

Soziale Inklusion – Ich möchte dein Freund sein. Und du?

Handbuch des Interventionsprogramms, entwickelt im Rahmen des
DIGIT]ALL[– Ein neuer Ansatz für digitale Bildung und Inklusion –
Projekt

Gefördert durch die Europäische Kommission – Erasmus+-Programm
Referenz: 2021 1 PT01 KA220 SCH 000032818



Ein neuer Ansatz für digitale Bildung und Inklusion



Index

Einführung	4
1. Inklusion und soziale Teilhabe	7
1.1. Sozial-emotionales Lernmodell	9
1.1.1. SEL und inklusive Bildung	12
2. Wie können Bildungstechnologien und digitale Bildung einen Unterschied machen?	14
2.1. Wie kann man das Lernen mithilfe von Bildungstechnologien fördern?	16
2.2. Wie kann man soziale Inklusion mithilfe von Bildungstechnologien fördern?	20
3. DIGIT]ALL[Interventionsprogramm	24
4. Schlussfolgerung	37
5. Referenzen	40

Einleitung



Dieses Handbuch ist das Ergebnis einer Zusammenarbeit von Forschern der Universidad Católica Portuguesa (UCP), der Universität Wien (Österreich) und der Universität Paderborn (Deutschland) im Rahmen des DIGIT]ALL[– „Ein neuer Ansatz für digitale Bildung und Inklusion“, finanziert durch die Europäische Kommission – Erasmus+ Programm, Referenz: 2021 1 PT01 KA220 SCH 000032818.

Eines der wichtigsten Ergebnisse ist die Entwicklung dieses Handbuchs, das das Interventionsprogramm DIGIT]ALL[vorstellt. Es handelt sich um eine pädagogische Intervention, die von Lehrkräften der Primarstufe und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit Kindern im Alter von 8 bis 10 Jahren, mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, im Unterricht durchgeführt wird, um die soziale Teilhabe und Inklusion unter Einsatz digitaler Technologien zu fördern. Insbesondere in einem zunehmend digitalisierten Umfeld wollen wir untersuchen, wie Bildungstechnologien die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in einem pluralistischen Kontext fördern können. Die Teilnahme an diesem Programm soll daher gleichzeitig zur Entwicklung persönlicher sozial-emotionaler und digitaler Kompetenzen beitragen und die Interaktion mit anderen Gleichaltrigen fördern.

Die DIGIT]ALL[-Intervention wurde in 8 Sitzungen von 90 bis 120 Minuten Dauer konzipiert. Jede Sitzung wird in zwei kürzere Sitzungen von maximal 60 Minuten Dauer aufgeteilt, die innerhalb derselben Woche stattfinden. Dieses Vorgehen ist angesichts des Alters der Kinder besser auf ihre Entwicklungsphase abgestimmt und ermöglicht eine systematischere und häufigere Überwachung.

Basierend auf sozio-emotionalen Lernmodellen wird davon ausgegangen, dass die Schüler eine aktive Rolle in ihrem Lernprozess spielen müssen und durch den Einsatz von Technologien in Gruppenaktivitäten ihre persönlichen, aber auch digitalen Kompetenzen entwickeln können, um die Interaktion mit anderen Klassenkameraden zu fördern. Mit diesem Handbuch möchten wir



Lehrkräfte bei der Umsetzung der Intervention mit Anweisungen und einer Schritt-für-Schritt-Anleitung für eine erfolgreiche Durchführung unterstützen.

Um dies zu fördern, ist das Handbuch in drei Teile gegliedert:

- Inklusion und soziale Teilhabe – zentrale Konzepte des Programms, nämlich Inklusion, Teilhabe und soziale Inklusion; theoretisches Modell SEL (Sozial-emotionales Lernen) und bewährte Verfahren zur Förderung von Inklusion und sozialer Teilhabe.
- Wie können Bildungstechnologien und digitale Bildung einen Unterschied machen – eine Übersicht über Rahmenkonzepte, aber auch über Instrumente zur Förderung sozial-emotionaler und digitaler Kompetenzen im Unterricht unter Berücksichtigung der Besonderheiten jedes einzelnen Kindes.
- DIGIT]ALL[Interventionsprogramm – die entwickelte Intervention zur Förderung von Inklusion und sozialer Teilhabe im Klassenzimmer.

1. Inklusion und soziale Teilhabe



Das Thema Inklusion hat sowohl aus theoretischer Sicht als auch in Bezug auf die Strategien zu seiner Umsetzung in den verschiedenen Lebensbereichen des Kindes, insbesondere in der Schule, erhebliche Veränderungen erfahren.

Diese Veränderungen sind das Ergebnis von Studien, die in diesem Bereich durchgeführt wurden und gezeigt haben, dass trotz der konzeptionellen und empirischen Weiterentwicklung noch immer erhebliche Hindernisse bestehen, um das Konzept zu verstehen, Vorurteile abzubauen und inklusive Praktiken zu etablieren.

Eine systematische Literaturrecherche (Woodgate et al., 2019), die zwischen 2006 und 2017 durchgeführt wurde, hat gezeigt, dass trotz der Bemühungen zur Förderung der sozialen Inklusion Kinder mit erheblichen Einschränkungen sich weiterhin ausgeschlossen fühlen und den Kontext außerhalb ihres Zuhauses als nach wie vor mit vielen Hindernissen behaftet wahrnehmen. Diese Studien zeigen auch, dass trotz der Bemühungen der Schulen, Programme zur Förderung der Inklusion umzusetzen, Mobbing und Diskriminierung weiterhin die Entwicklung, das Lernen und das Wohlbefinden der Kinder beeinträchtigen.

