

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Aktionsforschung im Lateinunterricht

Erstellung und Erprobung inklusionssensibler Materialien

Niels Herzig^{1,*} & Olivia Losing

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Versuchsschule des Landes NRW,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
niels.herzig@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden die für den Lateinunterricht noch weitgehend unbekannte Aktionsforschung und ihre Vorteile bei der Erstellung inklusionssensibler Materialien für den Lektüreunterricht vorgestellt. Der feldoffene und methodisch variable Zugang zum Unterrichtsgeschehen ermöglicht es nicht nur, von Forscher*innen erstelltes Material zu erproben, sondern dies vor allem durch diejenigen kritisch reflektieren zu lassen, für die es konzipiert wurde: Schüler*innen und Lehrkräfte. An den Rückmeldungen aus halbstrukturierten Interviews, Fragebögen und Eindrücken teilnehmender Beobachtung zu einem für die Seneca-Lektüre erstellten Material wird deutlich, dass das Zusammenspiel der unterschiedlichen Perspektiven von Schüler*in, Lehrer*in und Forscher*in gerade in Fragen nach Inklusionssensibilität besonders wertvoll ist. Denn die in einer Lerngruppe bestehenden Bedarfe können so aus individueller Lehr-/Lern-Perspektive, mit Blick auf das kollektive Kursverhalten und unter Rekurs auf Forschungsbefunde dahingehend ausgewertet werden, dass ein Material erstellt wird, das allen am Unterrichtsgeschehen Partizipierenden nützlich sein soll. Genau dieses methodisch abgesicherte Gesamtkonstrukt begünstigt die Aktionsforschung wie vermutlich keine andere empirische Forschungsmethode.

Schlagwörter: Aktionsforschung; empirisch; inklusionssensibel; Lektüreunterricht; Unterrichtsmaterial; Materialerstellung



1 Einleitung

Action! Während unsere (Schul-)Kultur kaum mehr trennbar von diesem Anglizismus ist, wird doch – so nehmen wir an – oft verkannt, dass das diesem zugrunde liegende Wort das lateinische *actio* ist. Ein Blick in gängige Lexika reicht aus, um festzustellen, dass *actio* einen größeren Bedeutungsumfang hat, also nicht immer eindeutig übersetzbar ist: Ausführung, Handlung, Gerichtsprozess, Klage, Vortrag etc. (vgl. <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/actio>). Dennoch eint alle diese Worte die Semantik der Tätigkeit, ergo Praxis. *Action research* ist die auf dieser sich vielfältig zeigenden (Unterrichts-)Praxis gründende und in ihren Ergebnissen für diese bestimmte Forschung (vgl. Stangl, 2023), daher auch im Deutschen *Aktionsforschung*. Wie genau die Aktionsforschung die Praxis des lateinischen Lektüreunterrichts untersuchen und begünstigen kann, ist der Ausgangspunkt der in diesem Beitrag vorzustellenden Arbeit, die genau für diese Unterrichtspraxis, in ihr und durch die Reflexion über sie entstanden ist. Im Kontext der Lehrer*innenfortbildung ist diese Methode daher vor allem auf die Reflexion sowie Änderung von Unterrichtspraxis gerichtet:

„[Aktionsforschung] besteht darin, die *Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich, in unserem Fall: des Lehrens und Lernens, und die Bedingungen, unter denen Lernende und Lehrpersonen arbeiten, zu verbessern*. Kurz: Aktionsforschung soll Lehrkräften und Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen“ (Altrichter et al., 2018, S. 11; Hervorh. i.O.).

Obwohl die Aktionsforschung nicht genuin der didaktischen Forschung zuzurechnen ist – sie stammt aus der „Kultur- und sozialen Randgruppenforschung“ (Stangl, 2023) –, so wird sie doch mittlerweile im schulpraktischen Feld eingesetzt (vgl. Burns, 2009). In diesem Kontext sind mit Burns (2009, S. 114–115) folgende vier übergeordnete Bereiche fokussiert:

1. “your teaching and making changes in teaching practice”
2. “your learners and how they learn”
3. “your interaction with the current curriculum and with curriculum innovation”
4. “your teaching beliefs and philosophies and their connections with daily practice”

Burns anvisiert hier auf Theorie wie Praxis gründende lehrprofessionell gewachsene Überzeugungen und Einstellungen. Dies vorausgesetzt, ist das Quadrivium der Auflistung dahingehend erhellend, dass Aktionsforschung alle Formen der Aktion innerhalb schulischer Strukturen in den Blick nehmen kann, ergo auch Interaktion. Um die Daten zu erheben, muss eine Art gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Forscher*innen und Beforschten angebahnt werden, ein „Subjekt-Subjekt-Modell“ (Stangl, 2023). Dies führt zu weiteren Voraussetzungen des Forschungsprozesses: Forscher*innen *partizipieren* am Forschungsprozess, z.B. als teilnehmende Beobachter*innen mit der Kompetenz, in den Unterricht eingreifen zu können, *kommunizieren im gemeinsamen Lernprozess* mit den zu beforschenden Akteur*innen, *interagieren* mit dem Ziel einer praxisbezogenen Problemlösung und *reflektieren* gemeinsam diese Tätigkeiten kritisch – mit der Option, Veränderungen hervorzurufen (vgl. Stangl, 2023). Auf diesem Weg des Wechselspiels von (Inter-)Aktion und ihrer Reflexion sollten folgende Phasen eingehalten werden:

- “• Identify a focus area of your practice that presents a ‘puzzle’, problem, or question and plan strategies to change or improve the situation.
- Collect information systematically about this focus area.
- Analyze and reflect on what the data you have collected are telling you about the situation.
- Act as necessary again to change or improve the situation.” (Burns, 2009, S. 115)

Um die Aktionsforschung mit dem Zweck der inklusionssensiblen Materialerstellung zu verknüpfen, soll an dieser Stelle zunächst ein Blick zurück geworfen werden:

In den letzten Jahren ist ein deutlicher bildungspolitischer Wandel erkennbar (vgl. Liebsch, 2022). Wie nie zuvor wird die Heterogenität von Schule betont und dabei die Individualität der Schüler*innen mehr und mehr in den Vordergrund gerückt. Gerade im Rahmen der UN-Behindertenrechtskonvention und der damit einhergehenden Diskussion um Inklusion ist deutlich geworden, dass die Institution Schule für Vielfalt steht und sich den Bedürfnissen der einzelnen Schüler*innen anpassen muss. Nicht länger ist es das Ziel von Lehrkräften, sich bei der Unterrichtsplanung an fiktiven Durchschnittsschüler*innen zu orientieren, sondern, ganz im Gegenteil, sollten alle Lernenden entsprechend ihrer Voraussetzungen und Möglichkeiten wahrgenommen werden (vgl. Scholz, 2010, S. 175). Im Lateinunterricht werden unter diesem Schwerpunkt vor allem drei Heterogenitätsdimensionen relevant: Unterschiede im Leistungsniveau, Unterschiede in der Vorgehensweise sowie intraindividuelle Unterschiede (vgl. Scholz, 2010, S. 176), die nicht nur im Unterrichtsgeschehen selbst, sondern auch bei der Unterrichtsplanung (also Materialentwicklung und -erstellung) mitgedacht und berücksichtigt werden müssen. Der Zuschnitt von Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung auf lerngruppenspezifische und intraindividuelle Bedürfnisse ist dabei ein solch komplexes Unterfangen, dass es nur mit Hilfe einer genauen (Selbst-)Diagnostik der Schüler*innen, also auch über ihre eigene Partizipation am Prozess, entwickelt werden kann. Hier liegt die Chance für den Ansatz der Aktionsforschung, der es ermöglicht, über einen längeren Zeitraum hinweg in unmittelbarer Nähe von Lehrkräften und Schüler*innen eine Vielzahl von Daten und Datentypen zu sammeln, die holistisch Aufschluss über individuelle Schüler*innenbedarfe und dementsprechend die Passgenauigkeit von Unterrichtsmaterial geben. Vor allem dieser Grund war es, der uns dazu bewog, im Rahmen der Entwicklung und Erprobung inklusionssensibler Materialien für den lateinischen Lektüreunterricht die Aktionsforschung als Forschungsmethode anzuwenden. Die Studie selbst wurde im Rahmen des Projekts BiProfessional durchgeführt.¹ Im Rahmen der Aktionsforschung konnten wir nicht nur lerngruppenspezifische Merkmale deuten, sondern auch intraindividuelle Besonderheiten aufzeichnen. Dies kommt dem Anspruch, Inklusion als größtmögliche Freiheit von jeglichen Lernbarrieren zu verstehen, näher als das bloße Erfassen allgemeiner Gruppenmerkmale, die doch aber wiederum in Wechselwirkung mit den Lernbarrieren stehen und daher nicht außer Acht gelassen werden sollten. Um es vorwegzunehmen: Unsere Ergebnisse deuten in diesem Kontext darauf hin, dass der Einsatz der erstellten Materialien adaptiv und dynamisch gedacht werden muss. Das heißt, dass solche Materialien, die für einen bestimmten Inklusionsbedarf, der in einer Lerngruppe auf Grund von Erfahrungswerten mit spezifischen Gruppenmerkmalen diagnostiziert wurde, nicht notwendigerweise aus intraindividuelle Perspektive passgenau sind. So kann die Präzision und Akribie in der Aufgabenstellung, die wegen der überlieferten Annahme, eine solche Fokussierung sei für Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung sinnvoll, verfasst wurde, in einem Moment dem (überraschenden) Wunsch eines*einer Lernenden entgegenstehen, gerade jetzt „einfach übersetzen“ zu wollen. In diesem Kontext müsste das Material also umgedacht oder in der Weise offen gestaltet sein, dass es den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden kann, ohne den lernprogressiven bzw. curricularen Anspruch aufgeben zu dürfen.

