

Individuelle Bildungsplanung als Instrument zur Gestaltung inklusive Lernsettings für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens

Kumulative Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades einer
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft
der Universität Hamburg

vorgelegt von Wiebke Gewinn
im November 2023

Erstgutachter: Prof. Dr. Sven Degenhardt, Universität Hamburg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Markus Lang, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Datum der Disputation: 16.04.2024

Auflistung der Beiträge der vorliegenden Dissertation

- I. Gewinn, Wiebke (2020): Individuelle Bildungsplanung für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens. Eine Untersuchung zur Neuausrichtung von individueller Förderplanung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*. 3. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 32–45.
- II. Gewinn, Wiebke (2021): Inklusive Unterrichtsplanung durch Neuausrichtung der individuellen Förderplanung im Ansatz des Universal Design for Learning. In: *blind - sehbehindert. Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen im deutschsprachigen Raum*, 141 (3), 253–264.
- III. Gewinn, Wiebke; Miyauchi, Hisae; Degenhardt, Sven (2021): Role perceptions among teachers of students with visual impairments in inclusive settings: implications for teacher training. In: *Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1). DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.54>
- IV. Gewinn, Wiebke (in Veröffentlichung): Inhaltliche Eckpunkte individueller Bildungsplanung – Impulse zur Gestaltung von inklusiven Bildungsprozessen. In: *Sonderpädagogischer Förderung heute*.

Inhalt

1.	Ausgangspunkt – Inklusion bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit	4
1.1	Individuelle Förderplanung – Einblicke in den Forschungsstand	7
2.	Der Forschungsprozess	14
2.1	Publikation I	18
2.2	Publikation II	33
2.3	Publikation III	50
2.4	Publikation IV	74
3	Schlussbetrachtung	93
3.1	Limitationen	98
3.2	Ausblick	100
	Zusammenfassung	102
	Summary	103
	Literatur	105
	Danksagung	111
	Eidesstattliche Erklärung	113

1. Ausgangspunkt – Inklusion bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit

Bereits in der Initialphase der institutionalisierten Blindenbildung im deutschsprachigen Raum gab es den Vorstoß, Kinder mit Blindheit in allgemeinen Schulen zu unterrichten. Johan Wilhelm Klein, Gründer der Blindenschule in Wien, konstatierte bereits 1844 die Perspektive und die Vorteile wohnortnaher Bildungsangebote für blinde Kinder (Lang 2008, S.152–153; S. 22; Degenhardt 2020, S. 155). Jedoch schien die Zeit noch nicht reif, um spezifischen Bedürfnissen Lernender mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit im Unterricht der allgemeinen Schule gerecht zu werden (Lang 2019, S. 22). Die Ursachen für das Scheitern der Verallgemeinerungsbewegung sind zu großen Anteilen auf den Widerstand aus den Ortsschulen zurückzuführen. Als Gründe gegen den Ausbau des Bildungsangebots für blinde Kinder in Schulen am Wohnort wurden der personelle Mehraufwand und die fehlenden Finanzmittel für die Herstellung von Hilfsmitteln genannt. Ebenso fehlte das Wissen und die Schule selbst, um den Unterricht den Bedürfnissen blinder Schüler:innen entsprechend anschlussfähig zu machen (Degenhardt 2020, S. 155). Im 19. Jahrhundert etablierten sich in Europa somit spezialisierte Bildungseinrichtungen für Menschen mit Blindheit und im weiteren Verlauf auch für Menschen mit Sehbehinderung, die bis heute existieren (Degenhardt 2020, S. 156–162).

In den 1970er Jahren setzte sich in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) die Integrationsbewegung im Bildungswesen in Gang. Seither werden Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit in allen deutschen Bundesländern mit zunächst steigender Tendenz an allgemeinen und wohnortnahen Schulen unterrichtet (Appelhans 2000, S. 244; Lang 2019, S. 22). Die KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 heben bereits die subsidiäre Form sonderpädagogischer Unterstützung hervor, die im Zuge des Aufbaus eines inklusiven Schulsystems zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006/2009) hat die deutsche Bildungslandschaft in eine Umbruchphase geführt. Durch das Bekenntnis zur Inklusion sind Neuerungen in der Ausrichtung und Gestaltung von Bildungsprozessen initiiert worden, deren Entwicklung auch über 10 Jahre später fortgeführt werden müssen. Die Umsetzung des Rechts auf Teilhabe an inklusiven Bildungsprozessen fordert das deutsche Bildungssystem nach wie vor auf allen Ebenen heraus. Weder die Lehrer:innenbildung in der ersten und zweiten Ausbildungsphase noch vollausgebildete praktizierende Lehrkräfte können sich den Anforderungen durch zunehmende Komplexität heterogener Lerngruppen entziehen. Die aktuelle Statistik der Kultusministerkonferenz (KMK 2021) legt offen, dass inzwischen mehr als die Hälfte der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der

BRD allgemeinbildende Schulen besucht. Auch der Vergleich der statistischen Angaben der KMK zur Lernsituation von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit zeigt, dass die Zahl dieser Schüler:innenschaft an allgemeinbildenden Schulen in den letzten Jahren zunächst deutlich zugenommen hat. Die Zahl stieg im Zeitraum von 2007 bis 2021 von 23,2 % auf 51,3 % (KMK 2018; 2021). Seit 2017 stagnieren die Zahlen jedoch und lassen Zweifel am Engagement zur Umsetzung von Inklusion durch die Bundesländer aufkommen, die sich durch den Bericht des Deutschen Instituts für Menschenrechte zur Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland (DIMR) (DIMR 2022, S. 22) bestätigen. Die Fortentwicklung inklusiven Unterrichts ist somit von höchster Aktualität, um Teilhabe an Bildungsprozessen und Bildungserfolg zu gewährleisten. Diesen Rückschluss lassen sowohl die KMK-Beschlüsse von 2010 und 2011 zur Umsetzung von Inklusion als auch die Empfehlungen zur Lehrer:innenbildung für eine Schule der Vielfalt von 2015 (KMK 2010; 2012; 2015) zu.

Im Diskurs um inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung kommt der Verknüpfung der Professionalität in der allgemeinen Pädagogik mit fachspezifischen Zugängen, hier aus der Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit, eine besondere Bedeutung zu.

Um das bestehende Spannungsfeld zwischen der Erfüllung zentralisierter Bildungsstandards der KMK, den allgemeinen Curricula der Unterrichtsfächer, individuellen Schulentwicklungsprozessen und der Gestaltung inklusiver Unterrichtsrealität zu bewältigen, hat sich der Weg der Individualisierung als Leitprinzip für die Gestaltung inklusiver Bildungsangebote durchgesetzt. Alle geltenden Schulgesetze und Lehrpläne in Deutschland sind dahingehend novelliert worden, individuelle Lernausgangslagen zu erfassen, Lernziele festzulegen und individuelle Lernwege zu ermöglichen (Fischer et al. 2014, S. 9).

Im Rahmen inklusiver Unterrichtsgestaltung stehen alle am Prozess beteiligten pädagogischen Professionen vor der Aufgabe, die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden und dem konkreten Bildungsziel herzustellen. Folgt man diesbezüglich der Fachdiskussion in der Erziehungswissenschaft, wird deutlich, dass offene Unterrichtsgestaltung und Methodenvielfalt untrennbar mit der Gestaltung inklusiver Lernumgebungen verbunden sind (Deutsche UNESCO-Kommission 2014). Reich führt dazu aus, dass sich eine inklusive Didaktik durch eine Vielfalt methodischer Arrangements für heterogene Lerngruppen auszeichnet (Reich 2014, S. 314). Um der komplexen Anforderung, die individuelle Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und dem Bildungsangebot herzustellen, zu entsprechen, bietet die Fachliteratur umfassende Ausführungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die überwiegend fokussieren,

tradierte Unterrichtsmethoden und didaktische Vorgehensweisen aufzubrechen (Scholz 2016, S. 45–51).

Im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung und der Diskussion um Teilhabe an Bildung von Schüler:innen mit Beeinträchtigung und Benachteiligung¹ müssen jedoch Aspekte der Zugänglichkeit zu Bildungsangeboten stärker in den Blick genommen werden.

Im Hinblick auf die Beschulungsrealität Lernender mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit ist eine Weiterentwicklung bezüglich der Möglichkeiten barrierefreier Teilhabe an Bildung angezeigt. Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens bilden eine Gruppe mit einer sehr geringen Prävalenzrate. Diesem Personenkreis gehören 0,13 % aller Schüler:innen an, der jedoch einen sehr spezifischen pädagogischen Bedarf hat (Lang 2023, S. 35). So können für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit auch in offenen und vermeintlich inklusiv gestalteten Lernangeboten Barrieren auftreten, die eine Teilhabe am Unterricht erschweren oder gar verhindern.

Die Untersuchung „Gute Schule“ belegt, dass die pädagogischen Belange dieser Schüler:innenschaft in der Diskussion über qualitative Standards in der allgemeinen Schulentwicklung kaum eingebracht werden (Degenhardt 2008, S. 22).

Die Schuladministration der Bundesländer sieht inzwischen mehrheitlich vor, dass dem jeweiligen (sonder-)pädagogischen Bedarf Lernender im Rahmen der individuellen Förderplanung entsprochen wird (Fischer et al. 2014, S. 37–42). Da es bisher keine weiteren veröffentlichten Forschungsergebnisse zu der Frage der Einbindung pädagogischer Belange von Lernenden mit Beeinträchtigung des Sehens in die Qualitätsentwicklung der allgemeinen Schule gibt, lässt sich aus Degenhardts Untersuchungsergebnis schlussfolgern, dass der spezifische pädagogische Bedarf Lernender mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit trotz formal vorgesehener Förderplanung häufig unberücksichtigt bleibt.

Im Hinblick auf inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung wird das Konzept *Universal Design for Learning* (Rapp 2014) inzwischen stärker diskutiert (Schütt und Gewinn 2018, S. 60–63; Schütt 2020, S. 151–165). Es zielt darauf ab, heterogenen Lernausgangslagen innerhalb einer gesamten Lerngruppe bei der Unterrichtsvorbereitung Rechnung zu tragen – Heterogenität somit als Ausgangspunkt für die Gestaltung des Unterrichts zu nutzen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Frage, inwieweit die vorhandenen Konzeptionen zur

¹ Der Personenkreis „Schüler:innen mit Beeinträchtigung und Benachteiligung“ bezieht Personen mit Behinderung, festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf und Personen, die von Behinderung bedroht sind, ein.

individuellen Förderplanung tragfähig sind, um z. B. dem sehr spezifischen Bedarf von Lernenden mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit im Rahmen der Unterrichtsplanung angemessen zu begegnen.

1.1 Individuelle Förderplanung – Einblicke in den Forschungsstand

Die Integration von Schüler:innen mit Behinderung in den Unterricht allgemeinbildender Schulen zählt zu den beachtlichen Errungenschaften von Schulentwicklungsprozessen der 1980er und 1990er Jahre (Bengel 2021, S. 17–19). Die individuelle Förderplanung etablierte sich als tragendes pädagogisches Handlungsinstrument zur Gestaltung sonderpädagogischer Förderung, damit Schüler:innen mit Behinderung z. B. zielgleich in Regelschulen unterrichtet werden konnten. Im Jahr 1994 wurde die Förderplanung in die KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung aufgenommen – sie ist so zu einem Meilenstein für die schulische Integration von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf geworden (Melzer 2014, S. 276). Zu der Frage, wie man vom festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf ausgehend zu einer individuumsorientierten Förderung gelangt, sind innerhalb der Sonderpädagogik Konzeptionen zur individuellen Förderplanung entwickelt worden (Mutzeck 2003, S. 7). Die Fachliteratur bietet verschiedene theoretisch orientierte Ansätze für die Ausgestaltung der individuellen Förderplanung und es gibt eine Vielzahl von Vorschlägen für das Produkt „Förderplan“, die mehrheitlich aus der praktischen Arbeit im Handlungsfeld Schule entstanden sind. Je nachdem, ob das Modell der kooperativen Förderplanung (Popp et al. 2011, S. 41–71), der entwicklungsorientierte Ansatz von Matthes (Matthes 2009) oder das ökologische Modell von Sander (Sander 2003, S. 14–32) und Heimlich et al. (Heimlich et al. 2015) gewählt werden, ergeben sich spezifische Schwerpunktsetzungen in der Ausgestaltung der Förderplanung.

Ein Kernelement aller Vorschläge zur Förderplanung ist die Formulierung von Förderzielen und Fördermaßnahmen, die zumeist in additiven Szenarien zur Überwindung vermeintlich unzulänglicher Kompetenzen der Schüler:innen angelegt sind (Reiser 1998, S. 50; Bengel 2021, S. 71). Die Wirkrichtung fokussiert vornehmlich die Änderung der Handlungskompetenz der Schüler:innen durch aktive Förderung von Lehrkräften, um den Unterrichtsanforderungen gerecht zu werden (Boban und Hinz 2003, S. 132).

Es ist anzuerkennen, dass die schulische Integration von Lernenden mit Behinderung in den Unterricht allgemeinbildender Schulen in den 1990er und 2000er Jahren vielerorts gelungen ist und Förderplanung dazu ihren Beitrag geleistet hat, aber bezüglich der Zielsetzung von

Inklusion ist davon auszugehen, dass auch hierbei Veränderungen in der Ausrichtung und Vorgehensweise notwendig werden.

Seit der Veröffentlichung der KMK-Empfehlungen von 1994 sind nun 29 Jahre vergangen. Inzwischen fordert die Verpflichtung zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems seit 14 Jahren tiefgreifende Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse ein. Verschiedenheit wird im inklusiven Bildungssystem in seiner Mehrdimensionalität anerkannt und als Ansatzpunkt pädagogischer Interventionen verstanden. Die Perspektive auf die heterogene Zusammensetzung von Lerngruppen hat sich stark verändert. Während im Modell der Integration Menschen mit Behinderung in homogene Gruppen von Menschen ohne Behinderung aufgenommen wurden, impliziert das Konzept der Inklusion, eine Gruppe von Menschen in ihrer Heterogenität wahrzunehmen (Guthöhrlein et al. 2020, S. 11-15).

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist für das deutsche Bildungssystem festgelegt, dass für alle Lernenden der Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung gegeben sein muss. Hiermit verbunden ist auch, dass angemessene Vorkehrungen getroffen werden, damit für Menschen mit Beeinträchtigungen der Zugang zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sichergestellt ist. Auch hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse mehrdimensional auszurichten. Im Unterschied zum Integrationsmodell der 1980er und 90er Jahre rücken zunehmend die Rahmenbedingungen zur Gestaltung von Bildungskontexten mit in den Fokus.

Bei aller Veränderung, die dieser Reformprozess fordert, fällt jedoch auf, dass die individuelle Förderplanung als pädagogisches Handlungsinstrument weiterhin Bestand hat.

So ist dem Forderungspapier der Beauftragten von Bund und Ländern für die Belange von Menschen mit Behinderung zur Gewährleistung qualitativ hochwertiger inklusiver schulischer Bildung zu entnehmen, dass eine individuelle Förderplanung samt regelmäßiger Überprüfung seitens der pädagogischen Verantwortlichen für eine erfolgreiche Transformation des Schulsystems explizit erforderlich ist (Behindertenbeauftragter 2022, S. 2–3). Auch in sämtlichen schuladministrativen Satzungen ist bis heute verankert, dass für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine individuelle Förderplanung vorzunehmen ist und diese als Aufgabe den Lehrkräften aller Schularten zugeordnet ist (KMK 2006). Angesichts der skizzierten Veränderungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist jedoch fraglich, ob der Meilenstein der Integration einfach ins Zeitalter der Inklusion versetzt werden kann. Auch Melzer (2014, S. 276) hinterfragt den „vermeintlichen Siegeszug“ der individuellen Förderplanung, da sämtliche Gesetze und

Rechtsverordnungen nicht zur Bewältigung der Hürden bei der Umsetzung beitragen. Sie verweist z. B. auf ungeklärte zeitliche Ressourcen, hohe Unzufriedenheit der Lehrkräfte, fehlende Belege der Effektivität von Förderplanung sowie auf einen hohen Fortbildungsbedarf seitens der Lehrkräfte.

Nationale Studien

Der aktuelle Forschungsstand zum Thema Förderplanung ist im Hinblick auf den administrativen Stellenwert gering (Matthes 2009, S. 122; Müller et al. 2017, S.116). In Deutschland widmeten sich dieser Problematik mit unterschiedlichen Schwerpunkten folgende Studien:

Hillenbrand et al. (2006) – Förderplanung in Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in NRW

Die empirische Untersuchung zeigt Ergebnisse zu den Kategorien „Kooperation bei der Förderplannerstellung“, „Beteiligte Personen“, „Fortschreibung der Förderpläne“ und „Probleme“ (Hillenbrand et al. 2006, S. 371–379). In den Untersuchungsergebnissen wird angeführt, dass obwohl dem Handlungskonzept wissenschaftlich und schuladministrativ eine hohe funktionelle Bedeutung zugeschrieben wird, die Förderplanung im Handlungsfeld Schule jedoch häufig als dokumentarische Pflichterfüllung erlebt wird und wenig Einfluss auf die pädagogische Prozessgestaltung hat. Ein großer Teil der Befragten beanstandet außerdem einen Zeitmangel, die Alltagstauglichkeit und die mangelnde Konkretisierung. Eine kleinere Gruppe gab an, den Einsatz von Förderplänen für prinzipiell nicht sinnvoll zu halten. Fast die Hälfte der über 100 befragten Schulen gab weitere Problembereiche an, wozu z. B. fehlende Evaluation der im Förderplan festgelegten Maßnahmen oder ein fehlender theoretischer Hintergrund angeführt werden (Hillenbrand et al. 2006, S. 371–379).

Die Autor:innen heben hervor, dass unter Berücksichtigung der Anforderungen der einzelnen Förderschwerpunkte eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung und Weiterentwicklung zur Förderplanung weiterhin unverzichtbar ist (Hillenbrand et al. 2006, S. 375).

Matthes et al. (2008) – Fördern und Diagnostizieren: Untersuchung der Entwicklung von Kindern der Jahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

Die Ergebnisse der Studie von Matthes et al. zur Konzeption und Umsetzung von Förderplänen im Förderschwerpunkt Lernen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 werfen ein

Schlaglicht auf die Schwierigkeiten und Möglichkeiten der schriftlichen Förderplanung (Matthes et al. 2008, S. 78–104). Anhand der Ergebnisse ist ein deutliches Missverhältnis zwischen der formalen Forderung nach Planung und der tatsächlichen Planbarkeit festzustellen. So ergab die Analyse der Förderplandokumente, dass kaum Angaben zu geplanten Fördermaßnahmen gemacht wurden. Die Auswertung (Beschreibung der Ausgangslage und der Förderziele) ergab, dass hierbei häufig eine starke Orientierung am Defizit der Schüler:innen erfolgte und wenig konkrete Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung gezogen wurden. Auch eine flexible Zielanpassung oder Überarbeitung der Fördermaßnahmen ließ sich in den Förderplänen kaum erkennen (Matthes et al. 2008, S. 80–81).

Zusätzlich wurden Lehrkräfte zum Umgang mit Förderplänen befragt. Die Ergebnisse der Befragung machen deutlich, dass die Förderplanarbeit nicht grundsätzlich negativ empfunden wird. So beschrieb die Mehrheit der Lehrkräfte die Erstellung des Förderplans als guten Anlass für die Entwicklung von Ideen während der Initialphase der Förderung. Weiterhin wurde positiv bemerkt, dass die Förderplanung eine gute Grundlage sei, um Kooperationsprozesse zwischen Lehrkräften der Schule und Sonderpädagog:innen sowie Eltern und Fachkräften anzustoßen. Als grundsätzliches Problem für die Umsetzung von Kooperation wurde mehrheitlich eine fehlende zeitliche Ressource angegeben (Matthes et al. 2008, S. 80–81).

Liewald (2008) – Individuelle Förderplanung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Liewald führte eine inhaltliche Analyse von Förderplandokumenten im Bundesland Bayern durch, um zu untersuchen, welche Gestaltungsmerkmale und Modelle sich für die Förderplanarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung feststellen lassen. Außerdem führte Liewald eine Befragung zur Arbeit mit Förderplänen unter den Leiterinnen und Leitern der Förderzentren für geistige Entwicklung durch um herauszustellen, welche Schwierigkeiten und Verbesserungsvorschläge bezüglich der Förderplanarbeit bestehen. Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen einige Parallelen zu den Ergebnissen von Hillenbrand et al. und Matthes et al. Die befragten Lehrkräfte bemängelten ebenfalls die fehlende zeitliche Ressource, den fehlenden Zusammenhang zwischen erarbeiteten Förderzielen und der praktischen Umsetzung sowie die ausbleibende Evaluation der aufgestellten Förderziele (Liewald 2008, S. 75–76). Hinsichtlich der Verbesserungsvorschläge fasst Liewald anhand der Befragungsergebnisse zusammen, dass sowohl eine Verbesserung der Kooperation unter allen am Bildungsprozess Beteiligten als auch ein stärkerer Bezug zur Unterrichtsplanung hergestellt werden muss (Liewald 2008, S. 77).

Schulz zur Wiesch (2009) – Individuelle Förderplanung – Konzeptentwicklung und Evaluation

Der Schwerpunkt des Forschungsprojekts von Schulz zur Wiesch liegt auf der Konzeptentwicklung und Evaluation der Förderplanarbeit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Schulz zur Wiesch untersuchte die Wirksamkeit des eigens entwickelten Konzepts „Individuelle Förderung, Dokumentation und Evaluation“ (Schulz zur Wiesch 2009). Anhand einer ausführlichen Literaturanalyse zu bestehenden Konzeptionen der Förderplanarbeit führte Schulz zur Wiesch die für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nützlichsten Elemente daraus zusammen, um dann mit dem Anspruch der Optimierung der Förderplanarbeit die qualitativ hochwertigen Effekte in der Anwendung seines Konzepts zu ermitteln. Die Ergebnisse zeigen qualitative Verbesserungen im Bereich der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (Schulz zur Wiesch 2009, S. 249, S. 259). Schulz zur Wisch weist perspektivisch darauf hin, dass eine stetige wissenschaftlich begründete Weiterentwicklung und Verallgemeinerung des Instruments Förderplan besonders vor dem Hintergrund von Inklusion unbedingt notwendig sei. So räumt er ein, dass sich der Rückgriff auf die Struktur der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) für die Konzeptentwicklung im Bereich der Förderplanung anbietet, um einer teilhabeorientierten Sichtweise gerecht zu werden und die vollständige Abkehr von der Defizitorientierung zu bewältigen (Schulz zur Wiesch 2009, S. 254).

Internationale Studien

Zur Thematik der Förderplan- bzw. zur Bildungsplanarbeit lassen sich auch internationale Studien heranziehen. Die USA verweisen z. B. auf eine längere Tradition in der Arbeit mit dem „Individual Education Plan“ (IEP). Seit der Bildungsreform „Education for All Handicapped Children Act“ im Jahr 1975 ist es in den USA gesetzlich geregelt, dass allen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung der Zugang zur allgemeinen Schule gewährt wird und eine individuelle Bildungsplanung vorgenommen werden muss. Die Vorgaben zur Durchführung der individuellen Bildungsplanung sind für alle Bundesstaaten überwiegend standardisiert (Holbrook und Koenig 2000, S. 222). Es gibt eine Vielzahl wissenschaftlicher Untersuchungen bezüglich der Wirksamkeit und Weiterentwicklung von IEPs in der Fachliteratur, die auch zu einer weiteren wesentlichen Bildungsreform beigetragen haben.

Im Jahr 1997 wurde mit dem „Individuals with Disabilities Education Act“ (IDEA) die Arbeit mit dem IEP reformiert, denn wissenschaftliche Untersuchungen hatten ergeben, dass die individuelle Bildungsplanung effizienter werden musste. So wurde in mehreren Studien eine fehlende Lehrerprofessionalität zur Erstellung von IEPs herausgestellt, die sich in einer

fehlenden Kooperationsstruktur und einem enorm hohen Zeitaufwand äußerte (Pugach 1982; Nevin et al. 1983; Smith 1990). Weitere Studien legen offen, dass die erforderliche Abstimmung zwischen diagnostischen Erkenntnissen und aufgestellten Förderzielen fehlte (Fiedler und Knight 1986; Smith und Simpson 1989).

Goodmann und Bonds Studie verdeutlicht, dass die (Weiter-)Entwicklung von geeigneten Evaluationskriterien für formulierte Ziele und Maßnahmen stattfinden muss (Goodman und Bond 1993).

Seit der Reform von 1997 ist für die Entwicklung und Umsetzung des IEP für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung im US-amerikanischen Raum festgelegt, wie Kooperationsstrukturen etabliert und messbare Ziele aufgestellt werden sowie, dass die Umgebungsgestaltung und der Einsatz von Medien und Hilfsmitteln stärker berücksichtigt werden müssen (Huefner 2000, S. 196–201).

Forschungslücke im Schwerpunkt Sehen

Für die Gruppe blinder und sehbehinderter Schüler:innen beschreibt Hatlen für die USA Ende der 1980er Jahre die problematische Situation, dass die Schüler:innen zwar Zugang zum Regelcurriculum hatten, allerdings große Defizite im Bereich der Orientierung und Mobilität, der lebenspraktischen Fertigkeiten, der sozialen Kompetenzen, der Freizeitgestaltung und im Übergang zum Beruf aufwiesen (Hatlen 1996, S. 25–32). Aufgrund dieses Handlungsbedarfs wurde das „Expanded Core Curriculum“ (ECC) entwickelt, in dem die neun Entwicklungsbereiche abgebildet werden, die in Bildungsprozessen von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit und Sehbehinderung neben dem Regelcurriculum ebenfalls Berücksichtigung finden sollten (Sapp und Hatlen 2010, S. 30).

Für die Bildungsplanung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit hat sich das Expanded Core Curriculum in den USA als Strukturelement durchgesetzt, mit dem Ziel, die Inhalte des allgemeinen Curriculums mit dem fachspezifischen Curriculum für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens zu verbinden (Holbrook und Koenig 2000, S. 222).

In der fachspezifischen Diskussion der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Deutschland geht es in Bezug auf Inklusion um die Verständigung über Standards, die zum Gelingen in der Gestaltung inklusiver Bildungssettings für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens beitragen sollen. In der Zusammenarbeit von Vertreter:innen aus dem wissenschaftlichen und praktischen Handlungsfeld ist im Bereich der Pädagogik bei

Beeinträchtigung des Sehens das Spezifische Curriculum erarbeitet worden. Dabei handelt es sich um eine fachliche Rahmensetzung, die einen Überblick über die fachspezifischen Inhalte und Ebenen der Umsetzung gibt, die in der Gestaltung pädagogischer Prozesse für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens unabhängig vom Bildungsort relevant sein können (Degenhardt et al. 2016). Im Bereich der Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit gibt es bisher keine wissenschaftliche Datenbasis bezüglich der Arbeit mit Förderplänen oder individuellen Bildungsplänen, was die Relevanz des Forschungsprojekts aufzeigt.

2. Der Forschungsprozess

Die fehlende Datenbasis bildet somit den Ausgangspunkt des vorliegenden Dissertationsprojekt und versucht die Forschungslücke anzugehen.

Unter Berücksichtigung erfolgreicher Traditionslinien sollten etablierte angewandte Förderplanstrukturen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen ermittelt und auf notwendige Spezifika bezüglich der Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit hin untersucht werden. Anknüpfend an die Herausforderungen im inklusiven Handlungsfeld Schule sollten außerdem inhaltliche Eckpunkte für ein pädagogisches Planungsinstrument entwickelt werden, das auf die barrierefreie Gestaltung von Bildungsprozessen für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit ausgerichtet ist. Hierbei sollten die Grundgedanken eines universellen Designs und der allgemeinen Zugänglichkeit für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen aufgegriffen werden und Ansatzpunkte für die praktische Umsetzung im inklusiven Handlungsfeld Schule abgeleitet werden. Da sich bisherige Konzeptionen zur Förderplanung stark auf die individuelle Situation einzelner Lernender beziehen, richtete sich der Fokus des Projekts mehr auf die Möglichkeiten zum Eingreifen in die Gestaltung des Unterrichtsangebots für eine gesamte Lerngruppe.

Das Hauptkenntnisinteresse lag zunächst darin, folgende Forschungsfragen zu klären:

- I. Welche Modelle sonderpädagogischer Förderplanung haben sich im Schwerpunkt Sehen im inklusiven Handlungsfeld Schule etabliert?
 - a. Verständnis von Förderung
 - b. Beschreibung von Bedarf und Intervention
 - c. Spezifika von Förderplanung im Förderschwerpunkt Sehen
 - d. Beteiligte
- II. Welche Stärken und Schwächen lassen sich aus den Inhalten und der Struktur der Förderplanarbeit für die Gestaltung inklusiver Lehr- und Lernprozesse ableiten?
- III. Wie kann ein Entwurf einer individuellen Bildungsplanung für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit der Zukunft aussehen? Wie positioniert sich ein derartiger Ansatz in der Bildungsplanarbeit einer inklusiven Schule?

Der Forschungsprozess gliederte sich in mehrere Teilschritte, die jeweils mit einer Publikation abgeschlossen wurden. Insgesamt bilden vier Fachartikel die vorliegende kumulative Dissertation.

In der Initialphase wurde die Untersuchung zunächst mit drei Teilstudien geplant. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse aus den ersten beiden Erhebungen ergab sich jedoch ein weiterer Zwischenschritt.

1. Schritt

Es wurden Lehrkräfte interviewt, die als Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen in inklusiven Regelschulen tätig sind. Die qualitative Befragung brachte Aufschluss zu verwendeten Modellen von Förderplanung und dem Verständnis von Förderung sowie zur Frage der Spezifik der Förderplanung für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit.

2. Schritt

Die Befragung richtete sich an Regelschullehrkräfte, die im inklusiven Setting Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit unterrichten. Hierbei wurde näher ermittelt, inwiefern die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden in der Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte eine Rolle spielen. Darüber hinaus ging es auch darum zu untersuchen, wie dem spezifischen Bedarf Lernender mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit Rechnung getragen wird und welche Rolle die individuelle Förderplanung dabei für die Unterrichtsvorbereitung der Regelschullehrkräfte spielt.

3. Schritt

Die Auswertungen verdeutlichen, dass die Rollenklarheit, die Kooperationstätigkeiten sowie die Aufgabenverteilung der beteiligten Lehrkräfteprofessionen wesentliche Faktoren sind, von welchen die Umsetzung konkreter pädagogischer Interventionen abhängt. Vor dem Hintergrund inklusiver Schulentwicklung und der damit einhergehenden Veränderung der Rolle von sonderpädagogischen Lehrkräften, wurde daher ein weiterer Schritt eingefügt. In diesem Schritt wurde die Rollenzugehörigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen, die im inklusiven Handlungsfeld tätig sind, genauer untersucht. Die Durchführung dieser Teilstudie hat den Forschungsprozess somit um eine Erhebung erweitert und bildet einen fachlichen Exkurs. Die Frage, die hiermit schwerpunktmäßig untersucht wurde, bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen der Ausrichtung der Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte und dem sich verändernden Aufgabenprofil im Handlungsfeld inklusiver Schule.

4. Schritt

Wesentliche Grundlage für den vierten Schritt war die Triangulation der Ergebnisse, um daraus relevante Inhalte für eine individuelle Bildungsplanung abzuleiten. Dazu wurden die ermittelten Kategorien aus der Befragung der Sonderpädagog:innen mit denen aus der Befragung der Regelschullehrkräfte gegenübergestellt, um inhaltliche Überschneidungen auszumachen. In Anknüpfung an diese Erkenntnisse und unter Berücksichtigung der Vorschläge der Fachliteratur wurden inhaltliche Eckpunkte individueller Bildungsplanung für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit generiert und in einer Fokusgruppe vorgestellt sowie diskutiert. Auch die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews wurden zur

Validierung mit den Kategorien der ersten beiden Befragungen verglichen. Die folgende Synopse zeigt diesen Vergleich überblicksartig auf. Dabei sind die inhaltlichen Überschneidungen der einzelnen Erhebungen farblich hervorgehoben.