In diesem Zusammenhang muss zwischen dem Konzept der inklusiven Bildung und dem Konzept der Bildung für die soziale Inklusion von Kindern unterschieden werden. Während ersteres sich auf die Bedingungen bezieht, die Schulen Kindern mit erheblichen Einschränkungen bieten, damit sie am Lernprozess teilnehmen können, konzentriert sich letzteres auf die Teilhabe von Kindern an der Gesellschaft im Allgemeinen. Inklusion muss daher in allen Lebensbereichen des Kindes gefördert werden, wenn sie sich auf seine Entwicklung und sein Lernen auswirken soll (Mannion, 2003).



Soziale Inklusion wurde definiert als ein Prozess, der die Teilhabe aller Bürger, insbesondere der benachteiligten, durch die Schaffung von Chancen, den Zugang zu Ressourcen und die Achtung der Menschenrechte ermöglicht (UNRISD, 2015).

Soziale Teilhabe kann hingegen sowohl als eine Auswirkung der sozialen Inklusion als auch als ein Instrument zur Erreichung sozialer Inklusion betrachtet werden (UN-Habitat, 2013). Tatsächlich haben Studien zu diesen beiden Prozessen eine sehr starke Wechselbeziehung in beide Richtungen gezeigt (Nwachi, 2021).

In einer von Vetoniemi und Kärnä (2019) in Finnland durchgeführten Studie kam man zu dem Schluss, dass Schüler soziale Teilhabe in Bezug auf ihre Erfahrungen dieser Art im schulischen Lernkontext wahrnehmen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass kollaborative Lernumgebungen, deren pädagogische Strategien auf die Schüler, ihre Unterschiede und Besonderheiten ausgerichtet sind, die soziale Teilhabe aller fördern und Schulen inklusiv machen.

Laut Quick und Feldman (2011) sind Partizipation und Inklusion unterschiedliche Prozesse, wobei Inklusion der Prozess ist, durch den Bedingungen geschaffen werden, damit sich alle einbringen können, während Partizipation die Art und Weise verstärkt, wie sich alle einbringen oder einbringen können.

1.1. Sozial-emotionales Lernen (SEL)

Sozial-emotionales Lernen (SEL) bezieht sich auf die strukturierte Entwicklung kognitiver, emotionaler und zwischenmenschlicher Fähigkeiten, die es dem Einzelnen ermöglichen, ein starkes Identitätsgefühl zu entwickeln, Emotionen effektiv zu steuern, sinnvolle Ziele zu setzen und zu erreichen, Empathie zu zeigen, gesunde Beziehungen aufzubauen und ethische und konstruktive Entscheidungen zu treffen. SEL fördert sowohl die persönliche Entwicklung als auch das kollektive Wohlbefinden und wird zunehmend als wesentlich für den akademischen Erfolg und positive Lebensergebnisse anerkannt (CASEL, 2015; 2023).

Gemäß der Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) ist SEL in fünf miteinander verbundene Kompetenzbereiche gegliedert. Diese Kompetenzen



sind nicht nur im Bildungsbereich unerlässlich, sondern auch entscheidend für den lebenslangen persönlichen und beruflichen Erfolg (CASEL, 2023):

a) Selbstbewusstsein

Selbstbewusstsein umfasst die Fähigkeit, die eigenen Emotionen, Gedanken und Werte genau zu erkennen und zu verstehen, wie diese das Verhalten beeinflussen. Zu dieser Kompetenz gehört es, persönliche Stärken und Grenzen zu erkennen und Selbst , ein fundiertes Selbstvertrauen und Zielstrebigkeit zu entwickeln. Schülerinnen und Schüler, die Selbstbewusstsein entwickeln, sind besser in der Lage, ihre emotionalen Zustände einzuschätzen, ihr Handeln kritisch zu reflektieren und klare und zielgerichtete Ziele zu setzen (Denham et al., 2012; Schonert-Reichl, 2017).

b) Selbstmanagement

Selbstmanagement bezeichnet die Fähigkeit, die eigenen Emotionen, Gedanken und Verhaltensweisen in verschiedenen Situationen zu regulieren. Dazu gehören Fähigkeiten wie Stressbewältigung, Impulskontrolle, Selbstmotivation sowie das Setzen und Verfolgen persönlicher und akademischer Ziele. Effektives Selbstmanagement ermöglicht es Menschen, Herausforderungen zu meistern, sich an Veränderungen anzupassen und Resilienz zu zeigen. Es ist besonders wichtig, um Schülern dabei zu helfen, mit schulischem Druck und zwischenmenschlichen Konflikten umzugehen (Zins et al., 2004; Jones & Bouffard, 2012).

c) Soziales Bewusstsein

Soziales Bewusstsein ist die Fähigkeit, andere Menschen, einschließlich Personen mit unterschiedlichem Hintergrund und aus anderen Kulturen, zu verstehen und sich in sie hineinzuversetzen. Dazu gehört, soziale Normen zu erkennen, unterschiedliche Perspektiven zu schätzen und anderen Respekt entgegenzubringen. Diese Kompetenz fördert die Entwicklung eines integrativen und gerechten Umfelds, indem sie Schüler dazu ermutigt, mitfühlend zu handeln, sich in andere hineinzuversetzen und ein Zugehörigkeitsgefühl zu Gleichaltrigen aufzubauen (Jagers et al., 2019; Zins et al., 2004).

