen Beobachtungen Informationen darüber geben, welches allgemeine Verhalten vom Schüler/von der Schülerin beobachtet werden kann. Der Fokus der Beobachtungen lag dabei vor allem auf dem Verhalten beim Ankommen bzw. auf besonderes Verhalten, welches während des Tages möglicherweise passierte. Beim Kodieren wurde darauf geachtet, die einzelnen Beobachtungen in sogenannte Arten der beobachteten Reaktionen zu filtern: Allgemeines, Sprache, Gestik und Mimik.

Bei *Schüler 1* konnte beobachtet werden, dass dieser an allen vier Beobachtungstage keine verbalen Äußerungen zeigte. Dies lässt sich möglicherweise auf die nicht gut ausgeprägte Sprachentwicklung zurückführen. Allgemein konnte jedoch aufgrund von Gestik und Mimik beobachtet werden, dass der Schüler stets fröhlich und gut gelaunt am Morgen in der Schule ankam. Dies zeigte sich auch darin, dass der Schüler alle Aufgaben beim Ankommen sehr sorgfältig und gewissenhaft erledigte und an drei Tagen sogar direkt mit dem Arbeiten in seiner Arbeitsmappe begonnen hatte. Lediglich an einem Tag wirkte der Schüler etwas müde und unmotiviert, erledigte all seine Aufgaben, suchte jedoch danach einen Freiraum und hörte Musik am Gang.

Schüler 2 wirkte ebenso an allen zu beobachteten Tagen stets gut gelaunt und fröhlich beim Ankommen in der Schule. Dieser Schüler zeigte seine gute Laune und Fröhlichkeit über Gestik und Mimik und kam so beispielsweise mit einem Lächeln in die Klasse und erledigte seine Aufgaben gewissenhaft. Auch er arbeitet an zwei der vier Tage direkt nach dem Ankommen mit seiner Arbeitsmappe. Im Gegensatz zu Schüler 1 konnte bei diesem Schüler eine verbale Äußerung beobachtet werden. An einem Tag wirkte er etwas unmotiviert und äußerte sich dabei zu den zu erledigenden Aufgaben mit „mi faul“.

Im Allgemeinen kann hier festgehalten werden, dass bei der Kodierung ersichtlich wurde, dass viele Beobachtungen stets über Gestik und Mimik stattgefunden haben. Verbale Äußerungen konnten lediglich zwei Mal von Schüler 2 beobachtet werden.

K1.2: Fähig- und Fertigkeiten

Für die optimale Auswahl und Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien ist die Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Arbeit mit Kindern mit Beeinträchtigungen unabdingbar. Deshalb lag hierbei der Fokus darauf, herauszufiltern, welche Fähig- und Fertigkeiten im Bereich der Fein- und Grobmotorik die beiden Schüler, speziell für den geplanten Unterricht, besitzen, nur teilweise besitzen oder möglicherweise gar nicht besitzen. Dies soll am Ende Auskunft darüber geben, wie und was die Schüler für ein optimales Lernen brauchen und ob Materialien ggf. differenziert werden müssen.

Es konnte beobachtet werden, dass grundsätzlich beide Schüler eine gute Stifthaltung vorweisen und im Allgemeinen über eine gute Fein- und Grobmotorik verfügen. Schüler 1 zeigte beim Ziehen von Kreisen ohne vorgegebene Linien Schwierigkeiten. Beim Arbeiten in der Küche wurde deutlich, dass Schüler 2 keinerlei Schwierigkeiten beim Arbeiten mit unterschiedlichen Küchengeräten aufzeigte. Bei Schüler 1 hingegen wurde deutlich, dass dieser vor allem beim Arbeiten mit Küchengeräten die Hilfe der Lehrperson benötigte und teilweise unsicher im Umgang wirkte.

K1.3: Kompetenzen

Neben der Tagesverfassung sowie der individuellen Fähig- und Fertigkeiten in Bezug auf Fein- und Grobmotorik spielen für einen gelingenden Unterricht auch einzelne Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Im Rahmen dieser empirischen Forschung hat man sich dabei auf die Lese- und Sprachkompetenz sowie die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit bzw. das Erkennen fokussiert. Die einzelnen Beobachtungen stammen zum einen aus allgemeinen Beobachtungen über den Schulalltag hinweg und zum anderen aus dem direkten Arbeiten mit den zur Verfügung gestellten Lehr- und Lernmaterialien.

Beobachtet werden konnte, dass *Schüler 1* ganzheitliche Wörter und für ihn unbekannte Wörter erlesen kann und im Allgemeinen über eine gute Lesekompetenz verfügt. Zudem kann der Schüler alle Buchstaben erkennen und benennen. Im Schulalltag selbst und auch im Unterricht zeigte der Schüler wenig bis kaum mündliche Teilhabe. Dies könnte auf die nicht so gut aufgeprägte Sprachentwicklung zurückzuführen sein. Beim Punkt der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit konnte beobachtet werden, dass diese bei Schüler 1 sehr gut ausgeprägt ist. Bildliche Darstellungen wurden sehr gut erkannt und konnten auch mündlich wiedergegeben werden. In späterer Folge wurde auch deutlich, dass diese das Lernen des Schülers nachhaltig unterstützen.

Bei *Schüler 2* wurde ebenso deutlich, dass dieser über eine gute Buchstabenkenntnis verfügt. Beobachtet werden konnten jedoch Schwierigkeiten bei der Lesekompetenz. Schüler 2 fiel das Erlesen von einzelnen Wörtern, im Gegensatz zu Schüler 1, deutlich schwer. Andersrum wurde jedoch ersichtlich, dass der Schüler deutlich mehr verbal am Schulalltag und auch im Unterricht selbst aktiv teilnimmt.

Allgemein zusammenfassend konnte jedoch beobachtet werden, dass beide Schüler grundsätzlich sprachlich gut am Unterricht und auch am Schulalltag teilnehmen können. Auch das Verständnis ist bei beiden Schülern gegeben.

8.1.2 Kategorie 2: Motivation der Schüler

Diese Kategorie fokussiert sich auf Beobachtungen hinsichtlich der Reaktionen unterschiedlicher Unterrichtsteile, die vor allem für die Beantwortung von Forschungsfrage 2: „*Welche Erkenntnisse ergeben sich aus der Erprobung für eine Adaptierung des kompetenzorientierten Lernsettings?*“, von großer Relevanz sind. Beim Kodieren und der anschließenden Zusammenfassung wurde deutlich, dass bei der Subkategorie „K2.3: Reaktionen auf Arbeitsmaterialien“ wesentlich mehr Beobachtungen festgehalten wurden als bei den beiden anderen Subkategorien. Durch die Reaktionen auf die einzelnen Teile eines Unterrichts kann deutlich

werden, was es für das Gelingen braucht und wo mögliche Stolperfallen sein könnten, welche berücksichtigt werden sollten.

K2.1: Reaktionen auf die gestaltete Lernumgebung

Aufgrund der nicht so zahlreich vorhandenen Beobachtungen (lediglich vier Aussagen zu allen vier Beobachtungstagen) wird ersichtlich, dass die Lernumgebung innerhalb dieses Zeitraums für die einzelnen Unterrichtsplanungen nicht so oft verändert wurde. Die Änderungen, welche stattgefunden haben, stellten jedoch für beide Schüler keine Probleme dar. Beide Schüler wirkten sehr entspannt. Die Beobachtungen diesbezüglich konnten jedoch nur aufgrund ihrer Mimik festgehalten werden.

K2.2: Reaktionen auf Lehr- und Lernmethoden

Wie auch bereits bei der Subkategorie K2.1, konnten für diese Subkategorie ebenso wenige Beobachtungen herausfiltert werden. Dies könnte auch Ausschluss darüber geben, dass die eingesetzten Lehr- und Lernmethoden kaum verändert wurden. Beobachtet werden konnte jedenfalls, dass beide Schüler mit den gewählten Lehr- und Lernmethoden gut arbeiten konnten. Es wurden beim Arbeiten keine Schwierigkeiten sichtbar. Schüler 2 wirkte lediglich einmal etwas unmotiviert beim Arbeiten selbst, was jedoch auf die Tagesverfassung zurückzuführen sein könnte. Im Allgemeinen kann auch hier festgehalten werden, dass der Großteil der Beobachtungen aufgrund ihrer Mimik zurückzuführen ist.

K2.3: Reaktionen auf Arbeitsmaterialien

Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Subkategorien konnten hier nun die meisten und vielen Beobachtungen festgehalten werden. Die Reaktionen wurden in vier Arten unterteilt: allgemein, sprachlich, mimisch und körperlich. Es wurde ersichtlich, dass kaum sprachliche Äußerungen stattgefunden haben und die meisten Beobachtungen aufgrund ihrer Körperhaltung oder Mimik zurückzuführen sind.

Bei *Schüler 1* konnte beobachtet werden, dass er zu Beginn beim erstmaligen Arbeiten mit den Arbeitsblättern eher krampfartig und sehr konzentriert wirkte. Beim wiederholten Arbeiten damit wirkte er jedoch viel entspannter in der Körperhaltung und war auch viel schneller in der Bearbeitung als beim ersten Mal.

Schüler 2 zeigt hinsichtlich des Bearbeitens der Arbeitsblätter kaum Reaktionen. Er wirkte beide Male sehr entspannt und arbeitete sehr ruhig.

Beide Schüler waren sehr sorgfältig im Umgang mit den Materialien, arbeiteten sehr gewissenhaft und drückten beim Arbeiten Freude aus.

8.1.3 Kategorie 3: Kompetenzorientiertes Unterrichten

Diese Kategorie bildet den Hauptkern der Masterarbeit, da diese der Frage nach der optimalen Gestaltung eines kompetenzorientierten Fachunterrichts nachgeht. Hierfür wurden zum einen aus der Literatur „Kompetenzorientierter Unterricht“ (deduktiv) und zum anderen aus den einzelnen Beobachtungsbögen (induktiv) Subkategorien erstellen, welche Auskunft darüber geben sollen, wie diese Kompetenzen durch eine optimierte Gestaltung erreicht werden können. Herausgefiltert wurde das selbstständige Arbeiten, die soziale Interaktion sowie die zum Einsatz kommende Methodenvielfalt.

K3.1: Selbstständiges Arbeiten

Selbstständiges Arbeiten gilt in der Literatur als eines der Lernziele, welches in einem kompetenzorientierten Unterricht verfolgt wird. Deshalb wurde es auch im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung priorisiert. Es soll aufgezeigt werden, ob die Schüler mit den für sie vorbereiteten Lehr- und Lernmaterialien bzw. der vorbereiteten Unterrichtsgestaltung möglichst selbstständig arbeiten können. Bei der Planung des Unterrichts und der Erstellung der Lehr- und Lernmaterialien wurde bereits aufgrund von Vorwissen auf einiges Rücksicht genommen. So wurden beispielsweise die Arbeitsblätter nach einem für sie bereits bekannten Schema erstellt.

Schlussendlich konnte beobachtet werden, dass das Erstellen der Arbeitsblätter nach einem bekannten Schem, die Schüler beim selbstständigen Bearbeiten unterstützte. Auch die vielen visuellen Angebote, wodurch für sie die Aufgabenstellung ohne Anweisung durch die Lehrperson ersichtlich war, haben beiden Schülern in ihrer Selbstständigkeit geholfen. Bei Unklarheiten oder Unsicherheiten war es für beide Schüler möglich, sich selbstständig auf ihre Art und Weise die notwendige Information und/oder Hilfe durch die Lehrperson einzuholen. Es wurde auch deutlich, dass das Arbeiten in für sie bekannten Räumen das selbstständige Arbeiten unterstützte.

K3.2: Soziale Interaktion

Neben dem selbstständigen Arbeiten ist auch die soziale Interaktion ein wesentliches Merkmal von kompetenzorientiertem Unterricht. Beobachtet wurde, ob die Schüler beim Arbeiten während des Unterrichts in soziale Interaktion mit anderen (MitschülerInnen, Lehrpersonen,...) treten.

Im Allgemeinen konnte beobachtet werden, dass beide Schüler nach ihrem individuellen Können stets aktiv am Unterricht teilgenommen wurden. Bei manchen Lernsettings konnte auch ein gemeinsames Arbeiten oder ein Arbeiten als Team der beiden Schüler wahrgenommen werden. Es machte den Eindruck, als ob beide Schüler ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst halbwegs gut einschätzen können, und sie hätten sich in Teamarbeit sehr gut ergänzt. Bei Unsicherheiten traten die beiden Schüler in sozialen Kontakt mit dem jeweiligen anderen Schüler oder der Lehrperson. Meist erfolgte dieser Kontakt über Blickkontakt. Aufgrund der individuell ausgeprägten Sprachentwicklung hat Schüler 2 sichtlich mehr Kontakt durch Sprache, vor allem mit der Lehrperson, gezeigt.

K3.3: Methodenvielfalt

Es wurde ersichtlich, dass im Rahmen dieser vier Beobachtungseinheiten sechs verschiedene Lehrmethoden zum Einsatz kamen. Mit Blick auf die Literatur kann der Einsatz unterschiedlicher Methoden wesentlich zum Kompetenzerwerb der

Schülerinnen und Schüler beitragen und bildet somit ein weiteres wichtiges Merkmal eines kompetenzorientierten Unterrichts.

Zum Einsatz kamen im Unterricht, im Rahmen dieser empirischen Forschung, folgende Lehrmethoden:

- Holz-Torten-Pyramide (haptisches Material, visuelle Unterstützung)
- Legekreis (haptisches Material, visuelle Unterstützung)
- Rätsel (Spiel mit dem zuvor besprochenen Legekreis)
- Arbeitsblätter
- Zubereitung einer Mahlzeit (praktisches Arbeiten)
- Gespräche (gemeines Besprechen - soziale Interaktion)

8.1.4 Kategorie 4: Kompetenzerwerb

Neben der vorherigen Kategorie 3: Kompetenzorientiertes Unterrichten, stellt auch die letzte Hauptkategorie eine große Relevanz für die gesamte Masterarbeit und die finale Beantwortung der Forschungsfragen dar. Sie soll Auskunft darüber geben, was und wie Kompetenzerwerb benötigt und erfolgen kann. Dafür wurden ebenso drei Subkategorien: gelingende Unterrichtsformen, Individualisierung und Lernergebnisse erstellt.

K4.1: Gelingende Unterrichtsformen

Bei der Gestaltung des Unterrichts hat man sich speziell auf eine Form, welche im literarischen Teil vorgestellt wurde, fokussiert. Dementsprechend beziehen sich die einzelnen Beobachtungen genau auf diese Form. Es handelt sich dabei um die Anwendung des TEACCH-Ansatzes. Dabei wurden die beiden Hauptmerkmale „Strukturierung & Visualisierung“ insbesondere beleuchtet, da dadurch aufgezeigt werden soll, wie diese zur Anwendung kommende Unterrichtsform kompetenzorientiertes Lehren und Lernen der Schüler unterstützen und aber auch den Kompetenzerwerb, möglicherweise, besser ermöglichen kann.

Die Beobachtungshäufigkeit zwischen Strukturierung und Visualisierung war ziemlich ausgeglichen. Dadurch wird deutlich, dass beide Faktoren eine wesentliche Rolle spielen und den Kompetenzerwerb beeinflussen können. Beobachtet werden konnte, dass vor allem bildliche Angebote den Lernprozess beider Schüler wesentlich positiv beeinflusst haben. Beide konnten diese zum einen gut erkennen und erfassen und später wieder abrufen und bei den jeweiligen Arbeitsmaterialien bzw. -situationen anwenden. Es machte auch den Eindruck, als würden die vielen Visualisierungsangebote die Selbstständigkeit der Schüler unterstützen, da sie bei den meisten Aufgabenstellungen keine weitere Hilfestellung durch die Lehrperson benötigt bzw. eingefordert haben. Der Faktor „Strukturierung“ wurde vor allem bei Schüler 1 deutlich. Dies lässt sich jedoch aufgrund seiner Beeinträchtigung (Frühkindlicher Autismus) erklären. Das Arbeiten nach einem für ihn bekannten System ist äußerst wichtig und kann im Allgemeinen sein Lernen enorm unterstützen.

K4.2: Individualisierung

Der Punkt der Individualisierung ist für den Kompetenzerwerb aller Schülerinnen und Schüler, ob mit oder ohne Beeinträchtigung, ein wesentlicher Faktor. Hier wurde beobachtet, was die einzelnen Schüler brauchen, wie sie reagieren und welche mögliche Individualisierung stattfinden muss, um Kompetenzerwerb bzw. Lernen für den Einzelnen zu ermöglichen.

Hat man im Vorfeld Kenntnis über die vorhandenen, teilweise oder nicht vorhandenen Fähig- und Fertigkeiten sowie Kompetenzen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler, so kann man schon bei der Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien diese berücksichtigen und im ersten Schritt bereits individualisieren. Da die Forscherin in diesem Fall diese Vorinformationen über die zu beobachtenden Schüler hatte, wurden der Unterricht und die Materialien bereits für sie konzipiert vorbereitet und gestaltet. Ersichtlich wurde dennoch, dass die Schüler durchaus, während des Unterrichts, immer wieder individuelle Unterstützungsmaßnahmen benötigen. Daher passierte Individualisierung zum Großteil in der Situation, im Moment, spontan und vor allem ganz individuell für

den jeweiligen Schüler. So konnte beispielsweise beobachtet werden, dass Schüler 1 immer wieder zwischendurch kleine Denkanstöße beim Arbeiten durch die Lehrperson benötigte oder Schüler 2 besonders bei Anfängen die Unterstützung durch die Lehrperson brauchte.

K4.3: Lernergebnisse

In der Arbeit mit speziell diesen Schülern können und werden Lernergebnisse nicht anhand von Überprüfungen, Tests oder Ähnlichem abgefragt. Vielmehr wird durch einzelne Arbeitsaufträge und -situationen beobachtet, welche Handlungen bzw. Leistungen der Schüler bringt. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Handlungen stets sichtbar, aber jedoch sehr individuelle Handlungen sein können. Bei diesen Schülern gilt es, speziell den Output sowie das Outcome zu beobachten und daraus ihre Lernergebnisse abzuleiten.

Wahrgenommen werden konnte, dass die Visualisierung einen wesentlichen Faktor für den Lernerfolg beider Schüler darstellt. Stetige Wiederholungen des Gelernten über einen längeren Zeitraum hinweg spielen ebenso eine entscheidende Rolle. Im Verlauf der einzelnen Beobachtungen zeigte sich, dass beide Schüler sicherer und selbstständiger im Tun in Bezug auf das Thema wurden. Neben diesen beiden Faktoren wurde auch deutlich, dass das gemeinsame Besprechen der Lerninhalte sich positiv auf den Kompetenzerwerb ausgewirkt hat. Aufgrund dieser Ansätze zeigten die Schüler, dass sie sich viele Inhalte erfolgreich im Gedächtnis behalten und später wieder abrufen konnten.

8.2 Diskussion der Ergebnisse

Aufgrund von bisher kaum bis wenig vorhandenen Forschungsergebnissen verfolgt diese Masterarbeit das Ziel, kompetenzorientierte Lehr- und Lernmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen für den Fachunterricht „Ernährung und Haushalt“ aufzeigen zu können. Der Fokus lag daher in der Erstellung und Erprobung von Lehr- und Lernmaterialien für einen kompetenzorientierten Fachunterricht in einem inklusiven Setting.

In erster Linie soll die Arbeit Einblick in die theoretischen Grundlagen zum einen von kompetenzorientiertem Unterricht im Allgemeinen und zum anderen über den Unterricht von Kindern mit Beeinträchtigungen, in diesem Fall geistige Beeinträchtigungen, bieten. Im Laufe der Masterarbeit wurden forschungs- und kriteriengeleitete Unterrichtsmaterialien zum Thema „Bedarfsgerechte Ernährung“ im Fachunterricht entwickelt. Diese Materialien wurden nachfolgend, anhand von erstellten Unterrichtsplanungen, mit der Zielgruppe direkt in der Unterrichtspraxis erprobt. Das Tun, das Arbeiten, die Reaktionen – die Erprobung dieser Unterrichtsmaterialien – wurden im Rahmen einer teilnehmenden Forschung schlussendlich beobachtet und analysiert.

Die Hauptforschungsfrage lautet:

*Wie kann ein kompetenzorientiertes Lernsetting für Schüler*innen mit geistiger Beeinträchtigung zum exemplarischen Themenfeld „Bedarfsgerechte Ernährung“ forschungsgeleitet entwickelt werden (nach den Prinzipien der Kompetenz-, Subjekt-, Wissenschafts- und Handlungsorientierung)?*

Auf Basis dieser Forschungsfrage wurden zwei weitere Fragen entwickelt, die nun in Anbetracht der Analyse und der daraus folgenden Ergebnisse beantwortet werden.