Das Material selbst wurde auf der Basis konzeptioneller Überlegungen, wie sie in Herzig & Sauer (2022) dargelegt sind, insbesondere unter der Berücksichtigung des Theorierahmens von Scholz (2010), als binnendifferenzierende Lektüriereihe konzipiert. Dabei wurde das binnendifferenzierende Material in Ausrichtung auf Inklusionsmerkmale gestaltet, wie sie in dem zu beforschenden Kurs zu erwarten waren. Dies waren Autis-

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen des Beitrags.

mus-Spektrum-Störung, Schüler*innen nicht-deutscher Herkunftssprache (ndH), Leistung. Das Material wurde von einer anderen als der unterrichtenden Lehrkraft erstellt und vor dem Einsatz nicht von dieser adaptiert. Anders als in der Aktionsforschung nach Burns (2009) wurde nicht eigener Unterricht erforscht.

Im Folgenden soll der Forschungsprozess skizziert werden, der im lateinischen Lektüreunterricht durchgeführt wurde.

2 Aktionsforschung im lateinischen Lektüreunterricht

2.1 Von der Aktionsforschung zur Erprobung inklusionssensibler Materialien

In Anknüpfung an die Aktionsforschung wurde der Bereich 2. „[...] learners and how they learn“ (Burns, 2009, S. 114) fokussiert, da ja die Frage nach der Inklusionssensibilität auf Seiten der Schüler*innen zentral für die Materialerstellung sein sollte. Das heißt aber nicht, dass nicht auch die anderen Bereiche berücksichtigt werden mussten (1. „[...] teaching and making changes in teaching practice“; 3. „[...] interaction with the current curriculum and with curriculum innovation“; 4. „[...] teaching beliefs and philosophies and their connections with daily practice“, Burns, 2009, S. 114–115). Sowohl der Unterricht der beteiligten Lehrkraft (1.), die am ehesten dem redigierten „your“ entspricht, als auch ihre Überzeugungen und Einstellungen (4.) sowie das dem Kurs zugrunde liegende Curriculum (3.) sind während der Materialerstellung bzw. der Reflexion des gesamten Forschungsprozesses berücksichtigt worden. Hierfür wurde vor dem Einsatz der Materialien mit der Lehrkraft ein halbstrukturiertes Interview geführt sowie eine 90-minütige Unterrichtseinheit durch einen Forscher teilnehmend beobachtet, um Inklusionsbedarfe und Potenziale der Lerngruppe zu diagnostizieren und mit den im Curriculum vorgeschriebenen Kompetenzen sowie den vorgegebenen Lehr- und Lerninhalten bei der Materialerstellung zusammenzuführen. Zwei weitere halbstrukturierte Interviews mit der Lehrkraft, während und nach dem Einsatz der Materialien, sowie Fragebögen für die Schüler*innen nach Abschluss der Unterrichtssequenz ergaben einen Datenfundus, auf dessen Grundlage das Material kritisch reflektiert und teilweise verändert wurde (vgl. Burns, 2009, S. 215).

“Data collection involves selecting from a range of observational (for example, classroom observation) and nonobservational (interviews and journals) methods according to what you are trying to change” (Burns, 2009, S. 129).

Das Ergebnis, das somit in Reflexion von Aktion entstanden ist (vgl. Altrichter et al., 2018, S. 13f.), kann über das Supplement des Beitrags „Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht. Ein Materialkonzept zu Seneca, *ep.* 16“ (vgl. den Beitrag von Herzig, S. 21–34 in diesem Heft) eingesehen werden. Unter den ausgewiesenen Voraussetzungen (*Partizipation, Kommunikation, Interaktion, Reflexion*; vgl. Stangl, 2023) war der Forschungsprozess dahingehend *partizipativ*, dass die Forscher*innen in den Prozess eingreifen konnten, z.B. über die *Kommunikation* mit der Lehrkraft, die Nachfragen zur Gestaltung und zu den erwarteten Ergebnissen in Bezug auf manche Aufgabenstellungen hatte. In gemeinsamer *Interaktion* wurde auf Problemlösungen hingearbeitet – mit dem Zweck der Passung von Material und Bedürfnissen bzw. Potenzialen der einzelnen Schüler*innen. So wurden über die *Reflexion* des eingesetzten Materials kritisch konstruktive Entscheidungen getroffen, die dazu führten, Aufgaben zu streichen und das Material adaptiv-dynamisch zu gestalten, da sich die Bedürfnisse und Potenziale (z.B. Nachholbedarf nach langer Abwesenheit oder Schwinden eines Bedarfes nach positiver Leistungsentwicklung) änderten. An der Reflexion waren alle Akteur*innen des Forschungsprozesses beteiligt: Forscher*innen, Lehrkraft und Schüler*innen.

Um näheren Einblick in den Themenschwerpunkt *Inklusionssensible Materialien* im Lateinunterricht zu erlangen, sollte inklusionssensibles Unterrichtsmaterial zunächst erstellt und anschließend in einer Lateinlerngruppe getestet werden, mit dem Ziel, dass das dadurch gewonnene Feedback – insbesondere in Form von Interviews und Fragebögen – Schwerpunkte aufzeigt, die bei zukünftiger inklusiver Materialentwicklung berücksichtigt werden müssen (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 212). Das in diesem Zusammenhang erstellte Material ist als Online-Supplement dem Beitrag von Niels Herzig in diesem Heft beigelegt. Als Lerngruppe diente ein Lateinkurs am Oberstufen-Kolleg Bielefeld, das eine wissenschaftliche Versuchsschule des Landes NRW ist (vgl. APO-OS, § 1). Der ausgewählte Kurs hätte die Lehrbuchphase weitestgehend abgeschlossen haben sollen. Die bildungspolitischen Maßnahmen im Zuge der Pandemie verhinderten jedoch eine durchgehend angemessene unterrichtliche Partizipation aller Kollegiat*innen bzw. Schüler*innen² dieses Kurses, wodurch die bildungsbezogene Ressourcen (wie z.B. Bücher, digitale Ausstattung etc.) betreffende Schere in diesem Falle weit auseinanderklaffte und auch große Unterschiede im Lern- und Leistungsstand festgestellt werden konnten.³ Dazu kommentierte die befragte Lehrkraft (L1) vor dem Einsatz der Materialien Folgendes:

Einige wenige sind das allerdings auch nur, die zum Teil sogar eigentlich auch ähm/ denen das wirklich auch gar nichts ausgemacht hat, die genauso gut sich zu zuhause organisieren können, die sehr gut am Distanzunterricht teilnehmen und das immer. (L1, FA: Leistung)

Dann gibt es welche, die, sobald eine Präsenzstunde da/ ähm angesetzt ist, auch wirklich kommen. Die sind immer nur in den Präsenzstunden da [...], weil sie es einfach nicht geregel bekommen, sich wirklich da auch irgendwie emotional darauf einzulassen, in so eine Videokonferenz einzutreten. (L1, IB: sozial-emotional)

eine unglaubliche Spannbreite an [...] Wissen oder auch eben an Leistungsfähigkeit. Ich habe welche, die auf jede Frage in der Videokonferenz oder auch im Präsenz[unterricht] Antwort geben können, und dann aber auch welche, die vielleicht noch einen Satz lateinisch vorlesen können [...], das ist ganz traurig. (L1, FA: Leistung)

In Absprache mit der Lehrkraft und den diagnostizierten Inklusionsbedarfen und Förderaspekten⁴ und weiteren Besonderheiten dieser Lerngruppe wurde Material erstellt, das zur Einführung in die Lektüre Senecas dient. Während der Erprobungsphase des Materials wurden insgesamt drei halbstrukturierte bzw. *leitfadengestützte Interviews* mit der Lehrkraft zu drei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt. Ein Interview zu Beginn des Forschungsprozesses sollte die aktuellen Kursgegebenheiten, also die Zusammensetzung des Kurses und die individuellen Bedarfe der Schüler*innen, herausfiltern. Die beiden folgenden Interviews, durchgeführt gegen Mitte und Ende des Forschungsprozesses, konzentrierten sich dann auf Feedback zum Einsatz des Materials: Inwiefern entsprachen Aufgabenstellung und -inhalt den Bedarfen der Schüler*innen? Inwiefern konnten die Lernziele durch das Material erreicht werden? Sie zielten somit vor allem darauf ab, ob und inwiefern die Materialien den Lernenden unter Berücksichtigung der Inklusionsbedarfe und Förderaspekte dabei helfen konnten, die Lernziele zu erreichen, aber auch ob

² Vgl. APO-OS, § 1 Abs. 1. Die Begriffe *Kollegiat* und *Kollegiatin* ersetzen am Oberstufen-Kolleg die Begriffe *Schüler* und *Schülerin*.