d) Beziehungsfähigkeiten

Dieser Bereich umfasst die Fähigkeit, durch effektive Kommunikation, Zuhören, Zusammenarbeit, Konfliktlösung und das Suchen oder Anbieten von Hilfe bei Bedarf gesunde und bereichernde Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Starke Beziehungsfähigkeiten sind für die Zusammenarbeit im akademischen Umfeld, die Teilnahme an Gruppenaktivitäten und die Entwicklung von Führungsqualitäten von entscheidender Bedeutung. Diese Fähigkeiten dienen auch als Schutzfaktoren gegen soziale Isolation und Konflikte mit Gleichaltrigen (Wentzel, 2010; Denham & Brown, 2010).

e) Verantwortungsbewusste Entscheidungsfindung

Verantwortungsbewusste Entscheidungsfindung beinhaltet ethische, konstruktive Entscheidungen über das persönliche Verhalten und soziale Interaktionen in verschiedenen Kontexten. Dazu gehören die Bewertung der Konsequenzen von Handlungen, die Berücksichtigung des eigenen Wohlbefindens und des Wohlbefindens anderer sowie die Ausrichtung von Entscheidungen an moralischen und bürgerlichen Standards. Diese Kompetenz fördert kritisches Denken, Verantwortungsbewusstsein und eine langfristige Ausrichtung auf positive Ergebnisse für den Einzelnen und die Gemeinschaft (Oberle & Schonert-Reichl, 2017; CASEL, 2023).

SEL verfolgt einen systemischen Ansatz, der die entscheidende Rolle der Schaffung gerechter Lernumgebungen und der Abstimmung von Praktiken in allen wichtigen Kontexten – nämlich Klassenzimmern, Schulen, Familien und Gemeinschaften – hervorhebt, um die ganzheitliche soziale, emotionale und akademische Entwicklung aller Schüler zu unterstützen (Abbildung 1; CASEL, 2023; Durlak et al., 2011). Die effektive Umsetzung von SEL hängt von der Integration gut konzipierter, evidenzbasierter Programme in den Unterricht sowie von umfassenderen schulweiten Richtlinien und einer entsprechenden Schulkultur ab (Jones & Bouffard, 2012; Oberle & Schonert-Reichl, 2017).

Die Einbettung von SEL in den gesamten Lehrplan und die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Pädagogen, Familien und Gemeinschaftsorganisationen sind wesentliche Bestandteile dieses Ansatzes (Jagers et al., 2018; Weissberg et al., 2015). Solche koordinierten Bemühungen fördern die Handlungsfähigkeit und das Engagement junger Menschen, schaffen ein unterstützendes und inklusives Schulklima, verbessern die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Erwachsenen und bauen authentische Partnerschaften mit Familien und Gemeinschaften auf (Adams et al., 2016; CASEL, 2023).



Abbildung 1. CASEL-„Rad“

1.1.1. SEL und inklusive Bildung

Sozial-emotionales Lernen (SEL) steht in engem Einklang mit den Prinzipien der inklusiven Bildung, da beide die Entwicklung von gerechten, unterstützenden und partizipativen Lernumgebungen in den Vordergrund stellen. Diese Rahmenkonzepte verfolgen das gemeinsame Ziel, allen Schülern – unabhängig von ihren Fähigkeiten, ihrem kulturellen Hintergrund oder ihren Bildungsbedürfnissen – Chancen auf akademischen, sozialen und emotionalen Erfolg zu bieten.

In inklusiven Klassenzimmern trägt SEL dazu bei, Folgendes zu fördern:

- Empathie und Respekt für Vielfalt durch die Förderung des sozialen Bewusstseins und der Perspektivübernahme (Jagers et al., 2018; Oberle & Schonert-Reichl, 2017);
- Zugehörigkeit und Gemeinschaft durch die Förderung von Beziehungsfähigkeiten und kollaborativem Lernen (Wentzel, 2010; Durlak et al., 2011);
- Individuelle Unterstützung durch die Stärkung des Selbstbewusstseins der Schüler und die Unterstützung beim Umgang mit Emotionen und Verhaltensweisen in einer Weise, die ihre einzigartigen Persönlichkeiten respektiert (Denham & Brown, 2010; Jones & Bouffard, 2012);
- Gerechte Teilhabe durch die Befähigung aller Schüler, sich an sinnvollen Lern- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen (Taylor et al., 2017; CASEL, 2023).

In Anbetracht der Tatsache, dass Schüler und Pädagogen in komplexen, miteinander verbundenen Systemen agieren, die durch soziale Identitäten wie Rasse, ethnische Zugehörigkeit, sozioökonomischer Status, Sprache, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung geprägt sind, ist es offensichtlich, dass systemische Ungleichheiten die Lernerfahrungen tiefgreifend beeinflussen (Gay, 2010). SEL allein kann zwar tief verwurzelte Ungleichheiten im Bildungswesen nicht beseitigen, aber es spielt eine wichtige Rolle bei der Schaffung von Bedingungen, die es Einzelpersonen und Institutionen ermöglichen, unfaire Richtlinien und Praktiken zu erkennen, in Frage zu stellen und abzubauen (Adams et al., 2016; Oberle & Schonert-Reichl, 2017). Durch diese Bemühungen trägt SEL zur Schaffung integrativerer Umgebungen bei, in denen die Stärken und das Potenzial aller Mitglieder der Gemeinschaft anerkannt werden (CASEL, 2023; UNESCO, 2020).

Die Integration von SEL in inklusive Bildungspraktiken verbessert nachweislich das akademische Engagement, fördert die Akzeptanz unter Gleichaltrigen und unterstützt die emotionalen und verhaltensbezogenen Bedürfnisse von Schülern mit Behinderungen oder aus marginalisierten Verhältnissen (OECD, 2021; Sklad et al., 2012). Darüber hinaus wird SEL in der Literatur als grundlegende Komponente für die Verwirklichung der Ziele einer inklusiven, gerechten und hochwertigen Bildung für alle Lernenden hervorgehoben (UNESCO, 2020; CASEL, 2023).