Synopse: Kategorien aus drei Erhebungen als Grundlage für die inhaltlichen Eckpunkte individueller Bildungsplanung

Qualitative Befragung von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen	Qualitative Befragung von Regelschullehrkräften	Fokusgruppendifkussion mit 3 Teams (Regelschullehrkraft +Sopäds.)
Strukturelemente von Förderplanung <ul style="list-style-type: none"> • Organisatorisches • Diagnostik • Vereinbarungen/Empfehlungen • Schriftliche Dokumentation 	Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung heterogener Ausgangslagen <ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung von Lernwegen/Material 	Akzeptanz der Begrifflichkeit „Individuelle Bildungsplanung“ <ul style="list-style-type: none"> • Zustimmung • Neutralität • Alternativvorschläge
Konzeption <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte des Spezifischen Curriculums • Austausch zu methodisch-didaktischen Fragen • Verzahnung des 1. und 2. Curriculums 	Anschlussfähigkeit an spezifische Bedürfnisse von Lernenden mit Sehbeeinträchtigungen und Blindheit <ul style="list-style-type: none"> • Medien/Hilfsmittel/Lernwege/Zeitfenster • Spez. Expertise notwendig • Spez. Lerninhalte bisher additiv • Stärkere Verzahnung 1.+ 2. Curr. nötig 	Assoziationen zu Aspekten der Professionalisierung <ul style="list-style-type: none"> • Umfeldgestaltung • Rollenklarheit • Unterrichtsorganisation • Individuelle Förderung
Funktion von Förderplanung <ul style="list-style-type: none"> • Planung päd. Intervention • Strukturierung • Transparenz 	Einflussfaktoren für die inklusive Unterrichtsvorbereitung <ul style="list-style-type: none"> • Multiprofessionelle Arbeitsteilung • Fachlicher Austausch zu didakt. Fragen/ Umfeldgestaltung • Neg. Assoziation zum Begriff Förderplan 	Assoziationen zu Dimensionen der Umsetzung individueller Bildungsplanung <ul style="list-style-type: none"> • Personenbeschreibung • Teilhabe im Lern- und Lebensraum • Didaktische Modelle/Medien/Hilfsmittel
Herausforderungen bei der Realisierung geplanter Maßnahmen <ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Kommunikation unter Beteiligten • Fehlende zeitliche Ressourcen • Mangelnde Binnendifferenzierung im Unterricht • Missachtung getroffener Vereinbarungen • Hoher Zeitaufwand f. Erstellung schriftlicher Dokumente bei ausbleibender Wirkung 	Stärken im Umgang mit Heterogenität <ul style="list-style-type: none"> • Realisieren alternativer Vermittlungswege • Nutzen multiprofessioneller Netzwerke 	Anmerkungen zum Gesamtprojekt <ul style="list-style-type: none"> • Bedarf d. Neuausrichtung individueller Förderplanung • Einbindung des Spez. Curr. in die Bildungsplanung • Kompakte Dokumentation über unterrichtsrelevante Aspekte
Förderbegriff <ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung vom Förderbegriff 	Unterstützungsbedarf v. Regelschullehrkräften <ul style="list-style-type: none"> • Spez. Expertise bei: <ul style="list-style-type: none"> ○ didakt. Fragen ○ Medienaufbereitung ○ Einsatz assistiver Technologie ○ O&M ○ Übergang Schule Beruf 	
Optimierungsansätze <ul style="list-style-type: none"> • Instrument für Austauschprozesse über: <ul style="list-style-type: none"> ○ Raumgestaltung ○ Unterrichtsorganisation/koop. Vorbereitung 	Optimierungsansätze barrierefreier Unterrichtsgestaltung <ul style="list-style-type: none"> • Austauschforum f. Unterrichtsvorbereitung • Arbeitsteilung • Klare Zeitressourcen • Rollenklarheit der Professionen 	

Inhaltliche Gegenüberstellung von Kategorien aus drei Erhebungen – Farbliche Kennzeichnung von inhaltlichen Überschneidungen

Den Abschluss des Gesamtprojekts bilden inhaltliche Eckpunkte für eine individuelle Bildungsplanung sowie ein Vorschlag zum möglichen Vorgehen zur Umsetzung im praktischen Handlungsfeld, die sich aus den Erkenntnissen der Teilschritte und der Sichtung der Fachliteratur begründen.

Es folgen die Publikationen, die zwecks eines einheitlichen und zugänglichen Layouts angepasst wurden. Die Anpassungen betreffen lediglich die formale Gestaltung; inhaltlich entsprechen die Beiträge den veröffentlichten bzw. eingereichten Manuskripten.

2.1 Publikation I

Im Mittelpunkt dieser Publikation stehen die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie mit Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen, die im Handlungsfeld inklusive Schule tätig sind. Die Ergebnisse geben einen vielschichtigen Einblick in die gelebte Praxis der Förderplanung für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit in mehreren Bundesländern Deutschlands. Besonders hervorzuheben sind dabei die Erkenntnisse zum Verständnis des Begriffs Förderung, die diesbezüglich Änderungs- bzw. Erweiterungsbedarf hinsichtlich des Tätigkeitsspektrums sonderpädagogischer Lehrkräfte aufzeigen.

Die Publikation wurde in Alleinautorenschaft verfasst und im Juli 2019 eingereicht. Nach einem Peer-Review ist der Beitrag am 22. Juni 2020 erschienen und im Original zu zitieren als:

Gewinn, Wiebke (2020): Individuelle Bildungsplanung für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens. Eine Untersuchung zur Neuausrichtung von individueller Förderplanung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*. 3. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 32–45.

Individuelle Bildungsplanung für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens. Eine Untersuchung zum Bedarf der Neuausrichtung von individueller Förderplanung

Ausgangspunkt

Der Verband Sonderpädagogik e. V. (vds) erklärte die Förderplanung im Jahr 2007 zu einem zentralen Instrument der Qualitätssicherung sonderpädagogischer Förderung (vds 2009, 41–50). Diese Erklärung positionierte sich am Beginn der fachlichen Debatten um inklusive Schulentwicklungsprozesse, die durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006/2008) angestoßen wurden und mit der Zielsetzung individualisierende Bildungsprozesse zu gestalten verknüpft wird.

Der Förderplanung werden in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Aufgaben zugeschrieben. Popp et al. (2011) und Bundschuh (2015) verbinden mit der Förderplanung die Strukturierung und Auswertung von Fördermaßnahmen. Gleichzeitig soll sie für verschiedene Adressaten Transparenz bezüglich der Maßnahmen und Effekte pädagogischen Handelns herstellen (Popp et al. 2011, 25–26; Bundschuh 2015, 271–272). Folglich werden hohe Erwartungen an das Instrument Förderplan und die beteiligten Akteurinnen und Akteure der Förderplanung gestellt (Hillenbrand et al. 2006, 371). In Schul- und Sonderpädagogik kommt der Förderplanung damit eine besondere Bedeutung zu. Trotz der hohen Bedeutung, die der Förderplanung beigemessen wird, können zur Entwicklung und Arbeit mit Förderplänen im deutschsprachigen Raum bisher nur wenige aussagekräftige Untersuchungsergebnisse herangezogen werden (Matthes et al. 2008, 122; Müller et al. 2017, 116). In Deutschland widmeten sich dieser Problematik die gemeinschaftliche Studie von Hillenbrand et al. (2006) zur Arbeit mit Förderplänen in Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, eine Untersuchung von Matthes et al. (2008) im Förderschwerpunkt Lernen, sowie die Forschungsarbeiten von Schulz zur Wiesch (2006) und Liewald (2008) im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Die Ergebnisse der genannten Untersuchungen weisen interessante Parallelen auf. Beispielsweise zeigt sich, dass bei hohem schuladministrativen Stellenwert des Instruments Förderplanung seine Einflussmöglichkeiten auf die Beschulungsrealität von Lernenden mit Beeinträchtigung vergleichsweise gering sind und die Arbeit mit dem Instrument häufig als dokumentarische Pflichterfüllung erlebt wird (Hillenbrand et al. 2006). Dieser Befund deutet an, dass weiterer Forschungsbedarf vorliegt, um bestehende Chancen und Herausforderungen der Förderplanung im Handlungsfeld der inklusiven Schule aufzudecken und zur Weiterentwicklung zu nutzen.

Des Weiteren ist für den Bereich der Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens anzuführen, dass Degenhardts Untersuchung „Gute Schule“ (Degenhardt 2008, 22) den Rückschluss zulässt, dass die Belange Lernender mit Beeinträchtigung des Sehens in die Diskussion über qualitative Standards in der allgemeinen Schulentwicklung kaum eingebracht werden und trotz formal vorgesehener Förderplanung häufig unberücksichtigt bleiben.

Vor diesem Hintergrund und verbunden mit der bestehenden Forschungslücke zur Förderplanarbeit im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen, wurden verschiedene Forschungsinteressen abgeleitet, die auch die Forderungen nach inklusiver Schulentwicklung aufgreifen. Insgesamt weist das Forschungsprojekt ein Vorgehen in drei Schritten auf, bei dem zunächst eine Analyse der bestehenden Arbeit mit Förderplanung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen vorgenommen wird. Im zweiten Schritt folgt die qualitative Auswertung der Befragung von Lehrkräften der Allgemeinen Schulen, die Lernende mit Sehbeeinträchtigung unterrichten. Im Fokus der qualitativen Befragung steht die Einschätzung der Lehrkräfte der Allgemeinen Schulen hinsichtlich der Verankerung des Universal Designs for Learning (UDL) (Rapp 2014) in der eigenen Unterrichtsplanung und dem Einfluss der Förderplanung darauf. Verbunden mit den Ergebnissen einer quantitativen Fragebogenerhebung zur Rollenzugehörigkeit sonderpädagogischer Lehrkräfte im Handlungsfeld der Inklusion sehbeeinträchtigter Lernender, werden die Ergebnisse in den nationalen und internationalen Diskurs um inklusive Schulentwicklung eingebettet. Im abschließenden dritten Schritt wird der Entwurf eines Ansatzes für die individuelle Bildungsplanung als Weiterentwicklung des bestehenden Förderplanparadigmas der Fachöffentlichkeit vorgestellt.

	Forschungsfragen	Ziele	Methoden
1. Schritt	1. Verwendung bestimmter Förderplanmodelle und Spezifik im Förderschwerpunkt Sehen?	• Bestandsaufnahme der Förderplanarbeit im Förderschwerpunkt Sehen	• Qualitative Auswertung von Leitfadeninterviews mit Blinden- und Sehbehindertenpädagog*innen aus fünf Bundesländern
	2. Verständnis von Förderung?	• Bedarf der Neuausrichtung zur individuellen Bildungsplanung	
2. Schritt	3. Verankerung des UDL in der Unterrichtsplanung von Regelschullehrkräften?	• Identifikation notwendiger Komponenten individueller Bildungsplanung	• Qualitative Auswertung von Leitfadeninterviews mit Regelschullehrkräften aus fünf Bundesländern
	4. Einfluss von Förderplanung auf die Unterrichtsplanung?	• Einordnung der Erkenntnisse in den nationalen und internationalen Fachdiskurs	• Quantitative Fragebogenerhebung zur Rollenzugehörigkeit in Deutschland, Japan und USA
3. Schritt	5. Rollenzugehörigkeit sonderpädagogischer Lehrkräfte?	• Validierung und Entwicklungspotentiale des Entwurfs zur individuellen Bildungsplanung	• Qualitative Auswertung einer Fokusgruppendifkussion zum erarbeiteten Entwurf individueller Bildungsplanung
	6. Organisatorische und inhaltlichen Komponenten individueller Bildungsplanung?		

Abb. 1: Forschungsprozess: Fragen – Ziele – Methoden

Dieser Artikel fokussiert den ersten Teil des Forschungsprojekts, bei dem Fragen zur gegenwärtigen Verwendung von Förderplanmodellen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen und möglichen Spezifika für diesen Bereich im Zentrum stehen. Außerdem wird im Hinblick auf die inklusive Schulrealität auch die Frage der Weiterentwicklung des Instruments Förderplanung bearbeitet, womit dem Bedarf einer Neuausrichtung der Förderplanung zu einer individuellen Bildungsplanung nachgegangen werden kann.

Untersuchungsdesign

Zur Bearbeitung der angeführten Forschungsschwerpunkte (Stand der Förderplanung im Förderschwerpunkt Sehen) wurde eine qualitative Untersuchung mit Blinden- und Sehbehindertenpädagog*innen realisiert, die als unterstützende und beratende Lehrkräfte im Handlungsfeld schulischer Inklusion von Lernenden mit Beeinträchtigung des Sehens in die individuelle Förderplanung involviert sind. Als methodischer Zugriff wurde die Durchführung qualitativer Interviews gewählt. Die Stichprobe umfasst acht Interviews mit Blinden- und Sehbehindertenpädagog*innen aus fünf Bundesländern, um bundeslandspezifische Besonderheiten zu erfassen und ein umfassendes Bild zur praktizierten Arbeit mit Förderplänen im o. g. Handlungsfeld in Deutschland zu erhalten.

Mittels einschlägiger Literaturrecherche wurde im Vorwege ein Interviewleitfaden entwickelt, der im Wesentlichen Fragen zu den Kategorien *Rolle von Förderplanung, Konzeption, Planungsprozess, Umsetzungsebene, Funktionen* und *Persönliche Bewertung* enthält. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von November 2017 bis Januar 2018. Nach Transkription der audiodatierten Interviews erfolgte, wie bei Kuckartz (2016, 64–100) beschrieben, eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zur Datenauswertung. Der verwendete Interviewleitfaden wurde hierbei zunächst als Grundlage für die Ableitung eines deduktiven Kategoriensystems herangezogen (Kuckartz 2016, 72). Die Hauptkategorien *Konzeption, Förderbegriff, Gestaltung der Förderplanung, Umsetzung, Funktionen* und *Persönliche Bewertung* wurden in der fortschreitenden Analyse durch induktiv gebildete Kategorien erweitert. Flick (2014) und Kuckartz (2016) folgend wurde eine systematische und intersubjektiv nachvollziehbare Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von bestimmten Aussagen definiert. Die Ergebnisse der Analyse werden im Folgenden dargestellt.

Ergebnisse

Die Datenauswertung gibt einen vielschichtigen Überblick über die Förderplanarbeit im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen, woran deutlich wird, welche Unterschiede auch in den Handlungsmöglichkeiten der agierenden Lehrkräfte bestehen. Alle befragten Personen arbeiten im Handlungsfeld der inklusiven Allgemeinen Schule und unterstützen in

der Form des mobilen Dienstes Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens und ihr Bildungsnetzwerk. Die Schilderungen der Lehrkräfte bezüglich der Rahmenbedingungen der mobilen Beratungs- und Unterstützungsarbeit weisen deutliche Ungleichheiten hinsichtlich der zeitlichen Ressourcen für diese Tätigkeiten auf. In drei der erfassten Bundesländer gibt es keine offizielle Stundenzuweisung für einzelne Lernende. Es obliegt den Lehrkräften, ihre Deputatsstunden dem Bedarf der Lernenden entsprechend zu verteilen. In den zwei anderen Bundesländern besteht im Gegensatz dazu durchaus eine Kopplung von wöchentlichen Deputatsstunden an die Lernenden. Hierbei ist anzumerken, dass die Stundenzahl in einem Bundesland mit 30 Minuten pro Person pro Woche sehr gering ausfällt. In diesem Fall kommt hinzu, dass die Förderplanung in diesem Bundesland den Lehrkräften der Allgemeinen Schulen vorbehalten ist und die Blinden- und Sehbehindertenpädagog*innen dazu Empfehlungen abgeben können. In allen anderen Bundesländern, aus denen Lehrkräfte befragt wurden, sind sie hingegen aktiv in die Förderplanung eingebunden bzw. treiben diese federführend voran.

Neben den Erkenntnissen zu unterschiedlichen Rahmenbedingungen liefert die Erhebung facettenreiche Ergebnisse zur Konzeption, Umsetzung und Herausforderungen von Förderplanung.

Das Kategoriensystem besteht aus zehn Hauptkategorien (dazu gehören Strukturelemente von Förderplanung, Konzeption, Verbindliche Vorgaben, Förderbegriff, Personelle Ebene, Gestaltung der Förderplanung, Einfluss von Didaktik und Methodik im Planungsprozess, Umsetzung, Funktionen von Förderplanung und Persönliche Bewertung), wobei nachfolgend die Ergebnisse einiger ausgewählter Kategorien vorgestellt werden, die bezüglich der aufgeworfenen Fragen nach der bestehenden Praxis der Förderplanung und dem möglichen Bedarf einer Neuausrichtung der Förderplanung besonders relevant erscheinen.

Die Kategorie *Strukturelemente von Förderplanung* zeigt die Notwendigkeit auf, dass allem voran organisatorische Bedingungen für den Planungsprozess geklärt werden müssen. Auch personelle und zeitliche Ressourcen sind im Aushandlungsprozess zu berücksichtigen. Während es Lehrkräften in einigen Bundesländern möglich ist, wöchentlich kurze Besprechungen mit Beteiligten des Bildungsnetzwerkes durchzuführen, ist diese zeitliche Ressource in einem anderen Bundesland so stark begrenzt, dass es nur einmal pro Halbjahr für einen Schultag zu Unterstützungs- und Beratungsterminen in der Allgemeinen Schule kommt.

Neben organisatorischen Bedingungen werden auch Diagnostik, Vereinbarungen/ Empfehlungen und eine schriftliche Dokumentation als essenzielle Bestandteile der Förderplanung benannt. Die Unterkategorie *Diagnostik* macht deutlich, dass sowohl im Rahmen statusdiagnostischer als auch prozessdiagnostischer Fragestellungen eine hohe

blinden- und sehbehindertenpädagogische Expertise im Hinblick auf diagnostische Verfahren nötig ist, was als unverzichtbare Grundvoraussetzung für eine gelingende Förderplanung angeführt wird.

Bezüglich der Frage nach der Verwendung bestimmter Modelle der Förderplanung wird anhand der Kategorie *Konzeption* deutlich, dass sich grundsätzlich kein bestimmter theoretischer Ansatz im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen etabliert hat. Vier der Befragten geben an, dass die Förderplanung nach keiner bestimmten theoretischen Konzeption umgesetzt wird. Es wird erläutert, dass Förderplanung aus beruflicher Erfahrung heraus vorgenommen wird bzw. dass sich aus gebündelten Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen z. T. einrichtungsbezogene Förderplanmodelle entwickelt haben. Zwei Personen legen dar, dass Förderplankonzeptionen der Allgemeinen Schule aufgegriffen werden, sofern welche vorhanden sind.

Im Gegensatz dazu erläutern zwei Personen, dass Konzeptionen zur Kooperativen Bildungsplanung (Burghardt & Brandstätter 2008) für die Entwicklung der einrichtungsspezifischen Konzeption zu Grunde gelegt wurden. In einem der beiden Fälle wurde außerdem die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (WHO 2001/2005) sowie das Spezifische Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung (Degenhardt et al. 2016) als Orientierungsgrundlagen benannt, die zur Entwicklung des blinden- und sehbehindertenspezifischen Bereichs der Konzeption „Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2013) beigetragen haben.

Hinsichtlich der Frage, ob es in der Förderplanung eine Spezifik für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen gäbe, legen alle Befragten dar, dass es ganz klar zu inhaltlichen Schwerpunktsetzungen kommt, die der Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens zuzuordnen sind. Es werden häufig die Themenbereiche des Spezifischen Curriculums² benannt, die für die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Rahmen der Förderplanung handlungsleitend sind. Hieran anknüpfend ist interessant, dass die Mehrheit der Befragten darauf eingeht, dass die Thematisierung spezifischer methodischer Aspekte einen großen Stellenwert im Rahmen der Förderplanung einnimmt. Es wird beschrieben, wie zielführend Rückkopplungen mit unterrichtenden Lehrkräften über geplante oder auch durchgeführte Unterrichtseinheiten sind, um die Teilhabe Lernender mit Sehbeeinträchtigung zu sichern. Die Lehrkräfte geben an, dass ihnen z. T. zu Beginn des Schuljahres Stoffverteilungspläne erläutert werden, sodass im Vorwege zu Unterrichtseinheiten

² Das Spezifische Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung ist eine fachliche Rahmensetzung, die einen Überblick über die fachspezifischen Inhalte und Ebenen der Umsetzung gibt, die in der Gestaltung pädagogischer Prozesse für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens unabhängig vom Bildungsort relevant sein können und in allgemeinen Curricula nicht abgebildet werden (Degenhardt et al. 2016).

Strategien zur Gestaltung von Vermittlungsprozessen thematisiert werden sowie geeignete Medien bereitgestellt und aufbereitet werden können. Ebenfalls werden Unterrichtshospitationen durch die unterstützenden und beratenden Lehrkräfte als sinnvoll erlebt, um die praktische Umsetzung geplanter Maßnahmen und/oder eingesetzter Medien und Hilfsmittel zu reflektieren und mögliche Änderungen in didaktisch-methodischer Hinsicht abzuleiten. Das handlungsbegleitende Sprechen, Alternativen zu visuellen Vermittlungswegen, Lernzielklärung, inhaltliche Differenzierung und alternative Leistungsüberprüfungen werden häufig als zu thematisierende Aspekte benannt. Des Weiteren legt die Hälfte der Befragten dar, dass bei der Zielermittlung und/oder der Ableitung spezifischer Fördermaßnahmen Inhalte des Curriculums der Allgemeinen Schule (1. Curriculum) mit Inhalten des Spezifischen Curriculums (2. Curriculum) verbunden werden, was den positiven Effekt hat, dass Inhalte des 2. Curriculums nicht ausschließlich in additiven Maßnahmen vermittelt werden, sondern als binnendifferenzierte Angebote im Unterricht eingebunden werden können. Es wird z. B. angeführt, dass, während die sehenden Lernenden der Grundschule Schreibrschrift lernen, Lernende mit Sehbeeinträchtigung das 10-Finger Tastaturschreiben lernen. Außerdem wird beispielsweise in höheren Schulstufen die selbstständige Anreise zu einer Praktikumsstelle als Anlass für die Thematisierung von Lernzielen im Bereich Orientierung und Mobilität genutzt. Die stärkere Verzahnung des 1. und 2. Curriculums wird als notwendig beschrieben, um blinden- und sehbehindertenspezifische Barrieren aufzudecken und um Strategien, räumliche und soziale Bedingungen herzuleiten, die zu ihrer Überwindung dienen, was die Notwendigkeit der blinden- und sehbehindertenpädagogischen Spezifik der Förderplanung unterstreicht.

Die eingangs erwähnten Funktionen, die der Förderplanung z. B. durch Popp et al. (2011) und Bundschuh (2015) zugeschrieben werden, bestätigen sich z. T. durch die Befunde in der Kategorie *Funktionen von Förderplanung*. Die Befragten legen dar, dass die formale Vorgabe Förderplanung durchführen zu müssen, die am Bildungsprozess beteiligten Personen im positiven Sinne dazu zwingt, sich gemeinsam der spezifischen Bedürfnislage Lernender mit Beeinträchtigung des Sehens zu widmen. Laut der Befragten veranlasst Förderplanung im Idealfall dazu, pädagogische Interventionen zu initiieren und tragfähige Vereinbarungen zur Gestaltung von Unterricht zu treffen, die eine barrierefreie Teilhabe der blinden und sehbehinderten Lernenden ermöglichen. Außerdem werden die strukturierende und Transparenz herstellende Funktion benannt, die Förderplanung bewirkt.

Als Bedingungen für die erfolgreiche Umsetzung von Förderplanungsinhalten erläutern die interviewten Personen, dass die gelingende Realisierung geplanter Maßnahmen von verschiedenen Faktoren abhängt. Es wird benannt, dass im Rahmen von Förderplanung die Kommunikationswege festgelegt und eingehalten werden müssen, damit aufkommende

Fragen zeitnah geklärt werden können. Außerdem werden die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte der Allgemeinen Schulen und ihre Bereitschaft zur Flexibilisierung ihres Unterrichts als entscheidende Faktoren für das Gelingen herausgestellt, die maßgeblich von der Unterstützung und Haltung der jeweiligen Schulleitung beeinflusst werden. Ebenfalls wird die Kooperationsbereitschaft der Lernenden mit Sehbeeinträchtigung selbst sowie die eigene Professionalität und Präsenz im Unterricht als förderliche Faktoren beschrieben. Eine Person erläutert darüber hinaus, dass sich eine vorausschauende Planung der Beratungsgespräche mit Lehrkräften der Allgemeinen Schulen als gewinnbringend erwiesen hat, bei der im Vorwege die Lehrpläne der Allgemeinen Schule analysiert wurden, um beispielhaft darzulegen, an welchen Punkten blinden- und sehbehindertenpädagogische Intervention nötig sein könnte.

Obwohl der Förderplanung positive Funktionen zugeschrieben werden und Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Realisierung der Planungsinhalte benannt werden, erläutern die Befragten eine ganze Reihe von Herausforderungen in der Umsetzung. Die Subkategorie *Herausforderung bei der Realisierung geplanter Maßnahmen* ist mit 44 Codes die am häufigsten kodierte Kategorie. Hierbei werden von den Befragten Punkte, wie mangelnde Kommunikation zwischen Lehrkräften der Allgemeinen Schulen und Sonderpädagog*innen, das Fehlen zeitlicher Ressourcen, mangelnde Binnendifferenzierung im Unterricht und die Missachtung getroffener Vereinbarungen am häufigsten benannt. Außerdem wird auch beschrieben, dass die Erstellung schriftlicher Förderplandokumente viel Zeit erfordert und diese häufig wirkungslos bleiben. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die Schwierigkeiten in der Teilhabe am Unterricht Lernender mit Sehbeeinträchtigung von Lehrkräften der Allgemeinen Schulen häufig unbemerkt bleiben, weil sie mit vielen Anforderungen heterogener Lerngruppen gefordert sind und z. B. Verhaltensauffälligkeiten oder Lese-Rechtschreib-Problematiken schneller auffallen. Einige der Befragten erläutern die Beobachtung, dass viele Lernende mit Sehbeeinträchtigung zum Relativieren ihrer spezifischen Bedürfnisse neigen, um im Klassengefüge nicht aufzufallen. Folglich entsteht teilweise der Eindruck, dass sonderpädagogische Lehrkräfte Lehr- und Lernsituationen unnötig problematisieren, indem sie auf Bedürfnisse sehbeeinträchtigter Lernender aufmerksam machen.

Als herausfordernd wird auch dargestellt, dass es an geeigneten prozessdiagnostischen Instrumenten fehlt, um kleinschrittige, handhabbare Maßnahmen zu entwickeln und Prioritäten in einer Fülle von Inhalten in begrenzter Zeit zu setzen. Eine Person gibt an, dass der technische Fortschritt in der didaktischen Aufbereitung zu visuell sehr komplexen Darstellungen durch Lehrkräfte der Allgemeinen Schulen führt, die nur schwer zu adaptieren sind und eine große Barriere für die Teilhabe am Unterricht darstellen können.

Hieran wird deutlich, dass es erforderlich ist, den Förderplanprozess im Handlungsfeld schulischer Inklusion mehrdimensional auszurichten, woran die Ergebnisse der Kategorie *Förderbegriff* anknüpfen. *„Ich verwende diesen Begriff nicht. Ich verstehe mich als Mitarbeiterin, die von einer Bildungseinrichtung kommt, d. h., diesen Begriff von Förderung nehme ich eigentlich gar nicht in den Mund, sondern es ist in der Tat eine personenzentrierte, fachliche und persönliche Unterstützung von Heranwachsenden im Kontext Bildung“* (Persönliche Kommunikation, 07.12.2017, B7 14). Dieses Zitat illustriert, dass sich die Befragten mehrheitlich vom Förderbegriff abgrenzen. Es verdeutlicht, dass dieser Begriff in Zeiten inklusiver Schulentwicklung für unzureichend erachtet wird, da er nicht alle Dimensionen abbildet, die die Planung für die Teilhabe Lernender an Bildungsprozessen erfordert. Die weiteren Äußerungen belegen die Notwendigkeit, dass sowohl individuelle als auch Umfeld bezogene Bedingungen auf Barrieren und Förderfaktoren untersucht werden müssen. Des Weiteren stellt sich heraus, dass die Ebene der Unterrichtsorganisation stärker berücksichtigt werden muss, um dem Bedarf individueller Intervention beim Zugang zu schulischer Bildung in heterogenen Lerngruppen angemessen Rechnung zu tragen. Dieser Befund fügt sich in die bestehende, sonderpädagogische Fachdiskussion um den Förderbegriff ein und greift das Desiderat, dem Begriffsverständnis von Förderung der Professionellen im Handlungsfeld nachzugehen auf (Dlugosch 2005, 254–55; Hillmann 2008, 83). Boban und Hinz haben als Vertreterin und Vertreter der Integrationsbewegung bereits in den 1990er Jahren auf das problematische Verständnis von Förderung aufmerksam gemacht, in dem mit dem Begriff der Förderung, den Lehrkräften eine aktive Rolle zugeschrieben wird, während Lernende als passive Empfänger fördernder Aktivitäten von außen verstanden werden (Boban & Hinz 2003, 132). Hillmann (2008) geht in seiner Beschreibung zu ambulanten Angebotsformen der Sonderpädagogik ebenfalls auf den Umstand ein, dass der Begriff „Förderung“ als Platzhalter für ein wenig ausdifferenziertes sonderpädagogisches Handlungsrepertoire zu sein scheint. Hillmann pointiert, dass der Förderbegriff vor dem Hintergrund einer zunehmend subsidiär fungierenden Sonderpädagogik nicht mehr zutrifft, da sich im Zuge inklusiver Schulentwicklung, Veränderungsprozesse im praktischen Handlungsfeld für Sonderpädagog*innen ergeben. Im Rahmen mobiler sonderpädagogischer Unterstützung kommen sonderpädagogischen Lehrkräften vermehrt indirekte Tätigkeiten zu, während der sonderpädagogische Schlüsselbegriff „Förderung“ sich eher aus der direkten Förderarbeit mit Lernenden ableitet. Um die Ausweitung des sonderpädagogischen Betätigungsfeldes abzubilden, plädiert er für die Begrifflichkeit sonderpädagogische Unterstützung. Auch Bundschuh greift diese bestehende Schwierigkeit des Begriffs „Förderung“ auf und schließt daraus, dass auch der Terminus Förderplan vor diesem Hintergrund *„(...) auf etwas*

unsicherem Fundament (...)“ steht und *„(...) durch eine passendere Formulierung“* (Bundschuh 2015, 270) ersetzt werden sollte.

Hieran lassen sich die Ergebnisse aus der Kategorie *Optimierungsansätze* anschließen. Zunächst ist hervorzuheben, dass die Grundidee des Instruments Förderplanung besonders im inklusiven Handlungsfeld aus Sicht der befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte unverzichtbar ist. Das jährliche Förderplangespräch wird z. B. häufig als die einzige Gelegenheit beschrieben, die es ermöglicht, mit Beteiligten des Bildungsnetzwerks in den fachlichen Austausch zu treten und Vereinbarungen bezüglich der Bildungsteilhabesehbeeinträchtigter Lernender zu treffen. Dennoch wird deutlich benannt, dass der Begriff oft als unzureichend empfunden wird, wenn es z. B. um barrierefreie Raumgestaltung oder das Handeln der unterrichtenden Lehrkräfte geht. Des Weiteren wird klar, dass wertneutralere Begrifflichkeiten wie beispielsweise „Bildung“, „Entwicklung“ und „Unterstützung“ bevorzugt werden, da der Begriff „Förderung“ z. B. von Lernenden höherer Schulstufen als stark defizitär und verbesondernd empfunden wird. Um starken Sonderstellungen von Lernenden mit Beeinträchtigung im Klassengefüge entgegenzutreten, die auch durch pädagogische Einzelmaßnahmen entstehen können, äußern die Befragten außerdem, dass es einer stärkeren gemeinsamen Unterrichtsentwicklung mit Lehrkräften der Allgemeinen Schulen bedarf, die auf individuelle Klassenprofile ausgerichtet ist, die im Sinne einer inklusiven Didaktik der Vielfalt (Reich 2014) und des UDL (Rapp, 2014), die Heterogenität der Lernenden nutzt, sodass auch sehr spezifische individuelle pädagogische Interventionen anschlussfähig sind. Durch eine stärkere Einbindung in die Unterrichtsvorbereitung sehen einige der befragten Lehrkräfte außerdem die Gelegenheit, die Anforderungen des 1. und 2. Curriculums effektiver miteinander verzahnen zu können, um so physikalische, physiologische und soziale Barrieren aufzudecken und Förderfaktoren im Zugang zu schulischer Bildung zu nutzen. Damit verbunden wird auch die Notwendigkeit der Verankerung von pädagogischer Prozessevaluation benannt, die sowohl zu Optimierungsmöglichkeiten auf Seiten der Lernenden als auch auf der Ebene der unterrichtenden und unterstützenden Lehrkräfte und der räumlichen Gegebenheiten führt. Häufig wird auch benannt, dass es einer stärkeren konzeptionellen Ausrichtung der Bildungsplanung bedarf, die die Inhalte des Spezifischen Curriculums explizit aufgreift. Anhand der dargelegten Vorschläge der interviewten Lehrkräfte lässt sich der Bedarf der Neuausrichtung des Instruments individueller Förderplanung untermauern und sie bestätigen wie von Hillmann (2008) beschrieben, dass es im Rahmen subsidiärer sonderpädagogischer Unterstützung Lernender mit Beeinträchtigung zu einem weitaus differenzierteren Betätigungsfeld sonderpädagogischer Lehrkräfte kommt. Hieraus lässt sich ableiten, dass sich auch Änderungen für Bereiche der Förderplanung ergeben. Es geht nicht ausschließlich um die direkte Arbeit mit den Lernenden. Es geht vielmehr um die vielschichtige Gestaltung

pädagogischer Prozesse im Zugang zu schulischer Bildung, was mit den Begriffen „Förderung“ und „Förderplanung“ nicht treffend umrissen wird. In diesem Zusammenhang sind die aktuellen KMK-Empfehlungen zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen beispielgebend anzuführen, die aufgreifen, dass auch in diesem Bereich die Realisierung zugänglicher gestalteter Bildungsprozesse im Mittelpunkt steht, wobei weitestgehend auf den Begriff der Förderung verzichtet wird, gleichwohl aber die Notwendigkeit der individuellen Bildungsplanung benannt wird (KMK 2019, 7, 11 f.).

Ausblick

Anhand der Untersuchungsergebnisse zeigt sich, dass sich das erziehungswissenschaftliche Handlungsinstrument „Individuelle Förderplanung“ im Rahmen der inklusiven Beschulung Lernender mit Beeinträchtigung des Sehens etabliert hat. Gleichwohl konnte herausgearbeitet werden, dass sich der Begriff der Förderung in diesem Zusammenhang nicht mehr adäquat verorten lässt. Die Notwendigkeit, planend und unterstützend auf die pädagogische Prozessgestaltung einer gleichberechtigten zugänglichen schulischen Bildung einzuwirken, rückt hingegen viel stärker in den Vordergrund, sodass sich hierin ein Beleg für den Bedarf einer mehrdimensionalen individuellen Bildungsplanung erkennen lässt. Die präsentierten Ergebnisse aus der vorliegenden Datenerhebung können für den Entwurf einer zunächst theoretischen Konzeption individueller Bildungsplanung aufgegriffen werden und lassen sich auch im folgenden Ansatz Degenhardts (2013) integrieren: Degenhardt legt in seiner Überlegung zur individuellen Bildungsplanung ein Verständnis von Diagnostik und Teilhabegestaltung an Bildungsprozessen in drei Ebenen zugrunde, sodass sich die beschriebene Mehrdimensionalität pädagogischer Prozessgestaltung, die bei subsidiärer sonderpädagogischer Unterstützung und Beratung Lernender mit Beeinträchtigung auftritt, hierin abbilden kann.