1. Welche Erkenntnisse ergeben sich aus der Erprobung für eine Adaptierung des kompetenzorientierten Lernsettings?

Wie aus der Literatur hervorgeht, ist für die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern essenziell, den Fokus bei der Gestaltung von kompetenzorientiertem Unterricht auf die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu setzen (Weirer & Paechter, 2019). Im Rahmen der empirischen Forschung hat sich genau dies als äußerst positiv herausgestellt. Dabei wurden einige Dimensionen für Kompetenzorientierung im Unterricht genauer betrachtet und analysiert. Im Fokus dabei standen folgenden drei Hauptdimensionen:

- „*Aktivierung und Erhöhung der Verarbeitungstiefe*“ → selbstständiges Arbeiten durch strukturierten und systematischen Unterricht
- „*Lernbegleitung durch lerntheoretische, fachdidaktische und unterrichtsmethodische Ansätze*“ → Einsatz unterschiedlicher Methoden sowie Individualisierung bei der Gestaltung und im Unterricht selbst
- „*Förderliche Klassenführung durch Haltung, Achtsamkeit und Präsenz*“ → Schaffung lernförderlicher Rahmenbedingungen in denen sich die Schülerinnen und Schüler selbst gegenseitig aber auch mit der Lehrperson mit Respekt begegnen
(Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017)

Für den Faktor „selbstständiges Arbeiten“ geht aus der Analyse der Beobachtungen hervor, dass das intensive Eingehen auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und das dementsprechende Abstimmen der Lernarrangements sich darauf deutlich positiv auswirkt. Die Schüler zeigten dadurch hohe Eigenständigkeit beim Arbeiten mit unterschiedlichsten Materialien, trotz des für sie (fast) unbekanntem Themas.

Gleiches kann grundsätzlich auf den Faktor der „sozialen Interaktion“ übertragen werden. Auch hier schafft das gezielte Berücksichtigen der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und somit das Eingehen bei der Planung und Gestaltung auf Individualisierung einen positiven Effekt. Durch das

Eingehen auf die individuellen Voraussetzungen schafft man gleichzeitig als Person ein respektvolles und lernförderliches Klima. Schülerinnen und Schüler können sich dadurch besser gegenseitig wahrnehmen und abschätzen lernen und sich am Ende positiv ergänzen.

Besonders positiv zeigt sich auch der Einsatz diverser Methoden, welche im Rahmen der empirischen Forschung zur Anwendung kamen. Es zeigte sich, dass durch das Arbeiten an ein und demselben Thema, aber anhand unterschiedlicher Methoden und Materialien, und das somit stattfindende stetige Wiederholen positiv Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb hervortraten. In der Literatur findet man dazu ebenso, dass grundsätzlich nur wiederholte Erfahrungen, das Wissen im Langzeitgedächtnis abspeichern können (Bönsch, et. al., 2010).

Von großer Bedeutung, vor allem im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, ist der Einsatz von sogenannten gelingenden Unterrichtsformen. Unterrichtsformen, die wissenschaftlich bestätigt positiv zum Lernen der Schülerinnen und Schüler beitragen können. Speziell für die Zielgruppe dieser empirischen Forschung stellten zwei solcher gelingenden Unterrichtsformen den Hauptkern dar. So spielen in der Planung und Gestaltung von kompetenzorientiertem Unterricht neben der Fokussierung auf die individuellen Lernvoraussetzungen, auch die unterstützte Kommunikation und eine spezielle verhaltenstherapeutische sowie pädagogische Maßnahme, der TEACCH-Ansatz, eine wesentliche Rolle. Dabei zeigte sich, dass beispielsweise der Einsatz von bildlichen Darstellungen die Schüler im Wissens- und somit Kompetenzerwerb positiv beeinflusst hat. Der TEACCH-Ansatz ist eine der Maßnahmen, nach welcher in der erforschten Schulklasse seit Jahren gearbeitet bzw. gelernt wird. Auch hier hat sich gezeigt, dass der Einbezug dieser Maßnahme in die Planung und Gestaltung, welche für die Schüler bekannt und vertraut ist, sich positiv auf das Lernen und aber auch auf das Lernverhalten der Schüler ausgewirkt hat, obwohl es für die Schüler ein (fast) unbekanntes Thema war und somit neu erarbeitet wurde. Durch den Einsatz einer bekannten und vertrauten Maßnahme, eines

bekanntem/vertrauten Schemas fiel es den Schülern leichter, in die Thematik einzusteigen und erfolgreich mitzuarbeiten.

Individualisierung spielt nicht nur für einen gelingenden Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, sondern vor allem auch im kompetenzorientierten Unterricht eine große Rolle. Bereits vor 200 Jahren wurde die Notwendigkeit von Differenzierung im Unterricht erkannt. Das Ziel von Individualisierung im Unterricht ist, die Möglichkeit zu bieten, dass jede Schülerin/jeder Schüler ihr/sein gesamtes Potential bestmöglich entwickeln kann (Beer & Benischek, 2011). Individualisierung kann so zum einen bezugnehmend auf die bereits wissentlichen, vorhandenen oder nicht vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Zum anderen kann Individualisierung jedoch auch spontan und ganz individuell direkt in der Situation/im Unterricht erfolgen. Diese zeigte sich auch im Rahmen der empirischen Forschung. Aufgrund des vorherigen breitgefächerten Wissens über die vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Zielgruppe innerhalb der Forschung, wurden der Unterricht und das Material bereits dahingehend geplant und gestaltet, dennoch konnten einige spontane, in der Situation entstehende Individualisierungsmaßnahmen beobachtet werden. Daraus lässt sich schließen, dass diese Spontanität der Lehrperson viel Flexibilität abverlangt und eine große Relevanz für Lehrerinnen und Lehrer hat.

Ausgehend von den Beobachtungen der Kategorie 2: Motivation der Schüler, worauf im Detail in der nachfolgenden Forschungsfrage eingegangen wird, lässt sich für diese Forschungsfrage ableiten, dass sich die meisten Variationen für das Unterrichtsgeschehen über die Gestaltung und Erstellung von Arbeitsmaterialien ergeben lassen. Für den Bereich der Lernumgebung sowie der Lehr- und Lernmethode konnte wenige Beobachtungen festgehalten werden, was zeigt, dass man sich aufgrund der besonderen Bedürfnisse hierbei eher kompakt und nach einem für die Schüler relativ bekannten Muster bewegt. Eine gut gestaltete (neue) Lernumgebung kann durch aus förderlich für das motivationale Verhalten der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Lernen, dabei sollte aber unbedingt

darauf geachtet werden, dass man eine Balance zwischen Sicherheit (gewohntes) und dem Neuen schafft (Terfloth & Bauersfeld, 2019).

2. Welche Erkenntnisse ergeben sich aus der Erprobung hinsichtlich der Gestaltung (Planung und Durchführung) von Fachunterricht Ernährung und Haushalt im inklusiven Setting?

Für eine gelingende Unterrichtsplanung und -durchführung ist die Berücksichtigung der individuellen Lern- und Grundvoraussetzungen essenziell. Dazu zählten neben den vorhandenen oder auch nicht vorhandenen Fähig- und Fertigkeiten sowie Kompetenzen, beispielsweise auch die jeweilige Tagesverfassung der Schülerin/des Schülers. Vor allem bei Kindern und Jugendlichen mit geistigen Beeinträchtigungen hat sich gezeigt, dass das allgemeine Verhalten vom Ankommen an der Schule über den ganzen Tag hinweg sich wesentlich auf das Lernverhalten auswirkt. Solche Situationen bedingen dann meist spontane Individualisierung.

Im Fachunterricht „Ernährung und Haushalt“ mit Blick auf das fachpraktische Arbeiten in der Küche ist es von großer Bedeutung, die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie vorhandenen und nicht vorhandenen Kompetenzen wahrzunehmen und individuell darauf einzugehen. So zeigte sich beispielsweise, dass ein Schüler ohne Probleme bereits selbstständig mit diversen Küchengeräten, wie z. B. einem Messer umgehen kann, wohingegen der andere Schüler die Unterstützung durch die Lehrperson benötigte, da ansonsten Verletzungsgefahr bestand. Gleiches gilt aber auch für die Gestaltung von Lernmaterialien, denn nur wenn die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt werden, können die Schülerinnen und Schüler auch möglichst selbstständig und gut lernen. Eines der Ziele der heutigen Ernährungsbildung ist schließlich die Förderung der Selbstständigkeit (Thematisches Netzwerk Ernährung, 2018). Außerdem tragen die Berücksichtigung und das spezifische Eingehen darauf, dazu bei, dass die Lernenden auf ihrem eigenen Lernweg erfolgreich sein können (Bönsch, et al., 2010).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Um und Auf eines gelingenden kompetenzorientierten Fachunterrichts „Ernährung und Haushalt“ im inklusiven Setting die Berücksichtigung und das Miteinbeziehen der individuellen Fähig- und Fertigkeiten sowie der vorhandenen, teilweise vorhandenen oder nicht vorhandenen Kompetenzen darstellt. Bezieht man am Ende noch aus der Literatur vorgeschlagene Unterrichtsmodelle, -formen etc., die auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler passen, mit ein, kann auch der Fachunterricht gut gelingen. Zudem sollte die Lehrperson ein hohes Maß an Spontanität und Flexibilität aufweisen und dadurch in der Situation mögliche Differenzierungsmaßnahmen ergreifen können.

9 Kritische Methodendiskussion

Dieser Abschnitt der Masterarbeit beschäftigt sich mit der kritischen Auseinandersetzung mit der gewählten Forschungsmethode der „teilnehmenden Beobachtung / Feldforschung“.

Es lässt sich festhalten, dass sich die Wahl einer qualitativen Forschungsmethode im Hinblick auf die gesetzte Forschungsfrage sich als sinnvoll darstellt. Schließlich sollten durch diese empirische Forschung weniger Fakten dargelegt werden, sondern subjektive Wahrnehmungen und Beobachtungen zum Thema aufgezeigt werden. Außerdem gibt es bislang kaum bis wenig vorhandene aktuelle Erkenntnisse aus Forschungen zur Zielsetzung der vorliegenden Arbeit.

Die Erhebung der qualitativen Daten durch die teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethodik hat sich am Ende als zielführend herausgestellt. Bei der Analyse und Darstellung der Ergebnisse wurde sichtbar, dass sich vieles mit der vorhandenen Literatur deckt und aber auch, welche Anpassungen es ggf. für den Fachunterricht „Ernährung und Haushalt“ benötigt. Zudem hat sich gezeigt, dass die teilnehmende Beobachtung in der Schule, mit einem klar definierten Fokus und formulierten Fragestellungen, äußerst vorteilhaft sein kann. Durch den klar definierten Fokus können die vielfältigen Eindrücke und Wahrnehmungen im Laufe eines Schulalltages eingegrenzt und aber auch zum Teil bewusster wahrgenommen werden. Außerdem können wesentliche Aspekte, die häufig übersehen oder nicht wahrgenommen werden, gezielt beobachtet und auch dokumentiert werden. Durch diese Forschungsmethodik kann im Raum Schule eine tiefere Einsicht in spezifische Unterrichtssituationen ermöglichen und positiv zur Gewinnung wertvoller (neuer) Erkenntnisse beitragen (Brandt & Höck, 2012).

Schwierigkeiten zeigten sich in der Dokumentierung der Beobachtungen im Unterricht selbst, vor allem wenn die Forscherin/der Forscher zeitgleich zum beobachtbaren Zeitpunkt die Lehrperson darstellt. In der Literatur stößt man dabei auf den Tipp des „Zwei-Lehrer-System“, was möglicherweise diese Problematik

verringern könnte. Zudem stellte sich heraus, dass nicht alles unmittelbar während des Unterrichtsgeschehens protokolliert werden kann und so manches nachträglich aus dem Gedächtnis festgehalten wird. Dabei ist es wichtig darauf zu achten, Gedächtnisnotizen unmittelbar nach dem Unterrichtsgeschehen zu dokumentieren (Knauer, 2004).

Aufgrund der aufgezeigten Schwierigkeiten und der möglichen Problematiken wäre es besser, wenn die Durchführung der gewählten Forschungsmethodik durch zwei Forscherinnen / Forscher vollzogen wird, was jedoch im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich war.

Im Allgemeinen lässt sich jedoch festhalten, dass sich das gewählte Forschungsdesign sowie die gewählte Forschungsmethode im Rahmen dieser Masterarbeit und der dazugehörigen empirischen Forschung bewährt haben.

10 Fazit

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es aufzuzeigen, unter welchen Bedingungen kompetenzorientierter Fachunterricht in einem inklusiven Setting, im Speziellen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung, gelingen kann. Die Grundlage dafür bildeten auf der einen Seite die bereits vorhandene Literatur zur Thematik und auf der anderen Seite die forschungsgeleitete Entwicklung sowie Erprobung von Lernmaterialien zum Thema „Bedarfsgerechte Ernährung“ im Unterrichtsfach „Ernährung und Haushalt“.

Anhand von gezielt unterrichtlicher (teilnehmender) Beobachtung konnten die gewinnbringenden Ergebnisse bzw. Erkenntnisse für die Beantwortung der eingangsformulierten Forschungsfragen erhoben werden. Die Auswertung der erhobenen Daten, durch die teilnehmende Beobachtung und die Bearbeitung der entwickelten Lernmaterialien wurde folglich nach einem Kodierungsvorgang mittels inhaltlich strukturierter qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) vorgenommen und regelgeleitet verschriftlicht. Dabei wurde das gesamte Vorgehen detailliert dokumentiert und kann aufgrund der anonymisierten Originaldokumente, welche im Anhang beigefügt wurden, nachvollzogen und rückverfolgt werden.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus den einzelnen Beobachtungen zeigen, dass sich vieles aus der Literatur mit der beobachteten Unterrichtspraxis deckt. Es wurde deutlich ersichtlich, dass eines der Hauptmerkmale für das Gelingen eines kompetenzorientierten Fachunterrichts im inklusiven Setting das Wahrnehmen, Einlassen und Berücksichtigen der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der vorhandenen, teilweise vorhandenen oder nicht vorhandenen Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler darstellt.

Aufgrund der bislang kaum bis wenig vorhandenen Forschungsdaten in Bezug auf die Thematik der Arbeit zeigt diese Forschungsarbeit einen äußerst interessanten und ersten Einblick in das Lernfeld Ernährung und Haushalt, insbesondere auf das

Potential der Gestaltung eines kompetenzorientierten Fachunterrichts für ein inklusives Setting im Rahmen der Sekundarstufe I. Die Beleuchtung der Thematik weist zudem eine große Relevanz auf aufgrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 durch Österreich, wodurch sich Österreich dazu verpflichtete, einen gemeinsamen Unterricht für Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigungen einzuführen und zu gestalten. Die vorliegende Arbeit könnte dahingehend nun einen ersten bedeutungsvollen und grundlegenden, empirischen Beitrag in Bezug auf die Gestaltung des Fachunterrichts im inklusiven Setting leisten.

Leider war es im Rahmen der Masterarbeit nicht möglich, das Spektrum der vorhandenen Beeinträchtigungen und der damit verbundenen individuellen Bedingungen für einen gelingenden Unterricht auszuweiten, da diese Beobachtung und Dokumentation für eine Person allein zu aufwändig wäre. Die Arbeit könnte somit dazu anregen, weitergehend in diesem Feld zu forschen und so den zukünftigen Fachunterricht zu unterstützen.

11 Literaturverzeichnis

- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S., & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung. Ein Studienbuch*. Waxmann Verlag GmbH.
- arbowis- ruth meyer. (2015). *arbowis*.
<https://arbowis.ch/images/downloads/didaktik/Erkenntnisorientierung.pdf>
- Bönsch, M. (2000). *Praxishandbuch Gute Schule*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bönsch, M., Kohnen, H., Möllers, B., Müller, G., Nather, W., & Schürmann, A. (2010). *Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule*. Westermann.
- Bachmann, G. (2009). Teilnehmende Beobachtung. In S. Kühl , P. Strodtholz, & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 248-271). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bartsch, S. (2008). Subjektorientierung in der Ernährungs- und Gesundheitsbildung. *Ernährung - Wissenschaft und Praxis*, 2 (3), S. 100-106.
- Bartsch, S., & Methfessel, B. (2014). "Der subjektive Faktor". Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. *Haushalt in Bildung & Forschung. Subjektorientierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung*(3. Jahrgang, Heft 3), S. 3-32.
- Beer, R., & Benischek, I. (2011). Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. Individualisierung. *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*, 13-16. (I. &. bifie - Bundesintitut für Bildungsforschung, Hrsg.) Leykam.
- Bender (Hg.), U. (2013). *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* . Nordwestschweiz: Schulverlag plus AG.

- Beyer, K. (2014). *Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts. Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Handbuch in Tabellen für den Unterricht auf der Sekundarstufe II*. Schneider Verlag Hohengehren.
- bm:uk - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2011). *Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier*.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen. (1996). *Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf*.
- Brandl, W. (2014). Bausteine und Baustelle einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens. *Haushalt in Bildung & Forschung. Subjektorientierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. (3. Jahrgang, Heft 3), S. 33-53.
- Brandmeier, F., & Kastner, S. (2019). *Lernbeeinträchtigungen und inklusiver Unterricht. Gestaltung und Organisation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Brandt, B., & Höck, G. (2012). Beobachten von Lernprozessen im Mathematikunterricht. In H. de Boer, & S. Reh, *Beobachten in der Schule - Beobachten lernen* (S. 229-246). Springer VS.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer, & S. Reh, *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen* (S. 27-44). Springer VS.
- Buchner, U., Kernbichler, G., & Leitner, G. (2011). *Ernährungsbildung. Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung*. StudienVerlag.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM). (2020).
ICD-10-GM Version 2021. Kapitel V Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). Intelligenzstörung (F70-F79):
<https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2021/block-f70-f79.htm>
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM). (2020).
ICD-10-GM Version 2021. Kapitel V Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). Entwicklungsstörungen (F80-F89):
<https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2021/block-f80-f89.htm>

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024).
Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen. Fassung vom
21.01.2024.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Das
Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair.*
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2007).
Rundschreiben 9/2007 - Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts
Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und
Schüler in den Mittelpunkt stellen.
http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2007_09.xml
- Burger et al. (2021). Wie gelingt Kompetenzlernen in Lernveranstaltungen? *Von
der Lehr- zur Lernveranstaltung – Seminare, Workshops und Unterricht
kompetenz- orientiert gestalten. Essentials Aus- und
Weiterbildungspädagoge:in, 1.*, 10-21. wbv Publikation.
- Castaneda, C., & Fröhlich, N. (2020). Unterstützte Kommunikation für Menschen
aus dem Autismus-Spektrum. In J. Boenisch, & S. Sachse (Hrsg.),
Kompendium Unterstützte Kommunikation (S. 269-279). Verlag W.
Kohlhammer.
- Dachverband Österreichische Autistenhilfe. (2019). Unterstützung im Schulalltag.
*Leitfaden für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im
Autismus-Spektrum, 1. Auflage*, 10-16.
- de Boer, H. (2012). Pädagogische Beobachtung. In H. de Boer, & S. Reh,
Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen (S. 65-84). Springer VS.
- Dietrich, G. (1984). *Pädagogische Psychologie. Eine Einführung auf
handlungstheoretischer Grundlage*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Engel, I. (2019). Handlungsorientiertes Lernen zwischen Instruktion und
Konstruktion anhand der unterrichtlichen Umsetzung in der
Ernährungsbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung. Weiterentwicklung
von Unterrichtspraxis. Aus der Praxis für die Praxis* (8. Jahrgang, Heft 1).
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*.
transcript.

- Feyerer, E., & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Beltz Verlag.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur, & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-424). Springer VS.
- Frei, R. (1996). Anforderungen zur schulischen Förderung autistischer Kinder. *Schweizer Schule. Förderungen*, 83 (Heft 4), S. 3-8.
- Fritz, U., Paechter, M., Slepcevic-Zach, P., & Stock, M. (2012). Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmolzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach, & W. Weirer, *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 288-303). Beltz Verlag.
- Fromm, M. (2017). *Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende*. Waxmann Verlag GmbH.
- Greinstetter, R., Lahmer, K., & Schober, C. (2016). Formen der Dokumentation (Deskription). *Leitfaden NEU zur Schulpraktischen Ausbildung. Schwerpunkt: „Beobachtung und Reflexion“*.
- Groeben, A. (2011). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen* (2. Aufl. Ausg.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hatlapatka, G. (o. D.). „Was ist guter Unterricht?“. Qualitätsprinzipien im Rahmen der Lehrerausbildung an der Universität Augsburg.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Ausg.). Kallmeyer in Verbindung mit Klett - Verlag.
- Hermann, A. (1999). Die teilnehmende Beobachtung - Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen ereignisinterpretierenden Forschens. *Gemeindepsychologie Rundbriefe*, 5(2), S. 60-66.
- Heseker, H., & Beer, S. (2004). Ernährung und ernährungsbezogener Unterricht in der Schule. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 240-245.