³ Vgl. Wößmann et al. (2020): „So hat sich die Zeit, die Schulkinder mit schulischen Aktivitäten (Schulbesuch oder Lernen für die Schule) verbracht haben, von täglich 7,4 Stunden vor Corona auf 3,6 Stunden während Corona halbiert. Die freigewordene Zeit wurde nur in geringem Maße für zusätzliche entwicklungsförderliche Tätigkeiten wie Lesen, Musizieren oder Bewegung genutzt. Stattdessen haben die Schüler*innen vor allem mehr Zeit mit passiven Tätigkeiten wie Fernsehen, Computer- und Handyspielen oder sozialen Medien verbracht. Die tägliche Stundenzahl dieser Aktivitäten stieg von 4,0 vor Corona auf 5,2 während Corona. Nicht-Akademikerkinder und leistungsschwächere Schüler*innen verbrachten während der Schulschließungen besonders viel Zeit mit diesen Tätigkeiten, was befürchten lässt, dass die Corona-Krise die Bildungsungleichheit in Deutschland verstärkt.“ (Wößmann et al., 2020, S. 38)

⁴ Als Förderaspekte sind z.B. Mehrsprachigkeit oder Interkulturalität zu kennzeichnen, da diese keinen ausgewiesenen *Inklusionsbedarf* benennen (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S.191ff.).

die Arbeit mit dem Material nicht auch Bedarfe zum Vorschein bringen würde, die zum Zeitpunkt der Erstellung noch nicht offensichtlich waren. So sollte das Material nicht nur differenzieren, sondern auch zur Reflexion der Lehrkraft wie der Schüler*innen anregen (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 211ff.). Um dies von mehreren Seiten zu beleuchten, wurden – nach Abschluss der Unterrichtssequenz – den Schüler*innen *qualitative Fragebögen* zur individuellen Einschätzung des Materials und ihrer eigenen Lernprogression eingereicht. Ferner war es uns als *Forschenden* möglich, jederzeit *teilnehmend zu beobachten*, wenn es nötig schien. Dies wurde einmal zur Einführung unseres Forschungsvorhabens und zur Diagnose der Lerngruppe, also vor Einsatz der Materialien, wahrgenommen. Nach dieser kurzen Einführung folgte in dem beobachteten 90-minütigen Unterricht eine lange Übersetzungseinheit mit anschließender Besprechung im Videokonferenzformat. Dabei wurden einige Besonderheiten offenbar: ein autistisches Verhalten in akribischen Nachfragen, eine sprachliche Barriere auf Grund eines Migrationshintergrundes sowie deutliche Leistungsunterschiede, die in den oben genannten Zitaten Bestätigung finden. Die *Lehrkraft* als *Sponsor* selbst hat dann, das Unterrichtsgeschehen *teilnehmend beobachtend*, dieses in den Interviews so detailliert beschrieben, dass es nicht weiter nötig schien, als Forschende mehr in den Prozess der Materialbearbeitung einzugreifen, um somit auch weitere Störfaktoren zu vermeiden.⁵

Nach Ende der Materialtestung lagen dementsprechend Daten in Form von transkribierten Lehrkraftinterviews, skizzierten Unterrichtsbeobachtungen und ausgefüllten Fragebögen der Schüler*innen vor. Das Material wurde vorab induktiv ausgewertet; in einem zweiten Schritt erfolgte die qualitative Inhaltsanalyse unter Erstellung eines festen Kategoriensystems (vgl. Mayring, 2010). Die induktive Auswertung und die Kategorienanalyse wurden durch zwei unabhängig arbeitende Forscher*innen durchgeführt. Der Forscher, der die Analyse nach dem Kategoriensystem vornahm, bekam erst nach Abschluss der Kategorisierung Einblick in die induktive Analyse, so dass diese als Kontrollinstanz dienen konnte.

Um den Auswertungsprozess in diesem Beitrag so transparent wie möglich zu präsentieren, haben wir uns entschieden, die beiden Analysen separat vorzustellen (Kap. 2.2 und 2.3). Während die erste das Material nach induktiven Gesichtspunkten analysiert, geht die zweite deduktiv vor. Dadurch lassen sich kleinere inhaltliche Wiederholungen nicht vermeiden, deren Inkaufnahme jedoch im Interesse der stringenten Prozessdokumentation steht.

2.2 Qualitative Inhaltsanalyse induktiv (erste Forscherin)

Eine erste (induktive) Analyse der gesammelten Daten sollte zunächst einen groben Überblick über Kernkategorien bieten, die bei der Reflexion über Materialeinsatz von sowohl Lehrkräften als auch Schüler*innen erwähnt werden. Zu diesem Zweck wurde eine zusammenfassende, induktive qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, um die vorhandenen Textelemente einzugrenzen und zu reduzieren, damit eine Übersichtlichkeit entsteht, die jedoch immer noch der Grundform des Materials entspricht (vgl. Mayring, 2010, S. 65). Dies geschah durch die Bildung von Kategorien, die aus den Textelementen der verschiedenen Datentypen entwickelt wurden. Aus den Interviews mit der Lehrkraft wurden folgende Kernkategorien der Analyse ersichtlich, die aus ihrer Perspektive bei der Untersuchung von Inklusionsbedarfen und der Inklusionssensibilität von Unterrichtsmaterial eine Rolle spielen:

Die Lehrkraft spricht an mehreren Stellen über ihren **Kurs als Ganzes (K1)** und konzentriert sich dabei besonders auf die Bereiche **Anwesenheit (K1a)**, allgemeiner **Lern-**

⁵ „Sponsoren oder auch Schlüsselinformanten [...] sind Förderer eines Forschungsprojekts, die aus den unterschiedlichsten Interessen heraus mit dem Forschungsinteresse des Ethnografen [hier: Aktionsforschers] sympathisieren und ihm nicht nur exquisite Insiderinformationen zur Verfügung stellen, sondern auch ihre sozialen Beziehungen, die den Ethnografen weiter ins Feld hineinführen“ (Breidenstein et al., 2013, S. 53; Hervorh. i.O.). Der Begriff hier ist so auch auf die Aktionsforschung übertragbar.

und Leistungsstand (K1b) sowie **Motivationale Aspekte/Selbstkompetenz⁶ (K1c)**. Die wechselhafte Anwesenheit der Kollegiat*innen ist vor allem der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden Maßnahmen wie Distanz- und Wechselunterricht geschuldet:

Ähm die Lerngruppe bestand Anfang des Schuljahres noch aus 20 ähm (Kollegi)aten, die mittlerweile/ also diese Anzahl hat sich allerdings mittlerweile sehr dezimiert. Ähm mittlerweile sind nur noch in etwa elf Leute da, die wirklich regel(mäßig) teilnehmen ähm Corona (unv.) Verfahren befinden oder teilweise (unv.) [...]. (K1 Der Kurs als Ganzes, a Anwesenheit)

Die Anwesenheit der Lernenden unterscheidet sich teilweise zwischen Präsenz- und Distanzunterricht:

Dann gibt es welche, die, sobald eine Präsenzstunde da/ ähm angesetzt ist, auch wirklich kommen. Die sind immer nur in den Präsenzstunden da und im Distanzunterricht überhaupt nicht [...]. (K1 Der Kurs als Ganzes, a Anwesenheit)

Wie der folgenden Aussage der Lehrkraft zu entnehmen ist, fordert der Distanzunterricht ein erhöhtes Maß an **Selbstkompetenz (K1c)**, dem nicht alle Kollegiat*innen gerecht werden können:

Die sind immer nur in den Präsenzstunden da und im Distanzunterricht überhaupt nicht, was aber dann das/ also weil sie es einfach nicht geregelt bekommen, sich wirklich da auch irgendwie emotional darauf einzulassen, in so eine Videokonferenz einzutreten. (K1 Der Kurs als Ganzes, c Selbstkompetenz)

Aber auch unabhängig vom Distanzunterricht kann eine gewisse Heterogenität im Bereich **Motivation und Selbstkompetenz (K1c)** festgestellt werden. Während einige Kollegiat*innen ihre Lücken im Fach Latein zu schließen versuchen, agieren andere in dem Glauben, dass dies wohl nichts mehr bringt:

[...] ähm die einfach ein unheimliches Auf-/ einen unheimlichen Aufholbedarf haben und die sich zum Teil bemühen, das auch zu tun, und manche aber ähm das Fach eigentlich auch schon abgeschrieben haben. (K1 Der Kurs als Ganzes, c Motivation und Selbstkompetenz)

Im Bereich **Lern- und Leistungsstand (K1b)**, der ja durchaus auch aus den Bereichen **Anwesenheit** und **Motivationale Aspekte/Selbstkompetenz** resultieren kann, verweist die Lehrkraft auf eine starke Heterogenität, die teilweise üblich zu sein scheint, teilweise aber auch durch die Pandemie verstärkt wurde:

[...] und ansonsten eigentlich so eine/ so eine übliche ähm Schere, (die sich) aber einfach Corona-bedingt verschä-/ verstärkt hat. (K1 Der Kurs als Ganzes, b Lern- und Leistungsstand)

Diese „Schere“ zeigt sich in folgenden Bereichen:

[...] also wirklich im Moment eine unglaubliche Spannbreite habe an/ an Wissen oder auch eben an Leistungsfähigkeit. Ich habe welche, die auf jede Frage in der Videokonferenz oder auch im Präsenz(unterricht) Antwort geben können, und dann aber auch welche, die vielleicht noch einen Satz lateinisch vorlesen können, aber da ist auch dann da (unv.), das ist ganz traurig. (K1 Der Kurs als Ganzes, b Lern- und Leistungsstand)

⁶ Nach Behrensen & Solzbacher (2016) umfasst die Selbstkompetenz im Wesentlichen die Fähigkeit der Affektregulation: Inwiefern kann sich eine Person motivieren? Kann sie trotz Unlust und Desinteresse Energie für Handlungen aufbringen? Wie geht die Person mit Stress und Angst um? Diese Persönlichkeitsmerkmale wirken sich stark auf (u.a.) schulische Leistungen aus.