Im Zentrum der ersten Ebene steht die Person, deren Eigenschaften anhand der ICF-Kategorien (Körperstruktur und Körperfunktion) und nach Relevanz bezüglich der Gestaltung der Bildungsteilnahme beschrieben wird. Die ICF-Kategorien Aktivität und Teilhabe werden in der zweiten Ebene fokussiert, in dem die physikalischen und sozialen Bedingungen des Lern- und Lebensraumes beschrieben werden. Überlegungen zu spezifischen didaktischen Modellen, methodischer Umsetzung, medialer Gestaltung, der Einbindung sämtlicher Lehr- und Lernmedien bis hin zu individuellen Hilfsmitteln erfolgen in der dritten Ebene von Degenhardts Vorschlag (Degenhardt 2013, 176).

Die dargestellten Ergebnisse der Befragung von sonderpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Handlungsfeld untermauern den umrissenen Ansatz zur individuellen Bildungsplanung, den es im Fortgang dieses Forschungsprojekts mit der strukturellen Denkrichtung der ICF (WHO 2001/2005) und des UDL (Rapp 2014) weiterzuentwickeln gilt,

um den Perspektivwechsel zum Wert der barrierefreien Gestaltung von Bildungssettings zu bewältigen, der hinsichtlich der inklusiven Schulentwicklung erforderlich ist.

Die Notwendigkeit der weiteren Vertiefung in der Auseinandersetzung mit individueller Bildungsplanung ergibt sich aus schuladministrativen Vorgaben, der fachlichen Diskussion innerhalb der Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens (Beck 2015, 203; Degenhardt 2013, 179; Lang 2019, 30) und auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft im Hinblick auf den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems und hier im Besonderen bezüglich der Planung, Umsetzung und Evaluation individualisierter Bildungsprozesse. Der UNICEF-Bericht zur Situation der Kinder in der Welt zeigt deutliche Forschungsbedarfe und nimmt dabei explizit auf die Entwicklung individueller Bildungspläne Bezug. Inclusive education „requires physical accommodation – ramps instead of stairs and doorways wide enough for wheelchair users, for example – as well as a new, child-centred curriculum that includes representations of the full spectrum of people found in society (not just persons with disabilities) and reflects the needs of all children“ (UNICEF 2013, 28).

Literatur

- Beck, F.-J. (2015). Temporäre stationäre Beschulung ein Baustein in der Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen mit Blindheit und Sehbehinderung in inklusiven Settings. In: *blind - sehbehindert. Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen im deutschsprachigen Raum*, 135 (3), 198–206.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig? Aber was dann? In: Mutzeck, W. (Hrsg.): *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen*. Weinheim: Beltz, 131–143.
- Bundschuh, K. (2015). Grundlagen der Förderplanung. In: Schäfer, H. & C. Rittmeyer (Hrsg.): *Handbuch inklusive Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz, 269–300.
- Burghardt, M. & R. Brandstätter (2008). Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen. In: vds, Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.): *Pädagogische Impulse*, 3, 2–9.
- Degenhardt, S. (2008). „Gute Schule“ in der Bundesrepublik Deutschland – auch eine „Gute Schule“ für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler? Gutachten zu Präsenz von Bildung, Erziehung und Rehabilitation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sehen in den Qualitäts- und Evaluationshandbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg.: VBS - Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. Würzburg: Selbstverlag.
- Degenhardt, S. (2013). Spezifisches Curriculum – die klassische Diagnostik und Förderplanarbeit in neuem Gewand? In: Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (Hrsg.): *Vielfalt & Qualität: Kongressbericht. XXXV. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Chemnitz, 30. Juli – 3. August 2012*. Würzburg: Edition Bentheim, 174–180.
- Degenhardt, S.; Gewinn, W. & M.-L. Schütt (Hrsg.) (2016). *Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und Berufliche Rehabilitation*. Norderstedt: Books on Demand.

- Dlugosch, A. (2005). (Re-)Konstruktionen sonderpädagogischer Förderung in der schulischen Erziehungshilfe. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 74 (3), 254–255.
- Flick, U. (2014). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek: Rowohlt.
- Hillenbrand, C.; Hennemann T. & K. Pütz (2006). Förderplanung in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in NRW. Eine empirische Untersuchung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (10), 371–379.
- Hillmann, M. (2008). Sonderpädagogik als indirektes Unterstützungsmodell: Zur notwendigen Erweiterung des Begriffs der „sonderpädagogischen Förderung“. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53 (1), 82–87.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen*, 7, 11–12.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf (Zugriff: 27.05.2019).
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lang, M. (2019). Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt Sehen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (1), 21–30.
- Liewald, J. (2008). *Individuelle Förderplanung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Online-Erhebung in Bayern*. Saarbrücken: VDM-Verlag Dr. Müller.
- Matthes, G.; Salzberg-Ludwig, K. & B. Nemetz (2008). *Fördern und Diagnostizieren: Untersuchung der Entwicklung von Kindern der Jahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2013). *Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden-Württemberg – Grundlagen und Handlungsempfehlungen. Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung*.
https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/unterricht_materialien_medien/handreichungen/handreichungsreihe-fruehkindliche-schulische-bildung/handreichung_ileb_fsbb-01.pdf (Zugriff: 01.07.2019).
- Müller, X.; Venetz, M. & C. Keiser (2017). *Nutzen von individuellen Förderplänen: Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der Schule*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (2), 116–126.
- Persönliche Kommunikation (2017). Interview Transkript B7 Absatz 14.
- Popp, K.; Melzer, C. & A. Methner (2011). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München; Basel: Reinhardt.
- UN (United Nations) (Hrsg.) (2006). *Convention in the Rights of Persons with Disabilities*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (Zugriff: 05.08.2019).
- UN (United Nations) (Hrsg.) (2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008). <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Zugriff: 28.05.2019).
- UNICEF (United Nations Children’s Fund) (Hrsg.) (2013). *The State 31ft he World’s Children 2013: Children with Disabilities*, 28.
http://www.unicef.org/sowc2013/files/SWCR2013_ENG_Lo_res_24_Apr_2013.pdf (Zugriff: 29.07.2019).

- Rapp, W. H. (2014). *Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners*. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schulz zur Wiesch, H. (2006): *Individuelle Förderplanung – Konzeptentwicklung und Evaluation*. Oberhausen: Athena.
- Vds (Verband Sonderpädagogik e. V.) (2009). Standards der sonderpädagogischen Förderung – verabschiedet auf der Hauptversammlung 2007 in Potsdam. In: Wember, F. B. & S. Prändl (Hrsg.). *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Reinhardt, 41–50.
- WHO (World Health Organisation) (Hrsg.) (2001/2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*; Endfassung (final draft) der deutschsprachigen Übersetzung der ICF, Stand Oktober 2005.
www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/ (Zugriff: 27.05.2019).

2.2 Publikation II

Die Grundlage für die zweite Veröffentlichung bildet eine weitere qualitative Interviewstudie, bei der Lehrkräfte von Regelschulen befragt wurden, die Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit unterrichten. Dabei interessierte, inwiefern die Prinzipien des Konzepts „Universal Design for Learning“ in der Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte verankert sind. Außerdem wurde der Einfluss von Förderplanung auf die Unterrichtsplanung näher beleuchtet.

Dieser Beitrag wurde in Alleinautorenschaft verfasst und im März 2021 eingereicht. Nach einem Beirats-Review ist der Artikel im September 2021 erschienen und im Original wie folgt zu zitieren:

Gewinn, Wiebke (2021): Inklusive Unterrichtsplanung durch Neuausrichtung der individuellen Förderplanung im Ansatz des Universal Design for Learning. In: *blind - sehbehindert. Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen im deutschsprachigen Raum*, 141 (3), 253–264.

Inklusive Unterrichtsplanung durch Neuausrichtung der individuellen Förderplanung im Ansatz des Universal Design for Learning

Abstract

Die inklusive Unterrichtsentwicklung gehört inzwischen zu den Kernthemen der Schulentwicklungsforschung. Im Zuge des Aufbaus eines inklusiven Bildungssystems bedarf es neuer Impulse für den Umgang mit heterogenen Lernausgangslagen. Die UNESCO verweist in diesem Zusammenhang auf das Konzept Universal Design for Learning (UDL). Die vorliegende Studie untersuchte, inwiefern das Konzept UDL bereits in der Unterrichtsplanung von Regelschullehrkräften Berücksichtigung findet. Hierbei wurde insbesondere erhoben, in welcher Qualität und Quantität die individuellen Bedürfnisse von Lernenden mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit in der Unterrichtsvorbereitung aufgegriffen werden. Außerdem wurde der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die individuelle Förderplanung auf die Unterrichtsplanung von Regelschullehrkräften hat.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Prinzipien des UDL grundsätzlich Anklang in der Unterrichtsvorbereitung der befragten Lehrkräfte finden. Gleichwohl wird auch deutlich, dass die inklusive Unterrichtsentwicklung weiter vorangetrieben werden muss. Dabei muss die Verzahnung der Inhalte der Regelcurricula mit den Inhalten des Spezifischen Curriculums für den Bereich der Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit stärker fokussiert werden. Die Ergebnisse bestärken damit auch den Bedarf der Neuausrichtung von Förderplanung. Gemeinsame didaktische Überlegungen von Regelschullehrkräften und Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen müssen sich darin genauso wiederfinden, wie Vereinbarungen zur barrierefreien Raum- und Mediengestaltung.

Ausgangspunkt: Universal Design for Learning

Im Rahmen des Diskurses um inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung verlieren Fragen bezüglich der konkreten Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen nicht an Aktualität. Während der Schwerpunkt der Debatte z. B. in den 1950er Jahren auf Aspekten der gemeinsamen Unterrichtung von Mädchen und Jungen lag (Budde et al. 2017, S. 25–29), erfasst der Diskurs heute Fragen bezüglich des Umgangs mit einer mehrdimensionalen Diversität innerhalb der Lerngruppen. Verschiedenheit hinsichtlich des Geschlechts, der (sozialen) Herkunft, der religiösen Orientierung, der körperlichen und kognitiven Voraussetzungen wird in einem inklusiven Bildungssystem anerkannt und als Ansatzpunkt pädagogischer Interventionen verankert. Spätestens seit der Ratifizierung der UN-

Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008, ist für das deutsche Bildungssystem festgeschrieben, dass allen Lernenden der chancengleiche Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung gewährleistet werden muss. Damit ist auch verbunden, dass hierbei angemessene Vorkehrungen getroffen werden, damit für Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderung der Zugang zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sichergestellt ist. In dieser Hinsicht fordert die UN-BRK (UN 2006 /2008) das universelle Design (UD) für Produkte, die Umgebungsgestaltung, Programme und Dienstleistungen. Für die chancengleiche Teilhabe an Bildungsprozessen müssen folglich auch Schulcurricula für alle Lernenden zugänglich sein. In diesem Zusammenhang verweist die UNESCO im globalen Bildungsbericht 2020 auf das Konzept Universal Design for Learning (UDL) (UNESCO 2020). Es wird hervorgehoben, dass der Ansatz des UDL Lehrkräften maßgeblich dazu verhelfen kann, den vielseitigen Herausforderungen beim Unterrichten heterogener Lerngruppen angemessen zu begegnen. Die Konzeption greift den Grundgedanken der US-amerikanischen Universal-Design-Bewegung auf, die sich in den 1970er Jahren zunächst für die Barrierefreiheit in der Architektur einsetzte. Später beeinflusste die UD-Bewegung auch die industrielle Produktfertigung und Dienstleistungen, was bis heute anhält. Die wesentliche Basis des UD bilden folgende sieben Prinzipien (Story et al. 1998, S. 6).

1. Breite Nutzbarkeit
2. Flexible Nutzung
3. Einfache und intuitive Nutzung
4. Zwei-Sinne-Prinzip
5. Fehlertoleranz
6. Komfortable Bedienung
7. Bewegungsflächen und –raum

Seit 1984 wird im Center for Applied Special Technology (CAST) wissenschaftlich daran gearbeitet, diese allgemeinen Prinzipien des UD auf den Bildungsbereich zu übertragen. Die Konzeption UDL wird seither für den Bildungssektor theoretisch und methodisch entwickelt und in entsprechenden Handlungsfeldern implementiert. UDL ist vorrangig ein Konzept zur Gestaltung von Lernumgebungen und beinhaltet eine umfassende Sammlung an Strategien zur Vorbereitung und Durchführung von Lernarrangements. Damit verbunden sind zwei explizite Erwartungen: erstens sollen Lernbarrieren für eine spezifische Gruppe erfolgreich reduziert werden und zweitens sollen alle (!) Lernenden von den flexiblen Vorgehensweisen profitieren (Fisseler & Markmann 2012, S. 15).

Es wird ausdrücklich anerkannt, dass Lernende sich im Hinblick darauf unterscheiden, wie, was und warum sie etwas lernen. Das „National Center on UDL“ hebt hervor, dass tradierte Curricula durch ihre Ausrichtung auf den Durchschnittslernenden häufig eine exkludierende Wirkung haben, da die heterogenen Bedürfnisse der Lernenden sich darin nicht abbilden (vgl. Rapp 2014, S. 3).

Rapp stellt für das UDL drei grundlegende Prinzipien dar:

- 1. Bereitstellung verschiedener Darbietungsformen zur Präsentation von Inhalten, damit die Wahl flexibler Zugänge zum Lerngegenstand besteht.**
- 2. Angebot verschiedener Wege zur Informationsverarbeitung und zur Darbietung von Lernergebnissen durch die Lernenden unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten.**
- 3. Bereitstellung verschiedener Motivationsimpulse zum Lerngegenstand. Angebot einer Variation von Aufgaben, damit individuelle Impulse zur Lernmotivation gegeben sind (vgl. Rapp 2014, S. 4).**

Im Hinblick auf den Umgang mit Herausforderungen beim Unterrichten heterogener Lerngruppen im inklusiven Setting erscheint der Verweis der UNESCO auf das Konzept UDL plausibel. Auch im sonderpädagogischen Fachdiskurs ist unumstritten, dass sich die Unterrichtspraxis in inklusiven Lernsettings verändern und multiprofessionell angegangen werden muss (Lütje-Klose 2011; Wocken 2011; Textor 2015). Die KMK fordert in dem gemeinsamen Beschluss mit der Hochschulrektorenkonferenz ebenfalls neue Impulse für den Umgang mit Heterogenität. Auch die kollegiale Kooperation verschiedener Lehramtsprofessionen wird als notwendige Voraussetzung in einer „Schule der Vielfalt“ benannt. Darüber hinaus ist dem Beschluss der KMK zu entnehmen, dass auch spezielle Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten entwickelt werden müssen (KMK 2015, S. 1–5).

Wenn auch etwas zaghaft, wird jedoch an dieser Stelle deutlich, dass – insbesondere spezifische – sonderpädagogische Zugriffe bei der Gestaltung pädagogischer Interventionen weiterhin von Bedeutung sind. Für den Personenkreis Lernender mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit ist diese Legitimation von erheblicher Wichtigkeit, denn bei sehr geringer Prävalenz besteht häufig ein komplexer Bedarf für pädagogische Interventionen in stark visuell ausgerichteten Unterrichtsszenarien (Lang 2020).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die inklusive Unterrichtsentwicklung inzwischen zu den zentralen Themen der Schulentwicklungsforschung zählt (Budde & Blasse 2017, S. 1). Der aktuelle Stand der Forschung stellt sich dazu jedoch noch etwas diffus und mit einer Vielzahl an Desideraten dar (Budde & Blasse 2017, S. 1–2; Pool Maag & Moser Opitz 2014,

S. 133–135). So konzentrieren sich viele Untersuchungen auf Fragen zu Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion. Dahingegen wird die Auswirkung der Inklusion auf die konkrete Unterrichtsentwicklung kaum erforscht. Die Untersuchung von Pool Maag & Moser Opitz beleuchtet zunächst das Fehlen von Unterrichtskonzepten zur inklusiven Unterrichtsgestaltung bzw. einen Mangel an Untersuchungen zur Wirksamkeit pädagogischer Interventionen in inklusiven Lerngruppen. Die qualitative Studie selbst untersuchte, wie Klassen- und Förderschullehrkräfte als Kooperationspaare inklusiven Unterricht gestalten. Es zeigte sich, dass sowohl differenzierende Maßnahmen als auch gemeinsame Lerngegenstände hierbei eine große Rolle spielten. Als besondere Problematik wurde das gemeinsame Unterrichtsgespräch benannt, wenn die kognitiven Voraussetzungen der Lernenden im zieldifferenten Unterricht stark voneinander abwichen (Pool Maag & Moser Opitz 2014, S. 133–149). Jedoch bleibt unklar, welche Konzepte zur inklusiven Unterrichtsgestaltung der Studie zugrunde gelegt wurden.

Die GESI-Studie (Gemeinschaftsschulen und Inklusion) konzentrierte sich auf die Ausformung inklusiver Unterrichtsrealität zweier Schulen in Schleswig-Holstein. Basierend auf der Gegenüberstellung eines „engen“ und „weiten“ Inklusionsbegriffs wurden hier die Strukturen von Differenzierungsmaßnahmen für zielgleich und zieldifferent unterrichtete Lernende näher beleuchtet. Anhand der Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass der Unterricht beider Schulen trotz inklusiver Schulkultur weiterhin exkludierende Momente für Lernende mit Beeinträchtigung hat (Blasse et al. 2014).

Studien, die sich mit der Implementierung des Konzepts UDL befassen, lassen im nationalen Raum noch auf sich warten (Schlüter & Melle 2020). Auf schul- und hochschuldidaktischer Ebene gibt es erste Forschungsansätze z. B. zum Aufgreifen der UDL-Prinzipien in universitären Seminarkonzepten der Lehrer/innenbildung (Schütt 2020). Im internationalen Raum gibt es dagegen Untersuchungen, die belegen, dass die Anwendung des UDL-Konzepts im inklusiven Unterricht erfolgreich ist (Ralabate 2016, S. 1–3). Das Review von Capp (2017) veranschaulicht, dass Unterricht, der sich an den Prinzipien des UDL orientiert, vielfältige Zugangsmöglichkeiten für eine heterogene Lerner/innenschaft bietet. Die angeführten Studien im Review weisen darauf hin, dass sich hierbei Maßnahmen, die sehr spezifische Bedarfe für die Zugänglichkeit zum Unterricht erfüllen, unproblematisch aufgreifen lassen. Courey et al. führten in ihrer Untersuchung zur effektiven Unterrichtsplanung von Studierenden der Sonderpädagogik ebenfalls aus, dass sich die Zielsetzungen der individuellen Förderplanung gut mit den Prinzipien des UDL verbinden ließen (Courey et al. 2012, S. 12).

Die Erkenntnisse der internationalen Studien bieten ideale Anknüpfungspunkte für blinden- und sehbehindertenpädagogische Interventionsansätze in inklusiven Settings. Die Notwendigkeit inklusive Unterrichtsentwicklung auch stärker unter der Verknüpfung des Konzepts UDL mit Aspekten der Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens voranzutreiben, unterstreicht die Studie von Khan & Lewis (2014). Die Untersuchung belegt, dass Regelschullehrkräfte für die Gestaltung zugänglichen Unterrichts für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit stark auf die Kooperation mit Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen angewiesen sind. Hinzu kommen die Ergebnisse der Studie von Köhler & Wild zur Partizipation Lernender mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit im naturwissenschaftlichen Unterricht der Regelschule. Sie fanden unter anderem heraus, dass 37 % der befragten beratenden und unterstützenden Sonderpädagoginnen und -pädagogen antworteten, dass sie den Großteil ihrer Zeit bezogen auf die Zeit im naturwissenschaftlichen Unterricht in Einzelförderung mit den Lernenden verbrachten (Köhler & Wild 2019, S. 1–17)

Mit der Zielstellung der UNESCO sowie der KMK, neue Impulse für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu setzen, und der bestehenden Forschungslücke hinsichtlich der konkreten Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen, erscheint es daher angemessen zu untersuchen, wie Lehrkräfte unterschiedlicher Professionen die Herausforderungen der inklusiven Unterrichtspraxis bewältigen. Dabei interessiert, wie heterogene Voraussetzungen der Lernenden grundsätzlich berücksichtigt werden und inwiefern dem pädagogischen Bedarf Lernender mit Beeinträchtigungen des Sehens im inklusiven Setting entsprochen wird. In dieser Hinsicht ist es notwendig zu hinterfragen, inwieweit das Konzept UDL bei der Unterrichtsplanung von Regelschullehrkräften berücksichtigt wird. Darüber hinaus soll geklärt werden, welchen Einfluss die „Individuelle Förderplanung“ auf die Unterrichtsplanung von Regelschullehrkräften hat, da sie bundesweit in allen administrativen Vorgaben als pädagogisches Handlungsinstrument verankert ist, um individuelle Zugänge zu Bildung zu entwickeln (Fischer et al. 2014, S. 9). Die folgenden Ausführungen sollen einen kleinen Beitrag dazu leisten, die genannten Aspekte aufzuklären.

Forschungsfragen und Untersuchungsdesign

Folgende Forschungsfragen waren in der vorliegenden Studie handlungsleitend:

- 1. Inwiefern sind die Prinzipien des UDL in der Unterrichtsplanung von Lehrkräften der Regelschule verankert?**
- 2. Welche Rolle spielen blinden- und sehbehindertenpädagogische Aspekte bei der Unterrichtsplanung von Regelschullehrkräften, die Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens oder Blindheit unterrichten?**

3. Welche Funktion übernimmt die individuelle Förderplanung für die konkrete Unterrichtsplanung von Lehrkräften der Regelschule?

Die vorliegende Studie ist Teil eines Forschungsprojekts über die Entwicklung und den Bedarf der Neuausrichtung individueller Förderplanung für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit in inklusiven Settings. Das Projekt wird in vier Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt wurden aktuelle Modelle individueller Förderplanung in Deutschland qualitativ analysiert (Gewinn 2020, S. 32–45). Der zweite Schritt, der in diesem Artikel fokussiert wird, untersucht die Einbettung der UDL-Prinzipien in die Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften der Regelschule. Darüber hinaus analysiert die qualitative Untersuchung den Einfluss der Förderplanung auf die Unterrichtsvorbereitung.

Da sich aus der ersten Teilstudie des Gesamtprojekts ableiten ließ, dass zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Lehrkräften der Regelschule Fragen zur Rollenverteilung auftreten, die Aspekte der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsvorbereitung berühren, untersucht der dritte Schritt der Gesamtstudie das Verständnis der professionellen Rollen sonderpädagogischer Lehrkräfte, die in inklusiven Bildungssettings für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit arbeiten (Gewinn et al. 2021).

Der Entwurf eines Ansatzes der individuellen Bildungsplanung als Weiterentwicklung des bestehenden Paradigmas individueller Förderplanung wird der Fachöffentlichkeit im abschließenden vierten Schritt vorgestellt.

	Forschungsfragen	Ziele	Methoden
1. Schritt	1. Verwendung bestimmter Förderplanmodelle und Spezifik im Förderschwerpunkt Sehen? 2. Verständnis von Förderung?	<ul style="list-style-type: none"> Bestandsaufnahme der Förderplanarbeit im Förderschwerpunkt Sehen Bedarf der Neuausrichtung zur individuellen Bildungsplanung 	<ul style="list-style-type: none"> Qualitative Auswertung von Leitfadeninterviews mit Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen aus fünf Bundesländern
2. Schritt	3. Verankerung des UDL in der Unterrichtsplanung von Regelschullehrkräften? 4. Einfluss von Förderplanung auf die Unterrichtsplanung?	<ul style="list-style-type: none"> Identifikation notwendiger Komponenten individueller Bildungsplanung 	<ul style="list-style-type: none"> Qualitative Auswertung von Leitfadeninterviews mit Regelschullehrkräften aus fünf Bundesländern
3. Schritt	5. Rollenzugehörigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen zu drei traditionellen Lehrer:innenrollen? 6. Rollenzugehörigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen zur neuen Rolle des / der Bildungsteilhabegestalters /in?	<ul style="list-style-type: none"> Einordnung der Erkenntnisse in den nationalen und internationalen Fachdiskurs 	<ul style="list-style-type: none"> Quantitative Fragebogenerhebung zur Rollenzugehörigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen in USA, Japan und Deutschland
4. Schritt	7. Organisatorische und inhaltlichen Komponenten individueller Bildungsplanung?	<ul style="list-style-type: none"> Validierung und Entwicklungspotentiale des Entwurfs zur individuellen Bildungsplanung 	<ul style="list-style-type: none"> Qualitative Auswertung von Fokusgruppendifkussionen zum erarbeiteten Entwurf individueller Bildungsplanung

Abbildung 1: Forschungsablauf: Fragen – Ziele – Methoden

Methode

Zur Bearbeitung der angeführten Forschungsfragen (2. Schritt) wurde eine qualitative Untersuchung mit Lehrkräften der Regelschule durchgeführt, die Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit im inklusiven Lernsetting unterrichten. Als methodischer Zugriff wurde die Durchführung qualitativer Interviews gewählt. Mittels einschlägiger Literaturrecherche wurde im Vorwege ein Interviewleitfaden entwickelt. Die Interviewfragen basieren auf den Prinzipien des Konzepts UDL (Rapp 2014) und Möglichkeiten der Anschlussfähigkeit der Unterrichtsplanung an die Bedürfnisse Lernender mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit wie sie im Spezifischen Curriculum gefasst sind (Degenhardt et al. 2016).

Die Interviewpartner/innen wurden über die Leitungen verschiedener mobiler Unterstützungs- und Beratungsdienste angesprochen. Die Lehrkräfte wurden per Mail oder Telefon kontaktiert und umfassend über die Zielsetzung der Untersuchung sowie die Inhalte des Interviews informiert. Die Interviewdaten wurden im Zeitraum von März bis Mai 2019 erhoben. Die Stichprobe umfasst sechs Interviews mit Lehrkräften aus fünf Bundesländern, um bundeslandspezifische Besonderheiten zu erfassen. Außerdem zielte dieses Vorgehen darauf ab, ein möglichst umfassendes Bild zur Frage der Verankerung des Konzepts UDL in der Unterrichtsplanung und zum Einfluss der Förderplanung darauf in Deutschland zu generieren. Von den sechs Interviewten unterrichten drei in der Grundschule und drei in weiterführenden Schulen.

Nach Transkription der audiodatierten Interviews erfolgte, wie bei Kuckartz (2016, S. 64–100) beschrieben, eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zur Datenauswertung. Der verwendete Interviewleitfaden wurde hierbei zunächst als Grundlage für die Ableitung eines deduktiven Kategoriensystems herangezogen (Kuckartz 2016, S. 72). Das Kategoriensystem besteht aus den Hauptkategorien *Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung heterogener Lernausgangslagen*, *Einflussfaktoren der Unterrichtsplanung* und *Persönliche Bewertung*. In der fortschreitenden Analyse wurden induktiv Unterkategorien gebildet, die das Kategoriensystem erweitern. Flick (2014) und Kuckartz (2016) folgend wurde eine systematische und intersubjektiv nachvollziehbare Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von bestimmten Aussagen definiert. Die Teilergebnisse der Analyse, die zur Klärung der angeführten Forschungsfragen relevant sind, werden im Folgenden dargestellt.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen Befragung geben einen differenzierten Überblick über die Aspekte, die Regelschullehrkräfte der Stichprobe bei der Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts berücksichtigen. Sie geben Einblicke zu persönlichen Meinungen bezüglich

erfolgreicher Elemente für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Die Ergebnisse verdeutlichen auch, welchen spezifischen Unterstützungsbedarf die Lehrkräfte für sich im Umgang mit verschiedenen Lernbedürfnissen ihrer Schüler/innen sehen und was sie sich diesbezüglich für die Zukunft wünschen. Besondere Berücksichtigung finden hierbei die spezifischen Aspekte für die Gestaltung von Bildungsprozessen für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit.

Die Kategorie *Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung heterogener Lernausgangslagen* legt dar, dass die Befragten die Differenzierung der Lernwege und des Materials zu den Hauptaufgaben der Unterrichtstätigkeit (Schwerpunkt: Unterrichtsvorbereitung) zählen. Mehrheitlich äußerten die Befragten, dass sie für unterschiedliche Herangehensweisen der Lernenden offen sind, um das gleiche Ziel zu erreichen. Den Lernenden wird z. B. angeboten ein Hörbuch zu hören, anstatt ausschließlich ein herkömmliches Papierbuch zu lesen, um den Inhalt zu verstehen. Die Lehrkräfte gaben auch an, dass sie den Umfang der Aufgaben für Lernende individuell variieren und verschiedene Aufgabentypen ihren Fähigkeiten entsprechend präsentieren. Außerdem beschrieben einige der Befragten den Wechsel zwischen Gruppenarbeit und Einzelarbeitsaufträgen als wichtig, um förderliche Lernsituationen zu schaffen. Die Unterkategorie *Anschlussfähigkeit an spezifische Bedürfnisse von Lernenden mit Sehbeeinträchtigungen und Blindheit* zeigt, dass die Lehrkräfte in ihrer Vorbereitung auch für spezifische Bedürfnisse der Lernenden mit Sehbeeinträchtigungen und Blindheit offen sind. In diesem Zusammenhang wird auf die Bereitstellung digitaler Arbeitsvorlagen, visuell angepasster Arbeitsblätter oder Karten und die Verbalisierung visueller Inhalte hingewiesen. Auch das Einräumen von individuellen Zeitfenstern zum Lesen bzw. visuellen oder taktilen Erfassen von Arbeitsaufträgen und Lerngegenständen wurde erläutert. Zwei Personen beschrieben eine konstruktive gemeinsame Unterrichtsvorbereitung mit beratenden und unterstützenden Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen, die zur Umsetzung von mehr lern- und handlungsorientierten Unterrichtsmethoden sowie klaren Entscheidungen für Gruppenarbeit oder Einzelarbeitssituationen führte. Dabei wurde festgestellt, dass von dieser Herangehensweise die gesamte Lerngruppe profitierte. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die grundlegenden UDL-Prinzipien im Unterricht der Befragten Anklang finden, z. B. indem Lernmaterial in unterschiedlicher Form bereitgestellt und verschiedene Möglichkeiten der Auseinandersetzung damit angeboten werden (Rapp 2014). Dennoch deuten einige Aussagen auch auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts hin. Alle Befragten gaben ihre Offenheit an, Lernende mit Blindheit und Sehbehinderung in ihren Unterricht einzubeziehen. Gleichzeitig erwähnten sie aber auch, dass behinderungsspezifische Kompetenzen entsprechend der Inhalte des Spezifischen

Curriculums durch Sonderpädagoginnen und -pädagogen meist außerhalb des Unterrichts vermittelt werden. Vor allem in höheren Klassenstufen sehen einige der Befragten den Einsatz von assistiven Technologien oder optischen Hilfsmitteln als Voraussetzung für die Teilnahme an ihrem Unterricht. Dieser Zugang rückt die als mangelhaft wahrgenommene Kompetenz der Lernenden ins Zentrum und entspricht eher dem Konzept der Integration, in dem Lernenden in den bestehenden Lehr-Lern-Settings "funktionieren" und dafür in additiven Szenarien mit spezifischen Lernangeboten fit-gemacht werden müssen. Im Hinblick auf die inklusive Unterrichtsentwicklung, lassen diese Ergebnisse somit den Schluss zu, dass die Verzahnung von Inhalten des Spezifischen Curriculums mit Inhalten der Fachcurricula der Regelschule zukünftig stärker fokussiert werden sollten, damit im Kern die Zugänglichkeit des Unterrichts für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit gewährleistet wird. Die UNESCO-Leitlinien für Inklusion untermauern diesen Rückschluss. Darin wird bezüglich der Zugänglichkeit von Bildungssystemen hervorgehoben, dass Inklusion im Unterschied zu Integration bedeutet, die Gegebenheiten eines Bildungssystems als Problem zu betrachten anstatt die Lernenden und ihre Voraussetzungen (UNESCO 2014, S. 21). Eine inklusive Unterrichtsvorbereitung muss daher individuelle Bedürfnisse des Zugangs zum Curriculum stärker berücksichtigen, was in einer Anpassung der Rahmenbedingungen mündet (Reich 2014; Degenhardt 2013; Lang 2019).

Die Ergebnisse der Kategorie *Einflussfaktoren für die inklusive Unterrichtsvorbereitung* eröffnen weitere Entwicklungspotentiale bezüglich der inklusiven Unterrichtsentwicklung. Die Unterkategorie *Beteiligte* gibt Aufschluss darüber, dass vier der sechs Befragten die Unterrichtsvorbereitungen allein vornehmen. Zwei Lehrkräfte beschrieben hingegen, dass sie Unterrichtsvorbereitungen gemeinsam mit beratenden und unterstützenden Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen durchführten. Dabei wurden gemeinsam Überlegungen zur Auswahl von Materialien angestellt sowie die Aufbereitung der Materialien arbeitsteilig vorgenommen. Die Lehrkräfte hoben hervor, dass sie die multiprofessionelle Vorbereitung besonders bezüglich naturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer, Mathematik, Sport und Kunst für besonders erforderlich halten, wenn die Teilhabe blinder Lernender am Unterricht gewährleistet werden soll, da hier Alternativen zum visuellen Verfolgen erarbeitet werden müssen. Genau diesen Aspekt bewerteten sie als sehr aufwendig und als Gebiet, für das ihnen die Ideen und Erfahrungen fehlten.