- Hessisches Kultusministerium - Amt für Lehrerbildung. (2011). *Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten. Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung.*
- Hilgard, E., & Bower, G. (1971). *Theorien des Lernens* (2. Auflage). Klett.
- Jürgens, E., & Diekmann, M. (2006). Lernleistung von und mit Kindern erfassen und bewerten. In P. Hanke (Hrsg.), *Grundschule in Entwicklung: Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute* (S. 206-229). Waxmann.
- Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor Verlag.
- Köster, J. (2008). Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. *Deutschunterricht*, S. 4-8.
- Karmis, J. (1990). Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und didaktische Prinzipien. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8, S. 279-296.
- Kirchmair, R. (2022). Was ist qualitative Forschung? In *Qualitative Forschungsmethoden. Angewandte Psychologie Kompakt* (S. 1-7). Springer.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Klippert, H. (1991). Handlungsorientierter Politikunterricht. Anregungen für ein verändertes Lehr-/Lernverständnis. In *Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Methoden in der politischen Bildung - Handlungsorientierung (Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik, 304)*, S. 9-30.
- Knauer, S. (2004). Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativem Unterricht.
- Knauer, S. (2004). Welche Vorteile hat teilnehmende Beobachtung für Lehrer in der Unterrichtspraxis? *Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativen Unterrichts*.
- Kopf, M., Leipold, J., & Seidl, T. (2010). Einführung. *KOMPETENZEN IN LEHRVERANSTALTUNGEN UND PRÜFUNGEN*, 16, 1-6. (Z. f.-e. (ZQ), Hrsg.)

- Kristen, U. (2005). *Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung*. Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Kumbier, E., Domes, G., Herpertz-Dahlmann, B., & Herpertz, S. (2009). Autismus und autistische Störungen. Historische Entwicklung und aktuelle Aspekte. *Nervenarzt*, S. 55-65.
- Lage, D. (2006). *Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption*. Verlag Julis Klinkhard.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Beltz Verlag.
- Landwehr, N. (2008). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Sauerländer Verlag.
- Langen, R. (2019). Geistige Behinderung und diversitätssensible Didaktik. *Schule von morgen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (Jg. 25, Nr. 10), S. 34-40.
- Lauth, G., Brunstein, J., & Grünke, M. (2004 & 2014). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In G. W. Lauth, M. Grünke, & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 17-31). Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Leutnant, S. (2012). Selbstdifferenzierte Aufgabenformate im kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung & Forschung. Schwerpunktthema: Lernaufgaben kompetenzorientiert konzipieren, Heft 3*, S. 65-76.
- Luthiger, H. (2012). Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung & Forschung. Schwerpunktthema: Lernaufgaben kompetenzorientiert konzipieren* (1. Jahrgang, Heft 3), S. 3-14.

- Müller, L. (2023). *Autismus-Kultur. Wir sind autistisch und das ist gut so*.
<https://autismus-kultur.de/icd-diagnosekriterien/>
- Mürwald-Scheifinger, E., & Weber, W. (2011). Kompetenzorientierter Unterricht - Sekundarstufe I - Mathematik. In I. & bifie - Bundesinstitut für Bildungsforschung, *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis* (S. 109-138). Graz: Leykam.
- Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M., & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier, & K. Metz, *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9-46). Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Meueler, E. (2011). Didaktik der Erwachsenenbildung - Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt, & A. Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Auflage, S. 973-987). VS Verlag.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. Cornelsen Verlag Scriptor.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Michalke-Leicht, W. (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten: Das Praxisbuch für den Religionsunterricht* (1. Auflage).
- Mutzeck, W., & Jogschies, P. (2004). *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen*. Beltz.
- Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U., & Stolz, S. (2008). *Qualität entwickeln - Standards sichern – mit Differenzen umgehen*, 408-411. (B. f. (BMBF), Hrsg.)

- Paradies, L., & Linser, H. (2017). *Differenzieren im Unterricht* (9. Aufl.). Cornelsen.
- Petermann, F. (2013). *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*. Hogrefe.
- Plöger, W. (2011). Lernen - ein blinder Fleck in Unterrichtstheorien?! In W. Meseth, M. Proske, & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 85-102). Klinkhardt.
- Rechenberger, S. (2015). *Kinder mit frühkindlichem Autismus. Der TEACCH-Ansatz als Fördermöglichkeit*. Diplomica Verlag GmbH.
- Remschmidt, H. (2008). *AUTISMUS. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen* (4. überarbeitete und aktualisierte Auflage). C.H. Beck oHG.
- Riedl, A., & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Franz Steiner Verlag.
- Schönhagen, P. (2021). Teilnehmende Beobachtung: Datenerhebung ‚hautnah‘ am Geschehen. In H. Wagner, & P. Schönhagen, *Qualitative Methoden der Kommunikationswissenschaft* (3. Auflage, S. 286-298). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Schmiedebach, M., & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung*(2), S. 1-10.
- Schröder, H. (2002). *Lernen - Lehren - Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen* (2. durchgesehene Auflage). R. Oldenbourg Verlag.
- Schwinghammer, Y. (2018). Teilnehmende Beobachtung. In J. Boelmann, *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 165-178). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Seidel, M. (2006). Geistige Behinderung - medizinische Grundlage. In E. Wüllenweber, G. Theunissen, & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 160-170). W. Kohlhammer GmbH.
- Slepcevic-Zach, P., & Tafner, G. (2012). Input - Output - Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? In M. Paechter, M.

- Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach, & W. Weirer, *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 27-41). Beltz Verlag.
- Speck, O. (1993). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*. Reinhardt.
- Straßmeier, W. (2000). *Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern* (2. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Symalla, R., & Feilbach, T. (2009). Der TEACCH-Ansatz. In S. Bölte, *Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven* (S. 273-287). Huber.
- Terfloth, K., & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule* (3., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Thematisches Netzwerk Ernährung. (2018). Gegenstand und Zugänge. *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria – EVA*, 6-16.
- Theunissen, G. (2016). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Lehrbuch für Schule, Heilpädagogik und außerschulische Unterstützungssysteme*. Klinkhardt.
- Thomas, S. (2019). *Ethnographie. Eine Einführung*. Springer VS.
- Valentin, K. (2010). *Subjektorientierung im Unterricht*. Modellprojekt der Evangelischen Schulstiftung in Bayern mit der Laurentius-Realschule Neuendettelsau.
- Wöll, G. (2004). *Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht* (Bd. 23). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wagner, G., & Huber, W. (2015). *Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe*.
- Weinert, F. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz.
- Weirer, W., & Paechter, M. (2019). Grundpfeiler kompetenzorientierter Didaktik. In U. Fritz, K. Laueremann, M. Paechter, M. Stock, & W. Weirer,

- Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen - erprobte Praxisbeispiele* (S. 19-42). Verlag Barbara Budrich.
- Wespi, C., & Senn Keller, C. (2014). Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption. *Haushalt in Bildung & Forschung. Subjektorientierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (3. Jahrgang, Heft 3), S. 54-74.
- WHO. (2024). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*.
<https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#437815624>
- WHO. (2024). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*.
<https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#2099676649>
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Pacher, K. (2017). *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*. Journal, Bundesinstitut BIFIE, Bildungsforschung.
- Wilhem, M. (2012). Kompetenzorientierten Unterricht konzipieren - am Beispiel der Naturwissenschaften. *Haushalt in Bildung & Forschung. Schwerpunktthema: Lernaufgaben kompetenzorientiert konzipieren* (1 Jahrgang, Heft 3), S. 15-30.
- Wilken, E. (2002). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Verlag W. Kohlhammer.
- Ziener. (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode: Methoden entdecken, verändern, erfinden (Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität: Praxisband)*. Friedrich Verlag.
- Ziener, G. (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten - mit Methode: Methoden entdecken, verändern, erfinden (Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität: Praxisbuch)*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Ziener, G., & Kessler, M. (2012). *Kompetenzorientiert unterrichten - mit Methode*. Kallmeyer.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), S. 83-100.

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kommunikationssysteme (eigene Darstellung nach Otto & Wimmer (2021), S. 9).....	24
Abbildung 2: Vier Fachdidaktische Prinzipien zur Gestaltung des Fachunterrichts Ernährung (Quelle: Angele, et al., 2021, S. 299).....	33
Abbildung 3: Vier Dimensionen von Kompetenzen (Quelle: Kopf, Leipold & Seidl 2010, S. 3, Layout eigene Darstellung nach https://karrierebibel.de/kompetenzentwicklung/).....	38
Abbildung 4: fünf Zielebenen des Lernens (Quelle: Angele, et al., 2021, S. 83).	53
Abbildung 5: Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Kompetenzorientierten Unterricht (Quelle: eigene Darstellung nach Amt für Lehrerbildung (Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden) (2011)).....	58
Abbildung 6: Vier Phasen des Design-Based-Research (Quelle: eigene Darstellung)	80
Abbildung 7: Stundenbild I (eigene Darstellung, vgl. Anhang 14.1.1)	86
Abbildung 8: Ausschnitt Beobachtungsbogen I (eigene Darstellung; vgl. Anhang 14.2.1)	98
Abbildung 9: Fünf Phasen qualitativer Inhaltsanalyse (Quelle: Kuckartz, 2018, S. 45)	102
Abbildung 10: Ablauf "inhaltlich strukturierender qualitativen Inhaltsanalyse" (Quelle: Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132).....	103
Abbildung 11: Ablauf "typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (Quelle: Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 181)	104
Abbildung 12: Kodierprozess (Quelle: eigene Darstellung, vgl. Anhang 14.3.2)	107

13 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Lehrstoffbeispiele aus dem Lehrplan (Quelle: BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen, 1996, S. 65-68).....	28
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tabelle 2: Vergleich von Merkmalen für guten Unterricht (Quelle: eigene Darstellung).....	30
Tabelle 3: Erläuterung von Schlüsselbegriffen (Quelle: Slepcevic-Zach & Tafner, 2012, S. 27).....	37

14 Anhang

In diesem Kapitel werden nun alle Daten sowie Materialien, welche im Rahmen dieser empirischen Forschung von Relevanz waren, beigefügt. Im ersten Teil werden alle Dokumente zum Unterricht selbst eingefügt, darauffolgend werden die Dokumente der empirischen Forschung angehängt und als letztes kann man die Dokumente der Auswertung des erhobenen Datenmaterials finden. Der Anhang soll zum besseren Verständnis sowie zur Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweise beitragen.

14.1 Unterrichtsmaterial

14.1.1 Stundenbilder

A) Stundenbild 1 (Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung)

UNTERRICHTSPLANUNG I

<i>Fach: Ernährung und Haushalt</i>	Klasse:	Datum: 14. Juni 2023
Unterrichtszeit: 50 min	Unterrichtsthema: Bedarfsgerechte Ernährung	Schüleranzahl: 2 Burschen
Stundenthema: Einführung in das Thema mittels der Ernährungspyramide mit dem Fokus auf „Obst und Gemüse“		

Relevante Besonderheiten (vorhandene Fähig- und Fertigkeiten) der Schüler, für die Unterrichtsstunde:

- Schüler 1: Diagnose „Frühkindlicher Autismus“; Schüler 2: Diagnose „Lernentwicklungsstörung“
- wenig ausgeprägte Sprachentwicklung bei beiden Schülern (Fragen- und Antwortverständnis nur selten gegeben, Schüler können in kurzen Sätzen und zumindest mit einzelnen Worten gut kommunizieren)
- kaum vorhandene Lesekompetenz bei Schüler 2; Schüler 1 gute Lesefähigkeit
- ausgeprägte Visualisierungsfähigkeit bei beiden Schülern vorhanden (Piktogramme, Word-Bild-Karten, usw. sind bekannt)
- Schwierigkeiten bei räumlicher Orientierung bei Schüler 2
- Arbeiten und Lernverhalten bei Schüler 2 wird von Motivationslosigkeit und teilweise Desinteresse begleitet
- Schüler 1 verfügt über eine sehr gewissenhafte und schnell einprägsame Arbeitsweise

Angestrebte Ziele / Kompetenzen der Schüler:

- Lernen das Prinzip der Ernährungspyramide kennen
- Kennen die einzelnen Stufen der Ernährungspyramide
- Machen erste Erfahrungen mit dem Nutzen der Ernährungspyramide für unsere Gesundheit
- Kennen verschiedene Obst- und Gemüsesorten, können diese erkennen und benennen
- Können diverse Obst- und Gemüsesorten richtig kategorisieren

Anmerkung: In dieser Unterrichtsstunde geht es um die Einführung in das Thema der Bedarfsgerechten Ernährung anhand der Ernährungspyramide. Dabei wird sich in erster Linie auf die Rubrik „Obst & Gemüse“ fokussiert. Grundsätzlich haben die Schüler bereits erste Erfahrungen mit der Ernährungspyramide gesammelt und kennen auch bereits einige Obst- und Gemüsesorten, die sie erkennen und benennen können. Da insgesamt 6 Burschen die Klasse besuchen, wobei die Beeinträchtigungen der anderen Schüler weitaus basaler sind, wird mit den beiden Schülern separat das Thema er- und bearbeitet.

+

Zeit	Gliederung	angestrebte Ziele	Geplanter Unterrichtsverlauf / methodische Überlegungen	Material / Sozialform
5 min	Phase des <i>Stundenbeginns</i>	- Wiederholen und Lernen vom Prinzip Aufräumen	Schüler werden mündlich durch die Lehrperson aufgefordert, sich in auf dem großen runden Teppich in einer Hälfte des Klassenraums zu begeben. Die aktuellen Tätigkeiten (Puzzle, Musik oder <u>Tonibox</u> hören, malen, ...) sollen davor verstaut werden.	
5 min	<i>Unterrichtseinstieg</i> – mündliche Vorbereitung auf das, was kommt	- Aktivierung der Konzentrationsfähigkeit durch den Überblick (Vorbereitungen sind aufgrund der Beeinträchtigung wesentlich!)	Schüler sollen sich rund um den Teppich auf Pölstern hinsetzen, ebenso die Lehrperson. Die Lehrperson gibt mündlich kurz einen Überblick über die heutige Stunde und dem Thema. Die Schüler sollen dabei erfahren, dass heute das Thema „Ernährungspyramide“ erarbeitet wird, wir uns auf den Bereich von „Obst & Gemüse“ genauer anschauen werden und mit welchen möglichen Materialien gearbeitet werden kann.	Teppich und Pölder in der Klasse vorhanden
10 min	<i>Einführungsteils</i> – mit Anleitung durch die Lehrperson	- Entwicklung von Wissen und Verständnis wie eine Ernährungspyramide aussieht, woraus sie besteht und was sie uns aussagt - Motivationsförderung durch das Arbeiten mit unterschiedlichen Materialien	Die Lehrperson hat eine große Kiste mit unterschiedlichen Einführungsmaterialien zum Thema mitgebracht und neben sich stehen. Ein Teil der mitgebrachten Materialien werden gemeinsam mit den Schülern besprochen → Buch mit Abbildungen, Pyramide in A3-Format, Pyramide in Form einer Holztorte zum Aus- und Zusammenbauen. Die Lehrperson erklärt Schritt für Schritt den Aufbau einer Ernährungspyramide, mithilfe der Materialien, und	Materialkiste (Bücher, Kopien, Holztorte) Zusammenarbeit, alle arbeiten miteinander (Lehrperson-Schüler-Schüler)

		<ul style="list-style-type: none"> - Schüler können möglichst selbstständig Arbeiten - Schüler können gewissenhaft und sorgfältig mit Materialien umgehen 	<p>bespricht, was die einzelnen Stufen der Pyramide in Bezug auf unsere Gesundheit bedeuten (in einfacher Sprache). Dabei werden auch immer wieder Fragen an die Schüler, welche sie mit einzelnen Worten leicht beantworten können, gestellt. Die Schüler sollen auch selbst versuchen die Holztortenpyramide auseinander und richtig wieder zusammenzubauen.</p>	<p>Einzel- und/oder Teamarbeit (Schüler, Schüler-Schüler)</p>
10 min	<i>Einführungsteil in Verbindung mit Übungsteil</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung des Vorwissens - Obst- und Gemüsesorten können erkannt und benannt werden - Kennenlernen neuer Obst- und Gemüsesorten - Förderung der Visualisierungs- und/oder Lesekompetenz 	<p>Nun wird die Stufe „Obst und Gemüse“ im Detail betrachtet. Die Schüler werden mündlich durch die Lehrperson dazu aufgefordert, für sie bekannte Obst- und Gemüsesorten zu nennen und versuchen sie auch zu kategorisieren, ist es ein Obst oder ein Gemüse? Anschließend werden von der Lehrperson unterschiedliche Bild-Wort-Karten mit diversen Obst- und Gemüsesorten am Teppich aufgelegt und gemeinsam mit den Schülern besprochen – was erkennen und kennen sie, was kennen sie nicht?</p>	<p>selbst erstellte Bild-Wort-Karten (ausgedruckt und laminiert)</p> <p>Zusammenarbeit, alle arbeiten miteinander (Lehrperson-Schüler-Schüler)</p>
10 min	<i>Übungsteil – mit Anleitung der Lehrperson</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Kennenlernen des Unterschieds zwischen Obst und Gemüse 	<p>Gemeinsam soll nun versucht werden die Bild-Wort-Karten der Rubrik Obst oder Gemüse zuzuordnen – in Form eines Legekreises.</p>	<p>selbst erstellte Bild-Wort-Karten</p>
10 min	<i>Übungsteil als Abschlussphase</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Anwendung des erlernten Wissens - Können die Sorten richtig benennen und zuordnen - Können in Teamarbeit arbeiten 	<p>In der Abschlussphase sollen die Schüler nun abwechselnd die Bild-Wort-Karten selbstständig richtig benennen und zuordnen. Dabei werden sie einzeln hinausgeschickt, die Karten bunt gemischt und wieder hineingegeben. Bei Unsicherheiten oder Unklarheiten dürfen bzw. sollen sich die Schüler untereinander helfen, oder ggf. unterstützt die Lehrperson. Nach ein paar Durchgängen wird das Material wieder verstaut und die Schüler dürfen sich ein paar Minuten frei bewegen („Pause machen“).</p>	<p>selbst erstellte Bild-Wort-Karten</p> <p>Einzel- und/oder Teamarbeit (Schüler, Schüler-Schüler)</p>

A) Stundenbild 2 (Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung)

UNTERRICHTSPLANUNG II

Fach: Ernährung und Haushalt

Klasse:

Datum: 15. Juni 2023

Unterrichtszeit: 50 min

Unterrichtsthema: Bedarfsgerechte Ernährung

Schüleranzahl: 2 Burschen

Stundenthema: Selbstständiges Arbeiten mit Arbeitsblättern zum Thema

Relevante Besonderheiten (vorhandene Fähig- und Fertigkeiten) der Schüler, für die Unterrichtsstunde:

- Schüler 1: Diagnose „Frühkindlicher Autismus“; Schüler 2: Diagnose „Lernentwicklungsstörung“
- wenig ausgeprägte Sprachentwicklung bei beiden Schülern (Fragen- und Antwortverständnis nur selten gegeben, Schüler können in kurzen Sätzen und zumindest mit einzelnen Worten gut kommunizieren)
- kaum vorhandene Lesekompetenz bei Schüler 2; Schüler 1 gute Lesefähigkeit
- ausgeprägte Visualisierungsfähigkeit bei beiden Schülern vorhanden (Piktogramme, Word-Bild-Karten, usw. sind bekannt)
- Schwierigkeiten bei räumlicher Orientierung bei Schüler 2
- Arbeiten und Lernverhalten bei Schüler 2 wird von Motivationslosigkeit und teilweise Desinteresse begleitet
- Schüler 1 verfügt über eine sehr gewissenhafte und schnell einprägsame Arbeitsweise

Angestrebte Ziele / Kompetenzen der Schüler:

- Kennen verschiedene Obst- und Gemüsesorten, können diese erkennen, benennen und richtig zuordnen
- Können diverse Obst- und Gemüsesorten richtig kategorisieren
- Können anhand ihrer individuellen Fähig- und Fertigkeiten selbstständig mit dem zur Verfügung stehenden Material arbeiten
- Können selbstständig Hilfe einholen (durch Fragen der Lehrperson, Verwendung anderer Materialien, ...)