2. Wie können Bildungstechnologi en und digitale Bildung einen Unterschied machen?

Die Literatur hat uns ein tieferes Verständnis davon vermittelt, wie Menschen lernen. Trotz unterschiedlicher Bezeichnungen oder Topologien (z. B. Jarvis et al., 2003; Schunk, 2019) scheint es einen größeren Konsens über eine kontinuierliche Linie von Theorien zu geben, die vom Behaviorismus und Kognitivismus bis zum sozialen Lernen und Konstruktivismus reichen. Während klassische Theorien, wie z. B. behavioristische, von einer passiven Rolle des Schülers ausgingen, in der der Lehrer geeignete Reize oder Konsequenzen einsetzen konnte und alle Schüler effektiv lernten, haben Untersuchungen gezeigt, wie begrenzt diese universalistische Sichtweise war, und die Rolle kognitiver Faktoren, wie Piaget betonte, sowie sozialer Faktoren, Modellierung durch Beobachtung oder stellvertretendes Lernen, wie Banduras soziale Lerntheorie hervorhob, hervorgehoben. Zeitgenössischere Theorien, auch als konstruktivistische Theorien bekannt, schätzen die Rolle von Beziehungen, insbesondere zwischen Pädagogen und Kindern, und die Förderung sinnvoller Aktivitäten, die die Verinnerlichung von Wissen fördern, das in der Kultur unserer Zeit vorhanden ist. Auf diese Weise sollten sie die Ausübung einer aktiven Rolle fördern, auf authentische und sinnvolle Bedürfnisse eingehen und den Erwerb von Wissen, aber auch von Fähigkeiten für eine positive Entwicklung fördern.

In einer zunehmend digitalisierten Welt ist es wichtig zu verstehen, wie der Einsatz von Technologie in der Bildung gefördert werden kann. In der Vergangenheit haben mehrere Autoren die positive Rolle der Technologie in Schulen hervorgehoben (Haleem et al., 2022; Lai & Bower, 2019; Yu et al., 2019). Autoren wie Yu et al. (2019) untersuchen, wie Bildungstechnologie und ihr Einsatz in Schulen den Unterschied in der Schule des 21. Jahrhunderts ausmachen können. Sie stellen bewährte Verfahren für technologiegestütztes Lernen vor und beleuchten die Rolle mobiler, erweiterter und tragbarer Technologien im Prozess der Lehrplanentwicklung. Dabei zeigen sich jedoch auch Herausforderungen. Lai und Bower (2019) haben eine systematische Übersicht erstellt, in der sie die Auswirkungen von Technologie im Bildungswesen untersuchen und auch analysieren, wie diese bewertet werden. Sie kommen zu dem Schluss, dass sich die bisherigen Studien auf unterschiedliche Elemente konzentrierten, die einen Vergleich erschweren, da sie sich auf Lernen, affektive Elemente, Verhaltensweisen und Design beziehen. Sie weisen jedoch auch darauf hin, dass neue, ganzheitlichere und robustere Maßnahmen zur Bewertung der Auswirkungen von Technologie im Bildungswesen entwickelt werden müssen. Hallem und Kollegen (2022) zeigen außerdem auf, wie die jüngste COVID-19-Pandemie zur Institutionalisierung digitaler Technologien im Bildungswesen beigetragen hat, was letztlich zu



einem Paradigmenwechsel im gesamten Bildungssystem führen könnte. Bildungstechnologie hat sich als Wissenslieferant etabliert, aber die Entwicklung dieses Bereichs hat auch neue Funktionen hervorgebracht, die es den Nutzern (sei es Lehrern, Schülern oder anderen) ermöglichen, als Mitgestalter, Mentoren, Bewerter und in anderen Rollen zu agieren, die für Bildungsaufgaben nützlich sein können. Es geht nicht nur darum, die Rollen von Lehrern und Schülern zu vereinfachen, sondern jedem Einzelnen neue Rollen zu ermöglichen, das Engagement zu fördern und kreative Freiheit zu schaffen, um motivierendere Lernaufgaben zu gestalten.

Gleichzeitig weisen mehrere Studien auf die mit der digitalen Technologie verbundenen Risiken hin. Es kamen Zweifel an der Qualität des Lehrens und Lernens mit IKT auf (Timotheou et al., 2023), wobei viele Schulen und Lehrkräfte einen Mangel an Ausbildung und Erfahrung bei der Förderung sinnvoller Aufgaben zeigten. Der Mangel an Vorbereitung wird noch deutlicher, wenn wir Maßnahmen zur Verhinderung von Schulversagen (Azevedo et al., 2022) oder zur Inklusion (Letzel-Alt et al., 2022) betrachten. Nach einer Auswertung der vorhandenen wissenschaftlichen Literatur stellen Azevedo und Kollegen (2022) einen deutlichen Mangel an digital basierten Maßnahmen gegen Schulversagen oder Leistungsschwächen fest, trotz der positiven Ergebnisse bestehender Maßnahmen. Außerdem stellten Letzel-Alt und Mitarbeiter (2022) beim Vergleich von Daten aus der Wahrnehmung und Praxis von Lehrkräften in drei europäischen Ländern (Deutschland, Österreich und Portugal) Unterschiede zwischen den Ländern fest, insbesondere jedoch Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines differenzierten Unterrichts unter Einsatz digitaler Technologien für benachteiligte und gefährdete Schüler.