Die Unterkategorie *Relevanz individueller Förderplanung für Lernende mit Sehbeeinträchtigungen und Blindheit*, zeigt auf, dass die Befragten Prozesse der Förderplanung dann als hilfreich für ihre Unterrichtsvorbereitung empfinden, wenn didaktische Fragen gemeinsam bearbeitet wurden. Diesbezüglich wurden z. B. die

Notwendigkeit des handlungsbegleitenden Sprechens beim Aufbau von Tafelbildern oder Versuchsdurchführungen sowie taktile und auditive Zugänge zu Lerngegenständen als relevante Inhalte genannt.

Außerdem wurden fachliche Austauschprozesse als hilfreich beschrieben, wenn die Gestaltung von schriftlichen und digitalen Materialien, der Einsatz assistiver Technologie und die barrierefreie Raumgestaltung als gemeinsame Themen angegangen wurden. Auch Zielformulierungen im Hinblick auf die Selbständigkeit in den Bereichen Orientierung und Mobilität, Lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Interaktion bewerteten die Befragten als bedeutsame Aspekte genauso wie Vereinbarungen zum Nachteilsausgleich bei Leistungsmessungen. Unter diesen Voraussetzungen bewerteten die befragten Lehrkräfte Standortgespräche im Rahmen der Förderplanung als wichtig, um die spezifischen Bedürfnisse einzelner Lernender mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigen zu können. Im Gegensatz zu dieser positiven Bewertung von Förderplanprozessen spiegelt die Kategorie auch wider, dass die erste Assoziation der Teilnehmer/innen mit dem Terminus „individuelle Förderplanung“ negativ war. Die Mehrheit assoziierte damit zeitaufwändiges Füllen eines Dokuments und die Erfüllung formaler Anforderungen, die ihre eigentliche Unterrichtsvorbereitung nicht berühren. Diese Befunde bestätigen die Ergebnisse mehrerer Studien zur Arbeit mit individueller Förderplanung (Hillenbrand et al. 2006; Müller et al. 2017) und zeigen den Bedarf der Neuausrichtung dieses Instruments für eine effektive inklusive Unterrichtsvorbereitung auf.

Zusätzlich liefern die Ergebnisse der Kategorie *Persönliche Bewertung* weitere Aspekte, die in der Diskussion um inklusive Unterrichtsentwicklung für die Befragten von Bedeutung sind. Die Ergebnisse der Unterkategorie *Stärken im Umgang mit Heterogenität* machen deutlich, dass die Befragten das Realisieren alternativer Vermittlungswege, die sie z. B. im Unterricht für Lernende mit Sehbeeinträchtigung aufgegriffen haben als Stärke einordnen. Sie resümierten, auf diesem Weg ihr Spektrum an Differenzierungsmöglichkeiten für den Unterricht so erweitert zu haben, dass viele andere Lernende davon auch profitierten. Außerdem wurde die Nutzung von multiprofessionellen Netzwerken, zu denen Lehrkräfte für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik sowie Assistenzkräfte zählen, als wesentlicher Vorteil gesehen, um Unterricht für eine heterogene Lerngruppen realisieren zu können.

Hieran anknüpfend wird anhand der Unterkategorie *Unterstützungsbedarf der Regelschullehrkräfte für barrierefreie Unterrichtsgestaltung Lernender mit Sehbeeinträchtigungen und Blindheit* deutlich, welche stützenden Elemente für die

Gestaltung ihres Unterrichts nicht fehlen dürfen. Alle Lehrkräfte der Stichprobe beschrieben einen deutlichen Bedarf an Unterstützung durch Blinden- und Sehbehindertenpädagog/innen bei didaktischen Fragen. Besonders hervorgehoben wurden auch in dieser Hinsicht die naturwissenschaftlichen Fächer, Mathematik, Sport und Kunst. Die befragten Lehrkräfte wünschten sich fachliche Unterstützung bei der Medienaufbereitung, beim Einsatz assistiver Technologien, bei Fragen der Orientierung und Mobilität, bei Fragen der Prüfungsvorbereitung und beim Übergang von der Schule in den Beruf für die Lernenden mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit. Diese Ergebnisse decken sich mit vielen Bereichen des Spezifischen Curriculums, was die Relevanz dieser fachlichen Rahmensetzung für das inklusive Bildungssetting unterstreicht.

Die Unterkategorie *Optimierungsansätze zur barrierefreien Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen* zeigt einige Ideen zur inklusiven Schulentwicklung auf. Die Befragten beschrieben die Struktur eines Forums zur Unterrichtsvorbereitung mit Möglichkeiten zum Austausch von Ideen und Arbeitsbelastungen. Für die Umsetzung dieser Idee beschrieben sie auch, dass Zeitressourcen klarer organisiert werden müssen. In dem Zusammenhang wurde auch hervorgehoben, dass die Rollen der verschiedenen Professionen deutlicher geklärt werden müssen. Viele Befragte wiesen darauf hin, dass sie offen dafür sind, die volle Verantwortung als unterrichtende Lehrkräfte für heterogene Schüler/innengruppen zu übernehmen. Sie äußerten nicht, dass Sonderpädagoginnen und -pädagogen Unterrichtsverantwortung tragen müssen, sondern vielmehr ihr Fachwissen und ihre Zeitressourcen für die Unterrichtsvorbereitung einbringen sollen. All diese Aspekte entsprechen den konzeptionellen Grundgedanken inklusiver Schulentwicklung, die z. B. Reich in seinem Vorschlag einer Didaktik der Vielfalt mit Curriculumswerkstätten beschreibt, in der auch das Instrument der individuellen Förderplanung eingebunden ist (Reich 2014).

Ausblick

Im Hinblick auf die angeführten Forschungsfragen lässt sich ableiten, dass eine stärkere Verankerung der UDL-Prinzipien in der Unterrichtsplanung, den Unterricht auch für sehr spezifische Bedürfnisse Lernender anschlussfähiger macht. Darüber hinaus wird deutlich, dass multiprofessionelle Unterrichtsentwicklung für die Gestaltung barrierefreier Unterrichtsszenarien dienlich ist. Anhand der Ergebnisse wird diesbezüglich zum einen der Nutzen von Förderplanungsprozessen deutlich, wenn darin didaktische Überlegungen und Fragen der barrierefreien Raum- und Mediengestaltung fokussiert werden. Die Ergebnisse illustrieren zum anderen, dass die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungssettings im Rahmen von Förderplanung mehr in den Vordergrund rücken müssen. Diese Schlussfolgerung fügt sich gut in die Ergebnisse der ersten Teilstudie des Gesamtforschungsprojekts ein. Die qualitative Befragung von Lehrkräften für Blinden- und

Sehbehindertenpädagogik mobiler Beratungs- und Unterstützungsdienste hat unter anderem auch ergeben, dass eine multiprofessionelle Unterrichtsentwicklung mehr Berücksichtigung finden muss, um auch Inhalte des Spezifischen Curriculums mit Inhalten der Fachcurricula der Regelschulen passgenauer zu verzahnen (Gewinn 2020, S. 41).

Insgesamt bieten die Ergebnisse der vorliegenden Studie einige Anknüpfungspunkte, um die Aspekte zur Neuausrichtung individueller Förderplanung einzugrenzen. In einem nächsten Schritt werden die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung mit den Ergebnissen aus der ersten Teilstudie des Gesamtprojekts zusammengeführt. Folglich werden über eine vertiefende wissenschaftliche Auseinandersetzung damit Eckpunkte für eine Neuausrichtung der Förderplanung generiert, die darauf ausgerichtet sind inklusive Unterrichtsentwicklung voranzutreiben

Literatur

- Blasse, Nina; Budde, Jürgen; Hinrichsen, Merle; Hummrich, Merle; Niemeyer-Jensen, Beatrix; Thon, Christine (2014): Die Exklusivität des Inklusiven. In: Siedenbiedel, Catrin; Theurer, Caroline (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung*. Immenhausen, Prolog, S. 137 – 161.
- Budde, Jürgen; Kansteiner, Katja; Bossen, Andrea (2016): *Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation*. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Budde, Jürgen; Blasse, Nina (2017): Forschung zu inklusivem Unterricht. In: Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne; Waxmann-Streese, Bettina (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, S. 239–253.
- Capp, Matthew James (2017): The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. In: *International Journal of Inclusive Education*, 21 (8), S. 791 – 807.
- Courey, Susan. J.; Tappe, Phyllis; Siker, Jody; LePage, Pam. (2013): Improved Lesson Planning with Universal Design for Learning (UDL). In: *Teacher Education and Special Education* 36 (1), S. 7–27.
- Degenhardt, Sven (2013): Spezifisches Curriculum – die klassische Diagnostik und Förderplanarbeit in neuem Gewand? In: Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (Hrsg.): *Vielfalt & Qualität: XXXV. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Chemnitz, 30. Juli – 3. August 2012*. Würzburg: Edition Bentheim, S. 174–180.
- Degenhardt, Sven; Gewinn, Wiebke; Schütt, Marie-Luise (2016): *Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und Berufliche Rehabilitation*. Norderstedt: Books on Demand.
- Fischer, Christian; Rott, David; Veber, Marcel; Fischer-Ontrup, Christiane; Gralla, Angela (2014): *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Friedrich Ebert Stiftung. Bonner Universitätsbuchdruckerei, S. 9 (entnommen am 06.03.21: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>).

- Fisseler, Björn; Markmann, Mona (2012): Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 23 (1–2), S. 13 – 16.
- Flick, Uwe (2014): *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek: Rowohlt.
- Gewinn, Wiebke. (2020): Individuelle Bildungsplanung für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens. Eine Untersuchung zur Neuausrichtung von individueller Förderplanung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*. 3. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 32 – 45.
- Gewinn, Wiebke.; Miyauchi, Hisae; Degenhardt, Sven (2021): Role perceptions among teachers of students with visual impairments in inclusive settings: implications for teacher training. In: *Qualifizierung für Inklusion* (entnommen am 25.06.21: DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.54>)
- Hillenbrand, Clemens; Hennemann; Thomas; Pütz, Kathrin (2006): Förderplanung in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in NRW. Eine empirische Untersuchung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (10), S. 371–379.
- Kahn, Sami; Lewis, Anna R. (2014): Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes. In: *Journal of Science Teacher Education*, 25 (8), 885–910. (entnommen am 01.03.21: DOI: 10.1007/s10972-014-9406).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt – Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. (entnommen am 27.02.21: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf).
- Koehler, Karen E.; Wild, Tiffany A. (2019): Students with Visual Impairments' Access and Participation in the Science Curriculum: Views of Teachers of Students with Visual Impairments. In: *Journal of Science Education for Students with Disabilities*. 22, S.1–17. (entnommen am 06.03.21: DOI: 10.14448/jsesd.11.0003).
- Kuckartz, Udo. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lang, Markus (2019): Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt Sehen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (1), S. 21–30.
- Lang, Markus (2020): Qualität des Bildungszugangs und des Bildungsniveaus in der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit und Sehbehinderung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*. 3. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–31.
- Lütje-Klose, Birgit (2011): *Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 4, S. 8 – 21.
- Müller, Xenia; Venetz, Martin; Keiser, Christian (2017): Nutzen von individuellen Förderplänen: Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der Schule. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (2), S. 116–126.
- Pool Maag, Silvia; Moser Opitz, Elisabeth (2014): Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6 (2014) 2, S. 133–149.

- Ralabate, Patti Kelly (2016): *Your UDL Lesson Planner. The Step-by-Step Guide for Teaching All Learners*. Baltimore: Paul H. Brookes, S. 1 – 5.
- Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rapp, Whitney. H. (2014): *Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.
- Schlüter, Ann-Kathrin; Melle, Insa (2020): Die Evidenz und Wirksamkeit des Universal Design for Learning. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, (1), S. 59–67.
- Schütt, Marie-Luise; Ricken, Gabi; Paseka, Angelika; Körber, Andreas (2020): Universal Design for Learning als Baustein erziehungswissenschaftlicher Seminarkonzepte für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung an der Universität Hamburg. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, (1), S. 21–33.
- Story, Molly F.; Müller, James L.; Mace, Ronald L. (1998): *The Universal Design File. Designing for People of All Ages and Abilities*. Raleigh, NC: North Carolina State University, Center for Universal Design, S. 6.
- Textor, Annette (2015): *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- UN – United Nations (2008): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008)*. (entnommen am 07.03.2021: <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>).
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (2014): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. (entnommen am 06.03.21: https://www.unesco.de/sites/default/files/201805/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf).
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (2020): *Global education monitoring report, 2020 Inclusion and education: all means all*. (entnommen am 15.02.21: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718?posInSet=2&queryId=N-0dddbc09-0786-431e-9466-5709d0817bc5>).
- Wocken, Hans (2011): *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus Hamburg Buchwerkstatt.

Alternativtext für Abbildung 1 auf S. 40:

Überblick über den Forschungsprozess in vier Schritten.

Eine Tabelle mit vier Spalten (inklusive Beschriftung) und fünf Zeilen (inklusive Beschriftung). Spalte zwei zeigt die Forschungsfragen für jeden Schritt. Spalte drei zeigt die Ziele für jeden Schritt. Spalte vier zeigt die Methoden für jeden Schritt.

Spalte 2, Zeile 2 (Forschungsfragen des ersten Schritts):

1. Verwendung bestimmter Förderplanmodelle und Spezifik im Förderschwerpunkt Sehen?
2. Verständnis von Förderung?

Spalte 3, Zeile 2 (Ziele des ersten Schritts):

- Bestandsaufnahme der Förderplanarbeit im Förderschwerpunkt Sehen.

- Bedarf der Neuausrichtung zur individuellen Bildungsplanung.
Spalte 4, Zeile 2 (Methoden des ersten Schritts):
Qualitative Auswertung von Leitfadeninterviews mit Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen aus fünf Bundesländern.

Die dritte Zeile (2. Schritt) ist durch eine rote Umrahmung hervorgehoben.

Spalte 2, Zeile 3 (Forschungsfragen des zweiten Schritts):

1. Verankerung des UDL in der Unterrichtsplanung von Regelschullehrkräften?
2. Einfluss von Förderplanung auf die Unterrichtsplanung?

Spalte 3, Zeile 3 (Ziel des zweiten Schritts):

- Identifikation notwendiger Komponenten individueller Bildungsplanung.

Spalte 4, Zeile 3 (Methoden des zweiten Schritts):

Qualitative Auswertung von Leitfadeninterviews mit Regelschullehrkräften aus fünf Bundesländern.

Spalte 2, Zeile 4 (Forschungsfragen des dritten Schritts):

1. Rollenzugehörigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen zu drei traditionellen Lehrer:innenrollen?

2. Rollenzugehörigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen zur neuen Rolle der Bildungsteilhabegestalter:in?

Spalte 3, Zeile 4 (Ziel des dritten Schritts):

- Einordnung der Erkenntnisse in den nationalen und internationalen Fachdiskurs.

Spalte 4, Zeile 4 (Methoden des dritten Schritts):

Quantitative Fragebogenerhebung zur Rollenzugehörigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen in USA, Japan und Deutschland.

Spalte 2, Zeile 5 (Forschungsfrage des vierten Schritts):

1. Organisatorische und inhaltlichen Komponenten individueller Bildungsplanung?

Spalte 3, Zeile 5 (Ziel des vierten Schritts):

- Validierung und Entwicklungspotentiale des Entwurfs zur individuellen Bildungsplanung.

Spalte 4, Zeile 5 (Methoden des vierten Schritts):

Qualitative Auswertung von Fokusgruppendifkussionen zum erarbeiteten Entwurf individueller Bildungsplanung.

2.3 Publikation III

Die dritte Veröffentlichung stellt die Ergebnisse einer quantitativen Erhebung dar. Per Fragebogen wurde dem professionellen Rollenverständnis von sonderpädagogischen Lehrkräften im Handlungsfeld inklusiver Schule nachgegangen. Die Erhebung wurde im Rahmen des DAAD-Projekts „Development of inclusive education systems. Comparison of theoretical concepts and practical work in Japan and Germany“ (Universität Hamburg – University of Tsukuba, 2018–2019) realisiert. Um einen internationalen Vergleich anzustellen, wurde die Erhebung in Deutschland, Japan und den USA durchgeführt.

Der Beitrag entstand in Zusammenarbeit mit Hisae Miyauchi und Sven Degenhardt. Hisae Miyauchi hat den Fragebogen ins Japanische übersetzt, die Erhebung in Japan durchgeführt und die japanischen Daten für die Auswertung vorbereitet.

Sven Degenhardt hat beratend bezüglich der methodischen Durchführung der Untersuchung mitgewirkt. Gemeinsam mit Hisae Miyauchi wurden Ergebnisse und Schlussfolgerungen diskutiert sowie für den Textentwurf argumentativ aufbereitet.

Der geleistete Eigenanteil besteht zum einen in der Konzeption und Gestaltung des Erhebungsinstruments, der Datenauswertung sowie der Textproduktion. Zum anderen wurde die Überarbeitungen im Review-Prozess übernommen sowie die Kommunikation mit der Redaktion der Fachzeitschrift.

Der Beitrag wurde am 31.08.2020 eingereicht und ist am 14.06.2021 erschienen. Der Artikel ist im Original zu zitieren als:

Gewinn, Wiebke; Miyauchi, Hisae; Degenhardt, Sven (2021): Role perceptions among teachers of students with visual impairments in inclusive settings: implications for teacher training. In: *Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1). DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.54>

Role perceptions among teachers of students with visual impairments in inclusive settings: implications for teacher training

Keywords

TVI and role perception, Inclusive Education, Expanded Core Curriculum, Teacher Training

Abstract

Obligatory inclusive education is leading to changes in the roles of special education teachers. Specialised counselling and support for different target groups have gained in significance in subsidiary special education. Classic teaching is becoming less important for special education teachers – a phenomenon that current teacher qualification programmes do not yet reflect.

This study examined the perception of the role of teachers of students with visual impairments (TVI) who work in inclusive education.

Since inclusion is an international target, this study was conducted in three countries with similar economic standards but different historical and cultural roots of inclusive school development. However, data from the USA, Japan and Germany all indicates that the task profiles of TVIs working in inclusive education differ significantly from the classic teacher role as a *Teacher of knowledge*. It is clear that particularly the education of TVIs must be adjusted further to the requirements of consulting and support tasks in inclusive settings.

Rollenverständnis von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen in inklusiven Settings – Implikationen für eine veränderte Lehrer:innenbildung

Schlagworte

Lehrer:innenrolle von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen, Inklusive Bildung, Spezifisches Curriculum, Lehrer:innenbildung

Zusammenfassung

Die Rollen sonderpädagogischer Lehrkräfte verändern sich im Zuge inklusiver Schulentwicklung. In einer subsidiären Sonderpädagogik gewinnen fachspezifische Beratung und Unterstützung unterschiedlicher Adressatengruppen an Bedeutung. Die klassische Lehrtätigkeit tritt für die Berufsgruppe in den Hintergrund, was die aktuelle Lehrer:innenbildung noch nicht widerspiegelt.

Die vorliegende Studie untersuchte das Rollenverständnis von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen, die im inklusiven Bildungssetting arbeiten.

Da Inklusion eine internationale Zielkategorie darstellt, wurde diese Untersuchung in drei Ländern mit ähnlichen wirtschaftlichen Voraussetzungen aber unterschiedlichen historischen und kulturellen Verankerungen der inklusiven Schulentwicklung durchgeführt. Daten aus den USA, Japan und Deutschland weisen jedoch einheitlich darauf hin, dass die Aufgabenprofile von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen in der Inklusion deutlich von der klassischen Lehrer:innenrolle abweichen. Es wird klar, dass sich insbesondere die Ausbildung von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen intensiver auf die Anforderungen von Beratungs- und Unterstützungstätigkeiten in inklusiven Bildungssettings ausrichten muss.

Abbildungen (Tabellen, Diagramme, Fotos u.a.)

Figure 1: Research process: Questions – Aims – Methods

Table 1: Average and median values for the four roles of the variable country

Figure 2: Description of roles used in the questionnaire

Figure 3: Average of ECC area weighting

Figure 4: Average of ECC area weighting for <17% and ≥17% allocation to the role of educator

Figure 5: Average of ECC area weighting for <31% and ≥31% allocation to the role of consultant

Figure 6: Average of ECC area weighting for <27% and ≥27% allocation to the role of contributor

ALT-Text Figure 1:

Overview of the research process in four steps. A table with three columns. Column one shows the research questions for each step. Column two shows the aims for each step. Column three shows the methods for each step. Research questions of step one: 1. Current use of IEP models in pedagogy for visual impairment? 2. Perception of the German term for special education support (“Förderung”)? Aims for step one: Inventory of the IEP in pedagogy for visual impairment. Need for reorientation of the IEP process. Methods for step one: Qualitative analysis of interviews with TVIs from five German federal states. Research questions for step two: 1. Embedding of UDL in class preparation of general education teachers? 2. Influence of the IEP on class preparation? Aims for step two: Identification of components to reorganise the IEP. Methods for step two: Qualitative analysis of interviews with general education teachers from five German federal states. Research questions for step three: 1. TVIs’ understanding of the three traditional teacher roles? 2. TVIs’ understanding of the new teacher role as a contributor facilitating educational participation? Aims for step three: Integration of the findings into the national and international subject discourse. Methods for step three: Quantitative questionnaire about TVIs’ perception of certain roles in Japan, the USA and Germany. Research question for step four: Reorganisation of components and content areas of the IEP? Aims for step four: Validation and development potential for a draft individual education plan. Methods for step four: Qualitative analysis of a focus group discussion about a draft IEP model.

ALT-Text Table 1:

A table showing the average and median values as a percentage for four roles in the USA, Germany and Japan. Values for the role of Teacher of Knowledge in the USA: Average: 22.90; Median: 22.50; Germany: Average: 20.72; Median: 20.00; Japan: Average: 29.44; Median: 30.00. Values for the role of Educator in the USA: Average: 24.85; Median: 25.00; Germany: Average: 10.00; Median: 10.00; Japan: Average: 20.97; Median: 20.00. Values for the role of Consultant in the USA: Average: 25.40; Median: 25.00; Germany: Average: 38.53; Median: 40.00; Japan: Average: 26.13; Median: 25.00. Values for the role of Contributor promoting educational participation in the USA: Average: 26.85; Median: 27.50. Germany: Average: 30.75; Median: 28.00; Japan: Average: 23.47; Median: 20.00.

ALT-Text Figure 2:

A table with explanations of the four teacher roles. Teacher of knowledge: I see myself as a classroom teacher tasked with teaching content knowledge. Educator: I educate students in the field of personal and social development, e.g. lifelong learning, dealing with criticism, cooperating with others, etc. Consultant: I consult with (especially) students as well as their parents on issues relating to their schooling and on questions concerning their further educational career. Contributor promoting educational participation: I see myself as a supporter of a student's educational network, which includes classroom teachers, parents and peers, for example. The focus is on specific questions such as how to prepare classes for learners with a visual impairment or blindness, how to teach them, how to choose media, and how to set up rooms and individual aids, by implementing the Expanded Core Curriculum.

ALT-Text Figure 3:

A bar chart comparing weighting of ECC areas. The average proportion for each ECC area: Sensory efficiency: 4.05; Compensatory skills: 3.77; O&M / DLS: 2.09; Assistive technology: 4.16; Career education: 3.36; Leisure: 2.54; Self-determination & social interaction: 3.8

ALT-Text Figure 4:

A bar chart comparing the weighting for all ECC areas considering the average percentage allocation to the role of *Educator*. For each area, the bars "Educator" \geq 17% and "Educator" $<$ 17% are shown. Values for: Sensory efficiency: "Educator" \geq 17%: 3.9; "Educator" $<$ 17%: 4.24; Compensatory skills: "Educator" \geq 17%: 3.93; "Educator" $<$ 17%: 3.57; O&M / DLS: "Educator" \geq 17%: 3.06; "Educator" $<$ 17%: 2.88; Assistive technology: "Educator" \geq 17%: 4.15; "Educator" $<$ 17%: 4.16; Career education: "Educator" \geq 17%: 3.43; "Educator" $<$ 17%: 3.25; Leisure: "Educator" \geq 17%: 2.59; "Educator" $<$ 17%: 2.53; Self-determination & social interaction: "Educator" \geq 17%: 3.99; "Educator" $<$ 17%: 3.59.

ALT-Text Figure 5:

A bar chart comparing the weighting for all ECC areas considering the average percentage allocation to the role of *Consultant*. For each area, the bars "Consultant" \geq 31% and "Consultant" $<$ 31% are shown. Values for: Sensory efficiency: "Consultant" \geq 31%: 4.15; "Consultant" $<$ 31%: 4.01; Compensatory skills: "Consultant" \geq 31%: 3.62; "Consultant" $<$ 31%: 3.84; O&M / DLS: "Consultant" \geq 31%: 2.68; "Consultant" $<$ 31%: 3.16; Assistive technology: "Consultant" \geq 31%: 4.05; "Consultant" $<$ 31%: 4.23; Career education: "Consultant" \geq 31%: 3.27; "Consultant" $<$ 31%: 3.39; Leisure: "Consultant" \geq 31%: 2.34; "Consultant" $<$ 31%: 2.71; Self-determination & social interaction: "Consultant" \geq 31%: 3.61; "Consultant" $<$ 31%: 3.91.

ALT-Text Figure 6:

A bar chart comparing the weighting for all ECC areas considering the average percentage allocation to the role of *Contributor*. For each area, the bars “Contributor” $\geq 27\%$ and “Contributor” $< 27\%$ are shown. Values for: Sensory efficiency: “Contributor” $\geq 27\%$: 4.19; “Contributor” $< 27\%$: 3.95; Compensatory skills: “Contributor” $\geq 27\%$: 3.68; “Contributor” $< 27\%$: 3.81; O&M / DLS: “Contributor” $\geq 27\%$: 2.96; “Contributor” $< 27\%$: 2.98; Assistive technology: “Contributor” $\geq 27\%$: 4.37; “Contributor” $< 27\%$: 3.96; Career education: “Consultant” $\geq 27\%$: 3.25; “Consultant” $< 27\%$: 3.42; Leisure: “Consultant” $\geq 27\%$: 2.69; “Consultant” $< 27\%$: 2.43; Self-determination & social interaction: “Consultant” $\geq 27\%$: 3.80; “Consultant” $< 27\%$: 3.78.

Education for all and challenges in inclusive education

“Education for all” is one of the topical aims of UNESCO and this requires many changes in education systems worldwide. By December 2020, 182 nations had ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (United Nations 2006) so far. These nations are thus bound to ensure accessible education in inclusive settings for all learners with disabilities in their countries. The growing number of countries to ratify the Convention since 2006 underlines a global discussion about inclusive school development. Successful inclusive education requires well-qualified teachers to meet the learning needs of their students and ensure access to education. In this respect, teacher training programmes consequently must adapt to the present challenges that professionals face in the field of inclusive education. This article focuses on the results of an international comparative study funded by the DAAD³, which examined the understanding of the roles of certified teachers of students with visual impairment (TVIs) in inclusive settings in the USA, Japan and Germany. Although visual impairment is a low incidence disability, it is crucial to conduct in-depth research in this field. Since school teaching is predominantly sight focused, the main purpose must be to identify the unique and complex educational needs of students with visual impairments (VI) in order to be able to design adequate interventions and overcome barriers. For this very reason, the CRPD requires inclusive education systems to provide reasonable accommodations to ensure accessible learning environments. Therefore, the present study exemplifies the necessity to train professionals with high expertise in the particular field of pedagogy for VI. Consequently, it reflects implications for a changing teacher training.

All around the world, teacher training programmes qualify professionals as general education teachers, who are dedicated to imparting content to students, educating them in social behaviour and to advise them on their educational path (Darling-Hammond 2005, pp. 237–240; Röbe *et al.* 2019, pp. 56–59). In many regions of the world, there are special education teachers (SETs) who broadly address all barriers to access learning due to social disadvantages and disabilities. The specific nature of some of these settings makes further specialisation necessary: in the case of vision and hearing impairments, for example, specifically qualified professionals are essential.

Special education teachers’ roles over time

Although teacher qualification programmes differ internationally, there have always been parallels in the provision of special educational structures. For instance, in the USA, Japan and Germany – countries with different cultural and political roots – SETs including TVIs

³ Development of inclusive education systems. Comparison of theoretical concepts and practical work in Japan and Germany (Universität Hamburg – University of Tsukuba, 2018–2019)

were traditionally staff of special schools with the responsibility to teach, educate and consult with students with special needs, e.g. VI. (Shepherd *et al.* 2016, p.83; Degenhardt 2020, pp. 148–167). The efforts of the civil rights movement in the USA during the 1950s, the integration movements during the 1970/80s in other countries such as Germany and Japan, and now with inclusion, have led to changes in the educational placement of students with VI. With this change, the teaching approaches of general education teachers have had to address diverse groups of students (Kahn & Lewis 2014, pp. 886–888; Reiser 2001, p. 471; Miyauchi 2010, pp. 33–36). Students with disabilities have attended local public schools in all three countries ever since. While the perception of the roles of general education teachers does not differ through obligatory inclusive schooling, the complexity of diversity between groups of students has increased. With inclusion, general education teachers face new challenges to prepare and conduct classes and carry out their dedicated roles. In fact, the roles of SETs have changed because an increasing number of students with disabilities attend regular schools. The review by Melzer *et al.* (2015) on the tasks of teachers in inclusive education concludes that cooperation between general education teachers and SETs is crucial and includes the recognition of different tasks when designing educational processes. Following the findings of several studies mentioned in the review, knowledge of the teaching content is a core competence of general education teachers whereas SETs have to fulfil specialised tasks such as cooperating with teachers for class preparation, developing individual teaching strategies and assessing students' skills regarding certain diagnostic questions (Melzer *et al.* 2015, p. 73). In inclusive settings, SETs have more consulting tasks, addressing participants of an educational network. Indeed, they have to act more indirectly to contribute promote the educational participation of students with disabilities (McLinden *et al.* 2016, pp. 181–182, 194; Reiser 2018, pp. 107–110). In the field of VI, there are only a few studies dealing with issues of shifting roles. Koehler & Wild (2019) examined the level of participation of students with VI in regular sciences classes in the USA and Canada. This reflects the shift of roles of TVIs in inclusive schooling for students with VI. The findings show that TVIs have to collaborate with general education teachers regarding the curricular content and the materials used in class. The study also clarifies the indispensable expertise of TVIs to realise accessible classroom activities. TVIs mostly have to develop suitable accommodations , e.g. tactile media and verbal descriptions of visual content and assist using assistive technology. TVIs additionally have to find ways to align these disability-specific interventions with the content of the general curriculum by collaborating with general education teachers.

The study also reveals one disturbing outcome: Koehler & Wild found that 37% of the TVIs in the sample responded that they spend the majority of their time related to the science class in one-one-one teaching situations (2019, pp.1–17). An older study by Wolffe *et al.* (2002)

investigated TVIs' tasks in six US states. They showed that TVIs tended to spend more time imparting academic skills than helping students to improve their disability-specific skills (Wolffe *et al.* 2002, p. 295). The large-scale study by Griffin-Shirely *et al.* (2004) across the US and Canada showed similar results.

Before this background, it seems appropriate to learn more about the way TVIs working in inclusive settings perceive their roles and the content areas they deal with.

The Itinerant Teaching Model in inclusive education for students with VI and the Expanded Core Curriculum

For a better understanding of the characteristics of the shifting roles of TVIs in inclusive schooling, it is necessary to explain the common inclusive education model for students with VI. The itinerant teaching support model has been established in this field in various countries. In contrast to typical classroom teachers, TVIs visit mainstream schools to provide direct and indirect support. TVIs who are in charge of the itinerant models are known as itinerant teachers, visiting teachers or peripatetic teachers, depending on the region or country. In this model, students with VI take advantage of educational, social, and recreational opportunities in their local schools with TVIs' support in their home community (Swenson, 1995; Miyauchi & Gewinn, 2020). More than 80% of students with VI attend local mainstream schools in the USA and the majority receives support from TVIs using this model (US Department of Education, National Center for Education Statistics, 2017). Beside the USA, this type of service is also very popular in all other parts of the world, even in low- and middle-income countries (Lynch & McCall 2007; Miyauchi & Gewinn 2020).

To ensure that students with VI can access general classes, itinerant TVIs are required to support and advise educational networks and to facilitate access to the general curriculum, involvement in learning and educational outcomes (Brown & Beamish 2012, p. 82; Mc Linden *et al.* 2016, p. 180).

To ensure and carry out the expertise in the field of education for people with VI, the content of the Expanded Core Curriculum (ECC) serves as a framework. It is discussed transnationally among experts from all Anglo-Saxon countries and many Asian countries (especially Japan and China) as well as European countries (Işlek 2016; Kamal 2017; Degenhardt *et al.* 2016) The subject discourse initially started in the USA during the 1980s and led to the development of curricula for students with VI in all other countries.

The ECC provides an overview of the disability-specific content, which other educational curricula do not reflect. The ECC includes the following nine areas, which TVIs must prioritise (Sapp & Hatlen 2010; Degenhardt *et al.* 2016).