Gedanken zum Unterrichtsverlauf

Diese Unterrichtsstunde dient nun der möglichst selbstständigen Erarbeitung von Arbeitsblättern zu den Inhalten auf der Einheit am Vortag. Den Schülern soll durch die gezielte Aufbereitung der Arbeitsblätter möglich sein, ihr bereits vorhandenes Wissen richtig und ordentlich anwenden zu können. Eine genaue und detaillierte Planung ist für diese Einheit nicht möglich, da die Schüler nach ihrem jeweiligen Lerntempo und Können die Arbeitsblätter individuell bearbeiten werden/sollen.

Beiden Schülern werden jeweils **zwei Arbeitsblätter** in ihren Arbeitsmappen einsortiert, dies ist ein für die Schüler vertrautes Arbeitssystem. Es wird darauf geachtet, dass die Schüler möglichst selbst und frei entscheiden, wann und in welcher Reihenfolge sie die Arbeitsblätter bearbeiten. Zudem wird darauf geachtet, dass die Schüler die Möglichkeit haben, die Arbeitsblätter in ihrem Tempo und Können zu bearbeiten. Die Vergangenheit hat gezeigt, dass die Bearbeitungsdauer oftmals mit der Tagesverfassung des Schülers zusammenhängt.

Grundsätzlich holen sich die Schüler ihre Arbeitsmappen aus ihren Läden selbst und bearbeiten die einzelnen Aufgaben auf ihrem Platz in der Klasse. Beide Schüler verfügen über ein eigenes Federpennal mit Stiften.

1. Schüler holen ihre Arbeitsmappen
2. Schüler setzen sich auf ihren Platz und beginnen zu Arbeiten
3. Während der Bearbeitung steht die Lehrperson für Fragen oder Unklarheiten jederzeit zur Verfügung (Präsenz im Klassenraum)
4. Nach Bearbeitung der Arbeitsblätter, geht die Lehrperson einzeln zu den Schülern und kontrolliert ihre Arbeit gemeinsam mit den ihnen
5. Es wird sofort auf Fehler hingewiesen und gemeinsam die richtige Lösung besprochen sowie ausgebessert
6. Schüler legen das fertig bearbeitete Arbeitsblatt in ihren „Fertigmappe“ an (Schüler wissen, wo diese stehen, Vorgehensweise ist für sie alltäglich und somit bekannt)

A) Stundenbild 3 (Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung)

UNTERRICHTSPLANUNG III

Fach: Ernährung und Haushalt

Klasse:

Datum: 21. Juni 2023

Unterrichtszeit: 50 min

Unterrichtsthema: Bedarfsgerechte Ernährung

Schüleranzahl: 2 Burschen

Stundenthema: Selbstständiges Arbeiten mit Arbeitsblättern zum Thema (Wiederholung)

Relevante Besonderheiten (vorhandene Fähig- und Fertigkeiten) der Schüler, für die Unterrichtsstunde:

- Schüler 1: Diagnose „Frühkindlicher Autismus“; Schüler 2: Diagnose „Lernentwicklungsstörung“
- wenig ausgeprägte Sprachentwicklung bei beiden Schülern (Fragen- und Antwortverständnis nur selten gegeben, Schüler können in kurzen Sätzen und zumindest mit einzelnen Worten gut kommunizieren)
- kaum vorhandene Lesekompetenz bei Schüler 2; Schüler 1 gute Lesefähigkeit
- ausgeprägte Visualisierungsfähigkeit bei beiden Schülern vorhanden (Piktogramme, Word-Bild-Karten, usw. sind bekannt)
- Schwierigkeiten bei räumlicher Orientierung bei Schüler 2
- Arbeiten und Lernverhalten bei Schüler 2 wird von Motivationslosigkeit und teilweise Desinteresse begleitet
- Schüler 1 verfügt über eine sehr gewissenhafte und schnell einprägsame Arbeitsweise

Angestrebte Ziele / Kompetenzen der Schüler:

- Kennen verschiedene Obst- und Gemüsesorten, können diese erkennen, benennen und richtig zuordnen
- Können diverse Obst- und Gemüsesorten richtig kategorisieren
- Können ihr bereits vorhandenes Wissen abrufen und anwenden
- Können anhand ihrer individuellen Fähig- und Fertigkeiten selbstständig mit dem zur Verfügung stehenden Material arbeiten
- Können selbstständig Hilfe einholen (durch Fragen der Lehrperson, Verwendung anderer Materialien, ...)

Gedanken zum Unterrichtsverlauf

Diese Unterrichtsstunde dient der möglichst selbstständigen Erarbeitung von Arbeitsblättern zum bereits erworbenen Wissen, ohne im Detail im Vorhinein damit gearbeitet zu haben. Den Schülern soll durch die gezielte Aufbereitung der Arbeitsblätter möglich sein, ihr bereits vorhandenes Wissen abrufen und richtig sowie ordentlich anwenden zu können. Eine genaue und detaillierte Planung ist für diese Einheit nicht möglich, da die Schüler nach ihrem jeweiligen Lerntempo und Können die Arbeitsblätter individuell bearbeiten werden/sollen.

Beiden Schülern werden jeweils **zwei Arbeitsblätter** in ihren Arbeitsmappen einsortiert (dieselben wie aus Einheit II vom 15.06.2023). Es wird wieder darauf geachtet, dass die Schüler möglichst selbst und frei entscheiden, wann und in welcher Reihenfolge sie die Arbeitsblätter bearbeiten. Auch haben sie wieder die Möglichkeit, die Arbeitsblätter in ihrem Tempo und Können zu bearbeiten.

Ablaufschritte:

1. Schüler holen ihre Arbeitsmappen
2. Schüler setzen sich auf ihren Platz und beginnen zu Arbeiten
3. Während der Bearbeitung steht die Lehrperson für Fragen oder Unklarheiten jederzeit zur Verfügung (Präsenz im Klassenraum)
4. Nach Bearbeitung der Arbeitsblätter, geht die Lehrperson einzeln zu den Schülern und kontrolliert ihre Arbeit gemeinsam mit den ihnen
5. Es wird sofort auf Fehler hingewiesen und gemeinsam die richtige Lösung besprochen sowie ausgebessert
6. Schüler legen das fertig bearbeitete Arbeitsblatt in ihren „Fertigmappe“ an (Schüler wissen, wo diese stehen, Vorgehensweise ist für sie alltäglich und somit bekannt)

A) Stundenbild 4 (Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung)

UNTERRICHTSPLANUNG IV

Fach: Ernährung und Haushalt

Klasse:

Datum: 22. Juni 2023

Unterrichtszeit: 50 min

Unterrichtsthema: Bedarfsgerechte Ernährung

Schüleranzahl: 2 Burschen

Stundenthema: Verknüpfung von Theorie & Praxis, Zubereitung eines Obstsalates

Relevante Besonderheiten (vorhandene Fähig- und Fertigkeiten) der Schüler, für die Unterrichtsstunde:

- Schüler 1: Diagnose „Frühkindlicher Autismus“; Schüler 2: Diagnose „Lernentwicklungsstörung“
- wenig ausgeprägte Sprachentwicklung bei beiden Schülern (Fragen- und Antwortverständnis nur selten gegeben, Schüler können in kurzen Sätzen und zumindest mit einzelnen Worten gut kommunizieren)
- kaum vorhandene Lesekompetenz bei Schüler 2; Schüler 1 gute Lesefähigkeit
- ausgeprägte Visualisierungsfähigkeit bei beiden Schülern vorhanden (Piktogramme, Word-Bild-Karten, usw. sind bekannt)
- Schwierigkeiten bei räumlicher Orientierung bei Schüler 2
- Arbeiten und Lernverhalten bei Schüler 2 wird von Motivationslosigkeit und teilweise Desinteresse begleitet
- Schüler 1 verfügt über eine sehr gewissenhafte und schnell einprägsame Arbeitsweise

Angestrebte Ziele / Kompetenzen der Schüler:

- Kennen verschiedene Obst- und Gemüsesorten, können diese erkennen, benennen und richtig zuordnen
- Können sich im Raum Küche gut orientieren und bewegen
- Kennen unterschiedliche Küchengeräte
- Können unterschiedliche Küchengeräte fachgerecht anwenden

Anmerkung:

Nun soll das erworbene, theoretische Wissen zum Thema „Obst und Gemüse“ mit der Praxis verbunden werden.
 Da insgesamt 6 Burschen die Klasse besuchen, wobei die Beeinträchtigungen der anderen Schüler weitaus basaler sind, wird mit den beiden Schülern separat gearbeitet.

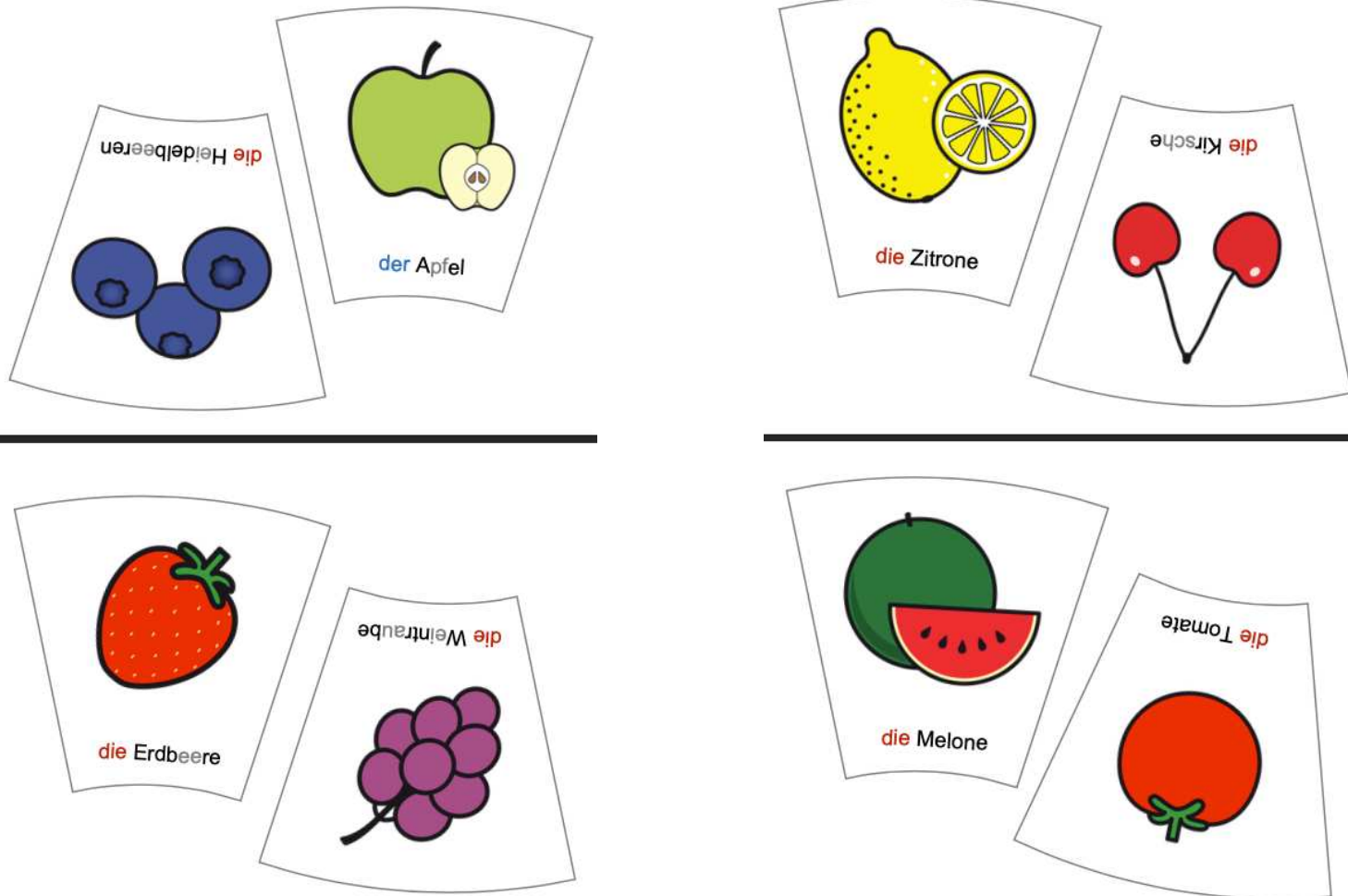
+

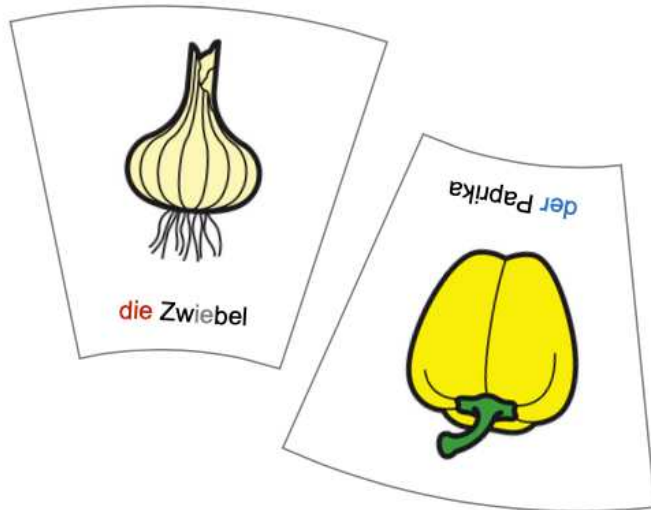
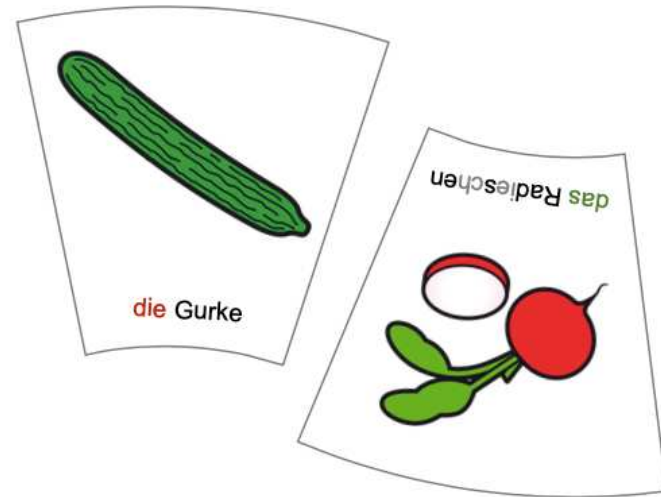
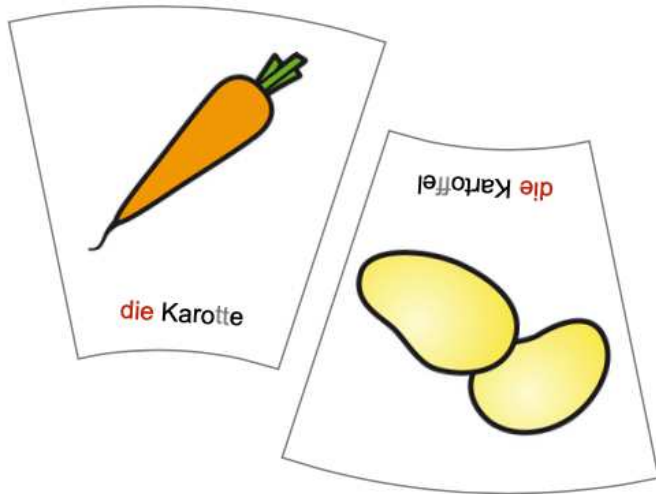
Zeit	Gliederung	angestrebte Ziele	Geplanter Unterrichtsverlauf / methodische Überlegungen	Material / Sozialform
5 min	Phase des <i>Stundenbeginns / Ankommens</i>		Schüler waschen ihre Hände und ziehen die Schürze an. Danach betreten sie die Küche und nehmen am Esstisch Platz.	
10 min	<i>Einführungsteils – Wiederholung des theoretischen Wissens</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung des Langzeitgedächtnisses - Abrufen des bereits vorhandenen Wissens - Motivationsförderung durch das Arbeiten mit Materialien - Obstsorten können erkannt und benannt werden 	Schüler sollen das auf dem Esstisch befindliche Obst erkennen und benennen sowie die richtigen Bild-Wort-Karten zuordnen.	Zusammenarbeit, alle arbeiten miteinander (Lehrperson-Schüler-Schüler) Bild-Wort-Karten Lebensmittel
5 min	<i>Arbeitsphase</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Kennen die unterschiedlichen Arbeits- und Küchengeräte - Können sich in der Küche gut bewegen und orientieren 	Beide Schüler erhalten von der Lehrperson jeweils zwei Obstsorten, welches sie für den Obstsalat vorbereiten sollen. Gemeinsam wird überlegt welche Küchengeräte nur für die Bearbeitung der jeweiligen Obstsorten benötigt werden. Im Anschluss sollen beide Schüler möglich selbstständig ihren Arbeitsplatz mit den notwendigen Geräten vorbereiten.	Zusammenarbeit, alle arbeiten miteinander (Lehrperson-Schüler-Schüler) und Einzelarbeit einzelne Küchengeräte
10 min	<i>selbstständige Arbeitsphase</i>	<ul style="list-style-type: none"> - richtiger Umgang mit Küchengeräten (Messer) 	Nach dem Einrichten des Arbeitsplatzes beginnen beide Schüler mit dem Waschen, Putzen und Schneiden der jeweiligen Obstsorten.	einzelne Küchengeräte

		<ul style="list-style-type: none"> - verantwortungsvoller Umgang mit den Lebensmitteln - Übung der motorischen Fähigkeiten 	Einer der beiden Schüler benötigt beim Schneiden die Hilfestellung durch die Lehrperson, der zweite Schüler kennt den Umgang mit einem Messer bereits und kann gut allein schneiden.	Zusammenarbeit (Lehrperson-Schüler-Schüler) und Einzelarbeit
5 min	<i>Arbeitsphase</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler können Anweisungen folgen und ausführen - Übung der Konzentrationsfähigkeit 	Gemeinsam wird nach dem Schneiden aller Obstsorten der Salat mit den restlichen Zutaten fertiggestellt.	Zusammenarbeit, alle arbeiten miteinander (Lehrperson-Schüler-Schüler) Lebensmittel
5 min	<i>Phase des Aufräumens</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung des Pflichtbewusstseins - Förderung der Selbstständigkeit 	Nachdem der Obstsalat fertig ist, säubern die Schüler ihren Arbeitsplatz, indem sie den Abfall sorgfältig entsorgen, ihr benutztes Geschirr im Geschirrspüler ordentlich verstauen und den Tisch feucht abwischen.	Einzelarbeit
10 min	<i>Vorbereitung des Essplatzes & Wiederholung</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung des Pflichtbewusstseins - Förderung der Selbstständigkeit - Festigung des Erlernten durch Wiederholung 	<p>Die Schüler bereiten den Tisch für die Jause vor (ist ihnen bereits bekannt). Lehrperson richtet in der Zwischenzeit die mitgebrachten Jausen.</p> <p>Gemeinsam werden nochmals alle Schritte mündlich wiederholt: Welche Obstsorten wurden verwendet, was wurde gemacht, was haben wir dazu gebraucht, wie haben wir ihn fertiggestellt?</p>	Zusammenarbeit, alle arbeiten miteinander (Lehrperson-Schüler-Schüler)

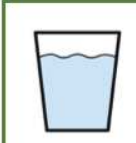










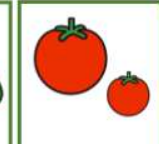




14.1.2 Lernmaterialien

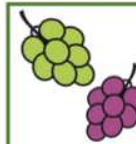
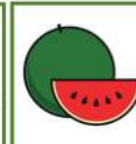

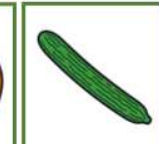
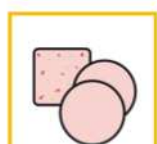
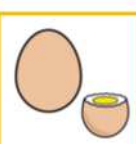
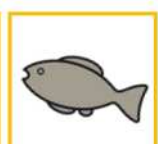

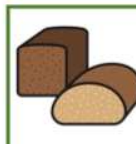
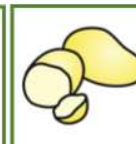
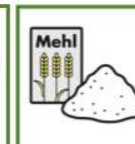



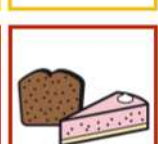
A) Legekreiskarten (Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung; Bilder Metacom-Symbole)