Angesichts der Komplexität und der fortschreitenden Integration digitaler Technologien in das schulische Ökosystem – und ihrer vielfältigen Auswirkungen auf verschiedene Interessengruppen – ist es unerlässlich, die Notwendigkeit einer umfassenden, auf digitalisierte Kontexte zugeschnittenen beruflichen Weiterbildung hervorzuheben. Die Vermittlung und Verbreitung von vorhandenem Wissen ist von entscheidender Bedeutung für das Verständnis der Wechselwirkungen des technologischen Wandels und für die Erleichterung einer effektiven und nachhaltigen Transformation im Bildungsbereich. Insbesondere bei der Planung des Einsatzes von Technologien zur Unterstützung des Lehrens und Lernens sollte die erste Frage nicht lauten, *welche* Tools eingesetzt werden sollen, sondern vielmehr: *Wie können Lernziele gefördert werden?* Unser Ausgangspunkt sind nicht die Fähigkeiten der Technologie selbst, sondern ein pädagogischer Rahmen, der sich auf Erkenntnisse aus der Kognitionswissenschaft, der Bildungspsychologie und evidenzbasierten Praktiken stützt. Mehr als Begeisterung für Innovationen erfordert der effektive Einsatz von Bildungstechnologien eine sorgfältige



Überlegung, wie Lernende mit Inhalten umgehen, Wissen aufbauen und Fähigkeiten in sinnvollen Kontexten anwenden.

2.1 Wie kann man das Lernen mit Hilfe von Bildungstechnologien fördern?

Nachdem wir uns eine Reihe von Ansätzen angesehen haben, um aus theoretischer Perspektive zu konzeptualisieren, wie Lernen stattfindet, stellt sich nun die Frage, wie wir Lerntheorien in die praktische Anwendung von Technologien zur Unterstützung des Lernens umsetzen können. Wenn Lerntheorien einen konzeptionellen Rahmen für das Verständnis des Lernens schaffen, fördern sie auch verschiedene Modelle und Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Lernaktivitäten. Anna Sfard (1998) unterschied beispielsweise zwei Kategorien von Lernaktivitäten: akquisitionsorientierte und partizipationsorientierte Lernaktivitäten. Während die erste Kategorie „ „ das Lesen eines Buches, das Konsultieren einer Webseite, das Anhören eines Podcasts oder das Ansehen eines Videos umfassen kann, konzentrierte sich Sfard auch auf „participation-oriented“ Aktivitäten, wie projektbasiertes Lernen oder andere Methoden, die es den Lernenden ermöglichen, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen. Bei dieser Art von Aktivitäten nehmen die Lernenden nicht nur teil, sondern können auch einen „Beitrag“ zum Lernprozess leisten.

Eine zweite Forschungsrichtung, die in den letzten Jahrzehnten zunehmend Beachtung gefunden hat, basiert auf der Taxonomie von Benjamin Bloom (1956). Ausgehend von kognitiven Perspektiven wurde ein hierarchischer Rahmen für das Lernen in drei Bereichen vorgeschlagen: kognitiv (Bloom et al., 1956), affektiv (Bloom et al., 1964) und psychomotorisch (Dave et al., 1970), wobei jeweils progressive Stufen von der grundlegenden bis zur fortgeschrittenen Beherrschung von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen beschrieben werden. Die ursprüngliche Taxonomie nannte mehrere Lernziele: **Wissen** – Abrufen von Fakten und Grundkonzepten; **Verstehen** – Verstehen der Bedeutung von Informationen; **Anwenden** – Verwenden von Informationen in neuen Situationen; **Analysieren** – Zerlegen von Informationen in Teile, um ihre Struktur zu verstehen; **Synthetisieren** – Zusammenstellen von Informationen auf unterschiedliche Weise, um neue Ideen zu entwickeln; und **Bewerten** – Beurteilen des Werts von Informationen oder Ideen. Die Taxonomie wurde kürzlich überarbeitet (z. B. Anderson und Krathwohl, 2001), wie in Abbildung 2 dargestellt, und an den digitalen Kontext angepasst (Tabelle 1).

Bloom's Taxonomy



Abbildung 2: Überarbeitete Taxonomie von Bloom (Anderson und Krathwohl, 2001)

Tabelle 1. Digitaler Unterricht gemäß der Taxonomie von Bloom

Stufe	Beschreibung	Beispiel: Digitale Aktivität	Digitale Tools
Erinnern	Informationen aus dem Gedächtnis abrufen	Eine seriöse Suchmaschine identifizieren und deren Funktionsweise verstehen	Suchmaschine
Verstehen	Die Bedeutung einer Grafik oder eines Textabschnitts beschreiben	Bilder oder Beiträge kategorisieren und mit Tags versehen	Twittern, Taggen, Abonnieren
Anwenden	Informationen in Simulationen, Präsentationen, bei der Zusammenarbeit oder mithilfe von Modellen ausführen oder umsetzen	Bearbeiten Sie eine Wiki-Seite	Wikipedia, Diagramme, Berechnungen
Analysieren	Unterscheiden Sie zwischen Teilen, organisieren Sie diese und erklären Sie Zusammenhänge	Verwenden Sie ein Online-Umfrage-Tool, um eine Umfrage einzurichten und durchzuführen	Survey Monkey, Mind Mapping, Validierung
Bewerten	Überprüfen, kritisieren, testen oder beurteilen Sie ein Thema auf dieser Ebene	Moderieren Sie Kommentare in einem Forum, Blog oder anderen	Blogs, Foren