1. **Sensory Efficiency** includes acquiring and mastering skills that enable an efficient use of sensory systems to access information. Sensory efficiency components involve visual, auditory, tactile, gustatory, olfactory, proprioceptive and vestibular functions. The foundation of development and learning is the ability to understand and to make sense of what is seen, heard, touched, smelled or tasted. For students with VI the efficient use of all senses is critical to gather and process information. Therefore, students with VI need appropriate interventions because the impairment of one sensory system does not automatically imply better functioning of the remaining sensory systems (Allman *et al.* 2014, pp. 117–171).
2. **Compensatory Skills** involve the components of concept development, spatial understanding, communication modes, speaking and listening skills, study and organisational skills, and the use of adapted educational materials and specialised devices. Students with VI need individualised instruction on these components, which are essential to ensure access to the general curriculum (Allman *et al.* 2014, p. 63).
3. **Orientation & Mobility (O&M)** is the area of ECC covering the concepts and skills needed to safely get from one place to another. Instructions address spatial awareness, body positioning, cane techniques, sighted guide techniques and skills to navigate in public transportation (Allman *et al.* 2014, pp. 248–251).
4. **Independent / Daily Living Skills (DLS)** include all skills related to personal hygiene, eating, dressing, clothing care, time management, cooking, cleaning, household tasks and money management. Students with VI need individual instruction in these areas because they frequently miss the incidental learning opportunities that their sighted peers grow up with (Allman *et al.* 2014, pp. 283–284).
5. **Assistive Technology** is the area that focuses on all essential skills and knowledge needed to use technical devices (screen readers for computers, braille keyboards, magnification, etc.) to access aspects of school / work / daily life (Allman *et al.* 2014, pp. 187–189).
6. **Leisure Skills** relate to knowledge, behaviours and skills that allow students with VI to participate in physical activities, have fun and relax during their free time (Allman *et al.* 2014, pp. 369–371).
7. **Self Determination** focuses on skills that enable students with VI to advocate for their own need and aims. This area involves instruction to facilitate the making of choices on future plans and solving problems (Allman *et al.* 2014, pp.470–472).

8. Career Education is a topic that needs special intervention. Vision impairment influences job opportunities. Therefore, it is essential to determine individual strengths, interests and needs during career guidance (Allman *et al.* 2014, pp. 411–414).
9. Social Interaction is an area addressed in the ECC because in contrast to their sighted peers, students with VI often struggle to acquire social behaviour by imitating events observed visually. With specialised instruction, the students learn about appropriate body language, social communication and interaction (Allman *et al.* 2014, pp. 324–326).

The content areas of the ECC show that certified professionals require specific expertise to ensure high-quality education, as mentioned in the CRPD.

The study by Khan & Lewis (2014) makes the case that general education teachers often feel ill-equipped to teach students with special needs – especially VI – in their classroom. This emphasises the essential role that TVIs play in contributing their expert knowledge, referring to the ECC. Furthermore, Schütt's study also reveals that general education teachers' desire for tailored guidance and support tally almost exactly with the categories of the ECC (2015, pp. 119–132).

In this context, and more than a decade after introducing the CRPD, it seems appropriate to investigate how TVIs approach the challenges of shifting roles. Moreover, for the German context, Degenhardt referred to the unsuitable structure of teacher training in this respect (2003, pp. 102–104). Melzer *et al.* also underlined the lack of research surrounding issues on tasks and teachers' roles in inclusive education (2015, p. 65). Due to similar challenges employing the same basic ideas to provide support for students with VI in inclusive settings, the present study investigates how TVIs from three different countries understand their changing professional roles. In this respect, the study addresses a research gap. The value of international comparative studies is acknowledged, as inclusion is a global and intercultural target. Despite the efforts of UNESCO, OECD and the European Agency there are desiderata regarding the implication to implement profound changes in education systems throughout the world. Furthermore, international research in the field of special education often reflects comparisons of western cultures (Richardson & Powell 2011; Powell 2016). The present study delivers the results of a cross-cultural comparison.

Research questions and study design

The study deals with the following central research questions:

1. How do TVIs serving in inclusive educational settings perceive the traditional professional roles (*Teacher of knowledge, Educator and Consultant*)?

2. How do TVIs in inclusive settings perceive their new role, as a *Contributor* promoting educational participation?
3. Which content changes addressing the challenges of inclusive schooling are needed in teacher training programmes?

The present study is part of a research project about developing Individual Education Planning (IEP) for students with VI in German inclusive settings. The project is being realised in four steps. The first step consists of a qualitative analysis about current IEP models in Germany (Gewinn 2020, pp. 32–45). The second step investigates the embedding of Universal Design for learning (UDL) in general education teachers' class preparation. Furthermore, the qualitative study analyses the influence of the IEP on class preparation. Both qualitative studies showed that issues regarding roles arise between TVIs and general education teachers, touching aspects of collaboration for class preparation (Gewinn 2021). Consequently, step three, which is the focus of this article, investigates the understanding of the professional roles of TVIs in inclusive education for students with VI. The fourth step will show and discuss an adapted IEP approach mainly deriving from the findings from the first two steps.

	Research Questions	Aims	Methods
1. Step	1. Current use of IEP – models in pedagogy for visual impairment?	• Inventory of the IEP in pedagogy for visual impairment	• Qualitative analysis of interviews with TVIs from five German states
2. Step	2. Perception of a the German term “Förderung” (special education support)? 3. Embedding of UDL in class preparation of general education teachers? 4. Influence of the IEP on class preparation?	• Need for reorientation for the IEP – process • Identification of components to reorganise the IEP	• Qualitative analysis of interviews with general education teachers from five German states
3. Step	1. TVI’s perception of three traditional teacher roles? 2. TVI’s perception to the new role being a contributor to facilitate educational participation?	• Integration of the findings into the national and international subject discourse	• Quantitative questionnaire about TVIs’ understanding of certain roles in USA, Japan & Germany
4. Step	7. Reorganisation of components and content areas of the IEP	• Validation and development potentials of the draft for individual educational planning	• Qualitative analysis of a focus group discussion about a drafted IEP - model

Fig. 1: Research process: Questions – Aims - Methods

Methods

The international comparative study uses a quantitative method design to examine TVIs' understanding of professional roles.

Since inclusion is a global challenge, three countries with similar economic standards were considered (Germany, the USA and Japan). These countries also share similar long traditions of institutionalised education structures for students with VI and challenges of inclusive school development, but differ in school political roots. A DAAD-funded project and further contacts with peer researchers at universities in the USA enabled an international cooperation. After a literature review and intense intercultural subject discourse among the researchers of the project, an online questionnaire was designed in German and English. It was piloted from June to August 2019 among TVIs working in inclusive settings in Germany and USA. With $N = 20$, participants it suited the requirements for a field pre-test (Faulbaum *et al.* 2009, p. 96). Initially, $N = 10$ participants completed the online questionnaire with the option of including comments. Two participants were interviewed about the questionnaire using a thinking aloud technique about the structure, complexity and wording of the questionnaire. After an analysis of the interviews and comments, the questionnaire was adjusted and sent out to a further 10 participants (Faulbaum *et al.* 2009, p. 97). The pre-test indicated a comprehensive structure and an appropriate length of the questionnaire. The participants completed it in an average of 12 minutes. Before starting the main study, the second author of this article translated the questionnaire from English into Japanese. Together with five Japanese TVIs and researchers in the field of VI, the questionnaire was checked for content clarity. Finally, the questionnaire was distributed from September 2019 until February 2020 in all three countries.

In Germany and the USA, the questionnaire was disseminated via mailing lists of school principals, researchers and associations among TVIs working in inclusive settings. In Japan, the participants used a paper version of the questionnaire because Japanese teachers cannot necessarily be contacted online. In Japan, principals recruited the participants.

Beside demographic data on gender, qualifications and the duration of occupation in inclusive settings, the participants were asked about their personal role perception. They had to divide up 100% among the four defined roles of *Teacher of Knowledge*, *Educator*, *Consultant* and *Contributor promoting educational participation*. The description of roles (see Figure 2) included in the questionnaire are the essence of the intercultural subject discourse among the project researchers about teacher roles. The explanations helped to overcome differing linguistic and cultural connotations, e.g. of the term *Educator*.

Description of roles
<p>Teacher of Knowledge: I see myself as a classroom teacher tasked with teaching content knowledge.</p>
<p>Educator: I educate students in the field of personal and social development, e.g. lifelong learning, dealing with criticism, cooperating with others etc.</p>
<p>Consultant: I consult with (especially) students as well as their parents on issues regarding their schooling and on questions concerning their further educational career.</p>
<p>Contributor promoting educational participation: I see myself as supporting the educational network of a student, including, for example, classroom teachers, parents and peers. The focus is on specific questions such as how to prepare classes for learners with visual impairment or blindness, how to teach them, how to choose media, and how to set up rooms and individual aids, by realizing the Expanded Core Curriculum.</p>

Fig. 2: Description of roles used in the questionnaire

Furthermore, the participants completed a weighting on a scale of 1 to 5 (1= none; 2= low proportion; 3= moderate proportion; 4= high proportion; 5= very high proportion) of their ECC working areas (Sensory Efficiency; Compensatory Skills; Orientation & Mobility / Daily Living Skills; Assistive Technology; Leisure; Self Determination & Social Interaction). A five-step scale was chosen because it is a widely accepted standard considering reliability for quantitative research. Linked to the aim of a weighting, it is appropriate to detect the nuances (Doering & Bortz 2016, pp. 245–249).

Overall, 202 participants from the three countries completed the questionnaire (Germany: $N = 87$; Japan: $N = 68$; USA: $N = 50$). With 81.2%, the majority of participants were female. The teaching profession is a predominantly female domain (European Commission/EACEA/Eurydice 2015, p. 19) which explains the high percentage of female participants in the study. The average duration of employment with a full teaching licence was 17.37 years. The majority of participants (61.4%) worked in the itinerant teaching model. 21.3% work either in Special Day Class, Special Class or Resource Rooms (pull-out), 11.4%

worked in pull-out and itinerant teaching, whereas 2.5% belonged to other school types, e.g. short term programmes.

The study was conducted at Universität Hamburg (UHH) and partly in cooperation with the University of Tsukuba (UT). It was carried out according to the research standards set by the Faculty of Education at the UHH and the UT ethics committee.

Results

The analysis of the quantitative data considering the four different roles was driven by the hypothesis that variables such as the duration of occupation in the field of inclusion or the practised school model may influence the TVIs' understanding of certain roles. As Degenhardt (2003) and Sapp & Hatlen (2010) stated: direct teaching is no longer a core task of TVIs. Nevertheless, the special education teacher training in Germany has not yet been adapted. Universities still run qualification programmes, which are based on the traditional structure and tasks of segregating special schools (Kaiser *et al.* 2020). A similar situation exists in Japan. Especially in inclusive settings like resource rooms, the Japanese system is lacking in qualified TVIs (Leonhardt & Miyauchi 2019). Considering these circumstances for TVI qualification models at least in Germany and Japan lead to the assumption that especially novice TVIs still identify more with the role *Teacher of Knowledge* because the teacher training emphasises direct teaching skills rather than consulting methods.

For the analysis, the agreement was reached to include cases, which allocated one to four roles because the participants were asked about their perception – their feelings about their professional role. With this aim, it seemed inappropriate to exclude cases, which chose 100% for one role, despite the fact that this led to some extreme values. A frequency check of the data showed that only five respondents chose 100% for one role. The comparison of different data analysis sets (three/four roles allocated) also proved that significances and effect sizes were stable. Therefore, the following results consider all cases, which attributed at least one role.

For a first overview, the descriptive analysis shows that TVIs from the whole sample ($N = 195$) associated with an average of 24.03% to the role *Teacher of Knowledge*, an average of 17.14% to the role of *Educator*, an average of 31.35% to the role of *Consultant* and an average of 28.48% to the role of *Contributor*. The table shows that the average and median values differ slightly between the three countries.

Role	Country	Statistics in %	
Teacher of knowledge	USA	Average	22,90
		Median	22,50
	Germany	Average	20,72
		Median	20,00
	Japan	Average	29,44
		Median	30,00
Educator	USA	Average	24,85
		Median	25,00
	Germany	Average	10,00
		Median	10,00
	Japan	Average	20,97
		Median	20,00
Consultant	USA	Average	25,40
		Median	25,00
	Germany	Average	38,53
		Median	40,00
	Japan	Average	26,13
		Median	25,00
Contributor promoting educational participation	USA	Average	26,85
		Median	27,50
	Germany	Average	30,75
		Median	28,00
	Japan	Average	23,47
		Median	20,00

Table. 1: Average and Median values for four roles of the variable Country

Variable: country

The analysis comparing the countries only showed significant differences between Germany and Japan. Japanese TVIs identified (with an average of 20.97%) more to the role of *Educator* ($t = 6.506$, $df = 145$, $0.000 p < 0.05$) than German TVIs (with an average of 10%). With Cohen's d : 1.081 und r : 0.478, there is a strong effect size.

In contrast, German TVIs saw themselves (with an average of 38.53%) more in the role of *Consultant*; here, the Japanese TVIs allocated an average of 26.13% ($t = 4.324$, $df = 145$, $0.000 p < 0.05$). For the role of *Contributor*, the German TVIs allocated an average of 30.75% and the Japanese TVIs of 23.47% ($t = 2.233$, $df = 145$, $0.027 p < 0.05$). For these values, medium and small effect sizes were also determined.

The reason for these significant differences (especially for the roles of *Consultant* and *Contributor*, which are crucial in inclusive settings) may derive from the extent of experience in inclusive schooling. Japan ratified the CRPD in 2014; Germany in 2008. Therefore, inclusive school development has officially been progressing in Japan for a shorter period than in Germany.

Variable: duration of occupation in inclusive settings

Significant differences were identified for the duration of occupation in inclusive settings. After dividing the data into the groups of “working in inclusion for more than 10 years” and “working in inclusion for less than 10 years”, significant differences were detected for all four roles. TVIs who have worked in inclusive settings for more than ten years allocated (with an average of 18.72%) the role of *Teacher of Knowledge* less than TVIs who have worked less than ten years (average of 28.01%) in this field ($t = 2.993$, $df = 147$, $0.003 p < 0.05$). A small effect size was determined (Cohen’s d : 0.494 and r : 0.240). Here, it is interesting that the duration of occupation with a full teaching license (average of 17 years) has not generated any significant differences. This underlines firstly that the occupation in the inclusive setting makes the difference. Secondly, it shows that qualification programmes for TVIs need adjustment, especially regarding consulting skills. The results for the roles of *Consultant* and *Contributor* support this conclusion. TVIs with more than ten years of experience in inclusion identify more with these roles than TVIs less experienced in inclusion. TVIs with more than ten years of occupation in inclusive settings allocated with an average of 34.37% compared to 28.77% of the other group to the role of *Consultant* ($t = 1.917$, $df = 147$, $0.057 p < 0.05$). For the role of *Contributor*, the more experienced group allocated an average of 32.58% compared to 22.09% of the other group ($t = 3.322$, $df = 147$, $0.001 p < 0.005$). Moreover, TVIs with more experience in inclusion attributed the role of *Educator* less ($t = 3.033$, $df = 147$, $0.003 p < 0.05$), which links to less direct support for students by TVIs.

Variable: inclusive school type

The comparison of TVIs’ understanding of roles working in different inclusive school types also showed significant differences. The grouping of the values *Itinerant Teaching* and *Pull-out* revealed significant differences for all four roles. In this case, TVIs working in the *Itinerant Teaching* model see themselves (average of 19.10%) less in the role of *Teacher of Knowledge* than the TVIs in *pull-out* settings (average of 34.92%) ($t = 4.462$, $df = 160$, $0.000 p < 0.05$). The same applies to the role of *Educator*: itinerant TVIs allocated an average of 14.75% and TVIs in *Pull-out* settings 21.95% ($t = 3.013$, $df = 160$, $0.003 p < 0.05$). In contrast, itinerant TVIs felt that they identified more with the roles of *Consultant* (average of 34.8%) ($t = 2.911$, $df = 160$, $0.004 p < 0.05$) and *Contributor* (average of 31.27%) ($t = 3.523$, $df = 160$, $0.000 p < 0.05$) than TVIs working in *pull-out* settings (averages of 25.25% for *Consultant* and 18.78% for *Contributor*). At first glance, this finding may not appear surprising. The direct teaching tasks of TVIs in *pull-out* settings are definitely closer to the traditional teacher roles. However, with regard to the idea of implementing ECC-related skills

taught in a *pull-out* setting into the general class of a pupil with VI, the identification with the roles of *Consultant* and *Contributor* should be a lot higher. The description by Smith *et al.* (2016) of the supportive function of SETs in inclusive settings such as *Resource Rooms* supports this assumption. The authors state that a key role of SETs in inclusive settings is to collaborate with general education teachers so as to work on specific areas relevant for the student with disabilities (Smith *et al.* 2016, p. 23). In this respect, the findings for this variable also underline the need to develop a teacher qualification programme emphasising the new role of being a contributor who promotes educational participation, which is characterised by collaboration and consulting skills.

Weighting of ECC working areas

The data from the last section of the questionnaire provides information about the relevance of the ECC areas for TVIs working in inclusive settings.

First of all, for the whole sample ($N = 201$), it turned out that all ECC areas are relevant for TVIs working in inclusion. With an average of 4 (high proportion), the areas of Sensory Efficiency and Assistive Technology were rated most relevant, followed by an average of 3 (moderate proportion) for the areas of Self Determination & Social Interaction, Compensatory Skills, and Career Education. The areas of O&M / DLS and Leisure were weighed with an average of 2 (very low proportion).

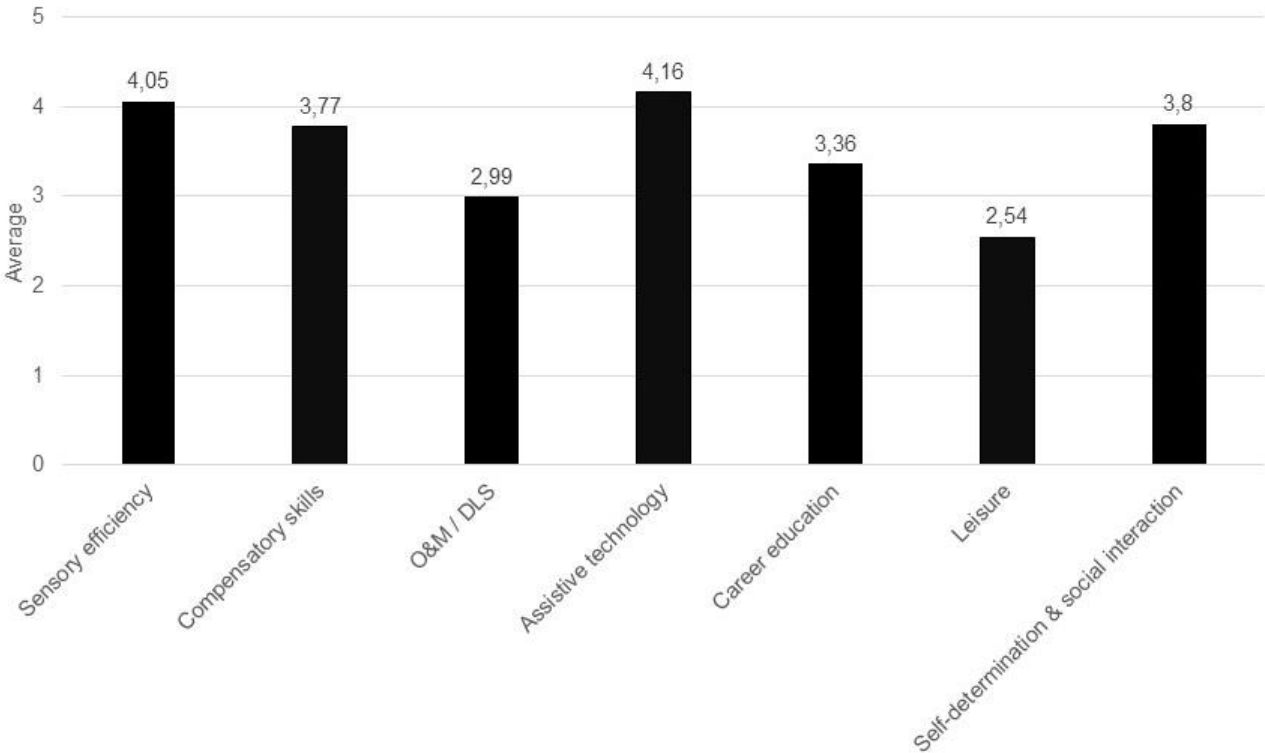


Figure 3: Average of ECC-area weighting

Independent sample T-tests were conducted to detect the influence of different variables on the weighting. Chi Square tests were performed to investigate the correlations between selected variables.

Variable: country

Significant differences were detected after grouping the data of all countries in all possible combinations for all areas except Self-Determination & Social Interaction. Overall, the results indicate that Japanese TVIs always weighed each area slightly higher than their German or American counterparts. Sensory Efficiency was rated with an average of 4 by Japanese participants and 3 by Germans and Americans, for example. Finally, the results show major parallels. The areas of O&M / DLS and Leisure were less relevant in all countries. This has to do with the fact that in all three countries, there are other qualified professionals focusing on O&M / DLS. The fact that the area of Leisure is less relevant than the other areas reflects that school education is a priority, but Leisure is not neglected as a work area. In conclusion, all results confirm the importance of the ECC as a relevant framework for TVIs working in inclusive education and show a big difference than the older studies by Wolffe *et al.* (2002) and Griffin-Shirley *et al.* (2004). It can be assumed that the national and regional versions of the ECC, which are applied in the TVI qualification programmes in all three countries, have had a positive influence on its relevance.

Variable: percentage of allocation to roles

T-tests to check whether the percentage allocation regarding the averages to a role affected weighting the ECC areas, showed significant differences in several areas.

TVIs who allocated 17% or more to the role of *Educator* weighed the area of Self Determination higher than those who allocated less than 17% to this role ($t = 2,902$, $df = 191,24$, $0,004 p < 0,05$). TVIs with less than 17% on the role of *Educator* rated Sensory Efficiency higher ($t = 2.902$, $df = 179.48$, $0.025 p < 0.05$). With $\chi^2 = 0.01$, $df = 4$, $p < 0.05$ a correlation exists.

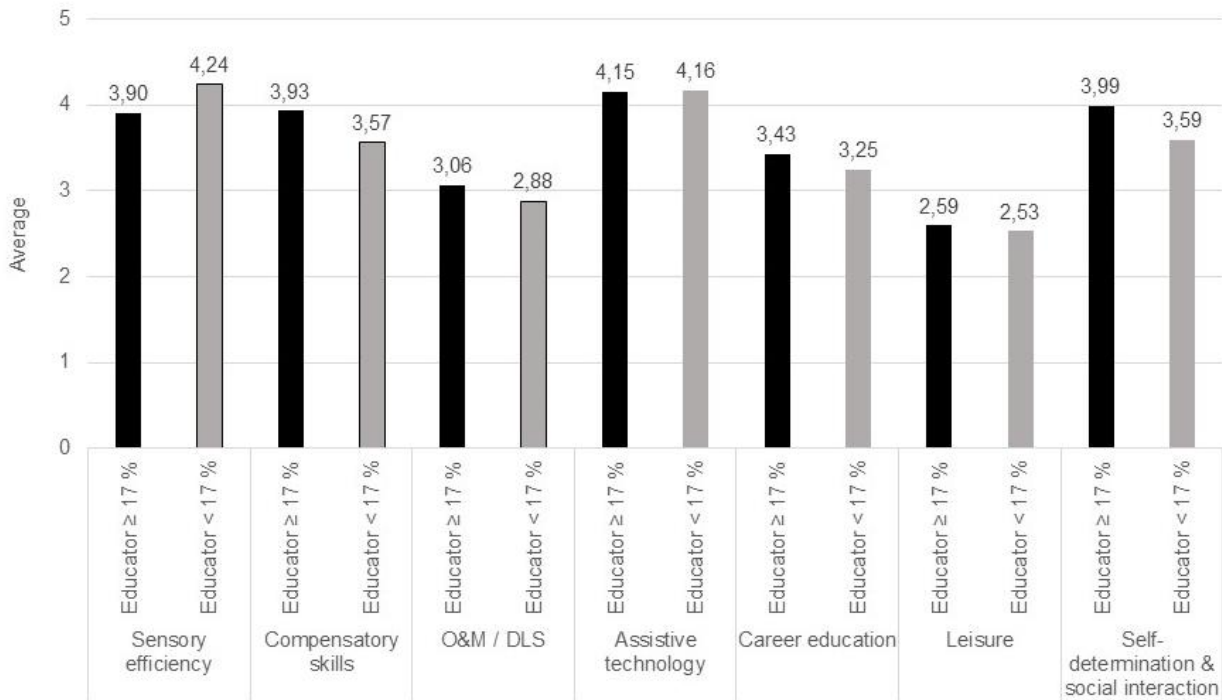


Figure 4: Average of ECC-area weighting for < 17 % and ≥ 17 % allocation to the role Educator

TVIs who see themselves as *Consultants* with 31% and above considered Social Interaction to be less relevant ($t = 2.103$, $df = 154.41$, $0.037 p < 0.05$). $\chi^2 = 0.462$, $df = 8$, $p < 0.05$ shows a correlation.

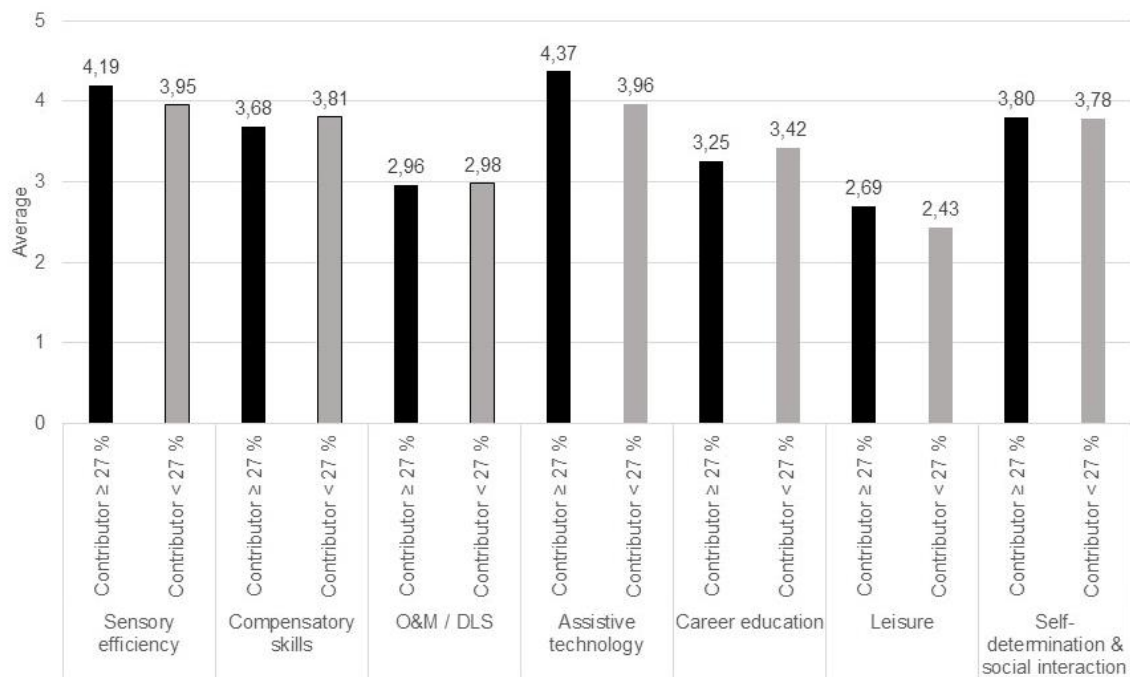


Figure 5: Average of ECC-area weighting for < 27 % and ≥ 27 % allocation to the role Contributor

TVIs who allocated 27% and above to the role of *Contributor* ranked the area of Assistive Technology higher than those with less than 27% allocated to this role ($t = 3.038$, $df = 193$, $0.003 p < 0.05$). $\chi^2 = 0.022$, $df = 4$, $p < 0.05$ displays a correlation.

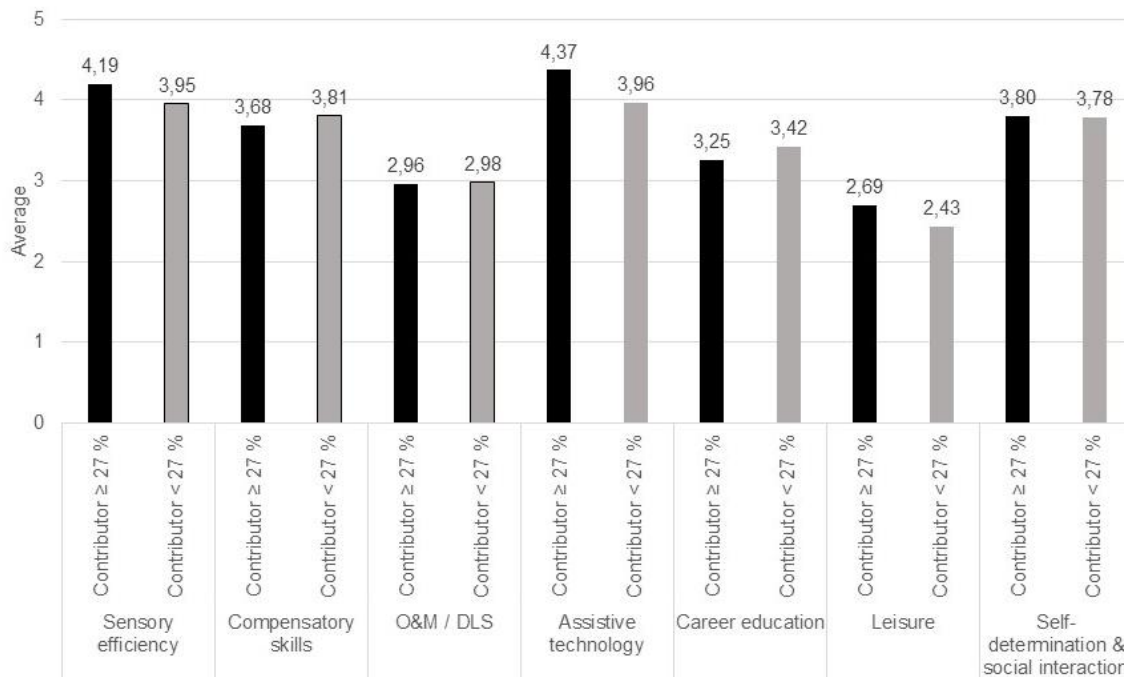


Figure 6: Average of ECC-area weighting for <27 % and ≥27 % allocation to the role Contributor

In conclusion, these findings may suggest that the rating of ECC areas by TVIs is connected to their understanding of roles. There are however other aspects, which may influence how TVIs decide to emphasise certain ECC areas. Considering the adaptation of TVI qualification programmes, this reveals the need to intensify the discussion on the professional role in connection with tasks for inclusive schooling to ensure that ECC areas are emphasised according to objective goals rather one's own perception of a certain role.

Discussion

Some of the study results indicate great potential for improving inclusive (teacher) training, especially in the field of VI. Collaboration between TVIs with expert knowledge and general education teachers with basic competencies in inclusive education are the key points needing further implementation in teacher qualification programmes. Reich (2014) suggests curriculum workshops as a basic pillar of inclusive school development, which includes collaboration between different professions regarding several dimensions of an educational process, e.g. accessible class preparation and curriculum design. In this respect, the characteristics of the new role for TVIs, being a *Contributor* promoting educational

participation, needs to become transparent and concrete in any stage of a TVI qualification programme.

Lindmeier stresses that inclusive school development requires adjustment of the content, structure and self-perception of the discipline and profession in special education (2019 p. 410). Regarding the special education qualification programmes, he refers to the international discourse in which *twin track* teacher training models are being considered. This dual approach aims to change education systems to facilitate broad accessibility taking Universal Design into account and to focus on implementing support structures for individuals vulnerable to marginalisation and exclusion (Stubbs 2008, p. 79).

For the future of TVI qualification programmes, the present study exposes applicable suggestions. As general education teachers feel ill-equipped to teach students with VI (Kahn & Lewis; Koehler & Wild), the ECC framework needs further recognition and development regarding the alignment of disability-related skills and subject curricula. The study shows that TVIs in the sample already fill general education teachers' VI-specific expertise gaps, as they rated all ECC areas to be relevant working areas. These results show a clear difference to older studies mentioned, e.g. Griffin-Shirley *et al.* (2004), which underlined that TVIs spend more time teaching academic skills. This is a positive change towards inclusive education.

The results on the TVIs' understanding of roles clarify that longer occupation in inclusive settings leads to a higher identification with the roles necessary to facilitate inclusive teaching. Being a *Consultant* and *Contributor* promoting educational participation combine the skills needed of TVIs to fit the paradigm of inclusive education. Therefore, there are good reasons to implement collaboration and consulting methods in an impairment-specific qualification track, rather than focusing on traditional teaching skills. Consequently, the question of whether a parallel special education teacher qualification programme in different areas of special education will target the needs of inclusive school development requires further investigation. Different proportions will always appear among the group of special education teachers between direct teaching, team-teaching, consulting and the role of *Contributor* promoting educational participation. However, for the TVIs' qualification programmes, the shift in the role profile seems to be obvious, which leads to the question of the current qualification goal to educate TVIs primarily for direct teaching tasks. There may be differences between the competences to perceive, plan, conduct and evaluate classes. Especially the competence to perceive the structures for prepared classes is a requirement to identify barriers that hinder the access and participation of students with VI. Therefore, teacher training must reflect these differences and create space for different subjects, including the ECC content and related concepts of counselling and support.