Neben generalisierenden Aussagen über den Kurs als Ganzes erwähnt die Lehrkraft auch die **Individuellen Bedürfnisse von Kollegiat*innen (K2)**. Hier nimmt sie zunächst besonders eine **Kollegiatin/einen Kollegiaten mit Autismus-Spektrum-Störung (K2a)** in den Blick:

*Also ähm es gibt (unv.) Autismus-Spektrum-Störung, aber ähm unabhängig von der Pandemie (auf) sehr sehr hohem Niveau arbeitet, ähm [...] auch wirklich eine absolute Stütze ist im Unterricht ähm [...]. (K2 Individuelle Bedürfnisse von Kollegiat*innen, a Autismus-Spektrum-Störung)*

Außerdem wird ein*e **Kollegiat*in nichtdeutscher Herkunftssprache (K2b)** (vgl. Kipf, 2014) besonders erwähnt:

*[...] und dann haben wir auch ähm im Kurs ähm (unv.) mit Fluchterfahrung oder Flucht- ähm -hintergrund), aber ähm ja, mittlerweile nur noch eine Person übrig ist (...) Ja, bei [...], also bei der Person ähm jetzt war es auch so, dass die sich eigentlich sehr sehr gut gemacht hatte, zu Beginn, ähm ja, aber leider eben auch Corona-bedingt irgendwann abgeschaltet hat, jetzt aber versucht, wieder richtig reinzukommen, und sich wirklich Mühe gibt, da wieder/ also auch wirklich nacharbeitet und mir auch immer wieder ähm Nachrichten schickt mit Fragen zu einzelnen Sätzen, wo ich also wirklich sehe, dass da die ganze Zeit was passiert ähm ja [...]. (K2 Individuelle Bedürfnisse von Kollegiat*innen, b Kollegiat*in nichtdeutscher Herkunftssprache)*

Die Person mit Autismus-Spektrum-Störung, die sich, nach Aussage der Lehrkraft, durch ihr hohes Leistungsniveau auszeichnet, fällt gleichzeitig durch hohen Unterstützungsbedarf auf. So berichtet die Lehrkraft, dass jene immer wieder Hilfe einfordert, sich diese Hilfe jedoch meist auf sprachliche Feinheiten und Bedeutungsnuancen bezieht:

*Also zum Beispiel ähm die Wiedergabe des Perfekts, des lateinischen Perfekts im Deutschen. Da beharrt sie eigentlich auf das/ auf dem deutschen Perfekt und, wenn ich dann so ein bisschen darauf eingehe, dass man eben das lateinische Perfekt im Deutschen, wenn es ein ähm/ ein Geschehen ist, das dargestellt wird, doch eher im Präteritum dargestellt wird, während man in der wörtlichen Rede eben eher dann zum Perfekt neigt, damit ähm/ da will [...] dann genauer wissen „Warum?“ und „Wieso?“ und „Ne, das kann doch nicht sein. Das ist doch ein Perfekt und das muss ich doch dann auch wie ein Perfekt übersetzen!“, solche Dinge ähm [...]. (K2 Individuelle Bedürfnisse von Kollegiat*innen, a Autismus-Spektrum-Störung)*

Im Gegensatz dazu wird die Person nichtdeutscher Herkunftssprache an anderen Stellen im Interview, an denen beispielsweise individuelle Bedarfe thematisiert werden, von der Lehrkraft nicht weiter erwähnt.

Die Interviews geben weiterhin Aufschluss darüber, inwiefern die Lehrkraft beim alltäglichen **Lehrer*innenhandeln (K3)** die Heterogenität ihres Kurses berücksichtigt und dementsprechend zu Differenzierungsmethoden greift. Hier operiert die Lehrkraft besonders über die Bereiche **Vorentlastung (K3a)**, **Wechsel in der Sozialform (K3b)**, **Individuelle Hilfestellungen (K3c)** und **Flexibilität (K3d)**. So greift die Lehrkraft beispielsweise zu ritualisierten Stundenanfängen, um die Kollegiat*innen behutsam an den Unterrichtsstoff heranzuführen.

*[...] Also eine ganz normale Präsenzstunde (unv.) am Anfang ähm auf das ein, was in der Stunde vorher gelaufen ist, anzuknüpfen an das, was war, und so kurz einen Fahrplan zu entwickeln für die Stunde, was ich mit ihnen (unv.), ähm um dann, ja, also, mit so ein paar kurzen, kleinen Übungen eben zu starten, um diese Verknüpfung an die vorherige Stunde (unv.) [...]. (K3 Lehrer*innenhandeln, a Vorentlastung)*

Sie baut außerdem verschiedene Sozialformen in die Stunde ein:

Also es kann dann zum Teil sein, dass wir erstmal ein Stück gemeinsam übersetzen, dann übersetzen sie ein Stückchen für sich, ähm das besprechen wir dann und je nachdem, wieviel Zeit dann noch ist, übersetzen wir nochmal gemeinschaftlich weiter ähm oder aber ich ähm,

*je nachdem, wo wir eben stehen, ähm überlasse ich sie auch direkt gleich in die Übersetzung [...]. (K3 Lehrer*innenhandeln, b Wechsel in der Sozialform)*

Weiterhin variiert sie im Umfang der Hilfestellungen und orientiert sich dabei an den individuellen Bedarfen der Kollegiat*innen:

*[...] als ich gerade in den Phasen, in denen sie eigenständig arbeiten, unterschiedliche Hilfestellungen gebe. Da hat der eine mehr Bedarf, mit mir zu sprechen, der andere ähm weniger. (K3 Lehrer*innenhandeln, c Individuelle Hilfestellungen)*

Der Bereich der **Flexibilität (K3d)** umfasst sowohl das Angebot von Auswahlmöglichkeiten für die Kollegiat*innen als auch die Freiheit, in der Unterrichtsplanung und im Unterrichtsgeschehen spontan auf die Bedarfe des Kurses zu reagieren. Dass die Lehrkraft in diesem Bereich besonders stark agiert, wird ihr teilweise auch erst während des Einsatzes des von uns entwickelten Unterrichtsmaterials bewusst, da sie dort (erstmalig) einem auf Forschungszwecken im Lateinunterricht vorgegebenen Plan folgen muss:

*Ich nehme aber auch die eine oder andere Übung aus dem Arbeitsheft mit dazu, das die Kollegiaten nicht haben, das ich aber habe und, dass ich da entsprechend mal das eine oder andere draus kopiere. Ähm da hängt es dann darauf/ davon ab ähm, wie viel Zeit ich auch einfach noch habe oder ähm: „Möchte ich jetzt nochmal eine Übungsstunde reingeben/ ähm eine Übungsstunde ansetzen?“, wo ich dann verschiedene Wahlmöglichkeiten biete, ähm da, wo ich das Gefühl habe: „Ok, da brauchen sie vielleicht nochmal bisschen mehr Übersetzungspraxis. Hier möchte ich lieber ähm einfach ähm nochmal eine Übung zum grammatischen Phänomen machen“, dass ich da so ein bisschen was zusammenstelle. Da können sie sich das dann aussuchen, womit sie arbeiten in so einer Übungsstunde. (K3 Lehrer*innenhandeln, d Flexibilität)*

Dabei stellt die Lehrkraft fest, dass sie aufgrund der Flexibilität vermehrt ihre eigene Unterrichtsplanung reflektiert:

*[...] danach habe ich eigentlich auch nochmal angefangen, mehr darüber nachzudenken, wie ich eigentlich meinen eigenen Unterricht plane und dann auch umsetze, und merke, dass ich/ oder mir ist dadurch umso mehr aufgefallen, wie viel ich dann immer im Unterricht aber auch von meinen Planungen abweiche, ähm [...] wenn ich merke, da gibt es nochmal mehr Bedarf [...]. (K3 Lehrer*innenhandeln, d Flexibilität)*

Schließlich kreisen ein großer Teil der Lehrkraftinterviews wie auch die ausgefüllten Fragebögen der Kollegiat*innen um konkretes Feedback zu den von uns erstellten **Unterrichtsmaterialien (K4)**. Dieses Feedback wird in dem Beitrag, in dem das Material final in Bezug auf seinen Grad an Inklusionssensibilität ausgewertet werden soll, in detaillierter Weise vorgestellt. Hier vorab ein kurzer Überblick: Die Lehrkraft spricht in ihrem Feedback sowohl **Positives (K4a)** als auch **Schwierigkeiten (K4b)** an. Das positive Feedback zum Unterrichtsmaterial bezieht sich durchgängig auf den gesamten Kurs. Es umfasst beispielsweise die Flexibilität des Materials, den Umgang mit dem lateinischen Text und die Erfolgserlebnisse, die die Kollegiat*innen beim Bearbeiten der Aufgaben hatten:

Das fand ich also auch eigentlich sehr schön, auch von der-/von der Idee her, Varianten zur Wahl zu stellen. (K4 Material, a Positives)

Positiv wird insbesondere gesehen, dass durch die Wahlmöglichkeiten die Kollegiat*innen stärker zu motivierenden Erfolgserlebnissen gelangen:

Ähm (es war) eher so, dass ähm ich den Eindruck hatte, dass die Schüler (ver)stärkt durch solche Einzelaufgaben, die sie sich dann aussuchen, Erfolgserlebnisse hatten. Und das finde ich an sich schon mal wertvoll. (K4 Material, a Positives)

Auch das Feedback, das Schwierigkeiten benennt, betrifft teilweise den ganzen Kurs. Dieses Feedback kann dahingehend als *dekonstruktiv* bezeichnet werden, dass es Probleme des Materials als solche überhaupt kennzeichnet (*destruiert*), um sie zukünftig in

an die Bedürfnisse angepasster Form neu zu gestalten (*konstruieren*). In diesem Bereich werden Faktoren genannt wie der Schwierigkeitsgrad einer deutschen Übersetzung beim synoptischen Arbeiten, die allgemeine Unbeliebtheit der Pendel-Dreischritt-Methode, die beim Bearbeiten des Materials angewendet werden sollte, und auch mangelndes Vorwissen der Kollegiat*innen:

[...] und da haben die Kollis⁷ den deutsch-/die deutsche Übersetzung als sehr schwer empfunden, also die war ihnen nicht eingängig und ähm zum Teil musste ich auch sagen, fand ich die auch schon sehr speziell und ähm fand sie auch eher dann verständlich, wenn ich in den lateinischen Text geschaut habe, denn so ein Satz wie, also hier (unv.) ging es erstmal „Keine Grenze nämlich gibt es für Trägerisches“ und dann geht der Satz weiter „Wer einen geht, für den gibt es etwas Letztes.“ Also dieses „Wer einen geht“ fand ich zum Beispiel sehr problematisch. (K4 Material, b Schwierigkeiten)

Vielmehr spiegelt das *dekonstruktive* Feedback aber auch individuelle Erfahrungen wider. Da wären das bereits erwähnte starke Flexibilitätsbedürfnis der Lehrkraft, das durch die engen Vorgaben des Materials eingeschränkt wurde, aber auch die individuellen Bedürfnisse der Person mit Autismus-Spektrum-Störung, die mit dem Unterrichtsmaterial in einigen Bereichen nicht kompatibel waren. Diese bearbeitete nur widerwillig Aufgaben der Textvorbereitung/Textvorschließung, weil sie lieber direkt übersetzen wollte:

(Unv.), dass sie jetzt hier irgendwelche Aufgaben zu bearbeiten hatte, sie/ ähm die erstmal nur so auf den Text draufblickten. Sie wollte übersetzen. Und sie hat nicht eingesehen, warum man denn jetzt hier erstmal irgendwelche Sachen einzeln rauspickt und dann irgendwelche Vorerwartungen an den Text zum Beispiel zu stellen. Sondern sie wollte übersetzen. Und sie wollte dann gleich direkt von Anfang an sich mit jedem Satz einzeln beschäftigen und nicht irgendwelche Vorarbeiten leisten. Ähm das ist ihr ganz ganz schwergefallen. (K4 Material, b Schwierigkeiten)

Die Lehrkraft schien sich auch sonst an Aufgabenformulierungen zu stören:

An der einen oder anderen Stelle sollte man die Aufgabenstellung nochmal präziser in den Blick nehmen. Wenn man von der Definition des Begriffs der Philosophie ähm zum Beispiel spricht und das aber der Text nicht so genau hergibt. Also gerade Personen mit einem autistischen Hintergrund legen auf ga-/ auf Aufgabenstellungen ganz ganz ganz präzisen/ auf ähm/ auf präzise Aufgabenstellungen sehr großen Wert und, sobald das der Text nicht hundertprozentig hergibt, man aber eigentlich weiß, was gemeint ist, haben die schon Probleme damit. (K4 Material, b Schwierigkeiten)

Insgesamt muss die Lehrkraft aber auch einlenkend feststellen, dass der Übergang von der Lehrbuchphase zur Lektüre generell mit Schwierigkeiten verbunden ist und, in diesem speziellen Kurs hinzukommend, eine entsprechende Übergangsektüre Corona-bedingt ausgefallen war:

Daher war das generell mit Schwierigkeiten verbunden, weil wir ja normalerweise eher auch zuerst einmal eine Übergangsektüre lesen, die [Corona-]bedingt allerdings nicht stattgefunden hat, [...]. So oder so wär-/ist dieser Übergang/ oder der Einstieg in die Lektüre einfach schwierig gewesen. Und dementsprechend (unv.), aber es wäre auch mit anderem Material schwierig gewesen. (K4 Material, b Schwierigkeiten)

In Bezug auf die **Zielführung und Effektivität (K4c)** des Materials kann die Lehrkraft bestätigen, dass mindestens ein*e Kollegiat*in das Lernziel erreicht hat. In Bezug auf den Rest des Kurses ist die Lehrkraft eher pessimistisch: Zum einen sei die Dauer des Materialeinsatzes zu kurz gewesen, um über eine dauerhafte Verbesserung der Leistung zu sprechen, zum anderen habe sich auch die wechselhafte Anwesenheit der Kollegiat*innen in der Qualität ihrer Lernprodukte gezeigt:

⁷ Umgangssprachlich für: Kollegiat*innen.

Ähm, die schätze ich nicht als sehr gelungen ein, weil ich ähm sehr wechselnde Anwesenheitsquoten hatte und ähm es ganz unterschiedlich war, wer denn da war und wer nicht da war. (K4 Material, c Zielführung und Effektivität)

Die wechselnden Anwesenheitsquoten führten jedoch nicht in jedem Fall dazu, dass das Lernziel nicht erreicht wurde:

*[Ein*e Kollegiat*in], von [dem*der] ich gerade sprach, würde ich auf jeden Fall sagen, dass das Lernziel erreicht (unv.). (K4 Material, c Zielführung und Effektivität)*

Insgesamt schlussfolgert sie, dass ein Urteil über den Lernerfolg noch zu früh ist:

[...] aber ähm ich glaube, dass es ja dauerhaft verankert sein muss, um da wirklich am Ende von einer wirklich gezielten Förderung zu sprechen. Dafür war das jetzt zu ähm singulär. (K4 Material, c Zielführung und Effektivität)

Auch die in den Fragebögen zu Wort kommenden Schüler*innen sprechen, genau wie die Lehrkraft, die Bereiche **Positives (K4a)**, **Schwierigkeiten (K4b)** und **Zielführung und Effektivität (K4c)** an. Sie heben die Auswahlmöglichkeiten innerhalb der Aufgaben positiv hervor, kritisieren bisweilen jedoch die Komplexität der Aufgabenstellungen und das darin vorausgesetzte Vorwissen.

Eine völlig neue Kategorie, die im Vergleich zum Interview mit der Lehrkraft aus den Antworten der Schüler*innen erwächst, ist die der **Auswahlvorliebe/Präferenz (K4d)**, die Aufschluss darüber gibt, warum sich welche Lernenden für welche Wahlaufgabe entschieden haben. Hier fallen unter anderem Gründe wie die Vermeidung von Zusatzarbeit/Langwierigkeit, die Präferenz von Grammatik gegenüber Inhalt oder auch die Verständlichkeit von Aufgabenformulierungen auf:

Wir haben mit vielen Wahlaufgaben gearbeitet, also würde die Darstellung zu weit führen. Allgemein habe ich aber nach folgenden Kriterien ausgewählt: Pendel-Dreischrittmethode vermeiden (für mich unnötige Zusatzarbeit); Aufgaben zur Lateinischen Grammatik eher als rein inhaltliche Aufgaben (die fand ich nicht so zielführend zum Sprachenlernen); Aufgaben, die verständlich formuliert waren; weniger langwierige Aufgaben. (K4 Material, d Auswahlvorliebe/Präferenz)

Diese vier hier vorgestellten Kategorien sowie die jeweiligen Unterkategorien (vgl. die Zusammenstellung im Online-Supplement zum Beitrag von Herzig in diesem Heft) ergeben einen ersten Überblick über Bereiche, die bei der Reflexion über den Materialeinsatz und der unterrichtlichen Implementierung von Relevanz sind.

2.3 Analyse unter Erstellung eines deduktiven Kategoriensystems

Es folgt die Auswertung des zweiten Forschers, der das Material nach einem festen Kategoriensystem ordnet. Dabei wurden die Interviews und Fragebögen mit einem deduktiv erstellten Raster ausgewertet, das drei im folgenden definierte Kategorien unterschied, die sowohl die lerngruppenspezifischen Merkmale als auch die intraindividuellen Besonderheiten zu berücksichtigen wissen: hohe (1), mittlere (2) und geringe (3) Inklusionssensibilität. Im Folgenden soll jede Kategorie an jeweils mehreren Beispielen exemplifiziert werden.

(1) **Die hohe Inklusionssensibilität** ist definiert durch die von mehreren Kursmitgliedern (also Lehrkraft und Schüler*innen) *wahrgenommene Binnendifferenzierung als „freie“ Wahlmöglichkeit*,⁸ die *Erkenntnis der Forderung und Förderung spezifischer Lernbereiche* (z.B. Wortschatz, Grammatik etc.), das Vorhandensein der *Möglichkeit der Forderung und Förderung der als eigene Bedürfnisse/Förderaspekte wahrgenommenen*

⁸ Die Wahlmöglichkeit ist natürlich immer eingeschränkt durch das vorgegebene Material. Es wäre naiv, anzunehmen, Schüler*innen wären „frei“ in ihrer Entscheidung, wenn doch Gesellschaft, deren Abbild die Schule ist, einem Gesellschaftsvertrag unterworfen ist, dem die Entäußerung der eigenen zu Gunsten einer eingeschränkten Freiheit zugrunde liegt.