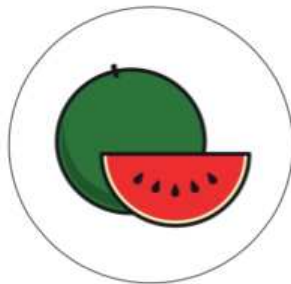
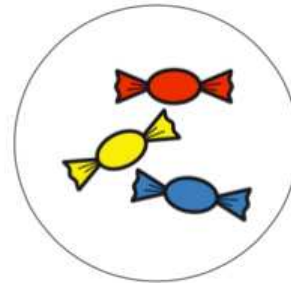
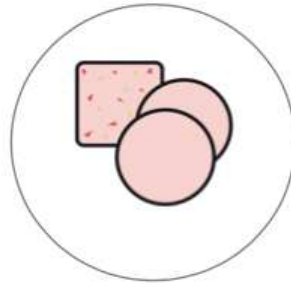
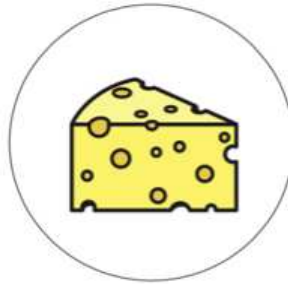
B) Tafelmaterial zur Erstellung einer eigenen Ernährungspyramide (Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung; Bilder Metacom-Symbole)

 Wasser	 Wasser	 Wasser	 Tee	 Müsli	 Reis	 Nüsse	 Milch	täglich	täglich	täglich	wöchentlich
 Apfel	 Banane	 Brokkoli	 Tomaten	 Joghurt	 Käse	 Öl	 Fleisch				

 Weintrauben	 Melone	 Kürbis	 Gurke	 Wurst	 Eier	 Fisch	 Limonade	sparsam	selten	selten
 Brot	 Kartoffeln	 Mehl	 Nudeln	 Zuckerl	 Eis	 Torte				

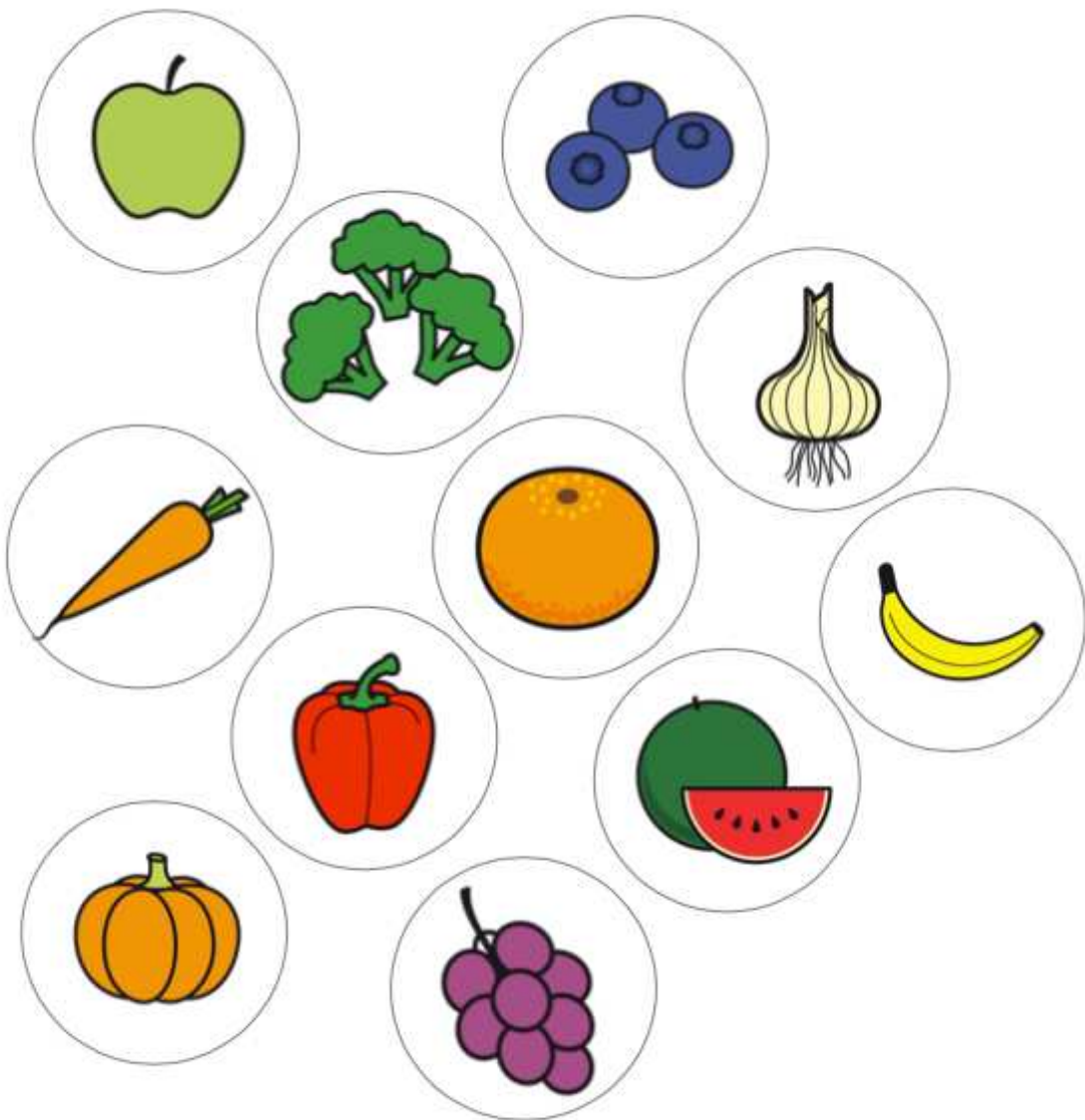
C) Arbeitsblatt 1: Lebensmittel der Stufen der Ernährungspyramide farblich zuordnen
(Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung; Bilder Metacom-Symbole)

Lebensmittel der Ernährungspyramide entsprechend anmalen
Farben: grün – gelb – rot



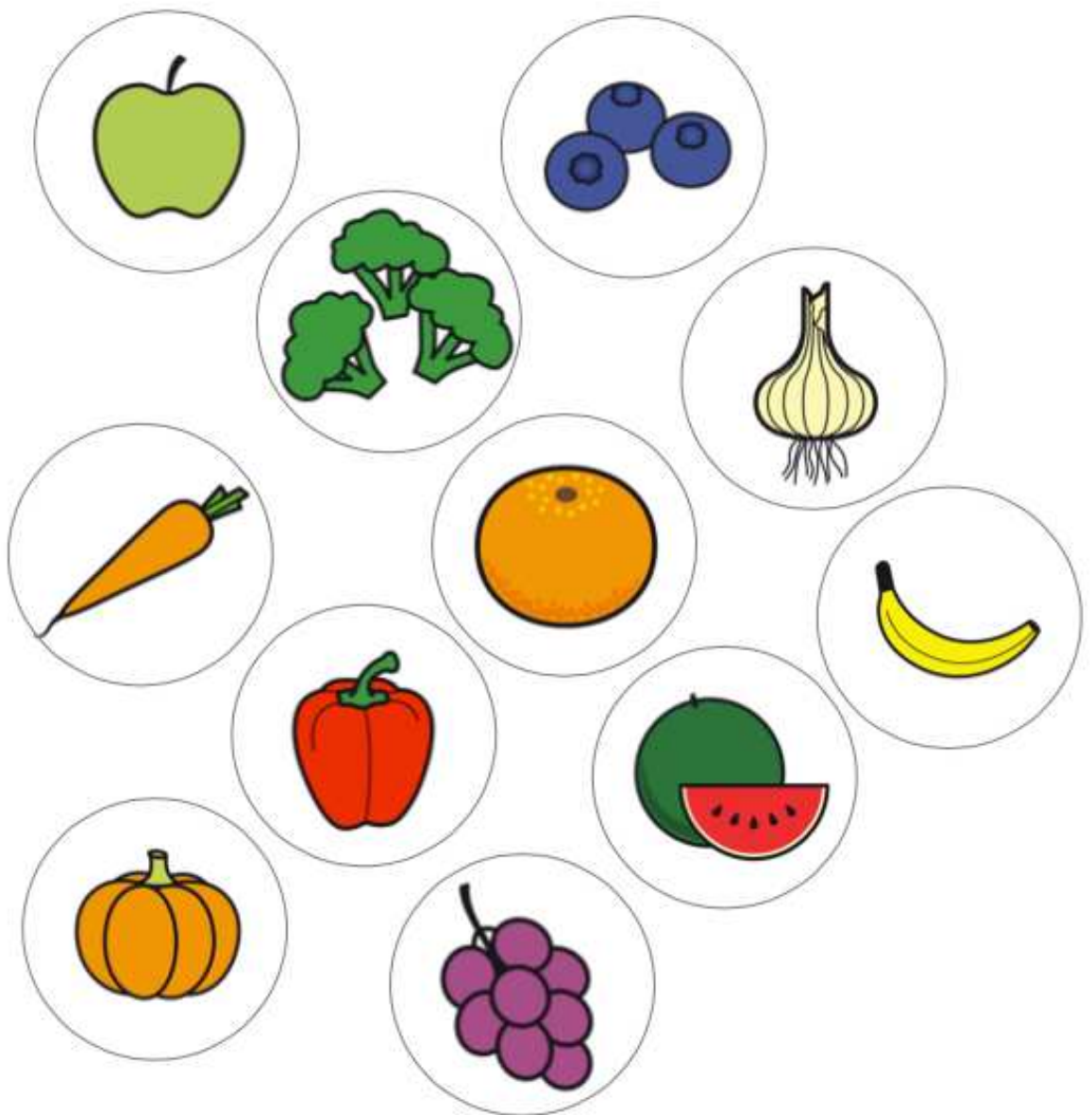
C) Arbeitsblatt 2: Lebensmittel einkreisen, nur das „Gemüse“
(Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung; Bilder Metacom-Symbole)

Kreise das **Gemüse** ein



C) Arbeitsblatt 3: Lebensmittel einkreisen, nur das „Obst“
(Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung; Bilder Metacom-Symbole)

Kreise das **Obst** ein



C) Arbeitsblatt 4: Lebensmittel dem Wort richtig zuordnen und einkreisen
(Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung; Bilder Metacom-Symbole)

Gemüse

der Brokkoli



die Zwiebel



die Tomate



die Gurke



der Paprika



der Salat



die Karotte



C) Arbeitsblatt 5: Lebensmittel dem Wort richtig zuordnen und einkreisen
(Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung; Bilder Metacom-Symbole)

Obst

der Apfel



die Erdbeere



die Orange



die Banane



die Melone



die Heidelbeere



die Weintrauben



C) Arbeitsblatt 6: Lebensmittel dem Wort richtig zuordnen und verbinden
(Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung; Bilder Metacom-Symbole)

G e m ü s e



der Brokkoli

die Tomate

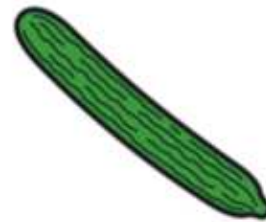
die Gurke

der Paprika

die Zwiebel

der Salat

die Karotte



C) Arbeitsblatt 7: Lebensmittel dem Wort richtig zuordnen und verbinden
(Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung; Bilder Metacom-Symbole)

O b s t

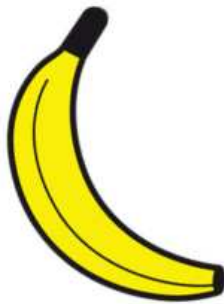


der Apfel



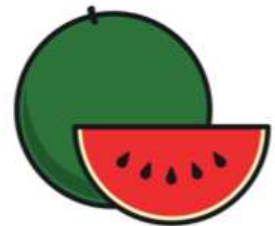
die Erdbeere

die Banane



die Melone

die Heidelbeere







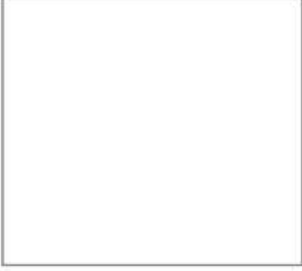


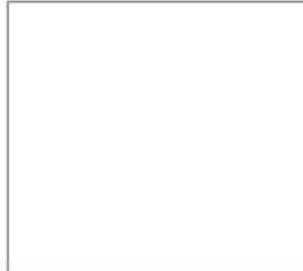
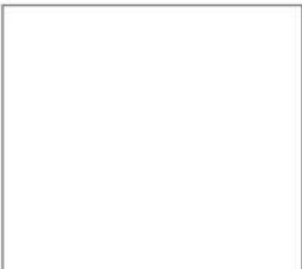
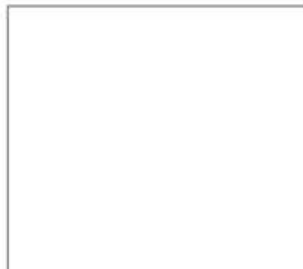
die Weintrauben

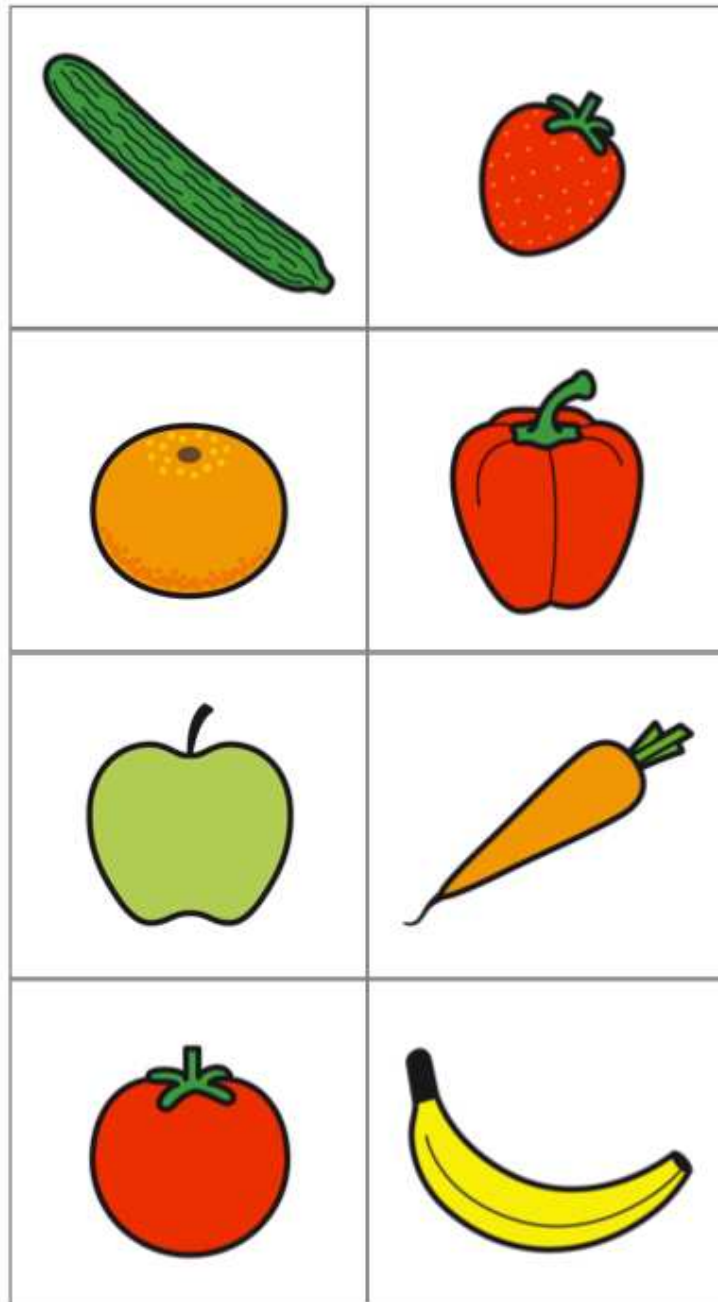


die Orange



C) Arbeitsblatt 8: Lebensmittel richtig zuordnen und kleben
(Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung; Bilder Metacom-Symbole)

Obst 	Gemüse 
	
	
	
	



14.2 Teilnehmende Beobachtung

14.2.1 Beobachtungsleitfaden

BEOBACHTUNGSBOGEN I – Lehr- & Lernmaterialien	
Durchgeführt von:	Datum & Länge:
Anzahl der beobachtenden Schüler*innen:	U-Schwerpunkt: Einführung in das Thema

Kurzbeschreibung: Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 1

--

Kurzbeschreibung: Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 2

--

Allgemeine Beobachtung: Auswahl der Lehrmethode & der Materialien

<i>Leitfrage</i>	<i>Was soll beobachtet werden?</i>
I MOTIVATION DER SCHÜLER	
Wird durch die Auswahl der <u>Lehrmethode</u> das Interesse der Schüler für das Thema geweckt?	Reaktion der Schüler, beschrieben durch Emotionen / Verhalten

Beobachtung:	
Wird durch die Auswahl der <u>Materialien</u> das Interesse der Schüler für das Thema geweckt?	Reaktion der Schüler, beschrieben durch Emotionen / Verhalten
Beobachtung:	
Bringen die Schüler <u>Grundvoraussetzungen</u> für die Materialien mit?	Vorwissen zum ABC (Buchstabenkennung), über diverse Obst- & Gemüsesorten Können bildliche Darstellungen erkannt und sprachlich wiedergegeben werden? Vorhandene Lesekompetenz?
Beobachtung:	
II MATERIAL UND HANDLUNGSABLAUF	
Können sich ALLE Schüler bei der <u>gewählten Arbeitsform</u> mit ihren Fähig- und Fertigkeiten einbringen?	Arbeiten alle Schüler mit?
Beobachtung:	

Zeigen die Schüler Interesse / <u>Akzeptanz für die Materialien</u> ?	Wird ohne „Diskussionen“ mit dem Material gearbeitet?
Beobachtung:	
Können die Schüler, nach Anweisungen der Lehrperson, möglichst <u>selbstständig mit dem Material arbeiten</u> , in Bezug auf ihre vorhandenen Fähig- und Fertigkeiten?	Brauchen die Schüler mehrfach zusätzliche Unterstützung? Beschreibung der Emotionen / Verhalten, beim „selbstständigen“ Arbeiten
Beobachtung:	
Ist das Material so aufgebaut, dass die Schüler etwas daraus mitnehmen können? (<u>erste Lernergebnisse</u>)	Können die Schüler nach der ersten Einführung das ein oder andere selbstständig als Antwort auf Fragen der LP, wiedergeben / wiederholen?
Beobachtung:	

(Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung des Beobachtungsbogens)

BEOBACHTUNGSBOGEN II – Lehr- & Lernmaterialien

Durchgeführt von:

Datum & Länge:

Anzahl der beobachtenden Schüler*innen:

U-Schwerpunkt: Arbeiten mit Arbeitsblättern

Kurzbeschreibung: Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 1

--

Kurzbeschreibung: Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 2

--

Allgemeine Beobachtung: Gestaltung der Lernmaterialien

<i>Leitfrage</i>	<i>Was soll beobachtet werden?</i>
I MOTIVATION DER SCHÜLER	
Wird durch die Gestaltung der <u>Arbeitsblätter</u> das Interesse der Schüler für das Thema geweckt?	Reaktion der Schüler, beschrieben durch Emotionen / Verhalten
<p>Beobachtung:</p>	

Bringen die Schüler <u>Grundvoraussetzungen</u> für das Bearbeiten der Materialien mit?	Beschreibung der motorischen Fähig- und Fertigkeiten, vorhandene Lesekompetenz, Möglichkeit der Erkennung von bildlichen Darstellungen, ...
Beobachtung:	
II MATERIAL UND HANDLUNGSABLAUF	
Zeigen die Schüler Interesse / <u>Akzeptanz für die Materialien</u> ?	Wird ohne „Diskussionen“ mit dem Material gearbeitet?
Beobachtung:	
Können die Schüler, nach Anweisungen der Lehrperson, möglichst <u>selbstständig mit dem Material arbeiten</u> ?	Brauchen die Schüler mehrfach zusätzliche Unterstützung / Erklärungen? Beschreibung der Emotionen / Verhalten beim Arbeiten
Beobachtung:	
Sind die Materialien so gestaltet, dass ALLE Schüler damit arbeiten können bzw. <u>individuelle Lernwege</u> ermöglicht werden?	Sind die Materialien von allen bearbeitbar oder würde es weitere Differenzierungen benötigen?
Beobachtung:	

Unterstützen die vorhandenen Bilder, Grafiken, Tabellen etc. das selbstständige Arbeiten der Schüler?	Beschreibung der Emotionen / des Verhaltens während dem Arbeiten – fällt ihnen das Arbeiten grundsätzlich leicht?
Beobachtung:	
Ist das Material so aufgebaut, dass die Schüler etwas daraus mitnehmen können? (<u>erste Lernergebnisse</u>)	Können die Schüler nach der ersten Einführung vom Vortag Wissen bereits abrufen und durch die Arbeitsblätter wiedergeben / wiederholen?
Beobachtung:	

(Quelle: Denise Blaukovic, eigene Entwicklung des Beobachtungsbogens)

BEOBACHTUNGSBOGEN III – Lehr- & Lernmaterialien

Durchgeführt von:	Datum & Länge:
Anzahl der beobachtenden Schüler*innen:	U-Schwerpunkt: Arbeiten mit Arbeitsblättern (Wiederholung)

Anmerkung: Schüler bekamen wiederholt dieselben Arbeitsblätter wie aus Beobachtung II. Beobachtet werden soll, was nach einer Woche noch vorhanden ist, ob die Schüler vermehrt Unterstützung benötigen, braucht es die Wiederholung, ...?