References

- Allman, C. B.; Lewis, S.; Spungin, S. J. (2014). *ECC Essentials: Teaching the Expanded Core curriculum to Students with Visual Impairments*. New York: AFB Press.
- Brown, J. E., Baemish, W. (2012). The Changing Role and Practice of Teachers of Students with Visual Impairments: Practitioners' Views from Australia. In: *Journal of Visual Impairment*, (106) 2, 81–92.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development. In: *Phi Delta Kappan*, 87 (3), 237–240.
- Degenhardt, S. (2003). Welchen Platz hat der Sonderpädagogische Förderbedarf in der Berufswirklichkeit von Lehrerinnen und Lehrern wirklich? Diskussion an Beispielen aus der Analyse der Arbeitssituation von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen. In: Institut für Behindertenpädagogik (ed.), *Bewährtes sichern - Neues wagen - Zukunft gestalten. Beiträge des bildungspolitischen Symposiums des Instituts für Behindertenpädagogik 2000*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 85–106.
- Degenhardt, S.; Gewinn, W.; Schütt, L. (2016): *Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und Berufliche Rehabilitation*. Norderstedt: Books on Demand.
- Degenhardt, S. (2020). Die institutionalisierte Bildung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher: Wurzeln – Höhepunkte – Neuausrichtungen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*. 3. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, 148–167.
- Döring, N.; Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report: Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Faulbaum, F.; Prüfer, P.; Rexroth, M. (2009). *Was ist eine gute Frage?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gewinn, W. (2020). Individuelle Bildungsplanung für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens. Eine Untersuchung zur Neuausrichtung von individueller Förderplanung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*. 3. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, 32–45.
- Gewinn, W. (2021). Inklusive Unterrichtsplanung durch Neuausrichtung der individuellen Förderplanung im Ansatz des Universal Design for Learning. In: *blind - sehbehindert. Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen* (angenommen).
- Griffin-Shirley, N., Koenig, A. K., Layton, C. A., Davidson, R. C., Siew, L. K., Edmonds, A. R. (2004). A survey of teachers of students with visual impairments: responsibilities, satisfactions, and needs. In: *Re:-view*, 36 (1), 7–20.
- Işlek, Ö. (2017). *An investigation into the balance of the school curriculum content for pupils with a visual impairment in Turkey*. e-thesis. Abgerufen unter: <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/7623/1/Islek17PhD.pdf>.
- Kahn, S.; Lewis, A. R. (2014). Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes. In: *Journal of Science Teacher Education*, 25 (8), 885–910. Abgerufen unter: DOI: 10.1007/s10972-014-9406-.
- Kaiser, M.; Seitz, S.; Slodczyk, N. (2020) Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung von

- Lehrpersonen. In: *Qualifizierung für Inklusion*, 2 (1). Abgerufen unter: DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.30>.
- Koehler, E.; Wild, T. (2019). Students with Visual Impairments' Access and Participation in the Science Curriculum: Views of Teachers of Students with Visual Impairments. In: *Journal of Science Education for Students with Disabilities* 22, 1–17. Abgerufen unter: DOI: 10.14448/jsesd.11.0003.
- Lamichhane, Kamal (2017): Teaching students with visual impairments in an inclusive educational setting: a case from Nepal. In: *International Journal of Inclusive Education*, 21 (1), 1–13. Abgerufen unter: DOI:10.1080/13603116.2016.1184323.
- Leonhardt, A., Miyauchi, H. (2019). Japans Wege der schulischen Inklusion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (8), 398–404.
- Lynch, P.; McCall, S. (2007). The role of itinerant teachers. In: *Community Eye Health Journal*, 20 (62), 26–27.
- Lindmeier, C. (2019). Die Ausbildung von Lehrkräften für ein sonderpädagogisches Lehramt – Ein Lehramtstyp vor neuen Herausforderungen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* (64) 4, p. 404–416.
- McLinden M.; Douglas, G.; Cobb, R.; Hewett, R.; Ravenscroft, J. (2016). 'Access to learning' and 'learning to access': Analysing the distinctive role of specialist teachers of children and young people with vision impairments in facilitating curriculum access through an ecological systems theory. In: *British Journal of Visual Impairment*, (34) 2, 179–197.
- Melzer, C.; Hillenbrand, C.; Sprenger, D.; Hennemann, T. (2015). Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In: *Erziehungswissenschaft*, (26) 2015, 51, 61–80.
- Miyauchi, H. (2010) Education of Children with visual impairments in Japan: Current conditions and issues. In: *The Educator*, (22) 2, 33–36.
- Myiauchi, H.; Gewinn, W. (2020). Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: Exploratory research focussing on three types of itinerant services. In: *British Journal of Visual Impairment*. Abgerufen unter: DOI.org/10.1177/0264619620972147.
- Powell, J. W. (2016). Chancen und Barrieren Inklusiver Bildung im Vergleich: Lernen von Anderen. Abgerufen unter: https://eine-fuer-alle.schule/wordpress/wp-content/uploads/2018/05/Schriftreihe_eine-fuer-alleBd3Powell.pdf.
- Richardson, J. G.; Powell, J. W. (2011). *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik - Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reiser, H. (2001): Untersuchungen zu den Aufgaben und dem Berufsbild von SonderschullehrerInnen im Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main. In: *Behindertenpädagogik*, 40 (4), 471–494.
- Reiser, H. (2018). Arbeitsplatzbeschreibungen - Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Müller, F. J. (ed.): *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. Band I. Gießen: Psychosozial-Verlag, 94–114.
- Röbe, E.; Aicher-Jakob, M.; Seifert, M. (2019). *Lehrer werden - Lehrer sein - Lehrer bleiben*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 56–59.
- Sapp, W.; Hatlen P. (2010). The Expanded Core Curriculum: Where We Have Been, Where We Are Going and How Can We Get There. In: *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 104 (6), 338–348

- Schütt, M.-L. (2015). *E-Learning als Baustein im inklusiven Unterstützungs- und Beratungssystem in Deutschland: Konzeption, Implementierung und Evaluation des Onlineangebots 'MIT BISS' für Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer*. Münster: Waxmann.
- Shepherd, K. G.; Fowler, S.; McCormick, J.; Wilson, C.; Morgan, D. (2016). The Search for Role Clarity: Challenges and Implications for Special Education Teacher Education. In: *Teacher Education and Special Education*, 39 (2), 83–97.
- Smith, T.; Polloway, E.; Doughtry, T.; Patton, J.; Dowdy, C. (2016). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Pearson.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education. Where there are few resources*. Abgerufen unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>.
- Swenson, A. (1995). Itinerant Teaching: An Insider's View. In: *RE:View: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 27 (3), 113–116.
- UN - United Nations (ed) (2006): *Convention in the Rights of Persons with Disabilities*. Abgerufen unter: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- US Department of Education, National Center for Education Statistics, 2017. Abgerufen unter: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018070.pdf>.
- Wolffe, K. E.; Sacks, S. Z.; Corn, A. L.; Erin, J. N.; Huebner, K. M.; Lewis, S. (2002). Teachers of Students with Visual Impairments: What are they Teaching? In: *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96 (5), 293–304.

2.4 Publikation IV

Der vierte Beitrag bildet den Abschluss der gesamten Studie. Auf Basis der Erkenntnisse der vorangegangenen Datenerhebungen wurden zunächst inhaltliche Eckpunkte für eine individuelle Bildungsplanung abgeleitet. Im Fokusgruppeninterview mit einem Fachgremium bestehend aus sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Regelschullehrkräften wurden die vorgestellten Inhalte diskutiert. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt eine Validierung der inhaltlichen Eckpunkte. Darüber hinaus konnte ein Modell zur Umsetzung individueller Bildungsplanung generiert werden.

Der Beitrag wurde in Alleinautorenschaft verfasst und bei der Zeitschrift „Sonderpädagogische Förderung heute“ mit Änderungen zur Veröffentlichung angenommen.

Inhaltliche Eckpunkte individueller Bildungsplanung – Impulse zur Gestaltung von inklusiven Bildungsprozessen

Ausgangspunkt: Notwendigkeit zur Neuausrichtung von Förderplanung

Das Bekenntnis zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 erfordert Änderungen in der Ausrichtung schulischer Bildungsprozesse. Heterogenität wird im inklusiven Bildungssystem als Ansatz für pädagogische Intervention verstanden, d. h. Curricula müssen so flexibel gestaltet werden, dass ein breites Spektrum differenzierter Zugangsmöglichkeiten zu Lerngegenständen gewährleistet werden kann. Individualisierung von Lernprozessen hat sich als Prinzip in vielen formalen Setzungen zur Gestaltung inklusiver Bildungsszenarien etabliert. Hinzu kommen im praktischen Handlungsfeld häufig die Einrichtung von Inklusionsräumen und Beauftragten für Inklusion, die wahrnehmbar machen (sollen), dass Inklusion als Aufgabe in der Schullandschaft angekommen ist. Gleichzeitig besteht aber auch die Gefahr, dass derartige Strukturen eine Sonderstellung von dann als Inklusionsschüler:innen bezeichneten Lernenden institutionell unterstützen und stark manifestieren können (Budde et al. 2015, S. 35). Bei allen Bemühungen personenbezogen differenzierte Zugänglichkeit im Bildungssystem zu schaffen, darf darüber jedoch die Notwendigkeit nicht vergessen werden, in inklusiven Lerngruppen Gemeinschaft zu stiften (Budde 2022, S. 14).

Die Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsprozessen haben sich in den letzten 13 Jahren stark verändert, was zwangsläufig nach sich zieht, dass auch etablierte Handlungsinstrumente der Anpassung bedürfen. Für Lernende mit Beeinträchtigungen und Benachteiligung hat sich in allen Bundesländern individuelle Förderplanung als tragendes Element durchgesetzt, um Transparenz über individuelle pädagogische Bedürfnisse und spezifische Lernziele herzustellen sowie spezifische Fördermaßnahmen zu initiieren.

Der Forschungsstand zur Wirksamkeit von Förderplanung legt jedoch offen, dass der gewünschte Effekt oft ausbleibt (Hillenbrand et al. 2006, S. 371–379; Idel et al. 2018, S. 147–148; Moser Optiz et al. 2019, S. 210–224). Des Weiteren ist die exkludierende Wirkung individueller Förderplanung nicht zu unterschätzen, wenn sie im Kern darin mündet, spezifische Fördermaßnahmen auf ein:e mit Förderbedürftigkeit gelabelten Lernenden überwiegend in additiven Einzelförderszenarien in separierten Räumlichkeiten umzusetzen und/oder weitere personelle Assistenz (Schulbegleiter:innen, Inklusionshelfer: innen, ...) in

die Förderung einzubinden; die gescheiterten und/oder unzureichend ausgerichteten Lehr-Lern-Settings bleiben unberührt.

Ausgehend von der Annahme, dass die tradierte Ausrichtung von Förderplanung für die Anforderungen inklusiver Unterrichtsentwicklung nicht mehr passend ist, wurde im Forschungsprojekt „Individuelle Bildungsplanung als Instrument zur Gestaltung inklusiver Lernsettings für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens“ untersucht, wie sich der Bedarf zu ihrer Neuausrichtung konkretisieren lässt. Für das Gesamtprojekt wurde als Zugang die Situation von Lernenden mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit gewählt. Über vier unterschiedlich ausgerichtete Datenerhebungen konnten darüber hinaus Erkenntnisse gewonnen werden, aus denen inhaltliche Eckpunkte für eine individuelle Bildungsplanung abgeleitet wurden. In der ersten Datenerhebung ging es zunächst darum zu erörtern, was Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen im inklusiven Handlungsfeld unter Förderplanung fassen, wie der Begriff Förderung besetzt ist und ob sich bestimmte Modelle der Förderplanung im Schwerpunkt Sehen etabliert haben (Gewinn 2020). Bei der zweiten Datenerhebung stand der Umgang mit Heterogenität von Regelschullehrkräften im Hinblick auf ihre Unterrichtsplanung im Fokus. Dabei wurde auch den Fragen nachgegangen, wie das Konzept Universal Design for Learning darin verankert ist und welchen Einfluss Förderplanung auf die Unterrichtsplanung nimmt (Gewinn 2021). Die dritte Datenerhebung untersuchte außerdem im internationalen Vergleich, das professionelle Rollenverständnis von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen im inklusiven Handlungsfeld Schule (Gewinn et al. 2021).

Im vorliegenden Beitrag geht es nun um die abschließende Datenerhebung des Gesamtprojekts, bei der die abgeleiteten inhaltlichen Eckpunkte individueller Bildungsplanung einem Fachgremium im Handlungsfeld vorgestellt und im Fokusgruppeninterview diskutiert wurden.

Fragestellung und Methode

Vorrangig sollte über das Fokusgruppeninterview geklärt werden, ob die im Forschungsprojekt erarbeiteten Inhalte und Abläufe einer individuellen Bildungsplanung unter Lehrkräften aus dem schulischen Handlungsfeld Anklang finden, d. h. ob eine Anschlussfähigkeit an die praktizierten Abläufe herstellbar ist. Des Weiteren sollten Änderungs- und Ergänzungswünsche der Teilnehmenden diskutiert werden. Misoch (2019, S. 139–150) beschreibt, dass sich Diskussionsprozesse im qualitativen Fokusgruppeninterview durch die kriteriengeleitete Gruppenzusammensetzung auszeichnet. Hinzu kommt, dass der Diskussionsgegenstand durch einen gezielt gewählten Stimulus bestimmt wird. Zur Moderation wird außerdem ein Interviewleitfaden erstellt und eingesetzt.

Die Zielstellung dieser Datenerhebung war eine kommunikative Validierung der abgeleiteten inhaltlichen Eckpunkte zur individuellen Bildungsplanung durch ein Fachgremium wie bei Ziegau (2006, S. 292–301) und Misoch (2019, S. 252–254) erläutert.

Inhaltlicher Stimulus – Inhaltliche Eckpunkte individueller Bildungsplanung

Im Vorwege zur Onlinekonferenz erhielten die Teilnehmer:innen einen asynchronen Impulsvortrag als inhaltlichen Stimulus, in dem ihnen die folgenden Eckpunkte und Abläufe individueller Bildungsplanung präsentiert wurden.

Die vorgestellten Inhalte bewegen sich auf zwei Ebenen, die im Zusammenhang stehen und sich gegenseitig beeinflussen.

1. Ebene: Professionalisierung der Lehrkräfte

In der ersten Ebene des Vorschlags stehen Aspekte der Professionalisierung der beteiligten Lehrkräfte im Zentrum. Hierbei geht es um übergeordnete Aspekte, über die es der Verständigung und Auseinandersetzung der beteiligten Lehrkräfte im inklusiven Setting bedarf, um die Gestaltung zugänglicher Bildungsprozesse als Kernaufgabe anzugehen.

Dabei handelt es sich um folgende Punkte:

- ❖ **Rollenklarheit: Herstellen von Transparenz über die Aufgabenverteilung, Verfügbarkeit und Tätigkeitsschwerpunkte beteiligter Lehrkräfte**
- ❖ **Gestaltung des Umfelds: Untersuchung der räumlichen und materiellen Bedingungen auf Förderfaktoren und Barrieren**
- ❖ **Unterrichtsorganisation: Gestaltung von Unterrichtsphasen und Abläufen als Faktor für barrierefreie pädagogische Intervention**
- ❖ **Individuelle Förderung: Herstellen von Transparenz über direkte und indirekte Interventionsangebote sowie die Platzierung innerhalb oder außerhalb des Unterrichts**

2. Ebene: Umsetzung individueller Bildungsplanung in drei Dimensionen

Die genannten Aspekte der Professionalisierung der am Bildungsprozess beteiligten Lehrkräfte konkretisieren sich in der zweiten Ebene weiter. Diese bezieht sich auf die Umsetzung der Abläufe individueller Bildungsplanung im Handlungsfeld inklusiver Schule. Die zweite Ebene ist in die drei Dimensionen Person, Lernort sowie Schnittstelle zwischen

Person und Lernort gegliedert. Die Vorüberlegungen zu den Dimensionen stellte Degenhardt 2013 als mögliche Wirkrichtung des Spezifischen Curriculums⁴ für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit vor. Dabei griff er die Grundidee der ICF auf, d. h. zunächst werden die spezifischen Voraussetzungen einer Person anhand der Kategorien Körperstruktur und Körperfunktion beschrieben. Anknüpfend werden dann die Möglichkeiten von Aktivität und Teilhabe im Lern- und Lebensraum betrachtet. In der dritten Dimension geht es in Rückkopplung mit den ersten beiden Dimensionen um konkrete Überlegungen zur Teilhabegestaltung, d. h. es müssen z. B. die fachdidaktischen Überlegungen präzisiert und die Wahl der Lernmedien und Hilfsmittel begründet getroffen werden. Diese Grundstruktur aufgreifend, wurden die Dimensionen A, B und C durch das in Beziehung Setzen der Ergebnisse der ersten beiden Datenerhebungen (Befragung von Sonderpädagog:innen und Regelschullehrkräften) wie folgt weiterentwickelt.

Dimension A: Personenbeschreibung

In Dimension A geht es im Hinblick auf passgenaue blinden- und sehbehindertenspezifische Intervention um eine Beschreibung insbesondere der Wahrnehmungsstruktur der lernenden Person. Die genannte Zielstellung fokussiert die Funktionen des Sehens, die Beschreibung der am Sehvorgang beteiligten Strukturen sowie die Leistungen der visuellen Wahrnehmung. Das Spezifische Curriculum kann hierbei als hilfreiche Orientierungsgrundlage dienen, um zu strukturieren welche Quellen relevant sein können, welche diagnostischen Schwerpunkte gesetzt werden können und welche diagnostischen Verfahren angewendet werden. Als Ausgangspunkte können dabei z. B. medizinische Gutachten und das Überprüfen des funktionalen Sehens eine hohe Priorität einnehmen (Degenhardt et al. 2016, S. 255–265). Besonders dem Erfassen des funktionalen Sehens, also der Sehfunktionen im Alltag, kommt eine besondere Bedeutung zu. Um diese Informationen zu erfassen, bedarf es z. B. kriteriengeleiteter diagnostischer Gespräche mit verschiedenen Adressaten, um herauszufinden, wo genau Möglichkeiten und Grenzen der Sehfunktionen einer Person im Alltag liegen. Auch Beobachtungen durch Beteiligte des Bildungsnetzwerks, die Lernenden selbst sowie die Begutachtung ihrer Arbeitsergebnisse oder Handlungsstrategien geben Aufschluss über persönliche Stärken, Ressourcen und Grenzen. Auf dieser Basis unterstützen und ergänzen standardisierte Testverfahren zu sämtlichen Bereichen des funktionalen Sehens wie z. B. dem Nah- und Fernvisus, dem Kontrast- und Farbsehen, dem

⁴ Das Spezifische Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung ist eine fachliche Rahmensetzung, die einen Überblick über die fachspezifischen Inhalte und Ebenen der Umsetzung gibt, die in der Gestaltung pädagogischer Prozesse für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens unabhängig vom Bildungsort relevant sein können und in allgemeinen Curricula nicht abgebildet werden (Degenhardt et al. 2016).

Gesichtsfeld und dem Vergrößerungsbedarf den hypothesengeleiteten diagnostischen Prozess (Henriksen und Laemers 2016, S. 89–152). Für die Ausarbeitung diagnostischer Schwerpunkte ist jedoch auch das Einbeziehen der Kontextfaktoren notwendig. In Anlehnung an den Grundgedanken der ICF wird der soziale, materielle und physikalische Kontext auf Förderfaktoren und Barrieren hin untersucht. Folgende Beispiele illustrieren das skizzierte Vorgehen.

Beispiel: Lesen

Wenn im Unterrichtsalltag z. B. auffällt, dass eine Person das Leseut in einem stark verkürzten Leseabstand betrachtet und dabei eine geneigte Kopfhaltung einnimmt, dann gibt diese Beobachtung Anlass, die zentrale Sehschärfe in der Nähe sowie das Kontrastsehen, das Gesichtsfeld und den Vergrößerungsbedarf näher zu untersuchen. Gleichzeitig kann die individuelle Lesetechnik, also das Vergrößern durch Herannahen sowie das Positionieren des Leseut, als individuelle Antwort, als spontane Gestaltung der Lesebedingungen und damit als Kompetenz im Umgang mit der Beeinträchtigung des Sehens erfasst werden. Eine nachhaltige, effektive und leseförderliche Gestaltung des Lehr-Lern-Settings kann dann an diese spontane Lösung anknüpfen.

Beispiel: Orientierung

Wenn sich eine Person in Dunkelheit wesentlich unsicher in unbekanntem Raum bewegt, sie vermeidet, sich in Dunkelheit allein fortzubewegen oder dabei spontan das Licht einer hellen Taschenlampe oder die Taschenlampenfunktion eines Mobiltelefons nutzt, dann gibt es Anlass das Hell- Dunkelsehen und die Adaptationsprozesse genauer zu analysieren. Gleichsam gilt es anzuerkennen, dass die Taschenlampe, oder das Mobiltelefon ein Hilfsmittel und somit ein Förderfaktor ist, um die Barriere „Dunkelheit“ zu bewältigen, an dessen positive Erfahrungen beim späteren Aufbau von Strategien erfolgreich anzuknüpfen ist.

Dimension B: Aktivität und Teilhabe am Lernort

In Dimension B richtet sich der Fokus noch stärker auf die Betrachtung der Kontextfaktoren, die als Förderfaktoren oder Barrieren die Aktivität und Teilhabe einer Person positiv oder negativ beeinflussen.

Auch hierbei liefert das Spezifische Curriculum hilfreiche Anhaltspunkte, um relevante Aspekte zu identifizieren. Die Raumgestaltung, d. h. die Gestaltung und Anordnung von Mobiliar sowie die Beleuchtung sind zwei wesentliche Bedingungen, die Aktivität und Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit ermöglichen,

beeinträchtigen oder behindern können. Der benannte Personenkreis profitiert von klaren Ordnungssystemen in Räumen, von guten Kontrasten der Wand- und Bodenfarbe, von Markierung bestimmter Gefahrenquellen u. v. a. m. (Degenhardt et al. 2016, S. 262–263). Ebenfalls kann die Beleuchtungssituation in Schulgebäuden und Klassenzimmern hinderlich oder förderlich sein (Degenhardt 2020), woraus sich die Priorität der Berücksichtigung ergibt, um Aktivität und Teilhabe an Bildungsprozessen zu begünstigen.

Zur Umfeldgestaltung zählt auch der Zugang zu schriftlichen Materialien, Graphiken und Bildmaterial. In Zeiten digitaler Medien können sämtliche Layoutgestaltungen individuell angepasst vorgenommen werden und Bildmaterial um Alternativtexte ergänzt werden.

Auch Aspekte der sozialräumlichen Interaktion sowie Arbeits- und Sozialformen müssen als Förderfaktoren und Barrieren betrachtet werden. Wenn es z. B. der Familie eines Grundschulkindes nicht gelingt, es dabei zu unterstützen die individuellen optischen Hilfsmittel mit in die Schule zu bringen, dann wird es Schwierigkeiten bei der Leseaktivität in der Schule haben. Hierbei handelt es sich um einen äußeren Faktor, der veränderbar ist und aus dem sich verschiedene Konsequenzen zur Sicherung der Teilhabe am Unterricht ergeben können.

Dimension C: Didaktische Modelle, Medien und Hilfsmittel

In Dimension C geht es um die Analyse und begründete Wahl didaktischer Modelle, Medien und Hilfsmittel. Dabei gelten die allgemeinen curricularen Vorgaben als Ausgangspunkt, um in Rückkopplung mit den Erkenntnissen der Dimensionen A und B didaktische Vorgehensweisen auf Zugänglichkeit zu hinterfragen bzw. dahingehend anzupassen. Für die Vorbereitung und Umsetzung von Unterrichtsvorhaben sind Kooperationsprozesse zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften essenziell. Das tragende Element in Dimension C bilden folglich Standortgespräche bzw. Austauschprozesse zwischen den am Bildungsprozess beteiligten Personen unterschiedlicher Profession. In diesen Prozessen kommt es darauf an, sich über fachinhaltliche Lernziele und Vermittlungswege auszutauschen, um Entscheidungen über notwendige Anpassungen des Lehrer:innenhandelns und des Umfelds zu treffen. Ebenfalls ist der Einsatz von Hilfsmitteln und das Bereitstellen bestimmter Medien zu thematisieren. Hierbei steht die Verzahnung der Inhalte der jeweiligen Fachcurricula mit den Inhalten des Spezifischen Curriculums mit konkreten Vereinbarungen zur Realisierung im Vordergrund.

Durchführung

Die Diskussionsgruppe setzte sich aus sechs Lehrkräften aus drei Bundesländern zusammen. Pro Bundesland war jeweils ein Zweierteam, bestehend aus Sonderschullehrkraft (mit dem Schwerpunkt Sehen) und Regelschullehrkraft vertreten, das gemeinsam im inklusiven Bildungssetting Lernender mit Beeinträchtigungen des Sehens und oder Blindheit tätig ist. Mit dieser Zusammensetzung wurden die für das Forschungsprojekt relevanten Kriterien erfüllt. Die Diskussion wurde im Dezember 2021 pandemiebedingt in einer Onlinekonferenz durchgeführt und im Nachgang transkribiert.

Leitfaden und Auswertung

In Vorbereitung auf die qualitative Analyse der erhobenen Daten wurde anhand der Inhalte des Impulsvortrags zunächst ein Interviewleitfaden entwickelt, der auch als Grundlage für ein deduktives Kategoriensystem herangezogen wurde. Da vorrangig interessierte, inwiefern das Fachgremium die vorgestellten Inhalte akzeptiert bzw. Vorschläge zur Nachbesserung entwickelt, konzentrierten sich die gestellten Fragen in der Chronologie des Vortrags auf Zustimmung, Ablehnung und Änderungsvorschläge.

Die Auswertung des Interviews erfolgte mit einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, wie bei Kuckartz (2016, S. 64–100) beschrieben. Das zunächst deduktive Kategoriensystem wurde in der fortschreitenden Analyse induktiv erweitert. Flick (2014) und Kuckartz (2016) folgend wurde eine systematische und intersubjektiv nachvollziehbare Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von bestimmten Aussagen definiert. Die Auswertung hat ein Kategoriensystem ergeben, das aus den Hauptkategorien

- **Akzeptanz der Begrifflichkeit „Individuelle Bildungsplanung“**
- **Assoziationen zu Aspekten der Professionalisierung**
- **Assoziationen zu Dimensionen der Umsetzung individueller Bildungsplanung**

und

- **Individuelle Schwerpunktsetzungen**

besteht.

Die Teilergebnisse der Analyse, die den Vorschlag zu inhaltlichen Eckpunkten individueller Bildungsplanung stützen bzw. erweitern, werden im Folgenden dargestellt. Zur nachvollziehbaren Einordnung werden dabei Bezüge zum erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs hergestellt.

Ergebnisse

Die Datenauswertung gibt Aufschluss über die Reaktionen des befragten Fachgremiums und präzisiert Zustimmung und Kritik bezüglich der vorgestellten Inhalte.

Das folgende Zitat aus der Kategorie „Individuelle Schwerpunksetzungen“ illustriert und bestätigt zunächst einmal die Notwendigkeit zum Bedarf der Neuausrichtung im inklusiven Handlungsfeld Schule aus Sicht der Sonderschullehrkraft 1 (SL 1).

„(...) Förderpläne sind das Hassthema Nr. 1 für mich. Das schiebe ich wirklich bis nach ganz hinten und erst wenn es sein muss, dann werden sie geschrieben. Ich vermeide auch da möglichst viel dran zu arbeiten, weil ich immer wieder feststelle, ja die gucken wir uns dann an und dann kommt der Elternsprechtag und wir sprechen darüber. Dann kommen sie in die Akte und da liegen sie bis zum nächsten Schuljahr. Dann kommt die nächste Seite hinten dran und das gleiche wiederholt sich. Von daher fand ich diesen Ansatz von dir zu sagen, wir ziehen das ganze etwas anders auf sehr gut.“ (Fokusgruppeninterview, 17.12.21, SL 1, Absatz 39)

Darüber hinaus zeigt die Kategorie *Akzeptanz der Begrifflichkeit* „Individuelle Bildungsplanung“, dass der Terminus „Individuelle Bildungsplanung“ von fast allen Teilnehmenden positiv bestätigt wurde. Die folgende Aussage der SL 2 legt die wesentlichen Aspekte der Zustimmung durch das Gremium dar.

„Mir gefällt der Begriff der Bildung wesentlich besser als das Fördern, weil das Recht auf Bildung hat im Grunde jedes Kind. Das ist nicht festgelegt auf das Kind mit Sehbehinderung oder Blindheit. Das ist im Grunde für alle Kinder. Ich sage mal, das eine Kind hat den Bildungsbedarf vielleicht oder die Schwerpunkte inhaltlich ganz woanders als ein Kind mit Blindheit oder Sehbehinderung, aber sie haben beide das Recht auf Bildung und beide das Recht auf eine umfassende Förderung. Ich finde diesen Begriff einfach Kompetenz orientierter als Förderplan und wo man auch sagt, ok, es trifft einfach auch für alle Kinder zu und für alle Schüler. (...)“ (Fokusgruppeninterview, 17.12.21, SL 2 Absatz, 65).

Es kam im Fokusgruppeninterview mehrfach zum Ausdruck, dass der gewählte Begriff im Hinblick auf Inklusion als passend eingeordnet wurde, da er neutral ist (oder zumindest als neutral wahrgenommen wird), für alle Lernenden gilt und emotional und fachlich nicht negativ konnotiert ist. Dieser Aspekt nimmt laut Aussage der Lehrkräfte an Bedeutung zu, je älter die Lernenden werden und je mehr sie selbst in die Prozesse der Bildungsplanung involviert sind. Zum Begriff Förderung wurde zudem geäußert, dass dieser eher mit Schwächen von Lernenden verknüpft wird. Die Regelschullehrkraft 1 (RL1) brachte als Argument gegen die

Verwendung des Begriffs Förderplanung ein, dass sie mit dem Begriff Förderung auch ein problematisches Verhältnis von Lehreraktivität und Schülerpassivität assoziiert. Eine andere Regelschullehrkraft äußerte der Begrifflichkeit im Kontext der Regelschule gegenüber neutral zu sein, da die Lernenden ihrer Erfahrung nach in den Anfangsjahren damit nicht konfrontiert sind. Argumente zur Ablehnung äußerte keine der teilnehmenden Personen. SL 1 brachte einen Alternativvorschlag ein, da es aus ihrer Sicht mit der Begrifflichkeit „Individuelle Bildungsplanung“ zu einer Verengung auf schulische Lerninhalte bei der Bildungsplanung von Lernenden mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit kommen könnte. Sie benannte, dass sich z. B. die Themenbereiche Orientierung und Mobilität (O&M) und Lebenspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten (LPF) darin auch über den Kontext Schule hinaus wiederfinden müssten. Als Alternative schlug sie den Begriff „Individuelle Bildungs- und Lebensplanung“ vor. In der Gesamtschau der Aussagen in dieser Kategorie wird jedoch deutlich, dass der Begriff „Individuelle Bildungsplanung“ unter den Diskussionsteilnehmer:innen auf positive Resonanz stößt, weil damit auch ersichtlich wird, dass es um die Gestaltung von Bildungsprozessen geht und nicht allein um Fördereinheiten.

Im Hinblick auf die vorgestellten Inhalte in Ebene 1 zeigt die Kategorie *Assoziationen zu Aspekten der Professionalisierung*, dass die Themen Rollenklarheit und Unterrichtsorganisation mit sechs und sieben Kodierungen am meisten zur Diskussion anregen. Bezüglich der Rollenklarheit positionierten sich die Lehrkräfte klar zu ihren jeweiligen Rollen, wobei deutlich wurde, wer schwerpunktmäßig für das Unterrichten bzw. die unterstützenden und beratenden Tätigkeiten zuständig ist. Es ließen sich darüber hinaus auch regionale Unterschiede bezüglich der Rollen von sonderpädagogischen Lehrkräften in Abhängigkeit zum Modell der inklusiven Schule identifizieren. Die Darstellung der gemeinsamen Klassenleitung eines Teams wurde von einer sonderpädagogischen Lehrkraft eines anderen Teams als sehr wünschenswert eingeordnet, um effektiv gemeinsam arbeiten zu können. Eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft äußerte außerdem, dass in der Auseinandersetzung mit dem Thema Rollenklarheit zwingend der Aspekt der Haltung und Einstellung der Lehrkräfte zu thematisieren ist. Sie begründete dies damit, dass eine positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Inklusion eine wesentliche Gelingensbedingung für die Planung und Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse ist. Auch das Thema Unterrichtsorganisation wurde als wichtiger Faktor für gelingende Inklusion eingeordnet. Die Lehrkräfte machten in ihren Aussagen deutlich, dass eine Anpassung der Unterrichtsorganisation an individuelle Bedürfnisse der Lernenden erheblichen Einfluss auf die Akzeptanz von Lernenden mit Beeinträchtigungen in der Klassengemeinschaft hat. Von der Regelschullehrkraft 3 (RL 3) wurde zudem hervorgehoben, dass für die Anpassungen der Unterrichtsorganisation an die Bedürfnisse von Lernenden mit Beeinträchtigungen des

Sehens und Blindheit, die Expertise von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen notwendig ist, damit z. B. Aspekte der Handlungsorientierung gewinnbringend für alle Lernenden in das Unterrichtsgeschehen integriert werden können.

Zum Aspekt der Umfeldgestaltung wurde durch drei Kodierungen deutlich, dass dieses Thema für die Gestaltung von Bildungsprozessen auch berücksichtigt werden sollte. Als positives Beispiel wurde der Umbau einer Schule angeführt, bei dem die Aspekte der Barrierefreiheit für Menschen mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit weitestgehend umgesetzt wurden und damit ein großer Beitrag zur Möglichkeit der selbständigen Orientierung dieses Personenkreises geleistet wurde. Auch zum Punkt individuelle Förderung gab es drei Kodierungen. Die Äußerungen der Lehrkräfte zeigen, dass dieser Aspekt der Ebene 1 als Teilaspekt Berücksichtigung in der individuellen Bildungsplanung finden muss. Die Anzahl der geringen Kodierungen lässt jedoch den Rückschluss zu, dass hierauf nicht der alleinige Schwerpunkt liegen muss/darf.

Insgesamt verdeutlicht sich durch die Kategorie *Assoziationen zu Aspekten der Professionalisierung*, dass die aufgeführten Punkte Umfeldgestaltung, Rollenklarheit, Unterrichtsorganisation und individuelle Förderung von der Diskussionsrunde als zentrale Eckpunkte gesehen werden, die zur Orientierung für den gemeinsamen Arbeitsprozess zur Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse eingeordnet wurden.