Phänomene, das Vorhandensein der Reflexionsmöglichkeit über das Material und einer verständlichen Aufgabenstellung.

In den Äußerungen der Lehrkraft offenbaren sich all diese Punkte für die drei gewählten Inklusionsmerkmale. Dies betrifft insbesondere das Merkmal „Leistung“:

Und [...] grammatikalisch im Vorfeld vorentlastet, dass wir zum Beispiel Deponentien schon mal angeguckt haben. Das fand ich eigentlich ganz schön, gerade am Anfang in diesem ersten Material, dass da ja auch du auf den Konjunktiv ja verwiesen hast, wo ich noch dachte: „Oh, ob die das jetzt gleich so erkennen?“, wobei wir auch gerade kurz vorher das so besprochen hatten, aber das stellte tatsächlich überhaupt kein Problem dar an der Stelle. (L2, FA: Leistung)

Auch das Inklusionsmerkmal „Autismus-Spektrum-Störung“ wird berücksichtigt:

[Die Person mit Asperger hat sich] in erster Linie auf die erste Aufgabe bezogen, bei den jeweiligen Aufgaben, bis auf ein Mal, da hatte [die Person] die zweite gewählt. (L2, IB: Autismus-Spektrum-Störung)

In Bezug auf die Reflexionsmöglichkeiten hat die Lehrkraft Folgendes geäußert:

Ähm (es war) eher so, dass ähm ich den Eindruck hatte, dass die Schüler (ver)stärkt durch solche Einzelaufgaben, die sie sich dann aussuchen, Erfolgserlebnisse hatten. Und das finde ich an sich schon mal wertvoll. (L3, Differenzierung/Reflexion)

Die Antworten der Kollegiat*innen stützen die von der Lehrkraft festgestellten lerngruppenspezifischen Merkmale, so z.B. in folgendem Zitat (in diesem und allen weiteren Zitaten sind die Hervorhebungen durch den Forscher vorgenommen worden):

„Wir haben mit vielen Wahlaufgaben gearbeitet, also würde die Darstellung zu weit führen. Allgemein habe ich aber nach folgenden Kriterien ausgewählt:
- Pendel-Dreischrittmethode vermeiden (für mich unnötige Zusatzarbeit)
- Aufgaben zur Lateinischen Grammatik eher als rein inhaltliche Aufgaben (die fand ich nicht so zielführend zum Sprachenlernen)
- Aufgaben, die verständlich formuliert waren
- Weniger langwierige Aufgaben“
 (S3, IB: Autismus-Spektrum-Störung; Differenzierung/Reflexion/Aufgabenstellung)

Folgende Äußerung gibt Auskunft über die Reflexion auch dann, wenn Unterricht nicht dauerhaft besucht werden konnte.

Wir haben zu Epistel 16 mit vielen verschiedenen Materialien gearbeitet, wobei ich den Großteil verpasst habe. In der letzten Stunde haben wir mit dem Material „Post-reading (Interpretation der epistula 16)“ gearbeitet, bei dem dreimal dieselbe Aufgabe auf verschiedene Weise vorgestellt wurde. Dabei habe ich mich für Aufgabe 3 entschieden, weil ich es mag mit Tabellen zu arbeiten. (S4, FA: Leistung; Differenzierung/Reflexion)

Auffallend ist, dass die lerngruppenbezogene Dynamik, die in den Äußerungen in Bezug auf das Material gut ablesbar ist, eine Gesamtreflexion über das Material (z.B. gute Auswahlmöglichkeiten), die eigene Lehr- und Lernreflexion (z.B. den Umgang mit besonderen Bedürfnissen in Bezug auf die Grammatik) und die Sensibilisierung im Sinne des Kursmiteinanders („Wir“) hervorruft, das sich in hoher Motivation ausdrückt („Erfolgserlebnisse“; „weil ich es mag“; „tatsächlich relevant & nicht nur irgendetwas“):

– mehr Diversität an Aufgaben als pures Übersetzen; daher abwechslungsreicher & interessanter – der Inhalt der Texte war tatsächlich relevant & nicht nur irgendetwas – Anpassungsmöglichkeiten der Aufgaben an Vorlieben & Tagesverfassung [...]. (S3, Differenzierung/Lernbereiche/Reflexion/Motivation)

In diesem Sinne der hohen Inklusionssensibilität vermag das Material also nicht nur, gängige Formen der Binnendifferenzierung anzubieten, sondern darüber hinaus das eigene Lehr-/Lernverhalten sowie die Heterogenität innerhalb der Lerngruppe zu reflektieren (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 211ff.).

(2) **Die mittlere Inklusionssensibilität** ist definiert durch die von mehreren Kursmitgliedern (also Lehrkraft und Schüler*innen) *wahrgenommene Binnendifferenzierung als „freie“ Wahlmöglichkeit, die Erkenntnis der Forderung und Förderung eines Lernbereiches, aber Probleme mit der Gestaltung, das Vorhandensein der Möglichkeit der Forderung und Förderung der von den Materialersteller*innen wahrgenommenen Phänomene, das Vorhandensein der Reflexionsmöglichkeit über das Material und einer überwiegend verständlichen Aufgabenstellung.*⁹

Die folgenden Äußerungen von Lehrkraft und Schüler*in zeigen den Wunsch auf, mit dem Material flexibel umzugehen und es an das didaktische Profil des Unterrichts der unterrichtenden Lehrkraft anzupassen. Die Lehrkraft fokussiert dabei insbesondere die Sozialform:

Aber wenn ich jetzt dieses Material hätte und nicht irgendein Forschungszweck dahinter gestanden hätte, wäre ich mit dem Material selbst persönlich eben auch anders umgegangen und hätte dann ähm zum Beispiel binnendifferenziertes Material an einer Stelle mal nicht eingesetzt, sondern hätte das im Plenum gemacht. (L3, Differenzierung/Reflexion: Flexibilisierung)

Der*die Kollegiat*in verweist dagegen stärker auf die lehrkraftspezifische Methodik, welche sich im von ihm*ihr eingesetzten Material zeigt:

Die wenigen Materialausschnitte, die ich mitbekommen habe, haben ihren Zweck erfüllt und gut funktioniert. Jedoch bevorzuge ich noch immer das eigene Material [meines/meiner] Lehrenden. Das Material [meines/meiner] Lehrenden ist größtenteils auf die Grammatik fokussiert, indem wir alle Informationen einer neuen Grammatikform geordnet auf einem vorgefertigten Arbeitsblatt zusammentragen. Das ist in zwei Punkten besonders sinnvoll, da wir zum einen alles was wir brauchen an einem Fleck haben und zum anderen, dass wir, auch wenn es ein [von dem/der] Lehrenden vorgefertigtes Material ist, alles wichtige selbst aufschreiben, währenddessen das Material besprechen und ggf. Fragen stellen können.

Doch auch die Sozialform spielt bei der gewählten Methodik eine wichtige Rolle. Dabei erhält die Arbeit im Plenum (wie bei der Lehrkraft) eine zentrale Rolle:

Zum Inhaltlichen beschäftigen wir uns häufiger im Plenum damit, wobei gerne Fun-Facts und Geschichten erzählt werden, was mir mehr beim Lernen hilft, als einfach einen Text zu lesen. Diese tolle Unterrichtserlebnis lässt sich demnach leider nicht durch das angefertigte Material ersetzen. (S4, Reflexion: Grammatikhilfen/-übersichten mit Option selbständiger Ergänzung; Unterrichtserlebnis → Flexibilisierung)

Offensichtlich kommen sowohl Lehrkraft als auch Schüler*in nach Einsatz des Materials zu dem Schluss, dass dieses zwar in der Anlage für sinnvoll erachtet wird, aber das Festhalten an der vorgegebenen Form bzw. der dem Material impliziten Progression je nach Situation oft hinderlich ist, weil im Kontext des Unterrichtsgeschehens Probleme offenbar werden, auf die das Material in seiner Starrheit keine direkte Antwort zu geben weiß. Aus Lehrer*innen- wie auch aus Schüler*innen-Perspektive wird das Bedürfnis nach Flexibilisierung laut. Inklusionssensibles Material muss also nicht nur Inklusionsbedarfe und Förderaspekte antizipieren, sondern auch so offen gestaltet sein, dass die Bedarfe und wohlgemeinten Förderungen nicht zur bloßen Konvention vergangener Erfahrungen und damit zur Obligatorik der Zukunft werden, sondern diese Zukunft „inklusiv“ in seiner Gestaltung mitdenken. Dieses Anliegen ist gleichzeitig ein wichtiges Ziel von Demokratiebildung (vgl. KMK, 2018). Dieses besteht in der

„Befähigung der Schulen, demokratische Gremien und Arbeitsformen, die Schülerinnen und Schülern Entscheidungsspielräume eröffnen und echte Beteiligung ermöglichen, zu entwickeln und umzusetzen, sowie Unterstützung der Schülervertretungen auf allen Ebenen bei der Wahrnehmung ihrer Rechte, beispielsweise auch durch die Einrichtung und Stärkung von Jugendparlamenten oder anderer innovativer Partizipationsformen“ (KMK, 2018, S. 6).

⁹ Unterscheidung von hoher Inklusionssensibilität durch Unterstreichung gekennzeichnet.