Kurzbeschreibung: Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 1

Kurzbeschreibung: Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 2

Allgemeine Beobachtung: Gestaltung der Lernmaterialien

<i>Leitfrage</i>	<i>Was soll beobachtet werden?</i>
I MOTIVATION DER SCHÜLER	
Ist durch die Gestaltung der <u>Arbeitsblätter</u> das Interesse der Schüler für das Thema weiterhin vorhanden? Reaktion nach einer Woche?	Reaktion der Schüler, beschrieben durch Emotionen / Verhalten
Beobachtung:	

II MATERIAL UND HANDLUNGSABLAUF	
Zeigen die Schüler weiterhin Interesse / <u>Akzeptanz für die Materialien?</u>	Wird ohne „Diskussionen“ mit dem Material gearbeitet?
Beobachtung:	
Können die Schüler <u>selbstständig mit dem Material arbeiten?</u>	Brauchen die Schüler erneute Unterstützung / Erklärungen? Beschreibung der Emotionen / Verhalten beim Arbeiten
Beobachtung:	
Unterstützt die besondere Gestaltung der Arbeitsblätter das selbstständige Arbeiten der Schüler? (Einprägung, Merkfähigkeit)	Beschreibung der Emotionen / des Verhaltens während dem Arbeiten – fällt ihnen das Arbeiten grundsätzlich leicht?
Beobachtung:	
Ist das Material so aufgebaut, dass die Schüler etwas daraus mitnehmen können? (<u>Lernergebnisse</u>)	Können die Schüler ihr Wissen abrufen und durch die Arbeitsblätter wiedergeben / wiederholen?
Beobachtung:	

Sonstiges:

(Quelle: Denise Blaukovics, eigene Entwicklung des Beobachtungsbogens)

BEOBACHTUNGSBOGEN IV – Lehr- & Lernmaterialien

Durchgeführt von:

Datum & Länge:

Anzahl der beobachtenden Schüler*innen:

U-Schwerpunkt: Verknüpfung von Theorie & Praxis

Kurzbeschreibung: Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 1

--

Kurzbeschreibung: Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 2

--

Allgemeine Beobachtung: Gestaltung der Lernmaterialien

<i>Leitfrage</i>	<i>Was soll beobachtet werden?</i>
I MOTIVATION DER SCHÜLER	
Wird durch die Auswahl der <u>Lehrmethode</u> (Kochen, das Tun) das Interesse der Schüler für das Thema geweckt?	Reaktion der Schüler, beschrieben durch Emotionen / Verhalten
<p>Beobachtung:</p>	

Bringen die Schüler <u>Grundvoraussetzungen</u> für die praktische Einheit mit?	Umgang mit dem Messer, Schneidetechniken, Küche als vertrauter Raum,
Beobachtung:	
II HANDLUNGSABLAUF	
Können sich ALLE Schüler mit ihren Fähig- und Fertigkeiten einbringen?	Arbeiten alle Schüler mit?
Beobachtung:	
Zeigen die Schüler Interesse / <u>Akzeptanz für das Arbeiten in der Küche</u> ?	Gibt es Diskussionen? Reaktionen / Emotionen der Schüler beim Arbeiten in der Küche?
Beobachtung:	
III LERNERGEBNISSE	
Inwieweit unterstützt das vor den Schüler liegende Obst, zur Verknüpfung von Theorie und Praxis?	Können die Schüler ihr bereits erworbenes Wissen abrufen und anwenden? Erkennen die Schüler das Obst und können sie es benennen?

Beobachtung:

Sonstiges:

(Quelle: Denise Blaukovichs, eigene Entwicklung des Beobachtungsbogens)

14.2.2 Verschriftlichungen

Ausgewerteter Lehrer-Beobachtungsbogen I

(Feldnotizen aus der Beobachtung)

Datum:	14.06.2023
Dauer:	1 UE (50 min)
Anzahl der Schüler*innen:	Männlich 2
U-Schwerpunkt:	Ernährungspyramide → „Obst & Gemüse“ – die Einführung

Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 1

Schüler kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. Gewissenhaft und sorgfältig erledigte er seine Aufgaben.

Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 2

Schüler kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. Er wirkte grundsätzlich entspannt, war dennoch in manchen Momenten etwas gereizt. Er erledigte seine Aufgaben, war dabei jedoch etwas unmotiviert und erwähnte dies selbst durch Aussagen wie „mi faul“.

Auswahl der Lehrmethode & Materialien durch die Lehrperson

Zur Einführung des Themas wurden zwei Unterrichtsmaterialien durch die Lehrperson zur Verfügung gestellt. Als erstes sollte eine *Holz-Torten-Pyramide* zur detaillierten Veranschaulichung der Ernährungspyramide den Schülern dienen. Die Ernährungspyramide wurde bereits im Schuljahr davor mit den Schülern besprochen und gelernt. Das Veranschaulichen und Aufgreifen diente als Wiederholung und als Überleitung zum Thema „Obst & Gemüse“. Das zweite Unterrichtsmaterial war ein *Legekreis* zu Obst und Gemüse, welcher eigens durch die Lehrperson erstellt wurde. Die gesamte Unterrichtsstunde fand in einem Sitzkreis am Boden auf einem Teppich, in der Klasse, statt.

I. Reaktionen und Eindrücke zur Methode und Material

Die Reaktionen der beiden Schüler waren sehr unterschiedlich. Aufgrund des Verhaltens, der Körpersprache und der Mimik von Schüler 1 konnte man eine positive Reaktion auf das Material und die gewählte Methode ablesen. Er wirkte sehr motiviert, kam mit einem Lächeln in den Kreis, setzte sich sofort auf den Boden und wollte direkt mit dem Material zu arbeiten beginnen. Wohingegen Schüler 2 sehr unmotiviert im Allgemeinen auf die Unterrichtsstunde reagierte. Wir bearbeiteten das Thema in der vorletzten Unterrichtsstunde und der Schüler erwähnte ständig „bitte, Schule aus“. Der Schüler wollte sich auch nicht auf den Boden setzen, sondern auf einen Sessel, wo er jedoch schwer mitarbeiten hätte können, da die Materialien am Boden verteilt lagen. Nach kurzer Zeit kam der Schüler schließlich doch in den Kreis am Boden und arbeitete am Ende auch fleißig, interessiert und motiviert mit.

Die Holz-Torten-Pyramide wurde von beiden Schülern freudig auseinander gebaut und ihm Teamwork, eigenständig, wieder zusammengesetzt. Lehrperson stoppte jedoch zwischendurch das Zusammensetzen für Nachfragen und/oder Erklärungen. Beide Schüler reagierten positiv auf die Unterbrechungen und beteiligten sich, je nach Können, an der Unterhaltung. Der Legekreis machte ihnen besonders Spaß, sodass die Lehrperson entschloss ein kleines Spiel daraus zu machen. Beide Schüler waren dabei sehr motiviert und freudig (ständiges Lächeln).

II. Grundvoraussetzungen der Schüler (Hilfestellung durch die Lehrperson)

Grundsätzlich haben beiden Schüler eine gute Buchstabenkenntnis und können bildliche Darstellungen gut erkennen und wiedergeben.

Schüler 1 hat eine bereits sehr gut ausgeprägte Lesekompetenz und kann ganzheitliche Wörter lesen. Nicht alle Wörter und/oder Buchstaben können durch den Schüler in ihrer Richtigkeit ausgesprochen werden, dennoch ist das Gelesene für den Zuhörer verständlich. Der Schüler kannte bereits im Vorhinein einige Obst- & Gemüsesorten und konnte diese auch auf Anhieb bei den bildlichen Darstellungen erkennen (Apfel, Banane, Tomate, Kirsche, Karotte).

Schüler 2 fällt das Lernen im Allgemeinen etwas schwerer. Benötigt besonders bei Anfängen die Unterstützung der Lehrperson (zum Teil spielt hier auch mangelndes Selbstvertrauen eine Rolle). Aussprache von Schüler 2 kann für Außenstehende schwer zu verstehen sein, als Lehrpersonen der Klasse, kann man den Schüler bereits gut verstehen. Schüler 2 hat bereits vorhandenes Wissen über diverse Obst- & Gemüsesorten und konnte diese auch sehr gut erkennen und benennen. Auch hatte der Schüler bereits Vorwissen darüber, was ein Obst und was ein Gemüse ist.

III. Selbstständiges Arbeiten

Beide Schüler können aufgrund der gewählten Materialien und Methode mit ihren jeweiligen Fähig- und Fertigkeiten mitarbeiten und die Aufgaben gut lösen. Aufgrund der besser vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten von Schüler 2, konnte dieser an mündlichen Unterhaltungen mehr teilnehmen als Schüler 1. Bei beiden Schülern ist jedoch das sprachliche Verständnis durch jemand anderen gegeben und können somit den Anweisungen sowie Erklärungen gut folgen. Schüler 1 hat aufgrund seines ausgeprägten Autismus sehr gewissenhaft und sorgfältig mit den Materialien gearbeitet, alles musste in einer Linie auf einem genauen Platz liegen. Schüler 2 hingegen hat Probleme bei der Vorstellung wie ein Legekreis am Ende aussehen könnte/sollte und achtete dabei wenig darauf, wie die Kärtchen hingelegt werden. Schüler 1 und 2 haben sich mit ihren individuellen Fähig- und Fertigkeiten gegenseitig gut unterstützt und ergänzt.

IV. Erste Lernergebnisse

Nach der Erklärung des Rätselspieles am Ende (Legekreis Obst und Gemüse richtig sortieren) konnten beide Schüler gut mitarbeiten. Schüler 1 benötigten zwischendurch immer wieder kleine Denkanstöße mit Phrasen durch die Lehrperson wie „Schau genau hin, was könnte den falsch sein?“, konnte dadurch aber alles korrekt sortieren und den Legekreis richtig lösen. Schüler 2 konnte bereits bei der ersten Runde des Spieles alles korrekt lösen und auch mündlich wiedergeben.

Ausgewerteter Lehrer-Beobachtungsbogen II

(Feldnotizen aus der Beobachtung)

Datum:	15.06.2023
Dauer:	1 UE (50 min)
Anzahl der Schüler*innen:	Männlich 2
U-Schwerpunkt:	„Obst & Gemüse“ – Arbeiten mit Arbeitsblättern

Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 1

Schüler kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. Gewissenhaft und sorgfältig erledigte er seine Aufgaben. Wirkte sehr motiviert, begab sich auf seinen Platz und begann mit seiner Arbeitsmappe* zu arbeiten. (*Schüler arbeitet nach dem TEAACH Ansatz)

Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 2

Schüler kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. Er wirkte sehr fröhlich, Er wirkte sehr fröhlich, betrat mit einem Lächeln die Klasse und wollte ebenfalls direkt mit dem Arbeiten in der Arbeitsmappe* beginnen. (*Schüler arbeitet nach dem TEAACH Ansatz)

Infos zur Gestaltung der Materialien durch die Lehrperson

Lehrperson erstellte diverse Arbeitsblätter zum Thema Obst und Gemüse selbst für die Schüler. Die Arbeitsblätter wurden nach dem bereits für ihnen bekannten System erstellt, was das Bearbeiten für die Schüler unterstützen sollte. Bei den Arbeitsblättern wurde darauf geachtet, dass wenig Text vorhanden ist und die Arbeitsschritte möglichst selbsterklärend sind. Auf den Arbeitsblättern wurde sehr viel mit bildlichen Darstellungen gearbeitet.

I. Reaktionen und Eindrücke zum Material

Beide Schüler nahmen die Arbeitsblätter sehr gut an. Schüler 1 arbeitet sehr gewissenhaft und ohne Diskussionen an den Arbeitsblättern. Aufgrund der Gestaltung der Arbeitsblätter, wie sie Schüler 1 bereits sehr gut vertraut ist, wusste

er, ohne Erklärungen durch die Lehrperson, was die Aufgabenstellung pro Arbeitsblatt war. Schüler 2 meinte beim ersten Anblick der Arbeitsblätter „schwer“, arbeitet jedoch schließlich ebenfalls sehr gewissenhaft und stets mit einem Lächeln am Gesicht an den Aufgaben.

II. Grundvoraussetzungen der Schüler (Hilfestellung durch die Lehrperson)

Schüler 1 verfügt über eine gute Lesekompetenz und kann somit auch Arbeitsblätter mit Wörtern gut bearbeiten. Bildliche Darstellungen werden gut erfasst und unterstützen dem Schüler bei der Arbeit, da diese sehr gut abgespeichert und wieder abgerufen werden können. Auch hat Schüler 1 eine gute Stifthaltung, wird dabei jedoch durch eine Vorrichtung am Stift unterstützt. Probleme gibt es bei selbstständig zu ziehenden Kreisen, Schüler schafft es schwer einen Kreis ohne vorgegebene Linie zu ziehen, sie haben unterschiedliche Größen und Formen → bräuchte hierbei vorgegebene Linien. Schüler 2 hat ebenfalls eine bereits sehr gut ausgeprägte Stifthaltung und benötigt keine weitere Hilfestellung dafür. Lesekompetenz ist bei Schüler 2 nicht so gut ausgeprägt wie bei Schüler 1, kann jedoch mit Unterstützung der Lehrperson, Wörter ebenfalls erlesen. Bildliche Darstellungen werden hier ebenfalls gut erfasst und unterstützen dem Schüler bei der Arbeit, da diese sehr gut abgespeichert und wieder abgerufen werden können.

III. Selbstständiges Arbeiten & individuelle Lernwege möglich

Aufgrund der Erstellung der Arbeitsblätter nach einem für sie bereits bekannten Schema war es für beide Schüler möglich die Arbeitsblätter selbstständig ohne Erklärungen durch die Lehrperson richtig bearbeiten. Es gab 1-2 Unklarheiten für die Schüler, was jedoch nicht die Arbeitsschritte, sondern das vorhandene Wissen zum Thema betraf, die jedoch nach kurzer Erklärung durch die Lehrperson sofort geklärt wurden und die Schüler wieder selbstständig weiterarbeiten konnten. Bei Schüler 1 ist aufgefallen, dass er sich bei beiden Arbeitsblättern hingekniet hat (Schüler arbeitet ansonsten meist im Stehen) und die Wörter laut vorgelesen hat (Schüler arbeitet ansonsten leise für sich selbst dahin). Bei Unsicherheiten, was nun

das Richtige wäre, hat der Schüler aktiv nach dem Blickkontakt zur Lehrperson gesucht und wollte zuerst Bestätigung seiner Auswahl haben, bevor es eingekreist oder verbunden hat. Ebenfalls aufgefallen ist, dass Schüler 1 graphomotorisch, ohne Hilfestellung durch Linien, Schwierigkeiten beim Einkreisen der Obst- und Gemüsesorten hatte → würde hierbei weitere Hilfestellung benötigen und würde somit bedeuten, dass man das Arbeitsblatt diesbezüglich noch weiter differenzieren sollte. Schüler 2 hingegen beachtet kaum vorhandene Linien, was zur Schlussfolgerung führt, dass diese für diesen Schüler nicht notwendig wären.

IV. Lernergebnisse

Reflektierend zur vergangenen Einheit, am Tag davor, die Einführung, wurde deutlich, dass beide Schüler sich sehr viel durch die bildlichen Darstellungen gemerkt und auch abgespeichert haben, da alle Arbeitsblätter von ihnen mit Leichtigkeit bearbeitet werden konnten.

Ausgewerteter Lehrer-Beobachtungsbogen III

(Feldnotizen aus der Beobachtung)

Datum:	21.06.2023
Dauer:	1 UE (50 min)
Anzahl der Schüler*innen:	Männlich 2
U-Schwerpunkt:	„Obst & Gemüse“ – Arbeiten mit Arbeitsblättern (Wiederholung)

Information

Beide Schüler erhielten an diesem Tag dieselben Arbeitsblätter wie eine Woche zuvor, um herauszufinden, ob die Schüler nun mehr Unterstützung benötigen, wie viel Wissen sie nach einer Woche noch besitzen und wie sie im Allgemeinen nach einer Woche auf die Arbeitsblätter reagieren. Die Schüler erhielten während der restlichen Tage immer wieder Arbeitsblätter zum Thema als Hausübung (Auswahl durch die Klassenlehrerin).

Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 1

Schüler kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. Gewissenhaft und sorgfältig erledigte er seine Aufgaben. Danach begab er sich gleich auf seinen Platz und begann mit seiner Arbeitsmappe*. (*Schüler arbeitet nach dem TEAACH Ansatz)

Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 2

Schüler kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. Nach dem Erledigen seiner Aufgaben begann der Schüler motiviert und arbeitswillig mit seiner Arbeitsmappe*. (*Schüler arbeitet nach dem TEAACH Ansatz)

Infos zur Gestaltung der Materialien durch die Lehrperson

Wie bereits in der Beobachtung II, erhielten die Schüler an diesem Tag dieselben Arbeitsblätter, welche von der Lehrperson, nach einem bereits für ihnen bekannten System, erstellt wurden. Es wurden für die Wiederholung keine Veränderungen am Material vorgenommen.

I. Reaktionen und Eindrücke zur Gestaltung des Materials

Beide Schüler bearbeiteten die beiden Arbeitsblätter in ihren Mappen ohne Diskussionen. Es konnten keine ablehnenden oder negativen Gestiken, Mimikern oder sonstiges wahrgenommen werden. Schüler 2 bearbeitete die beiden Arbeitsblätter direkt hintereinander, wohingegen Schüler 1 die beiden Arbeitsblätter nicht hintereinander bearbeitete. Beide Schüler wussten jedoch ohne Erklärungen oder Nachfragen bei der Lehrperson, was sie bei den jeweiligen Arbeitsblättern zu erledigen haben. Sie arbeiteten sehr gewissenhaft und sorgfältig.

II. Selbstständiges Arbeiten

Es machten den Eindruck als wären die Arbeitsblätter und die darauf angeforderten Aufgaben nichts Neues mehr für die Schüler, beiden machten bei der Bearbeitung einen sehr sicheren Eindruck. Wie bereits die Woche zuvor fiel bei Schüler 1 auf, dass er sich bei der Bearbeitung des ersten Arbeitsblattes hinsetzte und die Wörter laut vorließ. Interessant dabei war jedoch, dass beim zweiten Arbeitsblatt dies nicht

geschah und es dieses genauso bearbeitete wie alle anderen Arbeitsblätter, leise und im Stehen für sich selbst. Beim ersten Arbeitsblatt wirkte Schüler 1 bei den ersten beiden Begriffen etwas angespannt – krampfartige Körperspannung, in die Höhe angespannte, gestreckte Arme, lautieren und runzeln der Stirn. Er suchte auch aktiv nach dem Blickkontakt der Lehrperson und wollte Bestätigung seiner Auswahl. Nach den ersten beiden Begriffen lies die Spannung sichtlich nach und der Schüler bearbeitete in Ruhe das Arbeitsblatt für sich selbst. Arbeitsblatt Nummer 2 wurde in völliger Ruhe und Entspannung in Sekundenschnelle von Schüler 1 bearbeitet. Weiteres aufgefallen ist wieder, dass Schüler 1 graphomotorisch, ohne Hilfestellung durch Linien, Schwierigkeiten beim Einkreisen der Obst- und Gemüsesorten hatte. Bei Schüler 2 war zu beobachten, dass dieser beide Arbeitsblätter mit einer Leichtigkeit und in Sekundenschnelle für sich selbst, ohne Fehler, bearbeiten konnte. Er benötigte keinerlei Hilfestellung durch die Lehrperson. Bei einem Wort suchte der Schüler den Blickkontakt zur Lehrperson, strich sich mit dem Stift durchs Haar, überlegte eine kurze Zeit, löste es aber schließlich selbstständig.