Diese Ergebnisse spiegeln sich auch im fachtheoretischen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wider. Fragen zur Professionalisierung bezüglich inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung in Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sind aktuell. Böse et al. (2018, S.1158–1160) machen deutlich, dass der Erfolg sämtlicher Bildungsreformen und somit auch inklusiver Schulentwicklung von der Bereitschaft und Kompetenz der schulischen Akteur:innen abhängt. Die KMK hebt in ihren inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken hervor, dass Lehrkräfte aller Schularten kompetent auf die Bedürfnisse heterogener Lerngruppen im inklusiven Rahmen reagieren müssen (KMK 2008/2019, S. 3–120). Döbert & Weishaupt (2013) sowie Brodesser et al. (2020, S. 7–9) legen dar, dass sich mit dieser Zielformulierung jedoch ein Desiderat im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften ergibt, da es bisher an konkreten Inhalten mangelt, die in ihre Ausbildung integriert werden könnten, um sie auf die Anforderungen inklusiven Unterrichts vorzubereiten.

Hier fügen sich die Ergebnisse der Kategorie *Assoziationen zu Dimensionen der Umsetzung individueller Bildungsplanung* ein. Die Unterkategorie *Personenbeschreibung* (Dimension A)

zeigt mit neun Kodierungen, dass unter den Diskussionsteilnehmer: innen zwar Einigkeit darüber herrscht, dass blinden- und sehbehindertenspezifische diagnostische Informationen eine wichtige Grundlage für die pädagogische Prozessgestaltung bilden. Die Platzierung dieser Beschreibung in einem schriftlichen Planungsdokument, das sich an Lehrkräfte der Regelschule richtet, wird jedoch von einigen sonderpädagogischen Lehrkräften als sehr hinderlich wahrgenommen, da z. B. medizinische Begriffe oft nicht richtig verstanden werden und zu Verunsicherung führen können. Folgende Aussage der RL1 verdeutlichen dennoch, die Wichtigkeit der Personenbeschreibung für ihre Unterrichtsplanung.

„Ich würde jetzt nicht unbedingt sagen, dass man die Beschreibung unbedingt in dem Dokument braucht, aber es muss auf jeden Fall an die Lehrkräfte so herangetragen werden, dass sie es mitbekommen. SL1 hat das mit uns ganz schön gemacht, jetzt am Anfang des Schuljahres ist ein sehbehinderter Schüler auf unsere Schule gekommen und da haben wir vor Augen geführt bekommen, wie wenig er sieht. Dadurch hat sich dann mein Unterrichtsvorhaben doch immens geändert. Sie hat so eine Brille mitgebracht, damit wir mitkriegen, wie beeinträchtigt er ist. Also vielleicht muss es nicht im Dokument sein, aber es muss auf jeden Fall an die unterrichtenden Lehrkräfte herangetragen werden. Also das hat mir immens geholfen. Wenn ich den Schüler jetzt auch sehe, weiß ich, der kann mich nicht erkennen, außer ich habe genau die Frisur wie immer oder trage das übliche Oberteil, damit er weiß, wer ich bin“ (Persönliche Kommunikation, 17.12.21, RL 1, 85).

Die Aussage zeigt auf, dass die Personenbeschreibung unerlässlich ist und eine adressatenbezogene Ausgestaltung braucht. Zur Form der Beschreibung müssen folglich Überlegungen dazu angestellt werden, welchen Zweck sie erfüllen soll. Eine mündliche Erläuterung kann dafür im Gespräch mit den Lernenden selbst oder auch mit anderen Beteiligten notwendig sein. Alternativ oder auch in Kombination kann jedoch auch ein Fließtext oder eine stichwortartige Übersicht die passende Form sein. Die Beschreibung der Wechselwirkungen zwischen Körperstruktur, Körperfunktion und Kontextfaktoren lässt sich jedoch unabhängig von der Form umsetzen.

Der Unterkategorie *Teilhabe im Lern- und Lebensraum* (Dimension B) sind Äußerungen zugeordnet, denen zu entnehmen ist, dass die Raumgestaltung für die Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse durchaus eine wichtige Rolle spielt. Hierbei wird jedoch hervorgehoben, dass die Anpassungen verhältnismäßig und auf das Individuum bezogen vorgenommen werden müssen. Zur Erläuterung wurde angeführt, dass bei kurzer Verweildauer eines Lernenden in einer Bildungseinrichtung von kostenintensiven und aufwendigen Baumaßnahmen abzusehen ist. Sollten jedoch langfristige (Um-)Baumaßnahmen

vorgenommen werden, wurde hervorgehoben, dass hierbei das Prinzip der Anschlussfähigkeit spezifischer Maßnahmen berücksichtigt werden sollte, da so die Gesamtgruppe profitieren würde. Dazu wurde das Beispiel guter Raumbelichtung herangezogen, die für alle Menschen unterstützend ist. Entsprechend der Forderung der UN-BRK (2006/2008) zeigt sich hier, wie tragfähig die Umsetzung des Konzepts „Universal Design“ für die zugängliche Gestaltung inklusiver Lernräume für eine heterogene Nutzer:innenschaft ist.

Bezüglich der Umsetzungsebene individueller Bildungsplanung erzeugten die vorgestellten Inhalte zur Dimension C die größte Resonanz in der Diskussionsrunde. Die Kategorie *Didaktische Modelle, Medien und Hilfsmittel* fasst 13 Kodierungen zusammen, die illustrieren, dass dieser Dimension sowohl von Regelschullehrkräften als auch von Sonderpädagog:innen viel Bedeutung beigemessen wurde. Besonders die Möglichkeit sich über Inhalte, Medien und Methoden auszutauschen wurde als sehr notwendig beschrieben, um Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit angemessen unterrichten zu können. Dabei wurde mehrfach geäußert, dass es sinnvoll erscheint, die curricular vorgesehenen Inhalte der Unterrichtsfächer als Ausgangspunkt für die Erarbeitung konkreter Vorschläge zu wählen. Ebenfalls wurde hervorgehoben, dass sich die Anschlussfähigkeit spezifischer Maßnahmen an die Bedürfnisse der gesamten Lerngruppe oftmals bewährt. R1 und R2 betonten, dass die spezifische Expertise, die die Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen mit einbringen, im Hinblick auf didaktische und methodische Fragen unerlässlich ist. Hierzu führte SL 2 an, dass sonderpädagogische Lehrkräfte genauso auf Informationen der Regelschullehrkräfte zum Unterrichtsgeschehen angewiesen sind, um spezifische Lerninhalte in Anlehnung an das spezifische Curriculum im Unterricht zu platzieren. Beide Perspektiven untermauern, den hohen Stellenwert von gemeinsamen Erarbeitungsprozessen bzw. kollegialen Austauschprozessen bezüglich didaktisch-methodischer Fragen und Zielstellungen für die inklusive Unterrichtsgestaltung.

Dennoch äußerten sowohl Regelschullehrkräfte als auch Sonderpädagog:innen, trotz uneingeschränkter Relevanz der Zielstellung, Skepsis für die Umsetzung im praktischen Handlungsfeld aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen und wünschten sich, dass der Zeitfaktor schulorganisatorisch stärker Berücksichtigung findet.

Fazit

Der vorliegende Beitrag stellt inhaltliche Eckpunkte individueller Bildungsplanung als Beitrag zur Neuausrichtung des konventionellen Förderplanparadigmas vor. Anhand der Ergebnisse der Fokusgruppendifkussion, geht es dabei in erster Linie um die Prozesse und die Inhalte, die für die Planung und Umsetzung inklusiven Unterrichts aus der Sicht von

sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften von Bedeutung sind. Im Rahmen der Diskussion erschien die Relevanz der Dimension C (Didaktische Modelle/Medien/Hilfsmittel) für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse besonders hoch zu sein und gleichzeitig sehr herausfordernd. Über 10 Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK legt der erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs offen, dass der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems mit strukturellen Veränderungen der Gestaltung von Lernräumen, Unterricht und der Professionalisierung von Lehrkräften verbunden ist. Alle genannten Aspekte lassen sich mit Lehrkräften im Modus von Einzelkämpfer:innen nicht realisieren sondern bedürfen multiprofessioneller Kooperation (Reich 2014, S. 91), die auch über das bewusste und transparente Schaffen zeitlicher Ressourcen anerkannt wird.

Ausgehend von den Erkenntnissen aus dem Fokusgruppeninterview und Rückbezügen zum gesamten Forschungsprojekt lässt sich folgendes Vorgehen modellieren, um gemeinsame Erarbeitungs- und Austauschprozesse unter Lehrkräften im inklusiven Handlungsfeld zu initiieren.

1. Sichtung der Rahmenlehrpläne

Zunächst muss unter den kooperierenden Lehrkräften eine Sichtung von Rahmenlehrplänen der Unterrichtsfächer und Stoffverteilungsplänen sowie Studentafeln vorgenommen werden. Das Herstellen von Transparenz zum langfristigen Unterrichtsvorhaben bietet die Gelegenheit die Anschlussstellen zu den Bereichen des Spezifischen Curriculums präventiv aufzudecken, zu markieren sowie eine erste inhaltliche und chronologische Strukturierung vorzunehmen.

Beispiel: Mathematik

Lehrplanbezug	Bereiche des Spezifischen Curriculum	Konsequenz
Mathematik Klasse 7–9		
Rechnen mit Computern, Software und Taschenrechner	<ul style="list-style-type: none"> Hilfsmittel/Medien/Arbeitstechniken 	<ul style="list-style-type: none"> Auswahl anschlussfähiger Software Festlegen von Zeitfenstern für die Einführung in die Handhabung von Software
Berechnen von Volumen, Flächeninhalt zwei und dreidimensionaler Objekte	<ul style="list-style-type: none"> Orientierung und Mobilität Sehen und visuelle Bedingungen Hilfsmittel/Medien/Arbeitstechniken 	<ul style="list-style-type: none"> Auswahl anschlussfähiger Aktivitäten zum Erfassen von Flächen und Objekten (taktil und in Bewegung) Auswahl zugänglicher Arbeitsmaterialien (Farbe, Größe, Kontrast, Haptik, Realgegenstände) Festlegen von Zeitfenstern für die Einführung in die Handhabung von Hilfsmitteln (Zeichnungen; Abbildungen)

2. Unterrichtsmethoden/Lehrer:innenhandeln

In diesem Zusammenhang ist es notwendig, favorisierte Unterrichtsstile, Erfahrungswerte, beliebte Unterrichtsmethoden und etablierte Medien zu thematisieren, um hierbei mögliche Barrieren bzw. Förderfaktoren zu identifizieren und passende Alternativen zu erörtern. Für die Stundenentwürfe bietet sich die Orientierung an den drei Grundprinzipien des Konzepts Universal Design for Learning an. Demnach werden bei der Unterrichtsplanung von vornherein differenzierte Lernwege für alle Schüler:innen einer Lerngruppe eingeräumt (Fisseler und Markmann 2012, S. 15). Dem Prinzip der Anschlussfähigkeit folgend, können somit auch sehr individuelle Lernwege ohne Sonderstellung im Unterricht und ständige Einzelförderung realisiert werden. Die spezifische Expertise von Sonderpädagog:innen muss hierbei gezielt eingebunden werden. Folglich müssen Absprachen darüber getroffen werden, wie blinden- und sehbehindertenspezifische Zugänge zu Inhalten im Unterricht platziert werden können. Auf diese Weise können sich bereichernde Synergieeffekte für die gesamte Lerngruppe ergeben. Bei der Einführung in den Umgang mit einer Software zur Tabellenkalkulation ergeben sich für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens z. B. insofern spezifische Lerngegenstände, als dass sie zur Bedienung auf die Maussteuerung verzichten und stattdessen die jeweils notwendigen Tastenkombinationen erlernen müssen. Das Erlernen der Tastenkombination kann jedoch auch für andere Mitschüler:innen z. B. zur Erhöhung der Arbeitsgeschwindigkeit attraktiv sein, obwohl sie diese nicht zwangsläufig brauchen, um sich den curricularen Lerngegenstand anzueignen.

Lehrplanbezug	Bereiche des Spezifischen Curriculum	Konsequenz
Mathematik Klasse 7–9		
Rechnen mit Computern, Software und Taschenrechner	<ul style="list-style-type: none"> Hilfsmittel/Medien/Arbeitstechniken 	<ul style="list-style-type: none"> Festlegen von Zeitfenstern für die Einführung in die Handhabung von Software oder Taschenrechner Festlegen von zugänglichen Unterrichtsmethoden zur Vermittlung von Lerninhalten: Erlernen und Anwenden von Tastenkombinationen zur Programm-steuerung Einbeziehen von Sonderpädagog:innen und Assistenzkräften

3. Prioritäten der Lernenden ermitteln

Die Prioritätensetzung beim Festlegen der spezifischen Lernziele wurde in Teilstudie I (Befragung der Sonderpädagog:innen) als eine der größten Herausforderungen beschrieben und eng mit der Unterrichtsorganisation bzw. der Anschlussfähigkeit individueller Maßnahmen an das Unterrichtsgeschehen verknüpft (Gewinn 2020, S. 39). Um hierbei die Ressourcen der Lernenden selbst aufzugreifen, ist es unerlässlich ihre Perspektive einzubeziehen. Über ein informelles prozessdiagnostisches Vorgehen lässt sich die eigene Prioritätensetzung der Lernenden ermitteln. Für den Aufbau informeller Beobachtungsinstrumente sowie diagnostischer Gespräche kann das spezifische Curriculum als Grundlage dienen, um eine Verdichtung der relevanten Themenbereiche vorzunehmen. Dieses Vorgehen unterstützt die Schwerpunktsetzung bei der Festlegung der Ziele für den Unterricht, der Wahl der Unterrichtsmethoden und spezifischer Interventionsangebote.

Bezüglich des Einsatzes des Taschenrechners bietet sich z. B. an, zu ermitteln, wie effektiv bisherige Arbeitstechniken eingeschätzt werden. Wird die Nutzung eines herkömmlichen Taschenrechners als Barriere eingestuft, dann erscheint die Erprobung von Alternativen als erforderlich und sinnvoll, vor allem, wenn die gewählte Alternative auf entsprechende PC-Kenntnisse und den Umgang mit Assistiven Technologie beim PC-Einsatz aufbauen und im Sinne des UDL auch effektiv im gemeinsamen Lernen im Unterricht eingesetzt werden kann.

4. Evaluation pädagogischer Prozesse

Zur Fortentwicklung der pädagogischen Prozessgestaltung und der Zielsetzung ist die Kriterien geleitete Evaluation pädagogischer Prozesse bei Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit angezeigt. Auch zur Entwicklung informeller Evaluationsinstrumente kann das Spezifische Curriculum eingesetzt werden.

Für das o. g. Beispiel, den Umgang mit dem Taschenrechner, bietet sich z. B. ein auswertendes Gespräch mit der lernenden Person an, um herauszufinden, ob und wie die spezifische Taschenrechnersoftware eingesetzt wird und wie nützlich die Anwendung eingeschätzt wird. Ebenfalls könnte im Unterricht durch Lehrkräfte beobachtet werden, ob vereinbarte Arbeitsschritte des Lernenden eingehalten werden und die Software praktikabel eingesetzt werden kann.

Erkenntnisse über die Wirksamkeit pädagogischer Interventionen können dann als Ausgangspunkt für die nächsten Schritte genutzt werden.

Auch zum Vorgehen bezüglich der Evaluation müssen Vereinbarungen unter den kooperierenden Lehrkräften getroffen werden. Dabei muss es zum einen um die Form sowie den Zeitpunkt der Evaluation und zum anderen um den Umgang mit den Ergebnissen gehen.

Ausblick

Inklusive Schulentwicklung ist eine Daueraufgabe und braucht das Engagement verschiedener Akteur:innen wie z. B. in der Bildungspolitik, der Schulaufsicht und auch der Einzelschule (Werning 2012, S. 51). Die inklusive Schulentwicklungsforschung bietet inzwischen viele Ansätze, um Veränderungsprozesse zu initiieren, die Exklusion und Diskriminierung vermeiden und Teilhabe an Bildung ermöglichen. Dazu sind verschiedene Qualitätsdimensionen beschrieben, die sowohl die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität von Schulentwicklungsprozessen betreffen (Moser 2012, Rolff 2016). Allen gemein ist, dass multiprofessionelle Teamarbeit von Lehrkräften dabei unerlässlich ist (Tan und Gebhardt 2018, S. 517). Im Angesicht der Vielzahl inklusiver Schulmodelle liegt eigentlich auf der Hand, dass es für die Umsetzung multiprofessioneller Kooperation kein Patentrezept geben kann. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie liefern dafür keinen im Detail ausgearbeiteten Fahrplan. Dennoch werden inhaltliche Eckpunkte zur individuellen Bildungsplanung zusammengetragen, die aus Sicht von Lehrkräften im inklusiven Handlungsfeld für notwendig gehalten werden, um inklusive Bildungsprozesse kooperativ zu realisieren. Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Setzungen ist nun die Einzelschule mehr denn je gefragt, um tiefgreifende Veränderung bezüglich der Etablierung von tragfähigen Kooperationsstrukturen multiprofessioneller Lehrkräfteteams voranzutreiben. Die hier herausgearbeiteten Inhalte bieten für die jeweilige Einzelschule Ansätze, die durch die Erarbeitung von praktikablen Zeitschienen und Abläufen konkretisiert werden könnten.

Literatur

- Böse, S., Neumann, M., Becker, M.; Maaz, K.; Baumert, J: (2018). Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? Schulleiterprofile im Kontext der Implementation von Schulreformen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 21, S. 1157–1186. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0826-y>.
- Brodesser, E.; Frohn, J.; Welskop, N.; Liebsch, A.-C.; Moser, V.; Pech, D. (2020): *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Budde, J.; Blasse, N.; Bossen, A.; Reißler, G. (Hrsg.) (2015): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.
- Budde; J. (2022): Zwischen Vielfalt und Ungleichheit. In: *Erziehung und Wissenschaft*, 74 (6), S. 13–15.

- Degenhardt, S. (2013): Spezifisches Curriculum - die klassische Diagnostik und Förderplanarbeit in neuem Gewand? In: Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (Hrsg.): *Vielfalt und Qualität: Kongressbericht. XXXV. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Chemnitz, 30. Juli – 3. August 2012*. Würzburg: Edition Bentheim, S. 174–180.
- Degenhardt, S. (2020): *Elementare Barrierefreiheit in Bildungsbauten – Ein Aufruf zum interdisziplinären Diskurs im Rahmen der Entwicklung inklusiver Bildungssysteme*. Norderstedt: Books on Demand.
- Degenhardt, S.; Gewinn, W.; Schütt, M.-L. (2016): *Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und Berufliche Rehabilitation*. Norderstedt: Books on Demand.
- Döbert, H.; Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Fisseler, B.; Markmann, M. (2012): Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 23 (1–2), S. 13–16.
- Flick, U. (2014): *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek: Rowohlt.
- Gewinn, W. (2020): Individuelle Bildungsplanung für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens. Eine Untersuchung zur Neuausrichtung von individueller Förderplanung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute. 3. Beiheft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 32–45.
- Gewinn, W.; Miyauchi, H.; Degenhardt, S. (2021): Role perceptions among teachers of students with visual impairments in inclusive settings: implications for teacher training. In: *Qualifizierung für Inklusion*. DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.54>.
- Gewinn, W. (2021): Inklusive Unterrichtsplanung durch Neuausrichtung der individuellen Förderplanung im Ansatz des Universal Design for Learning. In: *blind - sehbehindert. Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen im deutschsprachigen Raum*, 141 (3), S. 253–264.
- Hillenbrand, C.; Hennemann, T.; Pütz, K. (2006): Förderplanung in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in NRW. Eine empirische Untersuchung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, S. 371–379.
- Henriksen, A.; Laemers, F. (2016): *Funktionales Sehen. Diagnostik und Interventionen bei Beeinträchtigungen des Sehens*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Idel, T.-S.; Lütje-Klose, B.; Grüter, S.; Mettin, C.; Meyer, A.; Neumann, P., Büttner, G.; Hasselhorn, M.; Schneider, W. (2019): Inklusion im Bremer Schulsystem. In: Maaz et al. (Hrsg.): *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus*. Münster: Waxmann, S. 121–161.
- KMK - (Kultusministerkonferenz) 2008/2019:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, entnommen am 12.04.23.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Misoch, S. (2019): *Qualitative Interviews*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 252–254.
- Moser, V. (2013) (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Moser Opitz, E., Pool Maag, S.; Labhart, D. (2019). Förderpläne: Instrument zur Förderung oder „bürokratisches Mittel“? Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 3, S. 210–224.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G. (2016): *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tan, A. E.; Gebhardt, M. (2018): Inklusive Schulentwicklung organisieren. Anstöße für den Prozess der inklusiven Schulentwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69 (11), S. 517–525.
- UN - (United Nations) 2008: *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008)*: <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>, entnommen am 07.03.2023.
- Werning, R. (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, Vera. (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49–61.
- Werning, R. (2013): Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In: Klauß, T.; Terfloth, K. (Hrsg.): *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung*. Heidelberg: Winter, S. 17–28.
- Ziegans, S. (2006): Die Kommunikative Sozialforschung in der Forschungsliteratur seit 1973: zu Entwicklung, Reflexion und Bedeutung eines tragenden Prinzips der Sozialforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7 (2), S. 293–312.

3 Schlussbetrachtung

Das Hauptinteresse der vorliegenden Dissertation lag darin, einen Beitrag zum Schließen der Forschungslücke im Hinblick auf den Einsatz des pädagogischen Handlungsinstruments individuelle Förderplanung im praktischen Handlungsfeld inklusiver Schule für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit zu leisten. Es ging auch darum, zu erörtern, welcher Bedarf für die Neuausrichtung des Instruments vor dem Hintergrund inklusiver Schulentwicklung besteht.

Entlang der Forschungsfragen werden nachfolgend zentrale Ergebnisse der Forschungsarbeit diskutiert sowie Implikationen abgeleitet. Abschließend werden auch die Limitationen der Untersuchung kritisch beleuchtet.

Welche Modelle sonderpädagogischer Förderplanung haben sich im Schwerpunkt Sehen im inklusiven Handlungsfeld Schule etabliert?

Besonders die ersten beiden Teilstudien konnten vielschichtige Einblicke bezüglich dieses Forschungsinteresses liefern. Es hat sich herausgestellt, dass sich unter den Befragten kein bestimmtes Modell individueller Förderplanung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen etabliert hat. Vielmehr wurde deutlich, dass Modelle einrichtungsbezogen entwickelt werden oder Förderplanungsstrukturen der kooperierenden Regelschule aufgegriffen werden.

Die Ergebnisse aus der ersten Erhebung zeigen regionale Unterschiede hinsichtlich der Rahmenbedingungen für die Durchführung von Förderplanung auf. Es wurde deutlich, dass die Ausgestaltung von Förderplanprozessen stark von personellen und zeitlichen Ressourcen abhängt und diese regional sehr variieren. Diese Ergebnisse implizieren weiteren Forschungsbedarf. Es bietet sich an, den Zusammenhang von Qualität und Wirkung von Förderplanprozessen qualitativ und quantitativ näher zu untersuchen. Anhand einer gesicherten Datenbasis könnten so Rückschlüsse zu den notwendigen Ressourcen für qualitativ hochwertige Förderplanprozesse gezogen werden. Dies erscheint erforderlich, damit dem spezifischen pädagogischen Bedarf Lernender mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit bildungsortunabhängig entsprochen werden kann.

Bezüglich der genannten Inhalte, die im Rahmen von Förderplanung thematisiert werden, konnte ermittelt werden, dass die im Spezifischen Curriculum gefassten Themengebiete unter allen Befragten als relevant und handlungsleitend eingeordnet wurden. Hieran wird deutlich, dass sich bezüglich der Förderplanung für Lernende mit Beeinträchtigungen des

Sehens und Blindheit spezifische inhaltliche Schwerpunktsetzungen ausmachen lassen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Verknüpfung der Inhalte der unterrichtsfachbezogenen Curricula mit denen des Spezifischen Curriculums zu, damit individuelle Fördermaßnahmen nicht zwangsläufig in additiven Szenarien münden.

Welche Stärken und Schwächen lassen sich aus den Inhalten und der Struktur der Förderplanarbeit für die Gestaltung inklusiver Lehr- und Lernprozesse ableiten?

Anhand der ersten beiden Erhebungen konnten tragfähige Elemente individueller Förderplanung herausgearbeitet werden. Als wesentliche Bestandteile wurden die Punkte „Organisatorisches“, „Diagnostik“, „Vereinbarungen/Empfehlungen“ sowie „Schriftliche Dokumentation“ benannt. Mehrfach wurde deutlich, dass zur Auseinandersetzung mit sowohl statusdiagnostischen als auch prozessdiagnostischen Fragen eine hohe blinden- und sehbehindertenpädagogische Expertise notwendig ist, um angemessene pädagogische Interventionen ableiten zu können. Des Weiteren wurde hierbei auch hervorgehoben, dass die gemeinsame Planung und Reflexion der Unterrichtsinhalte und -methoden von sonderpädagogischen Lehrkräften mit unterrichtenden Regelschullehrkräften effektiv für die Gestaltung zugänglicher Unterrichtssituationen sind. Als Ausgangspunkte wurden in diesem Zusammenhang Stoffverteilungspläne und Unterrichtsfächer herausgestellt. Im Vergleich zum klassischen Förderplanparadigma, das sich häufig an Entwicklungsbereichen als Ausgangspunkte für weiterführende Überlegungen und Gestaltung individueller Förderung orientiert, wird hieran ein Veränderungsbedarf deutlich.

Der Bedarf zur Neuausrichtung ließ sich darüber hinaus weiter belegen und konkretisieren. Als zentrales Ergebnis ist diesbezüglich die Erkenntnis zur Verwendung des Begriffs „Förderung“ einzuordnen, den der Großteil der befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte für unzureichend hält, um ihr Tätigkeitsspektrum und den Bedarf der Lernenden abzubilden. Auch die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews (vierte Erhebung) bestätigen diese Kritik und stützen die Wahl einer neutraleren Begrifflichkeit. Im Rahmen von Inklusion greift der Förderbegriff laut der befragten Lehrkräfte zu kurz, da es nicht ausschließlich um die Gestaltung und Durchführung individueller Förderung von Lernenden geht, sondern vielmehr um die Ausgestaltung von Teilhabe an Bildungsprozessen. Es wurde hervorgehoben, dass die Veränderung von Rahmenbedingungen mit Aspekten räumlicher Barrierefreiheit sowie didaktisch-methodische Entscheidungen von Lehrkräften zu großen Teilen die Arbeit sonderpädagogischer Lehrkräfte ausmachen und schwer unter Förderplanung zu fassen sind. Auch die Ergebnisse aus der zweiten Erhebung unterstützen den Bedarf zur Neujustierung insofern, als dass die befragten Regelschullehrkräfte kaum einen

Zusammenhang zwischen Förderplanung und ihrer Unterrichtsplanung sehen. Die befragten Lehrkräfte assoziierten im Hinblick auf diesen Zusammenhang zunächst negative Aspekte, wie z. B. das zeitaufwendige Füllen eines Dokuments und das Erfüllen formaler Pflichten.

Diese Befunde implizieren somit einen Änderungsbedarf im Hinblick auf die Ausrichtung und Umsetzung individueller Förderplanung. In Teilen wird diesem bereits in aktualisierten formalen Setzungen Rechnung getragen. Die überarbeiteten Empfehlungen zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen verzichten fast vollständig auf den Begriff der Förderung und verwenden z. B. stattdessen den Terminus „Entwicklungsplanung“ (KMK 2019). Des Weiteren wurde im Jahr 2022 in Schleswig-Holstein der „§ 10 Förderplanung“ der Landesverordnung über Sonderpädagogische Förderung (SoFVO) durch folgenden Absatz für das inklusive Bildungssetting ergänzt:

„Wird die Schülerin oder der Schüler an einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule nach den Lehrplan- oder Fachanforderungen unterrichtet, erfolgt die Förderung in den betreffenden Fächern auf der Grundlage eines Lernplans. Die Nachteilsausgleichs- und Notenschutzverordnung ist zu beachten. Das fachlich zuständige Förderzentrum sowie die Eltern und die Schülerin oder der Schüler sind bei der Erstellung und Fortschreibung des Lernplans zu beteiligen. (...)“ (SoFVO 2018: § 10 Abs. 5.).

Hinweise zur konkreten Ausgestaltung sind der Verordnung nicht zu entnehmen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sukzessive auch die KMK-Empfehlungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen überarbeitet werden, die sich zwangsläufig stärker auf die Anforderungen von Inklusion beziehen müssen. Diesbezüglich liefert die vorliegende Dissertation Ergebnisse, die deutlich machen, dass es nicht um eine Umbenennung eines pädagogischen Handlungsinstruments geht, sondern dass Bedarf zur Neuaufsetzung von Förderplanung besteht. Es ist herausgearbeitet worden, dass die Unterrichtsplanung für eine gesamte Lerngruppe als Ausgangspunkt für sämtliche Überlegungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung gewählt werden muss, um spezifischen individuellen Bedürfnissen mit anschlussfähigen Interventionen zu begegnen. Diese können sich sowohl auf das Handeln des Lernenden selbst beziehen als auch auf die Gestaltung der sozialen und physikalischen Rahmenbedingungen. Es bietet sich an, das Spezifische Curriculum als fachliche Rahmensetzung dabei einzubeziehen sowie die in dieser Arbeit entwickelten Inhalte und Ansätze zur Umsetzung individueller Bildungsplanung aufzugreifen.

Wie kann ein Entwurf einer individuellen Bildungsplanung für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit der Zukunft aussehen? Wie positioniert sich ein derartiger Ansatz in der Bildungsplanarbeit einer inklusiven Schule?

In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen sind zunächst die Ergebnisse aus den Befragungen von Sonderschul- und Regelschullehrkräften im Hinblick auf das Thema Rollenklarheit hervorzuheben. In beiden Erhebungen wurde deutlich, dass es unter den kooperierenden Lehrkräften mehr Transparenz bezüglich der Aufgabenverteilung und der Zuordnung zeitlicher Ressourcen bedarf. Hieran anknüpfend wurden Erkenntnisse zum Rollenverständnis von sonderpädagogischen Lehrkräften ermittelt, die im inklusiven Handlungsfeld Schule mit Lernenden mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit arbeiten.

Dieser Schritt erschien notwendig und sinnvoll, da sich die Rolle von sonderpädagogischen Lehrkräften im Rahmen von Inklusion stark verändert. Das klassische Unterrichten tritt für Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen in den Hintergrund und wird von unterstützenden und beratenden Tätigkeiten für das Bildungsnetzwerk abgelöst. Dabei steht inhaltlich die Ausgestaltung von Teilhabe an Bildungsprozessen im Mittelpunkt. Daraus ergibt sich daher, dass sich sonderpädagogische Lehrkräfte verstärkt in Schulentwicklungsprozesse einbringen müssen.

Diesbezüglich besteht eine große Diskrepanz zur Ausbildungsstruktur sonderpädagogischer Lehrkräfte. Hierbei dominieren sowohl während der ersten als auch der zweiten Phase der Ausbildung Inhalte, die auf die klassischen Unterrichtstätigkeiten abzielen. Die quantitative Erhebung (Publikation III) liefert Ergebnisse, die aufzeigen, dass die Vermittlung von Beratungskompetenzen in der Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte im Hinblick auf inklusive Schulentwicklung zu implementieren ist.

Für den Bereich der Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit wird anhand der Ergebnisse ebenfalls die inhaltliche Relevanz des Spezifischen Curriculums deutlich, da alle Themenbereiche von den Teilnehmenden der Befragung als bedeutend eingeordnet wurden. Diese Erhebung lässt Rückschlüsse auf die Notwendigkeit zur Anpassung der Lehrer:innenbildung zu und unterstreicht außerdem das Thema Rollenklarheit als inhaltlichen Aspekt im Entwurf zur individuellen Bildungsplanung.

Die weiteren inhaltlichen Eckpunkte konnten vornehmlich aus den ersten beiden Erhebungen sowie der Sichtung von Fachliteratur abgeleitet werden. Der entwickelte Entwurf zur individuellen Bildungsplanung (Publikation IV) baut auf einem ersten Ansatz von Degenhardt (2013) auf. Charakteristisch ist hierbei der mehrdimensionale Zugriff mit dem Ziel,

anschlussfähige und dem individuellen Bedarf der Lernenden mit Beeinträchtigten des Sehens und Blindheit entsprechende pädagogische Interventionen zu gestalten. Die in der vorliegenden Dissertation erarbeiteten inhaltlichen Eckpunkte sowie das abgeleitete Modell der individuellen Bildungsplanung (Publikation IV) verfolgen das Ziel, chancengleiche und barrierefreie Zugänglichkeit von Bildungsprozessen im inklusiven Bildungssetting für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit zu ermöglichen. Dabei steht im Mittelpunkt zu erörtern, welcher Zusammenhang zwischen der Form der Beeinträchtigung des Sehens und der materiellen und sozialen Umwelt besteht. Es geht darum, förderliche Aspekte ebenso wie Barrieren herauszustellen, die Teilhabe an Bildungsprozessen beeinflussen. Damit passgenaue und angemessene Vorkehrungen im Hinblick auf räumliche Gestaltung und anschlussfähige spezifische pädagogische Interventionen getroffen werden können, wird im vorgestellten Ansatz zur individuellen Bildungsplanung eine mehrdimensionale Struktur gewählt, die sich im Dreieck Person-Raum-Vermittlung bewegt (Degenhardt 2013, 176 ff.; Gewinn 2021, Publikation IV). Für den Aufbau didaktischer Entscheidungen soll die Verzahnung von Inhalten der allgemeinen Curricula mit den Inhalten des Spezifischen Curriculums handlungsleitend sein und in Rückkopplung mit den Ergebnissen der prozessbegleitenden Analyse pädagogischer Szenarien erfolgen. Diese Szenarien bildet das vorgelegte Modell in den folgenden drei Dimension ab:

Dimension 1: Beschreibung der lernenden Person (mit dem Fokus auf die ICF-Kategorien Körperfunktionen, Körperstrukturen)

Dimension 2: Räumliche und sozialräumliche Rahmensetzungen (die im Sinne der ICF Barrieren oder Förderfaktoren offenlegen)

Dimension 3: Vermittlungsebene (in der die infrastrukturellen, sozialräumlichen und/oder personellen Ressourcen entdeckt, genutzt und entwickelt werden)

Mit diesem Vorgehen wird das klassische Förderplanparadigma verlassen, das sich häufig an Entwicklungsbereichen orientiert. Es wird im Verständnis einer subsidiären Sonderpädagogik das pädagogische Szenario im inklusiven Setting als Ausgangspunkt für die Gestaltung anschlussfähiger pädagogischer Interventionen gewählt. Hierbei wird die Ausformung des Ansatzes „Universal Design for Learning“ (Rapp 2014) intendiert, um Bildungsprozesse in Gemeinschaft der Peer Group zu ermöglichen.