Ein Material, das diesen Anforderungen genügt, sollte also didaktisch adaptierbar sein (vgl. Eckert & Liebsch, 2020, S. 85). Dies unterstützt der Befund, dass in allen Äußerungen der Lehrkraft während und nach dem Einsatz des Materials die Sprachbarrieren des Schülers/der Schülerin mit Migrationshintergrund nicht mit einem einzigen Wort mehr gefallen sind, obwohl diese Person noch im Kurs war. Der mit Absicht auf diese Person fokussierte Förderaspekt im Material wird gar nicht mehr ausdrücklich mit ihr assoziiert, weil es „kein Spezifikum einer anderen, fremden Gruppe mehr [ist], sondern derjenigen, in welche [die Person] inkludiert ist“ (Herzig, 2021, S. 138). Dies wird wiederum dadurch gestützt, dass in den Antworten der Schüler*innen nicht ablesbar ist, wer die betreffende Person sein könnte.

Des Weiteren soll am Beispiel des Förderaspekts „Autismus-Spektrum-Störung“ ein Fall genauer in den Blick genommen werden, um von den lerngruppenspezifischen Merkmalen auf intraindividuelle Bedürfnisse zu deduzieren, die mit Hilfe der Offenheit der ethnographischen Methodologie besonders gut herauszuarbeiten sind. In folgenden Passagen decken sich die Äußerungen von Lehrkraft und Schüler*in:

[...] es gab da ja Aufgaben in Bezug auf die Geschichte [...] der Philosophie und des Umgangs. Da gab es einfach kein Vorwissen, sodass das schwierig zu lösen war. Da hätte ich eigentlich dadurch, dass die bei uns ja doch Grundkurs Philosophie hatten, schon ein bisschen mehr eigentlich an Hintergrundwissen erwartet. Also so zum Beispiel ähm Thema Aufklärung, dass man da was dazu sagen kann. (L3, Lernbereiche: Fehlendes Hintergrundwissen; Reflexion?)

Interessant ist, dass die Lehrkraft wenigstens geringe Vorkenntnisse voraussetzt, aber der*die Schüler*in genau dies als Hinderungsgrund betrachtet – verständlich, denn es steht ja Latein- und kein Philosophieunterricht auf dem Plan:

Probleme! [...] nicht notwendigerweise vorhandenes Hintergrundwissen zur Philosophie wird vorausgesetzt [...]. (S3, IB: Autismus-Spektrum-Störung; Lernbereich-Reflexion: Fehlendes Hintergrundwissen/Aufgabenstellung)

Gemeinsam ist beiden Aussagen, dass die in dem Material geforderte Auseinandersetzung mit Philosophie interdisziplinäres Arbeiten antizipiert. Abgesehen davon, dass die Aufgaben auf subjektiver Einschätzung, was denn Philosophie den Schüler*innen nach bedeute, beruhen, also zunächst einmal gar kein fachliches Vorwissen notwendig ist, werden hier zwei Probleme offenbar: Aus Schüler*innen-Perspektive ist nicht verstanden worden, dass das Pre-reading (also die ohne Sachurteil zu fällende Bewertung, was Flamarions Holzstich mit Philosophie zu tun habe) der Vergleichspunkt in der Interpretation mit Senecas ep. 16 ist (vgl. den Beitrag von Herzig in diesem Heft). Auf die Spitze getrieben wird hier seitens der Schüler*innen paradoxerweise das eigene Vorwissen negiert. Was sokratisch anmuten mag, mündet in dem obigen Zitat aber mehr in die Reflexion des Materials, das doch kürzer formuliert werden sollte, um mehr Verständnis zu erzeugen. Und das ist ein lohnenswerter Hinweis, das Material zu überarbeiten, obwohl doch davon ausgegangen wird, dass gerade im Kontext von Autismus-Spektrum-Störung die (längere) Kleinschrittigkeit angemessen sei (vgl. Jesper, 2016, S. 28; 2018, S. 220; siehe auch Herzig & Sauer, 2022, S. 196). Das zweite Problem betrifft in diesem Fall, dass die geforderte Präzision berücksichtigt, dass das Fach Latein eben kein Philosophieunterricht sei. Es muss also klar sein, dass Latein zwar eben dies nicht sei, aber doch auf Kenntnisse anderer Fächer angewiesen ist, da die zu lesenden Texte nun einmal solche Kenntnisse transportieren. Der interdisziplinäre Wert des Faches müsste in diesem Material hervorgehoben werden, z.B. in Form fächerübergreifender Aufgaben im Interpretationsbereich, die es ermöglichen, Hintergrundwissen zum Begriff „Philosophie“ aufzubauen oder zu wiederholen (vgl. zur Vertiefung Herzig, 2023, S. 276–322). Genau dieses Überraschende in der Äußerung des Schülers/der Schülerin zeigt, wie die Aktionsforschung besondere Momente methodisch zu berücksichtigen weiß. In der Hermeneutik kann so das bereits bestehende Material für den nächsten Einsatz angepasst

oder aber auch neues Material für diese Lerngruppe gestaltet werden, das die jeweils in der Reflexion gewonnenen Erkenntnisse über individuelle Bedarfe aufgreift (vgl. Herzig & Sauer, 2022, S. 212).

(3) **Die geringe Inklusionssensibilität** ist wiederum definiert durch die von mehreren Kursmitgliedern (also Lehrkraft und Schüler*innen) *wahrgenommene Binnendifferenzierung als determinierte Wahlmöglichkeit, die Erkenntnis der Hindernisse der Forderung und Förderung eines Lernbereiches oder gar kein Wissen um diese, keine Einsicht in die Möglichkeit der Forderung und Förderung wahrgenommener Phänomene, kaum Reflexionsmöglichkeit über das Material und die Wahrnehmung einer oft unverständlichen Aufgabenstellung.*¹⁰

Auch aus den dieser Kategorie entsprechenden Äußerungen, die allerdings im Verhältnis gering sind, lassen sich Folgerungen für die Umgestaltung des Materials ziehen, wie folgende Beispiele illustrieren mögen:

[Die Produkte der Lernenden] schätze ich nicht als sehr gelungen ein, weil ich ähm sehr wechselnde Anwesenheitsquoten hatte und ähm es ganz unterschiedlich war, wer denn da war und wer nicht da war. Dann war mal jemand eine Stunde da, dafür die nächsten beiden Blöcke¹¹ nicht. Dann waren einzelne tatsächlich (unv.) nicht da, weil sie auf Exkursion waren und dann wieder rein kamen, die sozusagen nur den Anfang und dann das Ende mitgemacht haben. Ähm ich habe zwar immer alles auf Logineo¹², was wir erarbeitet haben, dann auch online gestellt, ähm aber das ist dann natürlich vom einzelnen Kollegiaten abhängig, inwieweit er diese Dinge dann nachbereitet, in sein eigenes Material übernimmt, ähm das halte ich nicht nach. (L3, FA: Leistung, FA: Absenz; Reflexion: Präsenz/Distanz und Nachhaltigkeit)

Das Material hat mir nicht geholfen [...]. (S1, FA: Leistung)

Nicht lang genug mit dem Material gearbeitet, um spezifische Verbesserung festzustellen. (S3, Lernbereiche/Reflexion: Nachhaltigkeit)

Die wechselnden Anwesenheiten in dieser Lerngruppe führten dazu, dass einige Kollegiat*innen wenig am Unterricht partizipieren konnten, obwohl die Plattform Logineo als digitaler Lernort zur Nacharbeitung genutzt werden konnte. Dieses Problem zeigt vielmehr eine Gesamtproblematik: die Nachhaltigkeit der erarbeiteten Ergebnisse. Es zeigt zudem ein im Verlauf der Unterrichtssequenz gesteigertes Anwesenheitsproblem, das ja bereits in den die Pandemie betreffenden Äußerungen der Lehrkraft vor Einsatz des Materials antizipiert wurde. Dieser neue Förderaspekt, der hier unter dem Begriff *Absenz* alle möglichen Abwesenheitsgründe zusammenfassen soll, lässt die Materialerstellung dahingehend inklusionssensibel überdenken, wie denn nun nachhaltig überprüfbares Lernen mit diesem Material sichergestellt werden kann.

Zusammengefasst liefern alle drei Kategorien Befunde aus unterschiedlichen Blickwinkeln, die dahingehend nachweisen, dass das auf Differenzierung und Reflexion ausgelegte Material genau diese Punkte zu berücksichtigen weiß. Es wird aber auch deutlich, dass das Material in einer Überarbeitung nicht nur lerngruppenspezifische, sondern auch intraindividuelle Bedürfnisse, wie z.B. den Wunsch nach interdisziplinärem Hintergrundwissen auf Seiten der Schüler*innen oder denjenigen nach Aufbrechung der geplanten Progression durch die Lehrkraft, flexibel handhaben sollte, um im Unterricht spontan reagieren zu können; dass es möglichst digital nachhaltig verändert werden müsste, um auch den neu entdeckten Förderaspekt *Absenz* zu berücksichtigen. Ferner fällt auf, dass zuvor geplante Aufgaben für bestimmte Bedarfe oder Förderaspekte sich im Kontext des Unterrichtsgeschehens erübrigen könnten, wie am Beispiel der Sprachbarriere auffällig geworden ist.

¹⁰ Unterscheidung von hoher Inklusionssensibilität durch Unterstreichung gekennzeichnet.