Erstellen	Führen Sie alle vorherigen Denkformen durch und erreichen Sie die höchste Stufe der digitalen Taxonomie nach Bloom	Einen Podcast zu einem Thema des Lehrplans starten und produzieren	Podcast, Video, Blog
-----------	--	--	----------------------

Eine weitere Referenzautorin ist Diana Laurillard. Laurillard ist Professorin für Lernen mit digitalen Technologien am Knowledge Lab des University College London und eine der einflussreichsten theoretischen Autorinnen, die sich mit der Nutzung von Technologien zur Unterstützung von Lernaktivitäten befasst. Im Einklang mit der Entwicklung digitaler Technologien in Bildung und Lernen entwickelte Laurillard 1993 eine erste Version des Conversational Framework, das sie in ihren nachfolgenden Arbeiten 2002 und 2012 weiterverfeinerte. Zusammen mit ihren Kollegen am University College London entwickelte sie einen Ansatz für die Gestaltung von Lernprozessen, das sogenannte ABC Learning Design Framework (<https://abc-ld.org/>), das sich als wirksamer Ansatz für die Entwicklung konstruktivistischer Lernpfade etabliert hat, die durch aktives Lernen seitens der Lernenden gekennzeichnet sind.

Laurillard (2012) konzipiert den Lehr- und Lernprozess als einen dynamischen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden. Gemäß ihrem Conversational Framework entsteht effektives Lernen durch iterative Interaktionen, in denen beide Parteien aktiv daran arbeiten, gemeinsam ein Verständnis für einen bestimmten Aspekt der Welt zu entwickeln. Dieses Modell betont die Wechselseitigkeit von Lehren und Lernen und hebt die Bedeutung von Feedback, Anpassung und Reflexion während des gesamten Prozesses hervor. Das Rahmenkonzept stellt Lernen als interaktiv, dialogisch und lernerzentriert dar und bekräftigt die Vorstellung, dass Wissen durch sinnvollen Austausch entwickelt wird. Abbildung 2 zeigt eine vereinfachte Darstellung von Laurillards Konversationsrahmen und veranschaulicht die Kernkomponenten dieses pädagogischen Modells. Weitere Informationen finden Sie unter <https://blogs.ucl.ac.uk/abc-ld/>

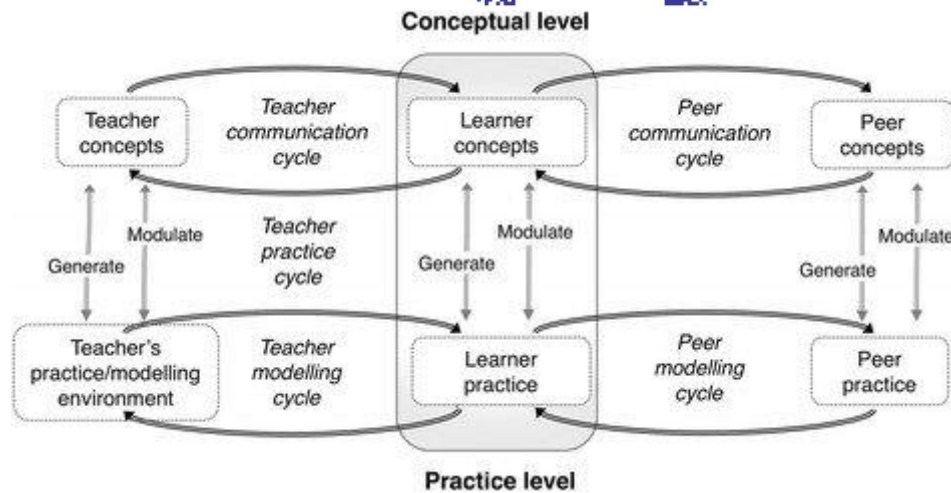


Abbildung 2: Das Konversationsmodell (Laurillard 2012)

Basierend auf diesem Modell unterteilt Laurillard (2012) Lernaktivitäten in sechs verschiedene Typen, die jeweils eine unterschiedliche Art und Weise darstellen, wie Lernende sich mit Wissen auseinandersetzen und Verständnis entwickeln, und wie Technologien verschiedene Lernaktivitäten unterstützen können. Laurillard erläutert die sechs Arten von Lernaktivitäten anhand von Beispielen für zugehörige Lerntechnologien (<https://www.youtube.com/watch?v=TSP2YlgTldc>), die in der folgenden Tabelle dargestellt sind.

Tabelle 2. Arten des Lernens, konventionelle und digitale Lerntechnologien, die ihnen dienen (aus Laurillard, 2012, S. 96)

Lernart	Konventionelle Lernaktivität	Digitale Lernaktivitäten
Erwerb	• Bücher oder Artikel lesen • Vorträge oder Vorlesungen von Lehrkräften anhören • Demonstrationen ansehen	• Lesen von Multimedia-Inhalten, Websites, digitalen Dokumenten/Ressourcen • Podcasts und Webcasts anhören • Animationen oder Videos ansehen
Nachfragen	• Verwendung textbasierter Studienführer • Analyse der Informationen in einer Reihe von Materialien und Ressourcen • Daten mit herkömmlichen Methoden sammeln und analysieren • Vergleichen von Texten, Suchen und Bewerten von Informationen und Ideen	• Nutzung von Online-Ratgebern und -Anleitungen • Analyse der Ideen und Informationen in digitalen Ressourcen • Verwendung digitaler Tools zur Erhebung und Analyse von Daten • Vergleichen digitaler Texte, Nutzung digitaler Tools zum Suchen und Bewerten von Informationen und Ideen