Die Gesamtschau über die vier Erhebungen macht deutlich, dass Kooperation zwischen beteiligten Lehrkräften im Rahmen individueller Bildungsplanung/Förderplanung eine wesentliche Rolle spielt. Die Ergebnisse bieten Ansätze zur Optimierung, die aus dem Handlungsfeld stammen. Dabei ist hervorzuheben, dass es aus Sicht der befragten Lehrkräfte unumgänglich erscheint, systemische Strukturen zu etablieren, die kooperative

Austausch- und Arbeitsprozesse zwischen Lehrkräften der Regelschule und zuständigen Sonderpädagog:innen ermöglichen und einfordern. Es wurde folgendes Vorgehen modelliert, um gemeinsame Erarbeitungs- und Austauschprozesse in Gang zu setzen (Publikation IV):

1. Sichtung der Rahmenlehrpläne

Kooperierende Lehrkräfte untersuchen Curricula der Unterrichtsfächer gemeinsam, um Anschlussstellen zu Bereichen des Spezifischen Curriculums präventiv zu ermitteln. Eine erste inhaltliche und chronologische Strukturierung wird hergestellt.

2. Unterrichtsmethoden/Lehrer:innenhandeln

Thematisieren favorisierter Unterrichtsstile, Erfahrungswerte bevorzugter Unterrichtsmethoden und etablierter Medien, um Barrieren und Förderfaktoren herauszuarbeiten sowie angemessene Alternativen zu entwickeln. Es wird das Konzept UDL aufgegriffen, um differenzierte Lernwege für die gesamte Lerngruppe zu ermöglichen und positive Synergieeffekte zu nutzen.

3. Prioritäten der Lernenden ermitteln

Einbeziehen der Lerner:innenperspektive bezüglich der Gestaltung pädagogischer Intervention durch informelles prozessgeleitendes, diagnostisches Vorgehen. Aufbau von kriteriengeleiteten Beobachtungs- und Befragungsinstrumenten auf Basis des Spezifischen Curriculums zur Verdichtung relevanter Themenbereiche für den Unterricht.

4. Evaluation pädagogischer Prozesse

Kriteriengeleitete Evaluation pädagogischer Prozesse zur Fortentwicklung der Gestaltung pädagogischer Prozesse auf Basis des Spezifischen Curriculums. Nutzung der Erkenntnisse über Wirksamkeit und Nutzen pädagogischer Intervention, diese werden als Ausgangspunkt für weitere Schritte unter kooperierenden Lehrkräften gewählt.

Hieran anknüpfend bietet sich die wissenschaftliche Begleitung von Bottom-up-Prozessen zur inklusiven Schulentwicklung an.

3.1 Limitationen

Aus den einzelnen Erhebungen ergeben sich Limitationen dieser Dissertation, die im Folgenden dargelegt werden.

Das Hauptforschungsinteresse in Erhebung I (Befragung Sonderschullehrkräfte) lag darin, einen Überblick zur Förderplanpraxis im inklusiven Schulsetting bei Lernenden mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit zu erhalten. Die Erhebung liefert einen

vielfältigen Einblick zum Stand der Förderplanarbeit unter den befragten Personen, ist jedoch auf die Sichtweisen von Lehrkräften in Deutschland beschränkt. An dieser Stelle wäre ein internationaler Vergleich sicherlich aufschlussreich, um eine Analyse von Stärken und Schwächen tragender Elemente von Förderplanung noch fundierter herauszustellen. Der Schwerpunkt sollte hierbei nicht auf formal-strukturellen Aspekten liegen, sondern vielmehr auf der Ermittlung von Kooperationsstrukturen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen im Hinblick auf inklusive Unterrichtsentwicklung.

Eine weitere Limitation der Erhebung bezieht sich auf die ausschließliche Perspektive von sonderpädagogischen Lehrkräften zum Thema Förderplanung. Im Hinblick auf das Erleben von positiven und negativen Funktionen von Förderplanung wäre eine Befragung von Lernenden selbst auch eine wichtige Erweiterung, um ein noch umfassenderes Bild zum Stand der Förderplanung zu erhalten. Forschungsmethodisch müssen dabei Alterseffekte von Kindern und Jugendlichen bezüglich der Datenqualität und im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse berücksichtigt werden (Vogl 2021, S. 143–157), dennoch stellt dieser Zugriff eine wichtige Ergänzung im Hinblick auf die Partizipationsforschung dar.

Mit der Erhebung II wurden qualitative Daten unter Regelschullehrkräften erhoben, die Lernenden mit Beeinträchtigungen des Sehens und/oder Blindheit im inklusiven Setting unterrichten. Dabei interessierte besonders, wie sie die Heterogenität ihrer Lerngruppe bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen und welchen Einfluss Förderplanung darauf nimmt. Der Feldzugang wurde über die mit Regelschulen kooperierenden Förderzentren gewählt und erwies sich als schwierig. Die Stichprobe ist in der Zusammensetzung etwas unausgewogen, was die regionale Herkunft der Interviewpartner:innen betrifft. An dieser Stelle bietet sich an, über eine angepasste Forschungsmethodik erneut Daten zur aufgeworfenen Fragestellung zu erheben. Mittels einer qualitativen Fragebogenerhebung, die direkt an kooperierende Schulen gerichtet wird, könnte sich ein gleichmäßigerer Rücklauf ergeben und zu vertiefenden Erkenntnissen im Hinblick auf konstruktive Ansätze im Handlungsfeld sowie spezifischen Unterstützungsbedarf der Regelschullehrkräfte führen.

Mit Erhebung III wurden quantitative Daten zum professionellen Rollenverständnis von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen erhoben, die im inklusiven Handlungsfeld tätig sind. Die Ergebnisse der Studie zeigen die Rollenveränderung sonderpädagogischer Lehrkräfte, die in inklusiven Schulsettings arbeiten, deutlich auf und lassen den Rückschluss auf den Anpassungsbedarf in der Lehrer:innenbildung zu. Zur inhaltlichen Konkretisierung der notwendigen Änderungen bezüglich der Qualifizierung von zukünftigen Lehrkräften bietet sich an, dazu auch qualitative Daten zu erheben. Über inhaltliche Kategorisierungen des

Datenmaterials könnten präzisere Themenbereiche ausgemacht werden, die sich in der Lehrer:innenbildung wiederfinden müssten.

Datenerhebung IV zielte darauf ab, aus dem Gesamtprojekt abgeleitete Eckpunkte individueller Bildungsplanung über Fokusgruppendifkussionen inhaltlich validieren zu lassen. Diese Erhebung weist umfassendere Limitationen auf, die sich vornehmlich auf die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen der COVID-19-Pandemie zurückführen lassen. Für diese Erhebung waren mehrere Fokusgruppeninterviews in Präsenz geplant, zu denen sich verschiedene Lehrkräfte aus mehreren Bundesländern in Räumlichkeiten der Universität Hamburg einfinden sollten. In diesem Format ließ sich aufgrund der pandemiebedingten Vorgaben zur Kontaktbeschränkung jedoch keine wissenschaftliche Erhebung durchführen. Vor diesem Hintergrund wurde die Diskussion im Rahmen einer Online-Konferenz durchgeführt. Online-Erhebungen haben inzwischen Einzug in die Sozialforschung gehalten (Misoch 2019, S. 177), sodass die Überführung der Erhebung in ein Online-Format angemessen war. Die dazu von Misoch (2019) beschriebenen pragmatischen Vorteile im Hinblick auf die Erreichbarkeit geografisch zerstreuter Gruppen haben die Erhebung möglich gemacht. Eine erhöhte Teilnehmer:innenbereitschaft hat sich dabei jedoch nicht ergeben, was sich stark auf die Stichprobengröße ausgewirkt hat. Es kam eine Fokusgruppe anstatt gewünschter drei zusammen. Bezüglich der Validierung der dem Fachgremium vorgestellten und diskutierten Inhalte der individuellen Bildungsplanung würde ein Vergleich der Daten aus mehreren Gruppen die Qualität steigern. Die Gründe für die geringe Bereitschaft zur Teilnahme liegen zu Teilen vermutlich ebenfalls in den pandemiebedingten Lebens- und Alltagsbedingungen der angesprochenen Lehrkräfte. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die Thematik konventioneller Förderplanung unter Lehrkräften als kaum reformierbar wahrgenommen wird. Es bietet sich daher eine weitere wissenschaftliche Vertiefung zum Umgang mit den erarbeiteten Inhalten und dem abgeleiteten Modell der individuellen Bildungsplanung an, um Lehrkräfte an einer Neuentwicklung zu beteiligen.

3.2 Ausblick

Die Erprobung des vorgestellten Modells individueller Bildungsplanung stellt ein Desiderat dar, das sich aus der vorliegenden Dissertation ableitet. Die erarbeiteten Inhalte knüpfen an das Professions- und Erfahrungswissen praktizierender Lehrkräfte an. Sie bieten eine Grundlage für die Erarbeitung passgenauer Verfahren und Abläufe zur spezifischen Unterstützung Lernender mit Beeinträchtigungen (des Sehens und Blindheit) durch Einzelschulen und kooperierende Unterstützungssysteme. Im Rahmen inklusiver Schulentwicklung ist dies ein unumgänglicher Ansatzpunkt, wie der General Comment zur UN-BRK wie folgt verdeutlicht:

„The Committee emphasizes the need to provide individualized education plans that can identify the reasonable accommodations and specific support required by individual students, including the provision of assistive compensatory aids, specific learning materials in alternative/accessible formats, modes and means of communication, communication aids and assistive and information technology.“ (UN, 2016, S. 9).

Erkenntnisse zur Umsetzung im Rahmen inklusiver Unterrichtsentwicklung aus dem Mikrosystem Schule sind dringend erforderlich. Lediglich die Einzelschulen in die Verantwortung für die Umsetzungsproblematik von Inklusion zu ziehen, greift jedoch zu kurz. Budde et al. (2019) stellen heraus, dass es zum Erlangen übertragbarer Erkenntnisse bezüglich inklusiver Unterrichtsentwicklung der überregionalen Vernetzung des Mikrosystems Schule mit Forschungseinrichtungen bedarf, um Stärken und Schwächen gewählter Verfahren und Abläufe zu analysieren. Zur Erprobung des in dieser Arbeit abgeleiteten Modells zur individuellen Bildungsplanung bietet es sich daher an, den bisherigen Feldzugang weiterzuverfolgen und über qualitative und quantitative Forschungsmethoden Daten aus verschiedenen Regionen Deutschlands zu erheben.

Auch der eingangs erwähnte Bericht des Deutschen Instituts zur Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland (DIMR) zeigt diese Notwendigkeit zur Fortentwicklung der Umsetzung von Inklusion auf. Dem Bericht ist zu entnehmen, dass sich bisher nur wenige Bundesländer für die Umsetzung des Menschenrechts auf inklusive Bildung engagieren (DIMR, 2022, S. 22). Eine überregionale Vernetzung sowie das Vorantreiben von wissenschaftlichen Transferprojekten zwischen Schul- und Unterrichtsentwicklungspraxis sowie Bildungsforschung ist im Bereich inklusiver Schulentwicklung somit dringend angezeigt. Fortschritte und Neuentwicklungen bezüglich inklusiver Schulentwicklung müssen sichtbar werden, damit aktuell überlagernde Themen wie Lehrkräftemangel oder Digitalisierung eine reiche und wissende Gesellschaft nicht von der Umsetzung eines Menschenrechts abhalten.

Zusammenfassung

Individuelle Förderplanung ist ein etabliertes pädagogisches Handlungsinstrument (sonder-) pädagogischer Förderung, dem durch formale Setzungen viel Bedeutung beigemessen wird. Verbunden mit integrativer Schulentwicklung wurden verschiedene Modelle zur Durchführung individueller Förderplanung erarbeitet, die mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verfolgen, dass individuelle Förderziele- und Maßnahmen für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf festgelegt werden. Zugleich soll im Rahmen von Förderplanung Transparenz bezüglich der Umsetzung von Fördermaßnahmen innerhalb des beteiligten Bildungsnetzwerks hergestellt werden. Der Forschungsstand zu individueller Förderplanung zeigt jedoch auf, dass zur Wirksamkeit dieses Instruments wenig bekannt ist und sie von Lehrkräften oft als bürokratisches Mittel wahrgenommen wird. Auch im Hinblick auf inklusiven Unterricht stellt die Funktionalität von Förderplanung ein Desiderat dar.

Ausgehend von der Annahme, dass individuelle Förderplanung vor dem Hintergrund inklusiver Schulentwicklung einer Neuausrichtung bedarf, wurde über vier Datenerhebungen die notwendige Neujustierung inhaltlich konkretisiert.

Die Forschungsarbeit hat hervorgebracht, dass der Förderbegriff für den Rahmen inklusiver Bildung bedingt geeignet ist bzw. hierbei Erweiterungsbedarf besteht. Die Ergebnisse der Befragung von sonderpädagogischen Lehrkräften sowie von Regelschullehrkräften hat bezüglich der Planung und Gestaltung spezifischer Intervention für Lernende mit Beeinträchtigten des Sehens und Blindheit ergeben, dass sowohl umfeldbezogene als auch didaktisch-methodische Aspekte dabei stärker einbezogen werden müssen. Für die befragten Regelschullehrkräfte bilden die Unterrichtsfächer wichtige Ausgangspunkte für die Gestaltung von Bildungsprozessen, die es mit Inhalten des Spezifischen Curriculums zu verknüpfen gilt, um Zugänglichkeit von Unterrichtsszenarien für Lernende mit Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit zu gewährleisten und Teilhabe an Bildungsprozessen zu ermöglichen. Die Ergebnisse der Befragungen zeigen auch auf, dass kollegiale Austauschprozesse zwischen unterrichtenden Regelschullehrkräften und unterstützenden sonderpädagogischen Lehrkräften für die Verknüpfung der Inhalte des 1. und 2. Curriculums als besonders notwendig erachtet werden und schulorganisatorisch mehr Berücksichtigung brauchen.

Anhand der Ergebnisse der Gesamtstudie wurde in Verknüpfung mit Erkenntnissen aus der Fachliteratur ein Modell zur individuellen Bildungsplanung für das inklusive Bildungssetting

Schule erarbeitet, das hinsichtlich der Umsetzung im Handlungsfeld einen Ansatz für weitere Forschungstätigkeit bietet.

Darüber hinaus wurde im Rahmen der Forschungsarbeit auch das Rollenverständnis von Blinden- und Sehbehindertenpädagog:innen, die im inklusiven Schulsetting tätig sind, in den Blick genommen. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung lassen den Rückschluss zu, dass die Ausbildung angehender sonderpädagogischer Lehrkräfte inhaltlicher Veränderung bedarf. Die klassische Unterrichtstätigkeit tritt für diese Lehrkräfte im Rahmen von Inklusion stark in den Hintergrund. Stattdessen finden sie sich vielmehr in Unterstützungs- und Beratungsprozessen mit verschiedenen Adressaten wieder. Sonderpädagogische Lehrkräfte werden hierzu jedoch bisher weder in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase qualifiziert.

Somit generiert diese Dissertation sowohl ausbaufähige Ansatzpunkte für die Transferforschung an der Schwelle von Theorie und praktischem Handlungsfeld Schule als auch zur Optimierung der inklusiven Lehrer:innenbildung.

Summary

Individual Education Planning (IEP) is a well-established tool in special education, also in terms of formal regulations. While integrative schooling models were introduced, different practical models for the IEP process developed to conclude individual IEP goals and pedagogical measures. Transparency regarding the realization of certain means to reach individual goals is another purpose of the IEP.

The current status of research is weak concerning the effects of the IEP but shows that teachers often connect formal office work with the term IEP. Also regarding inclusive education, the effects of IEP needs more research.

Assuming that the IEP needs adaptation in content and structure because of inclusive school development, the analysis of four data collections aimed to work out relevant aspects to change.

In this respect the research work indicates that the German term "Förderung" is not applicable for the context of inclusive education. The results of interviews with teachers for visual impaired (TVI) and regular class teachers show that planning and realization of special intervention for students with visual impairment need the alignment of the knowledge about

the physical situation of an individual, the environmental factors (room / material) and the character of educational processes (didactic / methods).

Furthermore, the interviews of regular classroom teachers show that content areas of school subjects are important starting points to design educational processes. To ensure accessible learning situations and to enable participation in educational processes, the topics of the school curriculum then need to be linked with the content of the specific curriculum. Therefore, the results clarify that collaboration between regular classroom teachers and TVI need more recognition, also in school organization.

Based on the results of all four data collections in connection with literature insights, a model to structure the IEP-Process in inclusive school settings was developed, which offers a following aspect for research in the practical field.

Thus, this dissertation generates both expandable starting points for transfer research at the threshold of theory and practical field of inclusive schooling as well as to adapt teacher education programs towards inclusion.

Literatur

- Appelhans, P. (2000): 30 Jahre gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Sehschädigung in Deutschland - Rückblick, Standortbestimmung, Perspektiven (Teil 2). In: blind-sehbehindert *Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen im deutschsprachigen Raum* (120), S. 242–248.
- Behindertenbeauftragter (2022): *Qualitativ hochwertige inklusive schulische Bildung in allen Bundesländern gewährleisten*. Forderungspapier.
http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/Publikationen/Erklaerungen/20221209_Erklaerung_Inklusive_Bildung.pdf?__blob=publicationFile&v=2, entnommen am 05.04.2023.
- Bengel, A. (2021): *Schulentwicklung Inklusion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 17–19.
- Boban, I.; Hinz, A. (2003): Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann? In: Mutzeck, W. (Hrsg.): *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen*. Weinheim: Beltz, S. 131–143.
- Budde, J., Blasse, N., Reißler, G., Wesemann, V. (2019): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512>., entnommen am 05.04.2023.
- Degenhardt, S. (2020): Die institutionalisierte Bildung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher: Wurzeln – Höhepunkte – Neuausrichtungen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 148–167.
- Degenhardt, S. (2008): „Gute Schule“ in der Bundesrepublik Deutschland – auch eine „Gute Schule für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler? Gutachten zu Präsenz von Bildung, Erziehung und Rehabilitation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sehen in den Qualitäts- und Evaluationshandbüchern der Bundesrepublik Deutschland. VBS - Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. Würzburg: Selbstverlag.
- Degenhardt, S.; Gewinn W.; Schütt M.-L. (Hrsg.) (2016): *Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und Berufliche Rehabilitation*. Norderstedt: Books on Demand.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2014): *Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn.
<https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>, entnommen am 12.03.2023.
- Degenhardt, S. (Hrsg.) (2013): *Spezifisches Curriculum – die klassische Diagnostik und Förderplanarbeit in neuem Gewand?* In: Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (Hrsg.): *Vielfalt und Qualität: Kongressbericht. XXXV. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Chemnitz, 30. Juli – 3. August 2012*. Würzburg: Edition Bentheim, S. 174–180.
- Degenhardt, S. (2020) Die institutionalisierte Bildung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher: Wurzeln – Höhepunkte – Neuausrichtungen. In: Leonhardt, Annette (Hrsg.): *Hören und Sehen: 3. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 148–167.
- DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte) (Hrsg.) (2022): *Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland Juli 2021 – Juni 2022. Bericht an den Deutschen Bundestag gemäß § 2 Absatz 5 DIMRG*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Menschenrechtsbericht/Menschenrechtsbericht_2022.pdf, entnommen am 12.03.2023.

- Fiedler, J. F.; Knight, R. R. (1986): Congruence between Assessed Needs and IEP Goals of Identified Behaviorally Disabled Students. In: *Behavior Disorders*, 12, S. 22–27.
- Goodman, J. F.; Bond, L. (1993): The Individualized Education Program: A Retrospective Critique. In: *The Journal of Special Education*, 26 (4), S. 408–422.
- Guthöhrlein, K.; Lindmeier, C.; Laubenstein, D. (2020): *Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–15.
- Hatlen, P. (1996): The Core Curriculum for Blind and Visually Impaired Students, Including those with Additional Disabilities. In: *RE:view*, 28 (1), S. 25–32.
- Hillenbrand, C.; Hennemann, T.; Pütz, K. (2006): Förderplanung in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in NRW. Eine empirische Untersuchung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, S. 371–379.
- Heimlich, U.; Lutz, S.; Wilfert de Icaza, K. (2015): *Ratgeber Förderplanung. Individuelle Lernförderung im Förderschwerpunkt Lernen*. 2. Auflage Hamburg: Persen.
- Holbrook, M. C.; Koenig, A. J. (2000): *Foundations of Education: Volume I: History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments*. New York: American Foundation for the Blind.
- Huefner, D. S. (2000): The Risks and Opportunities of the IEP Requirements Under IDEA '97. In: *The Journal of Special Education*, 33 (4), S. 195-204.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 2010: *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf, entnommen am 06.03.2023.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 2011: *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, entnommen am 06.03.2023.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 2015: *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, entnommen am 06.03.2023.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 2017: *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPa_eFoe_2016.pdf, entnommen am 06.03.2023.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 2018: *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf, entnommen am 06.03.2023.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 2021: *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf, entnommen am 06.03. 2023.
- Lang, M. (2008): Inhaltsbereiche und konkrete Ausgestaltung einer spezifischen Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. In: Lang, M. et al.: *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig*

- sehbehinderten Schülerinnen und Schülern*. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 151–197.
- Lang, M. (2019): Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt Sehen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (2019) 1, S. 21–32.
- Lang, M. (2023): Klassifikation, Ursachen und Prävalenzen zu Sehbeeinträchtigung und Blindheit. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 68 (2023) 1, S. 26–37.
- Liewald, J. (2008): *Individuelle Förderplanung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Online-Erhebung in Bayern*. Saarbrücken: VDM-Verlag Dr. Müller.
- Matthes, G., Salzberg-Ludwig, K.; Nemetz, B. (2008): *Fördern und Diagnostizieren. Eine Untersuchung der Entwicklung von Kindern der Schuljahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Matthes, G. (2009): *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Melzer, C. (2014): Kooperative Förderplanung. In: Popp, K.; Methner, A.: *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 276–293.
- Misoch, S. (2019): *Qualitative Interviews*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 252–254.
- Müller, X., Venetz, M.; Keiser, C. (2017): Nutzen von individuellen Förderplänen: Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der Schule. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, S. 116–126.
- Mutzeck, W. (Hrsg.) (2003): *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Nevin, A.; Semmel, M. I.; McCann, S. (1983): What administrators can do to facilitate the regular classroom teacher's role in implementing Individualized Education Plans: An empirical analysis. In: *Planning and Changing*, 14, S. 150–169.
- Popp, K.; Melzer, C.; Methner, A. (2011): *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München; Basel: Ernst Reinhardt.
- Pugach, M. C. (1982): Regular classroom teacher involvement in the development and utilization of IEPs. In: *Exceptional Children*, 48, S. 371–374.
- Rapp, W. H. (2014): *Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners*. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2), S. 46–54.
- Sander, A. (2003): Zu Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Sapp, W.; Hatlen, P. (2010): The Expanded Core Curriculum: Where We Have Been, Where Are We Going and How Can We Get There? In: *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 104 (6), S. 338–348.
- Scholz, I. (2016): *Das heterogene Klassenzimmer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen.
- Schütt, M.-L.; Gewinn, W. (2018): „Universal Design for Learning“ als Beitrag zur Demokratisierung von Bildungsprozessen. In: *Synergie. Fachzeitschrift für Digitalisierung in der Lehre*, 5, S. 60–63.

- Schütt; M.-L. (2020): Universal Design for Learning – ein Lösungsansatz für gelingende Partizipation aller Schüler*innen am inklusiven Unterricht? In: Boban, I.; Hinz, A.: *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 151–165.
- Schulz zur Wiesch, H. (2009): *Individuelle Förderplanung – Konzeptentwicklung und Evaluation*. Oberhausen: Athena.
- Smith, S. W. (1990): Individualized Education Programs (IEPs) in Special Education – From Intent to Acquiescence. In: *Exceptional Children*, 57, S. 6–14.
- Smith, S. W.; Simpson, R. L. (1989): An Analysis of Individualized Education Programs (IEP) for Students with Behavioral Disorders. In: *Behavioral Disorders*, 14, S. 107–116.
- SoFVO - Landesverordnung über Sonderpädagogische Förderung (2018): § 10 *Förderplanung, Abs. 5*. <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SoFVOSH2018V4P10>, entnommen am 30.03.23.
- UN (United Nations): General Comment No. 4 on Article 24 – the Right to Inclusive Education. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/263/00/PDF/G1626300.pdf?OpenElement>
- UN (United Nations): *Convention of the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>, entnommen am 12.03.2023.
- UN (United Nations): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008). <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>, entnommen am 12.03.2023.
- UNICEF (United Nations Children’s Fund) (Hrsg.) 2013: *The State of the World’s Children 2013: Children with Disabilities.*, entnommen am 12.03.2023.
- Vogl, S. (2021): Mit Kindern Interviews führen. Ein praxisorientierter Überblick. In: Hedderich, I. et al.: *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 142–157.

Alternativtext für die Synopse auf S. 17

Eine Tabelle mit drei Spalten und sieben Zeilen.

Spalte 1

Zeile 1: Qualitative Befragung von Blinden- und Sehehindertenpädagog:innen

Zeile 2 (farbliche Kennzeichnung in Blau): Strukturelemente von Förderplanung

- Organisatorisches
- Diagnostik
- Vereinbarungen/Empfehlungen
- Schriftliche Dokumentation

Zeile 3 (farbliche Kennzeichnung in Rot): Konzeption

- Inhalte des Spezifischen Curriculums
- Austausch zu methodisch-didaktischen Fragen
- Verzahnung des 1. und 2. Curriculums

Zeile 4: (farbliche Kennzeichnung in Grün: Funktion von Förderplanung

- Planung päd. Intervention

- Strukturierung
- Transparenz

Zeile 5: (farbliche Kennzeichnung in Lila): Herausforderungen bei der Realisierung geplanter Maßnahmen

- Mangelnde Kommunikation unter Beteiligten
- Fehlende zeitliche Ressourcen
- Mangelnde Binnendifferenzierung im Unterricht
- Missachtung getroffener Vereinbarungen
- Hoher Zeitaufwand f. Erstellung schriftlicher Dokumente bei ausbleibender Wirkung

Zeile 6 (farbliche Kennzeichnung in Gelb): Förderbegriff

- Abgrenzung vom Förderbegriff

Zeile 7 (farbliche Kennzeichnung in Schwarz) Optimierungsansätze

- Instrument für Austauschprozesse über:
 - Raumgestaltung
 - Unterrichtsorganisation/koop. Vorbereitung

Spalte 2:

Zeile 1: Qualitative Befragung von Regelschullehrkräften

Zeile 2 (keine Kennzeichnung): Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung heterogener Ausgangslagen

- Differenzierung von Lernwegen/Material

Zeile 3 (farbliche Kennzeichnung in Rot): Anschlussfähigkeit an spezifische Bedürfnisse von Lernenden mit Sehbeeinträchtigungen und Blindheit

- Medien/Hilfsmittel/Lernwege/Zeitfenster
- Spez. Expertise notwendig
- Spez. Lerninhalte bisher additiv
- Stärkere Verzahnung 1.+ 2. Curr. nötig

Zeile 4 (farbliche Kennzeichnung in Schwarz und Lila):

Einflussfaktoren für die inklusive Unterrichtsvorbereitung

- Multiprofessionelle Arbeitsteilung
- Fachlicher Austausch zu didakt. Fragen/ Umfeldgestaltung
- Neg. Assoziation zum Begriff Förderplan

Zeile 5 (farbliche Kennzeichnung in Grün): Stärken im Umgang mit Heterogenität

- Realisieren alternativer Vermittlungswege
- Nutzen multiprofessioneller Netzwerke

Zeile 6 (farbliche Kennzeichnung in Rot): Unterstützungsbedarf v. Regelschullehrkräften

- Spez. Expertise bei:
 - didakt. Fragen
 - Medienaufbereitung
 - Einsatz assistiver Technologie
 - O&M
 - Übergang Schule Beruf

Zeile 7 (farbliche Kennzeichnung in Blau, Grün, Lila und Grau): Optimierungsansätze barrierefreier Unterrichtsgestaltung

- Austauschforum f. Unterrichtsvorbereitung
- Arbeitsteilung
- Klare Zeitressourcen

- Rollenklarheit der Professionen

Spalte 3

Zeile 1: Fokusgruppendifkussion mit 3 Teams (Regelschullehrkraft +Sopäds.)

Zeile 2 (farbliche Kennzeichnung in Gelb): Akzeptanz der Begrifflichkeit „Individuelle Bildungsplanung“

- Zustimmung
- Neutralität
- Alternativvorschläge

Zeile 3 (farbliche Kennzeichnung in Grün): Assoziationen zu Aspekten der Professionalisierung

- Umfeldgestaltung
- Rollenklarheit
- Unterrichtsorganisation
- Individuelle Förderung

Zeile 4 (farbliche Kennzeichnung in Blau, Grün und Rot): Assoziationen zu Dimensionen der Umsetzung individueller Bildungsplanung

- Personenbeschreibung
- Teilhabe im Lern- und Lebensraum
- Didaktische Modelle/Medien/Hilfsmittel

Zeile 5: (farbliche Kennzeichnung in Blau, Rot, Lila und Schwarz): Anmerkungen zum Gesamtprojekt

- Bedarf d. Neuausrichtung individueller Förderplanung
- Einbindung des Spez. Curr. in die Bildungsplanung
- Kompakte Dokumentation über unterrichtsrelevante Aspekte

Alternativtextende

Danksagung

Ich danke meinen Schülerinnen und Schülern für die bereichernde Zusammenarbeit auf ihren individuellen Bildungswegen. Eure Herausforderungen und Erfolge im deutschen Bildungssystem haben mich besonders dazu motiviert, diese Forschungsarbeit anzugehen.

Ich danke Josef Adrian, Klaus Wißmann und Ute Hölscher, die mir als Leitungsteam des Landesförderzentrums Sehen, Schleswig die Möglichkeit eröffnet haben, die Arbeit im Schuldienst mit dem wissenschaftlichen Arbeiten zu verknüpfen.

Bei Professor Dr. Sven Degenhardt bedanke ich mich für die äußerst konstruktive und wertschätzende Zusammenarbeit. Das gemeinsame Nachdenken und Diskutieren mit dir ist herausfordernd und mitreißend. Ich danke dir für deine hohe fachliche Expertise und die tiefe Überzeugung deines eigenen Tuns, deine Hartnäckigkeit, deinen Humor und das Vertrauen in meine Arbeit.

Professor Dr. Markus Lang möchte ich für seine Tätigkeit als Zweitgutachter danken sowie für seine wertvollen fachlichen Beiträge im Bereich der Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit.

Professor Dr. Joachim Schroeder danke für die sehr gute Zusammenarbeit im Rahmen von DAAD-Projekten sowie das Interesse an meinem Dissertationsvorhaben.

Herzlichen Dank an Marie-Luise Schütt für das kritische Lesen meiner Texte und die freundschaftliche sowie zuverlässige Zusammenarbeit. Auf dich ist immer Verlass.

Ich bedanke mich bei Prof. Dr. Hisae Miyauchi für die bereichernde Zusammenarbeit und die Unterstützung zur Durchführung einer Befragung in Japan.

Darüber hinaus bedanke ich mich herzlich bei Heike Haaker, Ute Petersen, Birgit Röpke sowie Anne und Christoph Henriksen für viele inspirierende Diskussionen und schöne gemeinsame Tage.

Ich bedanke mich bei Juliane Buck, Florian Hilgers und Nina Schilling für Ihre Bereitschaft zu Probeinterviews.

Ein besonderer Dank gilt auch allen Lehrkräften, die sich in Deutschland, den USA und Japan an meinen Datenerhebungen beteiligt haben

Ich bedanke mich sehr bei meinen Eltern Imke und Meinhardt Gewinn für ihre Unterstützung in sämtlichen Lebenslagen, der ich mir immer sicher sein kann.

Hanno und Carl, ihr seid zwei wilde und liebenswerte Kinder, die mir immer wieder viele fröhliche Auszeiten beschert haben.

Jan, ich danke dir von ganzem Herzen für deine Unterstützung, deine Zuversicht und Geduld. Ohne dich hätte ich es nicht geschafft.

Hamburg im November 2023

Wiebke Gewinn

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass die von mir vorlegte Dissertation nicht Gegenstand eines anderen Prüfungsverfahrens gewesen oder in einem solchen Verfahren als ungenügend beurteilt worden ist.

Dass ich die von mir vorgelegte Dissertation selbst verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen habe. Die wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche kenntlich gemacht.

Hamburg im November 2023

A handwritten signature in black ink, reading "W. Gewinn", is enclosed in a light gray rectangular box.