¹¹ Ein *Block* entspricht im Oberstufen-Kolleg einer 90-minütigen Unterrichtseinheit; vgl. <https://oberstufenkolleg.de/schule/schulleben/>

¹² Vgl. <https://www.logineo.schulministerium.nrw.de/LOGINEO/index.html>

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Material sowie dessen reflektierte Betrachtung haben sich mit Hilfe der Aktionsforschung in diesem Kontext als äußerst vorteilhaft erwiesen, um vor allem solch Überraschendes zu deuten und in der Lehrplanung inklusionssensibler Materialien für den Lateinunterricht zu bedenken. Das an die Befunde aus dieser Forschung adaptierte Material wird im beiliegenden Kommentar dieses Themenheftes (vgl. den Beitrag von Herzig in diesem Heft) didaktisch beleuchtet.

3 Fazit

In der Gegenüberstellung der beiden Inhaltsanalysen ist deutlich geworden, wie die Aktionsforschung im Lateinunterricht einen Gewinn darstellt. Ihr forschungsoffener Zugang zum schulpraktischen Feld ermöglicht eine Vielzahl an Eindrücken unterschiedlicher Akteur*innen. Unter Berücksichtigung des Einsatzes inklusionssensibler Materialien bedeutet dies, dass nicht nur die Perspektive auf den Kurs als Ganzes, sondern dass mit dieser auch insbesondere die Perspektiven einzelner Handlungsträger*innen in Wechselwirkung stehen. So erforscht die Aktionsforschung ähnlich der Ethnographie als *Praxeographie* (vgl. Breidenstein et al., 2013, S. 33, unter Verweis auf Mol, 2003) die Ursachen und Konsequenzen kollektiver und individueller Verhaltensmuster in Bezug auf die von Forscher*innen bewusst gestörte Unterrichtssituation, „[indem dieser Forschungsansatz] die Betroffenen zu aktiven Mitbeteiligten am Forschungsprozess macht“ (Stangl, 2023). Notwendig, aber nicht hinreichend ist hierbei die teilnehmende Beobachtung zur Diagnose der Lerngruppe durch die Forscher*innen. Indem ein Kontakt mit einem *Sponsor*,¹³ hier der Lehrkraft, hergestellt wird, werden Einblicke in die Praxis möglich, ohne dass weitere externe Störfaktoren – bis auf die von außen eingereichten Materialien – die tradierte Unterrichtserfahrung zwischen Lerngruppe und Lehrkraft verändern. Dennoch ist in der Analyse der Interviews mit der Lehrkraft und der Fragebögen der Kollegiat*innen deutlich zum Vorschein gekommen, dass gerade *das Material* die Reflexion dreifach anregt, und zwar in Bezug auf:

1. die Reflexion des *Materials* selbst,
2. die Reflexion des individuellen Lehr-/Lernverhaltens,
3. die Reflexion des kollektiven Kursverhaltens

Über die (de-)konstruktive Kritik¹⁴ der Kollegiat*innen wie der Lehrkraft, die einerseits z.B. die Berücksichtigung intraindividuelle Bedürfnisse und damit Erfolgserlebnisse in der Breite und somit auch motivationale Aspekte in der Auseinandersetzung mit der lateinischen Lektüre hervorhebt, andererseits z.B. die Komplexität mancher Aufgabenstellung oder bestimmte geforderte (Methoden-)Kenntnisse als hinderlich ansieht, wird offenbar, dass das von uns Forscher*innen konzipierte Material mehr erreicht, als beabsichtigt war. Denn das Konzept war an die Ergebnisse, die uns das erste Interview mit der Lehrkraft vor Einsatz der Materialien – eine Diagnose der Lerngruppe – geliefert hatte, geknüpft. Hierbei sind der Inklusionsbedarf *Autismus-Spektrum-Störung* sowie die Förderaspekte *Schüler*innen ndH* (vgl. Kipf, 2014, passim) und *Leistung* in den Fokus geraten, um vor allem zu überprüfen, ob und inwiefern ein zielgleiches Lernen qua methodischer *variatio* in inklusiven Settings lateinischen Lektüreunterrichts der Oberstufe möglich ist (vgl. den didaktischen Kommentar im Beitrag von Herzig in diesem Heft). Dass letztlich der Förderaspekt *Schüler*innen ndH* nicht mehr in den abschließenden Erhebungen erwähnt, zudem der Förderaspekt *Leistung* um den gerade auch durch die Pandemie bedingten Aspekt der *Absenz* erweitert wurde, zeigt, dass inklusionssensibles Material in diesem Kontext didaktisch flexibel arrangiert sein muss. Der auf der Aktionsforschung basierende Zugang hat ferner gezeigt, dass ausgehend von dem für die

¹³ Vgl. Anm. 5.

¹⁴ Zur Verwendung des Begriffs „dekonstruktiv“ vgl. S. 43–44 im vorliegenden Beitrag.

Lerngruppe unkonventionellen Material Aspekte hervorgehoben oder als hinderlich angesehen wurden, die sowohl die Kollegiat*innen als auch die Lehrkraft als Anlass zur Reflexion ihres eigenen Lehr-/Lernverhaltens in der Gruppe genommen haben. Diesen Gedanken macht auch Anne Burns prominent:

“Action research is a form of self-reflective inquiry conducted by participants in a social situation, such as an educational context, with a view to changing and improving that situation” (Burns, 2009, S. 129).

Für die Lehrkraft sei z.B. ein starres Festhalten an dem Ablauf der vorgegebenen Aufgaben schwierig, um auch auf solche individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen zu können, die ad hoc im Unterricht wahrgenommen werden. Für die Schüler*innen sei es wiederum bspw. förderlich, die Auswahl der Aufgaben ihrem eigenen Lernbedürfnis passend zu wählen und zu bearbeiten. Unisono wird die Stimme bei nahezu allen am Unterricht Partizipierenden laut, dass der tradierte Unterricht in dieser Lerngruppe – also das Lehr-Lernverhältnis zwischen Lehrkraft und Kollegiat*innen – nicht zu ersetzen sei. Im Ergebnis wurde mit Hilfe dieser Reflexion das Material für den Lateinunterricht inklusionssensibel überarbeitet. Die zwei übergeordneten Ziele der Aktionsforschung wurden damit erreicht: „*Erkenntnis* (als Ergebnis von Reflexion) und *Entwicklung* (als Ergebnis von Aktion)“ (Altrichter et al., 2018, S. 17f.; Hervorh. i.O.): Die kollektive Reflexion wird durch die (de-)konstruktive Kritik am Material begünstigt und fördert gleichermaßen auf der Seite der Handlungsträger*innen das Bewusstwerden der intraindividuellen Bedürfnisse sowie der kollektiven Praxis, auf der Seite der Forscher*innen die Weiterentwicklung des Materials hin zu einer didaktisch flexiblen, die drei Reflexionsebenen weiterhin begünstigenden Gestaltung inklusionssensibler Fremdsprachenmaterialien für den lateinischen Lektüreunterricht.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Posch P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- APO-OS (*Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*). Vom 20. Juni 2002 (GV. NRW. S. 268) mit Stand vom 08.06.2022.
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Beltz
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Burns, A. (2009). Action Research. In J. Heigham & R.A. Croker (Hrsg.), *Qualitative Research in Applied Linguistics* (S. 112–134). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230239517_6
- Eckert, J. & Liebsch, A.-C. (2020). Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz. In E. Brodessa, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 76–87). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5798_03.4
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (völlig überarb. u. erw. Neuausg.). Rowohlt.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6., durchges. u. aktual. Aufl.) (S. 13–29). Rowohlt.

- Herzig, N. (2021). Exkurs über das (nächste) Fremde: Perspektiven aus der lateinischen Fachdidaktik. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 131–140. <https://doi.org/10.11576/weos-5010>
- Herzig, N. (2023). *Ciceros Paradoxa Stoicorum als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie. Eine Untersuchung eines fächerübergreifenden Kompetenzgewinns* (Acta Didactica Classica, Bd. 4). Propylaeum.
- Herzig, N. (2024). Inklusionssensible Lektüre im Lateinunterricht. Ein Materialkonzept zu Seneca, ep. 16. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 21–34. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7621>
- Herzig, N. & Sauer, J. (2022). Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblow (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 189–216). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung sozialer Empirie* (S. 7–52). Suhrkamp.
- Jesper, U. (2016). *Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung*. IQSH.
- Jesper, U. (2018). Inklusiver Lateinunterricht. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 213–224). Cornelsen.
- Kipf, S. (Hrsg.). (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. C.C. Buchner.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- Liebsch, A.-C. (2022). Für eine Partizipationskultur – Inklusion und Digitalisierung in den Alten Sprachen. *Forum Classicum*, 65 (3), 238–245.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. u. neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Beltz.
- Scholz, I. (2010). Diagnose und Differenzierung. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (S. 175–190): Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stangl, W. (2023). Aktionsforschung. In W. Stangl (2023, 2. Oktober). Aktionsforschung. *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/2723/aktionsforschung>
- Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain.“ *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17–38). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_2
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73 (9), 25–39. <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/bildung-der-coronakrise-wie-haben-die-schulkinder-die-zeit>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Herzig, N. & Losing, O. (2024). Aktionsforschung im Lateinunterricht. Erstellung und Erprobung inklusionssensibler Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (2), 35–53. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7702>

Online-Supplement:

Induktiver Zugriff (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring). Tabelle mit Haupt- und Unterkategorien, Definition und Ankerbeispiel

Online verfügbar: 23.12.2024

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>