Üben	• Übungen durchführen • Durchführung praxisorientierter Projekte, Labore, Exkursionen und persönlicher Rollenspielaktivitäten	• Verwendung von Modellen, Simulationen, Mikrowelten, virtuellen Labors und Exkursionen, Online-Rollenspielaktivitäten
Produktion	• Erstellen von Ausdrucksformen mithilfe von Aussagen, Aufsätzen, Berichten, Darstellungen, Entwürfen, Performances, Artefakten, Animationen, Modellen, • Videos.	• Erstellung und Speicherung digitaler Dokumente, Darstellungen von Entwürfen, Performances, Artefakten, Animationen, Modellen, Ressourcen, Diashows, Fotos, Videos, Blogs, E-Portfolios.
Diskussion	• Tutorials, Seminare, E-Mail-Diskussionen, Diskussionsgruppen • Gruppen, Online-Diskussionsforen, Klassendiskussionen, Blogkommentare.	• Online-Tutorials, Seminare, E-Mail-Diskussionen, Diskussionsgruppen, Diskussionsforen, Webkonferenz-Tools, synchron und asynchron.
Zusammenarbeit	• Kleingruppenprojekt, Diskussion der Ergebnisse anderer, Erstellung gemeinsamer Ergebnisse.	• Kleingruppenprojekt, Nutzung von Online-Foren, Wikis, Chatrooms usw. zur Diskussion der Ergebnisse anderer, Erstellung gemeinsamer digitaler Ergebnisse.

2.2. Wie kann soziale Inklusion mithilfe von Bildungstechnologien gefördert werden?

Wie im Stand der Technik-Bericht und insbesondere in der im Rahmen des Projekts erstellten systematischen Übersicht (Costa et al., 2023) dargelegt, (i) besteht ein deutlicher Mangel an digitalbasierten Interventionen zur Förderung der sozialen Inklusion (ii) insbesondere bei Grundschulern; (iii) konzentrieren sich die meisten der bestehenden Maßnahmen auf bestimmte Pathologien und finden auf individueller Ebene statt; (iv) dennoch scheinen die für diese Studie ausgewählten Maßnahmen für die Zielgruppe jedes Programms von Nutzen zu sein.

Der Grad und die Art der sozialen Ausgrenzung sind besonders ausgeprägt bei Schülern mit sozialen, emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten sowie bei Schülern mit Lernbehinderungen (Krull et al., 2018; Zweers et al., 2021), was sich auf die Akzeptanz durch Gleichaltrige, Gefühle der Einsamkeit, geringes Selbstwertgefühl bis hin zu depressiven Symptomen auswirkt (Juvonen et al., 2019). Laut Literatur und Praxis sollte die Verbesserung der

sozialen Teilhabe von Schülern in inklusiven Bildungsprogrammen den Wert des sozialen und emotionalen Lernens (vgl. Elias et al., 1997) in ihren Interventionen berücksichtigen, insbesondere angesichts der Tatsache, dass akademisches Lernen und Leistung in soziale Prozesse eingebettet sind; dass es dringend notwendig ist, Schüler in ihrer akademischen Entwicklung, aber auch in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu unterstützen; dass soziale und emotionale Kompetenzen entscheidend für ihre Vorbereitung auf ein Leben in einer heterogenen Gesellschaft sind (Mahoney et al., 2018). Darüber hinaus trägt die Unterstützung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen nicht nur zu ihrer Entwicklung bei, sondern kommt auch Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zugute (Roldán et al., 2021; Ruijs & Peetsma, 2009) und trägt zu einer gerechteren Gesellschaft bei (Shaeffer, 2019). Für die Umsetzung wurden einige Erfolgsfaktoren identifiziert (Hassani et al., 2020):

- Implementierung in einer frühen Phase der sozialen Entwicklung der Schüler;
- Regelmäßige Integration in den Unterricht;
- Aufrechterhaltung langfristiger und kontinuierlicher Ansätze;
- Einbeziehung der gesamten Klasse (nicht nur der Fokus-Kinder);
- Kognitive, affektive und verhaltensbezogene Einbindung der Schüler.

Der Einsatz kooperativer Methoden, anspruchsvoller Aufgaben oder projektbasierten Lernens mit heterogenen Gruppen eignet sich ebenfalls besser, um alle Schüler einzubeziehen und Lehrern zu ermöglichen, Kindern mit besonderen Schwierigkeiten mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Obwohl es keine universelle und allgemein anwendbare Methode gibt, sind die Kenntnisse der Klasse und aller Schüler sowie ein differenziertes Verständnis der Lehrer entscheidende Faktoren für erfolgreiche Interventionen (Stalmach et al., 2023). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es zwar keine starken pädagogischen Gründe für die Integration digitaler Technologien in den Unterricht gibt, aber ebenso wichtig ist es, die mit ihrer Nutzung verbundenen Herausforderungen anzuerkennen. Bei der Auswahl digitaler Anwendungen für Bildungszwecke müssen daher mehrere wichtige Faktoren berücksichtigt werden:

- Zugänglichkeit für alle Schüler, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund und ihrem Gesundheitszustand;
- Übereinstimmung mit den pädagogischen Zielen und Lernergebnissen;
- Einfache Nutzung für Lehrkräfte und Lernende, insbesondere bei der Zusammenarbeit;
- Inklusivität, um sicherzustellen, dass die Technologie bestehende Ungleichheiten nicht verschärft;
- Und die Fähigkeit, eine aktive und sinnvolle Beteiligung der Lernenden zu fördern.