III. Lernergebnisse

Sichtlich wurde, dass die ständige Wiederholung des Themas (über einen längeren Zeitraum hinweg), sowie auch die Bearbeitung derselben Arbeitsblätter, das Erlernen und Einprägen von neuen Sachen die Schüler unterstützt, da keine Hilfe beim Erarbeiten benötigt wurde und bei der anschließenden Überprüfung keine Fehler gefunden werden konnten. Es wurde auch deutlich, dass nach einer Woche, mit mehreren Wiederholungen über die Woche hinweg (Hausübungen), die Schüler ohne jegliche Probleme die Arbeitsblätter bearbeiten konnten, was eine deutliche Merkfähigkeit der Schüler zeigt.

Ausgewerteter Lehrer-Beobachtungsbogen IV

(Feldnotizen aus der Beobachtung)

Datum:	22.06.2023
Dauer:	1 UE (50 min)
Anzahl der Schüler*innen:	Männlich 2
U-Schwerpunkt:	Verknüpfung Theorie & Praxis → Zubereitung eines Obstsalates

Information

In dieser Einheit wurde neben dem gelernten Wissen über Obst & Gemüse auch das Tun in der Küche beobachtet. Es wurde darauf geachtet, dass beide Schüler mit ihren Fähig- und Fertigkeiten gut in der Küche mitarbeiten können. So wurde die zuvor erlernte Theorie über die diversen Obstsorten mit der Praxis, dem Hantieren mit Obst, verbunden. Gerade bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ist es äußerst wichtig, theoretisches mit Tun zu verbinden, so können sie das zu Erlernende besser Verknüpfen und für die Zukunft abspeichern.

Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 1

Schüler wirkte beim Ankommen müde. Er gähnte sehr oft und begann, im Gegensatz zu den anderen Tagen, nicht direkt mit seinen Aufgaben, sondern nahm sich Freiraum im Gang und hörte dabei Musik.

Verhalten / Tagesverfassung von Schüler 2

Schüler kam gut gelaunt am Morgen in der Schule an, erledigte seine Aufgaben und kam mit einem Lächeln in die Klasse. Er begrüßte alle anwesenden Lehrpersonen freundlich.

Infos zur Gestaltung der Einheit

Beiden Schülern wurde bei der Besprechung des Stundenplans in der Früh mitgeteilt, dass sie heute gemeinsam in der Küche einen Obstsalat für die gesamte Klasse, für die Jause, zubereiten werden. Zu Beginn der Stunden gehen die Schüler

selbstständig Hände waschen und betreten erst dann die Küche (bereits eingprägtes Wissen von Stunden davor). In der Küche ist vorab nichts vorbereitet, außer die diversen Obstsorten, welche von der Lehrperson eingekauft wurden, lagen aufgebretet am Tisch. Bevor die tatsächliche Arbeit begann, saßen die beiden Schüler sowie die Lehrperson am Esstisch und es wurde gemeinsam besprochen, welche Obstsorten wir für den Salat verwenden werden (Wiederholung des bereits Erlernen „Obstsorten“).

I. Reaktionen und Eindrücke

Beide Schüler freuen sich schon immer im Vorfeld immer auf den Donnerstag (Wissen aus vergangenen Wochen, Tagen), da sie wissen, dass dies der „Koch“-Tag ist, wobei die sechs Schüler der Klasse hierbei immer wieder rotieren. Nach dem Ende des Morgenkreis, wo die einzelnen Unterrichtsphase genau erklärt und auch visuell dargestellt werden, gingen beide Schüler, ohne weitere Aufforderung direkt Händewaschen und in die Küche. Beim Betreten der Küchen haben beide Schüler direkt zu dem Esstisch geblickt und sich ohne Hinweis durch die Lehrperson ein Platz ausgesucht und hingesezt. Ihre Blicke waren stets bei den unterschiedlichen, bereits ausgepackten Obstsorten und sie begannen direkt die ersten Stücke in die Hand zu nehmen und beobachteten sie von allen Richtungen. Dabei wurden sie von Schüler 1 auch gedreht. Beim gemeinsamen Besprechen der Obstsorten und der einzelnen Schritte des bevorstehenden Tuns für die Herstellung eines Obstsalates, waren beide Schüler sehr aufmerksam. Die Blicke der beiden Schüler waren durchwegs auf die einzelnen Obstsorten gerichtet. Fragen der Lehrperson wurden mündlich durch beide Schüler beantwortet.

II. Grundvoraussetzungen für das Tun

Beiden Schülern ist der Raum Küche bekannt und vertraut. Die Kästen und Laden sind mit Wort-Bild-Karten beschriftet und bieten somit den Schülern Hilfestellung für das möglichst selbstständige Vorbereitung von Arbeitsmaterialien. Der Umgang mit einem Schäler und Messer ist für Schüler 2 bereits bekannt und kann aufgrund

der motorischen Fähig- und Fertigkeiten grundsätzlich möglichst selbstständig gut und sicher ausgeführt werden. Schüler 1 benötigt beim Schälen und Schneiden noch Handführung durch eine weitere Person, da er noch nicht so viel Übung im Umgang mit den Arbeitsgeräten hat. Grundsätzlich verfügt er über die dafür notwendige Motorik, benötigt jedoch noch Übung und Wiederholungen darin. Mündliche Anweisungen, wie das Obst beispielsweise geschnitten werden soll, werden von beiden Schülern verstanden. Zusätzlich wird die Anweisung jedoch durch die Lehrperson visuell dargeboten, indem Stücke vorgeschnitten werden. Schüler 2 kann aufgrund dessen die Handlung danach zur Gänze selbstständig ausführen, Schüler 1 ebenso, jedoch mit Handführung durch die Lehrperson.

III. Selbstständiges Arbeiten

Da beiden Schüler der Raum Küche bekannt und vertraut ist, können sie sich selbstständig und gut darin bewegen und auch Anweisungen der Lehrperson selbstständig ausführen. Das Vorbereiten des Arbeitsplatzes für das Schälen und Schneiden können beide Schüler selbstständig erledigen. Die Bebilderungen an den Kästen und Läden leisten hierbei natürlich weitere Hilfestellung. Die Lehrperson muss bei der Vorbereitung nicht neben den Schülern anwesend sein und kann am Tisch sitzen bleiben. Schüler 2 war sich bei der Auswahl des Messers nicht ganz sicher, nahm eines heraus, schaute zur Lehrperson und fragte „hmm?“. Die Lehrperson bestätigte den Schüler mit einem „Ja, richtig“ woraufhin der Schüler lächelte, die Lade schloss und mit einem freudigen Blick zum Platz ging. Schüler 1 zeigt während des Vorbereitens wenig Emotionen, das Tun und sein Blick wirkte konzentriert und aufmerksam.

IV. Lernergebnisse

In der Vorbesprechung, gemeinsames Besprechen der Obstsorten, wurde deutlich, dass die Schüler vieles aufgrund der ständigen Visualisierung bzw. Bebilderung wieder erkennen und somit auch sprachlich wiedergeben konnten. Das praktische Arbeiten ist beiden Schülern bereits bekannt und gut vertraut. Die Schüler zeigen

stetige Verbesserungen bei diversen Handlungen, wie in diesem Fall das Schneiden des Obstes, aufgrund der ständigen und wiederkehrenden Wiederholungen der bestimmten Handlungen. Die Schüler werden immer sicherer und selbstständiger im Tun. Auch hat sich gezeigt, dass durch das immer wiederkehrende Tun selbstständiges Arbeiten gefördert und verbessert wird.

14.3 Qualitative Inhaltsanalyse

14.3.1 Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1. LERN- UND GRUNDVORRAUSSETZUNGEN			
K1.1: Tagesverfassung	Tagesverfassung, Tagesstimmung und Verhalten der Schüler im Allgemeinen	„Schüler kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. Gewissenhaft und sorgfältig erledigte er seine Aufgaben.“ (BB 1)	Beschreibungen, die das allgemeine Verhalten (z.B. Laune, Müdigkeit, ...) der Schüler am Tag widerspiegeln und maßgeblich zur Lerngrundlage beitragen <i>Arten: Allgemeines, Sprache, Gestik & Mimik</i>
K1.2: Fähig- und Fertigkeiten	Fähig- und Fertigkeiten, die Schüler zum Lernen benötigen	„Schüler 1 benötigt beim Schälen und Schneiden noch Handführung durch eine weitere Person, da er noch nicht so viel Übung im Umgang mit den Arbeitsgeräten hat. Grundsätzlich verfügt er über die dafür notwendige Motorik, benötigt jedoch noch Wiederholungen darin.“ (BB 4)	Vorhandene, teilweise und nicht vorhandene Fähig- und Fertigkeiten, im Bereich der Fein- und Grobmotorik, der Schüler, die für ein gelingendes Arbeiten notwendig sind oder differenziert werden müssen
K1.3: Kompetenzen	Kompetenzen, die Schüler zum Lernen benötigen	„Schüler 1 hat eine bereits sehr gut ausgeprägte Lesekompetenz und kann ganzheitliche Wörter lesen.“ (BB 1)	Vorhandene, teilweise und nicht vorhandene Kompetenzen der Schüler, die für ein gelingendes Arbeiten notwendig sind oder differenziert werden müssen <i>Arten: Lesekompetenz, Sprachkompetenz, visuelle Wahrnehmungsfähigkeit/ Erkennen</i>
2. MOTIVATION DER SCHÜLER			
K2.1: Reaktion auf gestaltete Lernumgebung	Reaktionen auf die gewählte bzw. vorbereitete Lernumgebung	„Er wirkte sehr motiviert, kam mit einem Lächeln in den Kreis, setzte sich sofort auf den Boden und wollte direkt mit dem Material zu arbeiten beginnen.“ (BB 1)	Art der Reaktionen für die gewählte Lernumgebung <i>Arten: allgemein, sprachlich, mimisch, körperlich</i>

K2.2: Reaktionen auf Lehr- und Lernmethoden	Reaktionen auf die gewählten Lehr- und Lernmethoden	„Beim gemeinsamen Besprechen der Obstsorten und der einzelnen Schritte des bevorstehenden Tuns für die Herstellung eines Obstsalates, waren beide Schüler sehr aufmerksam. Die Blicke der beiden Schüler waren durchwegs auf die einzelnen Obstsorten gerichtet.“ (BB 4)	Art der Reaktionen für die gewählte Lehr- und Lernmethode Arten: allgemein, sprachlich, mimisch, körperlich
K2.3: Reaktionen auf Arbeitsmaterialien	Reaktionen bzgl. der Arbeitsmaterialien	„Schüler 1 arbeitet sehr gewissenhaft und konzentriert sowie ohne Diskussionen an den Arbeitsblättern.“ (BB 2)	Art der Reaktionen bzgl. der zur Verfügung gestellten Lernmaterialien Arten: allgemein, sprachlich, mimisch, körperlich
3. KOMPETENZORIENTIERTES UNTERRICHTEN			
K3.1: Selbstständiges Arbeiten	Lernziel, das in einem Kompetenzorientierten Unterricht verfolgt wird	„Aufgrund der Erstellung der Arbeitsblätter nach einem für sie bereits bekannten Schema war es für beide Schüler möglich die Arbeitsblätter selbstständig ohne Erklärungen durch die Lehrperson richtig bearbeiten.“ (BB 2)	Schüler können möglichst selbstständig zum ausgewählten Thema, mittels der vorbereiteten Lernmaterialien, arbeiten, was ein wesentliches Lernziel bzw. eine wesentliche Kompetenz, in einem kompetenzorientierten Unterricht darstellt
K3.2: Soziale Interaktion	Lernziel, das in einem Kompetenzorientierten Unterricht verfolgt wird	„Schüler 1 hat sehr gewissenhaft und sorgfältig mit den Materialien gearbeitet, alles musste in einer Linie auf einem genauen Platz liegen. Schüler 2 hingegen zeigte Probleme bei der Vorstellung wie ein Legekreis am Ende aussehen könnte/sollte. Schüler 1 und 2 haben sich da gegenseitig gut ergänzt und im Team die Aufgabe gelöst.“ (BB 1)	Schüler treten beim Arbeiten in soziale Interaktion mit den MitschülerInnen sowie Lehrpersonen (definierbar durch Gestik, Sprache/Kommunikation, Handlungen, ...), was ein wesentliches Lernziel bzw. eine wesentliche Kompetenz, in einem kompetenzorientierten Unterricht darstellt
K3.3: Methodenvielfalt	diverse Lehrmethoden, die Kompetenzorientierung ermöglichen	„Holzpyramide, Legekreis“ (BB 1)	unterschiedliche Lehrmethoden, welche wesentlich zu einem erfolgreichen Kompetenzerwerb beitragen, werden eingesetzt

4. KOMPETENZERWERB			
K4.1: Gelingende Unterrichts- formen	Einsatz gelingender Unterrichtsformen die Kompetenzorientierte s Lernen unterstützen	„[...] wurde deutlich, dass beide Schüler sich sehr viel durch die bildlichen Darstellungen gemerkt und auch abgespeichert haben, da alle Arbeitsblätter von ihnen mit Leichtigkeit bearbeitet werden konnten.“ (BB 2)	Zur Anwendung kommende Unterrichtsformen (Strukturierung & Visualisierung), die Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen der Schüler unterstützen und Kompetenzerwerb besser ermöglichen
K4.2: Indi- vidualisierung	Individuelle Lehr- und lernorientierte Maßnahme, die Kompetenzerwerb ermöglicht	„Schüler 1 eine gute Stifthalterung, wird dabei jedoch durch eine Vorrichtung am Stift unterstützt. Probleme gibt es bei selbstständig zu ziehenden Kreisen (unterschiedliche Größen und Formen) → braucht hierbei vorgegebene Linien.“ (BB 2)	Unterrichtsmethodische und lern- sowie lehrorganisatorische Maßnahme, die mit dem Prinzip „Kompetenzorientierung “ assoziiert wird und individuellen Kompetenzerwerb ermöglicht
K4.3: Lernergebnisse	Handlung bzw. Leistung die der Schüler bringt	„Schüler 1 benötigten zwischendurch immer wieder kleine Denkanstöße mit Phrasen durch die Lehrperson wie „Schau genau hin, was könnte den falsch sein?“, konnte dadurch aber alles korrekt sortieren und den Legekreis richtig lösen.“ (BB 1)	Beschreibung des Outputs sowie Outcomes eines kompetenzorientierten Unterrichts in Bezug auf die Performanz der Schüler (durch verschiedene, sichtbare Handlungen)

14.3.2 Kodierung inkl. Zusammenfassung (eigene Darstellung)

KATEGORIE 1: LERN- UND GRUNDVORRAUSSETZUNGEN

K1.1: Tagesverfassung	
Definition: Tagesverfassung, Tagesstimmung und Verhalten der Schüler im Allgemeinen	Kodierregel: Beschreibungen, die das allgemeine Verhalten (z.B. Laune, Müdigkeit, ...) der Schüler am Tag widerspiegeln und maßgeblich zur Lerngrundlage beitragen <i>Arten: Allgemeines, Sprache, Gestik & Mimik</i>
Beobachtungen	Zusammenfassung
Schüler 1 kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. (BB1)	Aufgrund von Gestik und Mimik, konnte beobachtet werden, dass Schüler 1 an drei Tagen gut gelaunt am Morgen in der Schule ankam. Lediglich an einem Tag wirkte der Schüler müde, da er mehrmals gähnte.
Gewissenhaft und sorgfältig erledigte er seine Aufgaben. (BB1)	Meistens erledigte Schüler 1 sehr sorgfältig und gewissenhaft seine Aufgaben nach dem Ankommen und startete an drei Tagen direkt mit dem Arbeiten in seiner Arbeitsmappe.
Schüler 2 kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. (BB1)	An dem Tag, wo Schüler 1 müde wirkte, forderte er deutlich ein, im Gang Musik hören zu wollen und begann nicht, wie an den anderen Tagen, mit dem Arbeiten in seiner Arbeitsmappe.
...wirkte grundsätzlich entspannt. (BB1)	
Er erledigte seine Aufgabe, war dabei jedoch unmotiviert..."mi faul". (BB1)	Bei Schüler 2 konnte aufgrund der Gestik und Mimik eine stets gute und fröhliche Laune beim Ankommen aller vier Beobachtungstage beobachtet werden.
Schüler 1 kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. (BB2)	Meist kam er mit einem Lächeln im Gesicht in die Klasse, nachdem er gewissenhaft seine Aufgaben beim Ankommen erledigte.
Gewissenhaft und sorgfältig erledigte er seine Aufgaben. (BB2)	An zwei Tagen hat er ebenso, wie Schüler 1, direkt nach dem Ankommen mit dem Arbeiten in seiner Arbeitsmappe begonnen.
Wirkte sehr motiviert, begab sich auf seinen Platz und begann mit seiner Arbeitsmappe zu arbeiten. (BB2)	An einem Tag wirkte er etwas unmotiviert. Erledigte all seine Aufgaben, erwähnte dabei jedoch immer wieder sprachlich "mi faul".
Schüler 2 kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. (BB2)	
Er wirkte sehr fröhlich, betrat mit einem Lächeln die Klasse und wollte ebenfalls direkt mit dem Arbeiten in der Arbeitsmappe beginnen. (BB2)	

Schüler 1 kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. (BB3)
Gewissenhaft und sorgfältig erledigte er seine Aufgaben. (BB3)
...begab sich gleich auf seinen Platz und begann mit seiner Arbeitsmappe. (BB3)
Schüler 2 kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. (BB3)
...began der Schüler motiviert und arbeitswillig mit seiner Arbeitsmappe. (BB3)
Schüler 1 wirkte beim Ankommen müde. (BB4)
Er gähnte sehr oft ... (BB4)
...nahm sich Freiraum im Gang und hörte dabei Musik. (BB4)
Schüler 2 kam gut gelaunt am Morgen an der Schule an. (BB4)
...kam mit einem Lächeln in die Klasse. (BB4)
Er begrüßte alle anwesenden Lehrpersonen freundlich. (BB4)

K1.2: Fähig- und Fertigkeiten	
Definition: Fähig- und Fertigkeiten, die Schüler zum Lernen benötigen	Kodierregel: Vorhandene, teilweise und nicht vorhandene Fähig- und Fertigkeiten, im Bereich der Fein- und Grobmotorik, der Schüler, die für ein gelingendes Arbeiten notwendig sind oder differenziert werden müssen
Beobachtungen	Zusammenfassung
Auch hat Schüler 1 eine gute Stifthaltung, wird dabei jedoch durch eine Vorrichtung am Stift unterstützt. (BB2)	Schüler 1 verfügt über eine gute Fein- und Graphomotorik und hat eine gute Stifthaltung.
...Schüler schafft es schwer einen Kreis ohne vorgegebene Linien zu ziehen, sie haben unterschiedliche Größen und Formen - bräuchte hierbei vorgegebene Linien. (BB2)	Aufgefallen sind Schwierigkeiten beim Ziehen/selbstständigem Zeichnen von Kreisen oder ähnlichen, wenn diese nicht auf dem Arbeitsblatt vorgegeben sind.
Schüler 2 hat ebenfalls eine bereits sehr ausgeprägte Stifthaltung und benötigt keine weiteren Hilfestellungen dafür. (BB2)	Auch wurde deutlich, dass Schüler 1 im Umgang mit manchen Küchengeräten mehr Übung benötigt und teilweise noch unsicher in der alleinigen Ausführung ist.

...aufgefallen ist wieder, dass Schüler 1 graphomotorisch, ohne Hilfestellung durch Linien, Schwierigkeiten beim Einkreisen der Obst- und Gemüsesorten hatte. (BB3)	
Der Umgang mit einem Schäler und Messer ist für Schüler 2 bereits bekannt ... aufgrund der motorischen Fähig- und Fertigkeiten grundsätzlich möglichst selbstständig gut und sicher ausgeführt werden. (BB4)	Schüler 1 verfügt ebenso über eine gute Fein- und Grobmotorik und benötigt hierfür keinerlei Unterstützung oder spezielle Anpassung.
Schüler 1 benötigt beim Schälen und Schneiden noch Handführung ..., da er noch nicht so viel Übung im Umgang mit den Arbeitsgeräten hat. (BB4)	Auch das Arbeiten mit unterschiedlichen Arbeitsgeräten in der Küche bereitet Schüler 1 keine Probleme und können aufgrund der Routine bereits selbstständig gut bewältigt werden.
Grundsätzlich verfügt er über die dafür notwendige Motorik, benötigt jedoch noch Übung und Wiederholungen darin. (BB4)	

K1.3: Kompetenzen	
Definition: Kompetenzen, die Schüler zum Lernen benötigten	Kodierregel: Vorhandene, teilweise und nicht vorhandene Kompetenzen der Schüler, die für ein gelingendes Arbeiten notwendig sind oder differenziert werden müssen <i>Arten: Lesekompetenz, Sprachkompetenz, visuelle Wahrnehmungsfähigkeit/Erkennen</i>
Beobachtungen	Zusammenfassung
Grundsätzlich haben beiden Schüler eine gute Buchstabenkenntnis ... (BB1)	Schüler 1 verfügt über eine gute Lesekompetenz und kann ganzheitliche Wörter, auch für ihn unbekannte Wörter, (er)lesen.
...können bildliche Darstellungen gut erkennen und wiedergeben. (BB1)	Aufgrund der nicht so gut ausgeprägten Sprachkompetenz konnte Schüler 1 weniger mündlich am Unterricht teilhaben.
Schüler 1 hat eine bereits sehr gut ausgeprägte Lesekompetenz und kann ganzheitliche Wörter lesen. (BB1)	Die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit bei Schüler 1 ist sehr gut ausgeprägt, da ersichtlich war, dass bildliche Darstellungen sehr gut erkannt und wiedergegeben werden konnten und das Lernen effektiv, nachhaltig für den Schüler unterstützen.
Nicht alle Wörter und/oder Buchstaben können durch den Schüler in ihrer Richtigkeit ausgesprochen werden, dennoch ist das Gelesene für den Zuhörer verständlich. (BB1)	

<p>Aussprache von Schüler 2 kann für Außenstehende schwer zu verstehen sein, als bestehende Lehrpersonen der Klasse, kann man den Schüler bereits gut verstehen. (BB1)</p>	<p>Schüler 2 verfügt über eine gute Buchstabenkenntnis, hat jedoch noch Schwierigkeiten beim Erlesen von einzelnen Wörtern.</p>
<p>Aufgrund der besser vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten von Schüler 2, konnte dieser an mündlichen Unterhaltungen mehr teilnehmen als Schüler 1. (BB1)</p>	<p>Grundsätzlich ist die Sprachkompetenz beim Schüler 2 nicht so gut ausgeprägt, besitzt dennoch eine bessere sprachliche Fähigkeit und kann dadurch an mündlichen Unterhaltungen aktiv teilnehmen.</p>
<p>Schüler 1 verfügt über eine gute Lesekompetenz und kann somit auch Arbeitsblätter mit Wörtern gut bearbeiten. (BB2)</p>	
<p>Bildliche Darstellungen werden gut erfasst und unterstützen dem Schüler bei der Arbeit, da diese sehr gut abgespeichert und wieder abgerufen werden können. (BB2)</p>	<p>Beide Schüler können grundsätzlich gut sprachlich mitarbeiten, auch das Verständnis ist von beiden Schülern gegeben.</p>
<p>Lesekompetenz ist bei Schüler 2 nicht so gut ausgeprägt wie bei Schüler 1, kann jedoch mit Unterstützung der Lehrperson, Wörter ebenfalls erlesen. (BB2)</p>	
<p>Bildliche Darstellungen werden hier ebenfalls gut erfasst und unterstützen dem Schüler bei der Arbeit ... (BB2)</p>	
<p>Fragen der Lehrperson wurden mündlich durch beide Schüler beantwortet. (BB4)</p>	
<p>Mündliche Anweisungen ... werden von beiden Schülern verstanden. (BB4)</p>	

KATEGORIE 2: MOTIVATION DER SCHÜLER

K2.1: Reaktionen auf gestaltete Lernumgebung	
Definition: Reaktionen auf die gewählte bzw. vorbereitete Lernumgebung	Kodierregel: Art der Reaktionen für die gewählte Lernumgebung <i>Arten: allgemein, sprachlich, mimisch, körperlich</i>
Beobachtungen	Zusammenfassung
Er wirkte sehr motiviert, kam mit einem Lächeln in den Kreis, setzte sich sofort auf den Boden und wollte direkt mit dem Material zu arbeiten beginnen. (BB1)	Räumliche Veränderungen / Veränderung der Lernraumlage stellen grundsätzlich kein Problem für beide Schüler da.
...Schüler 2 reagierte sehr unmotiviert. Der Schüler wollte sich nicht auf den Boden setzen ... (BB1)	Beide Schüler haben sprachlich keine Äußerungen verlautbart, die meiste Reaktion konnte aufgrund der Mimik abgeleitet werden.
Beiden Schülern ist der Raum Küche bekannt und vertraut. (BB4)	
Beide Schüler freuen sich schon immer im Vorfeld immer auf den Donnerstag ... gingen beide Schüler, ohne weitere Aufforderung direkt Händewaschen und in die Küche. (BB4)	

K2.2: Reaktionen auf Lehr- und Lernmethode	
Definition: Reaktionen auf die gewählte Lehr- und Lernmethode	Kodierregel: Art der Reaktionen für die gewählte Lehr- und Lernmethode <i>Arten: allgemein, sprachlich, mimisch, körperlich</i>
Beobachtungen	Zusammenfassung
...Schüler 2 reagierte sehr unmotiviert. Der Schüler erwähnte ständig „bitte, Schule aus“. (BB1)	Beide Schüler können mit der gewählten und angewandten Lehr- und Lernmethode gut umgehen und mitarbeiten.
Beide Schüler nahmen die Arbeitsblätter sehr gut an. (BB2)	Schüler 2 wirkte einmal etwas unmotiviert, was das Arbeiten im Allgemeinen betrifft.
Beide Schüler bearbeiteten die beiden Arbeitsblätter in ihren Mappen ohne Diskussionen. (BB3)	
Beim gemeinsamen Besprechen der Obstsorten und der einzelnen Schritte des bevorstehenden Tuns ..., waren beide Schüler sehr aufmerksam. (BB4)	

K2.3: Reaktionen auf Arbeitsmaterialien	
Definition: Reaktionen bzgl. der Arbeitsmaterialien	Kodierregel: Art der Reaktionen bzgl. der zur Verfügung gestellten Lernmaterialien <i>Arten: allgemein, sprachlich, mimisch, körperlich</i>
Beobachtungen	Zusammenfassung
Die Holz-Torten-Pyramide wurde von beiden Schülern freudig auseinander gebaut ... (BB1)	Beide Schüler gehen sorgfältig mit den Arbeitsmaterialien um und arbeiten recht gewissenhaft.
Der Legekreis machte ihnen besonders Spaß ... Beide Schüler waren dabei sehr motiviert und freudig (ständiges lächeln). (BB1)	Es konnte kaum sprachliche Reaktionen wahrgenommen werden.
Schüler 1 arbeitet sehr gewissenhaft und ohne Diskussionen an den Arbeitsblättern ... (BB2)	Viele Reaktionen haben sich aufgrund der Körperhaltung ableiten lassen. Schüler 1 arbeitet anfangs eher krampfartiger und wirkte sehr konzentriert, bei der Wiederholung der Arbeitsblätter war deutlich zu erkennen, dass er entspannter war und auch schneller fertig war.
Schüler 2 meinte beim ersten Anblick der Arbeitsblätter „schwer“ ... (BB2)	Bei Schüler 2 konnten keine Unterschiede zwischen dem ersten Bearbeiten und der Wiederholung erkannt werden. Beide Male wurden die Arbeitsblätter mit Leichtigkeit und Entspannung bearbeitet.
...arbeitet jedoch schließlich sehr gewissenhaft und stets mit einem Lächeln am Gesicht an den Aufgaben. (BB2)	Beide Schüler zeigten mimisch Freude bei der Arbeit mit den bereitgestellten Arbeits- und Lernmaterialien.
Bei Schüler 1 ist aufgefallen, dass er sich bei beiden Arbeitsblättern hingesetzt hat ... und die Wörter laut vorgelesen hat ... (BB2)	
Schüler 2 bearbeitete die beiden Arbeitsblätter direkt hintereinander ... (BB3)	
Sie arbeiteten sehr gewissenhaft und sorgfältig. (BB3)	
Beim ersten Arbeitsblatt wirkte Schüler 1 bei den ersten beiden Begriffen etwas angespannt – krampfartige Körperspannung, in die Höhe angespannte, gestreckte Arme, lautieren und runzeln der Stirn. (BB3)	
Arbeitsblatt Nummer 2 wurde in völliger Ruhe und Entspannung in Sekundenschnelle von Schüler 1 bearbeitet. (BB3)	
Bei Schüler 2 war zu beobachten, dass dieser beide Arbeitsblätter mit einer Leichtigkeit und in Sekundenschnelle für sich selbst, ohne Fehler, bearbeiten konnte. (BB3)	

KATEGORIE 3: KOMPETENZORIENTIERTES UNTERRICHTEN

K3.1: Selbstständiges Arbeiten	
Definition: Lernziel, das in einem Kompetenzorientierten Unterricht verfolgt wird	Kodierregel: Schüler können möglichst selbstständig zum ausgewählten Thema, mittels der vorbereiteten Lernmaterialien, arbeiten, was ein wesentliches Lernziel bzw. eine wesentliche Kompetenz, in einem kompetenzorientierten Unterricht darstellt
Beobachtungen	Zusammenfassung
Aufgrund der Erstellung der Arbeitsblätter nach einem für sie bereits bekannten Schema war es für beide Schüler möglich die Arbeitsblätter selbstständig ohne Erklärungen durch die Lehrperson richtig bearbeiten. (BB2)	Das Erstellen von Arbeitsblättern / -material nach einem für sie bekannten Schema zeigt sich durchaus positiv, da es die Schüler in ihrer Selbstständigkeit unterstützt.
Bei Unsicherheiten, was nun das Richtige wäre, hat der Schüler aktiv nach dem Blickkontakt zur Lehrperson gesucht und wollte zuerst Bestätigung seiner Auswahl haben ... (BB2)	Visuelle Angebote sind für das selbstständige Arbeiten bei beiden Schülern essenziell.
Schüler 2 benötigte keinerlei Hilfestellung durch die Lehrperson. (BB3)	Auch für sie bekannte Räumlichkeiten unterstützen das möglichst selbstständige Arbeiten.
Bei einem Wort suchte der Schüler den Blickkontakt zur Lehrperson, strich sich mit dem Stift durchs Haar, überlegte eine kurze Zeit, löste es aber schließlich selbstständig. (BB3)	Bei Unsicherheiten zeigt sich, dass die Schüler durchaus auf ihre Art und Weise sich, selbstständig, die Hilfe und Unterstützung durch die Lehrperson holen.
Da beiden Schüler der Raum Küche bekannt und vertraut ist, können sie sich selbstständig und gut darin bewegen und auch Anweisungen der Lehrperson selbstständig ausführen. (BB4)	
Das Vorbereiten des Arbeitsplatzes für das Schälen und Schneiden können beide Schüler selbstständig erledigen. (BB4)	
Die Lehrperson muss bei der Vorbereitung nicht neben den Schülern anwesend sein und kann am Tisch sitzen bleiben. (BB4)	
Zusätzlich wird die Anweisung jedoch durch die Lehrperson visuell dargeboten, indem Stücke vorgeschritten werden. Schüler 2 kann aufgrund dessen die Handlung danach zur Gänze selbstständig ausführen ... (BB4)	
K3.2: Soziale Interaktion	

Definition: Lernziel, das in einem Kompetenzorientierten Unterricht verfolgt wird	Kodierregel: Schüler treten beim Arbeiten in soziale Interaktion mit den MitschülerInnen sowie Lehrpersonen (definierbar durch Gestik, Sprache/Kommunikation, Handlungen, ...), was ein wesentliches Lernziel bzw. eine wesentliche Kompetenz, in einem kompetenzorientierten Unterricht darstellt
Beobachtungen	Zusammenfassung
Die Holz-Torten-Pyramide wurde von beiden Schülern freudig ... im Teamwork, eigenständig, wieder zusammengesetzt. (BB1)	Mit den bereitgestellten Materialien wurde ersichtlich, dass beide Schüler sich sehr gut mit ihren individuellen Fähig- und Fertigkeiten gegenseitig unterstützen und im Team arbeiten können.
Aufgrund der besser vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten von Schüler 2, konnte dieser an mündlichen Unterhaltungen mehr teilnehmen als Schüler 1. (BB1)	Schüler 2 trat sichtlich mehr in sozialer Interaktion, durch Sprache, mit der Lehrperson, aufgrund seiner besseren Sprachentwicklung im Gegensatz zu Schüler 1.
Schüler 1 und 2 haben sich mit ihren individuellen Fähig- und Fertigkeiten gegenseitig gut unterstützt und ergänzt. (BB1)	Immer wieder wurde auch beobachtet, dass die Schüler bei Unsicherheiten oder Unklarheiten, durch Blickkontakt, in den sozialen Kontakt mit der Lehrperson getreten sind.
Bei Unsicherheiten ... hat der Schüler aktiv nach dem Blickkontakt zur Lehrperson gesucht ... (BB2)	Grundsätzlich haben beide Schüler aktiv, mündlich, am Unterricht teilgenommen (je nach ihrem Können).
Er suchte auch aktiv nach dem Blickkontakt der Lehrperson und wollte Bestätigung seiner Auswahl. (BB3)	
Fragen der Lehrperson wurden mündlich durch beide Schüler beantwortet. (BB4)	

K3.3: Methodenvielfalt	
Definition: diverse Lehrmethoden, die Kompetenzorientierung ermöglichen	Kodierregel: unterschiedliche Lehrmethoden, welche wesentlich zu einem erfolgreichen Kompetenzerwerb beitragen, werden eingesetzt
Beobachtungen	Zusammenfassung
Holz-Torten-Pyramide (BB1)	Holz-Torten-Pyramide
Legekreis (BB1)	Legekreis
Rätselspiel mit Legekreis (BB1)	Rätselspiel mit Legekreis
Arbeitsblätter (BB2 & 3)	Arbeitsblätter
praktisches Tun - "kochen" (BB4)	praktisches Tun - "kochen"
gemeinsames Besprechen (BB4)	gemeinsames Besprechen

KATEGORIE 4: KOMPETENZERWERB

K4.1: Gelingende Unterrichtsformen	
Definition: Einsatz gelingender Unterrichtsformen die Kompetenzorientiertes Lernen unterstützen	Kodierregel: Zur Anwendung kommende Unterrichtsformen (Strukturierung & Visualisierung), die Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen der Schüler unterstützen und Kompetenzerwerb besser ermöglichen
Beobachtungen	Zusammenfassung
Der Schüler kannte bereits im Vorhinein einige Obst- & Gemüsesorten und konnte diese auch auf Anhieb bei den bildlichen Darstellungen erkennen. (BB1)	Es wird ersichtlich, dass beide Faktoren "Strukturierung & Visualisierung" eine deutliche positive Wirkung auf den Kompetenzerwerb der beiden Schüler haben.
Schüler 2 hat bereits vorhandenes Wissen über diverse Obst- & Gemüsesorten und konnte diese auch sehr gut erkennen und benennen. (BB1)	Die Visualisierung könnte stärker beobachtet werden als die Strukturierung.
Schüler 1 hat aufgrund seines ausgeprägten Autismus sehr gewissenhaft und sorgfältig mit den Materialien gearbeitet, alles musste in einer Linie auf einem genauen Platz liegen. (BB1)	Bildliche Angebote unterstützen wesentlich den Lernprozess beider Schüler, sie können zum einen von beiden gut erkannt und erfasst werden und später abgerufen und angewandt werden.
Aufgrund der Gestaltung der Arbeitsblätter, wie sie Schüler 1 bereits sehr gut vertraut ist, wusste er, ohne Erklärungen durch die Lehrperson, was die Aufgabenstellung pro Arbeitsblatt war. (BB2)	Es wurde auch ersichtlich, dass Visualisierungen die Selbstständigkeit der Schüler in ihrem Tun unterstützt und fördert.
Bildliche Darstellungen werden gut erfasst und unterstützen dem Schüler bei der Arbeit, da diese sehr gut abgespeichert und wieder abgerufen werden können. (BB2)	Bei Schüler 1 wurde deutlich, dass Strukturierung im Allgemeinen ein wesentlicher Teil seines Tuns und Lernen ist und sein muss - zeigt sich vor allem durch seine Beeinträchtigung.
wurde deutlich, dass beide Schüler sich sehr viel durch die bildlichen Darstellungen gemerkt und auch abgespeichert haben ... (BB2)	
Beiden Schülern wurde bei der Besprechung des Stundenplans in der Früh mitgeteilt, dass sie heute gemeinsam in der Küche einen Obstsalat für die gesamte Klasse, für die Jause, zubereiten werden. (BB4)	
Die Kästen und Laden sind mit Wort-Bild-Karten beschriftet und bieten somit den Schülern Hilfestellung ... (BB4)	

K4.2: Individualisierung

Definition: Individuelle Lehr- und lernorientierte Maßnahme, die Kompetenzerwerb ermöglicht	Kodierregel: Unterrichtsmethodische und lern- sowie lehrorganisatorische Maßnahme, die mit dem Prinzip „Kompetenzorientierung“ assoziiert wird und individuellen Kompetenzerwerb ermöglicht
Beobachtungen	Zusammenfassung
Schüler 1 benötigten zwischendurch immer wieder kleine Denkanstöße mit Phrasen durch die Lehrperson ... (BB1)	Es werden immer wieder individuelle Hilfestellungen / Unterstützungsmaßnahmen durch die Lehrperson in den einzelnen Arbeitsphase von beiden Schülern benötigt, diese passieren jedoch spontan und in der Situation.
Schüler 2 fällt das Lernen im Allgemeinen etwas schwerer. Benötigt besonders bei Anfängen die Unterstützung der Lehrperson. (BB1)	Bei der Erstellung von Arbeitsmaterialien kann man vorab in der Literatur nach diversen Kriterien gut und beeinträchtigungsanpassend vorgehen und somit bereits im Vorfeld möglichst passend die Lernmaterialien erstellen.
Bei den Arbeitsblättern wurde darauf geachtet, dass wenig Text vorhanden ist und die Arbeitsschritte möglichst selbsterklärend sind. (BB2)	
Lesekompetenz ist bei Schüler 2 nicht so gut ausgeprägt wie bei Schüler 1, kann jedoch mit Unterstützung der Lehrperson, Wörter ebenfalls erlesen. (BB2)	
Schüler 1 benötigt beim Schälen und Schneiden noch Handführung durch eine weitere Person, da er noch nicht so viel Übung im Umgang mit den Arbeitsgeräten hat. (BB4)	

K4.3: Lernergebnisse	
Definition: Handlung bzw. Leistung die der Schüler bringt	Kodierregel: Beschreibung des Outputs sowie Outcomes eines kompetenzorientierten Unterrichts in Bezug auf die Performanz der Schüler (durch verschiedene, sichtbare Handlungen)
Beobachtungen	Zusammenfassung
Nach der Erklärung des Rätselspieles am Ende (Legekreis Obst und Gemüse richtig sortieren) konnten beide Schüler gut mitarbeiten. (BB1)	Bei beiden Schülern war in der ersten Beobachtungseinheit ersichtlich, dass sie durch das gemeinsame Besprechen und der vielen visuellen Angeboten gut mitarbeiten konnten und am Ende auch gut wiedergeben und sich somit merken konnten.
Schüler 1 ... konnte dadurch aber alles korrekt sortieren und den Legekreis richtig lösen. (BB1)	Bildliche Darstellungen haben wesentlich zu einem erfolgreichen Lernergebnis beigetragen.

Schüler 2 konnte bereits bei der ersten Runde des Spieles alles korrekt lösen und auch mündlich wiedergeben. (BB1)	Beobachtet werden konnte auch, dass stetige Wiederholungen des Gelernten, zum Lernerfolg beider Schüler wichtig sind.
...zur vergangenen Einheit, am Tag davor, ... wurde deutlich, dass beide Schüler sich sehr viel durch die bildlichen Darstellungen gemerkt und auch abgespeichert haben, da alle Arbeitsblätter von ihnen mit Leichtigkeit bearbeitet werden konnten. (BB2)	Durch Wiederholungen wird auch deutlich, dass die Schüler sicherer und selbstständiger werden.
Sichtlich wurde, dass die ständige Wiederholung des Themas ... sowie auch die Bearbeitung derselben Arbeitsblätter, das Erlernen und Einprägen von neuen Sachen die Schüler unterstützt, da keine Hilfe beim Erarbeiten benötigt wurde. (BB3)	
In der Vorbesprechung, gemeinsames Besprechen der Obstsorten, wurde deutlich, dass die Schüler vieles aufgrund der ständigen Visualisierung bzw. Bebilderung wieder erkennen und somit auch sprachlich wiedergeben konnten. (BB4)	
Die Schüler werden immer sicherer und selbstständiger im Tun. (BB4)	
Auch hat sich gezeigt, dass durch das immer wiederkehrende Tun selbstständiges Arbeiten gefördert und verbessert wird. (BB4)	