Angeichts der ständigen Entwicklung neuer digitaler Tools ist es schwierig, eine einzige, definitive Quelle zu identifizieren, auf die sich Pädagogen für die zukünftige Nutzung verlassen können. Pädagogen können sich jedoch über regelmäßig aktualisierte Ressourcen wie [Top Tools for Learning](https://www.toptools4learning.com/) (<https://www.toptools4learning.com/>) über aktuelle und weit verbreitete Anwendungen auf dem Laufenden halten, die Rankings und Einblicke auf der Grundlage globaler Beiträge von Lernfachleuten bieten.

3.DIGIT]ALL[**Interventionsprogr** **amm**

TECHNISCHES DATENBLATT

Allgemeine Ziele	Spezifische Ziele	Anzahl, Dauer
- Förderung der sozialen Teilhabe und Inklusion von Kindern im ersten Zyklus der Grundbildung/Grundschule im Alter von 8 bis 10 Jahren, mit oder ohne besonderen Bedürfnissen, im Unterricht. - Förderung sozial-emotionaler und digitaler Kompetenzen, um die sozialen Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne besonderen Bedürfnissen zu erleichtern.	- Kenntnisse über Inklusion vermitteln und Vorurteile abbauen. - Erforschung des Konzepts der Inklusion und Sensibilisierung der Kinder. - Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Akzeptanz und Empathie. - Förderung des Selbstwertgefühls und der emotionalen Regulierung. - Verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeiten entwickeln. - Entwicklung von sozialen Interaktionsfähigkeiten.	8 Sitzungen, Dauer 90 bis 120 Minuten. Jede Sitzung wird in zwei kürzere Sitzungen von maximal 60 Minuten Dauer aufgeteilt, die innerhalb derselben Woche stattfinden.

SITZUNG 1: Willkommen, mein Freund

SPEZIFISCHE ZIELE:

- Vorab-Bewertung.
- Förderung des Gruppengefühls.
- Motivation der Schüler für das Programm – was kann die Klasse zu einem besonderen Ort der Freundschaft und des Glücks machen?

MODERATOREN: Grundschullehrer und/oder Sonderpädagogen

TEILNEHMER: Lehrer und Schüler

DAUER: 120 Minuten oder 60 Minuten + 60 Minuten

VORGEHEN

Nach einer Begrüßung der Schüler lädt der Lehrer sie zur Teilnahme an einer Aktivität ein, die aus dem Ausfüllen von zwei Fragebögen besteht, dem Fragebogen zur Wahrnehmung von Inklusion (PIQ; Venetz et al., 2015) und der Analyse sozialer Netzwerke (Mamas et al., 2019), sowie einem kurzen soziodemografischen Fragebogen. Er betont, dass es sich nicht um einen Test handelt und es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern dass ihre Antworten wichtig sind, um zu verstehen, wie der Unterricht zu einem freundlichen Ort für alle werden kann. Anschließend fordert der Lehrer alle Schüler auf, den Online-Fragebogen auf der Projektwebsite auszufüllen, und achtet darauf, dass alle den Fragebogen ausfüllen. Nachdem er sich vergewissert hat, dass alle Schüler auf der Seite sind, bittet er sie, den Fragebogen ehrlich auszufüllen, ohne zu lange über die einzelnen Fragen nachzudenken.

Sobald die Aufgabe erledigt ist, lädt der Lehrer alle Schüler zur Teilnahme am Programm „Soziale Inklusion – Ich möchte dein Freund sein. Und du?“ ein. Da die Schule ein Ort der Freundschaft und des Lernens ist, werden alle Schüler dazu eingeladen, sich besser kennenzulernen und zu erkennen, wie sie mit Hilfe ihrer Mitschüler mehr lernen können, nicht nur über Schulinhalte, sondern auch über sich selbst und andere. Auf diese Weise motiviert er die Schüler zur Teilnahme am Programm und zählt auf ihre Mitarbeit in allen Sitzungen, nicht nur bei den behandelten Themen, sondern auch dabei, wie sie mithilfe von überraschenden Bildungstechnologien mehr über sich selbst und andere erfahren. Dazu teilt der Lehrer die Klasse



in heterogene Vierergruppen ein , in denen jeder von ihnen aufgefordert wird, eine Information (eine Eigenschaft, eine Überraschung, etwas, das er in seiner Freizeit gerne macht, ein positives Geheimnis) mitzuteilen, die niemand in der Klasse wusste. Jeder Schüler sollte auf einer für Grundschulklassen geeigneten Tool-Familie, die verschiedene interaktive, kollaborative und kreative Plattformen zur Verbesserung des Engagements und des Lernens der Schüler umfasst, Beispiele hierfür sind: Lucispark (<https://lucidspark.com/>), ein Beitrag, der aufgrund seiner Qualität bei den Gruppenmitgliedern gut ankommt und den die Mitglieder der anderen Gruppen erraten sollen.

Der Lehrer sollte den Austausch wertschätzen und die geteilten Informationen vertiefen; er sollte Humor einsetzen und hervorheben, wie interessant die Informationen für die Gruppe waren. Am Ende sollte betont werden, wie wichtig es für alle war, sich als Klasse besser kennenzulernen, und wie sich jeder innerhalb der Gruppe besser gefühlt hat. Alle sollten zur Teilnahme an der nächsten Sitzung eingeladen werden.

SITZUNG 2: Alle unterschiedlich, alle gleich

SPEZIFISCHE ZIELE:

- Den Wert der Unterschiede erkunden.
- Überprüfen Sie die Auswirkungen von Vielfalt im Klassenzimmer.
- Das soziale Bewusstsein fördern.

MODERATOREN: Grundschullehrer und/oder Lehrer für inklusive Bildung

TEILNEHMER: Schüler und Lehrer

DAUER: 120 Minuten oder 60 Minuten + 60 Minuten

VORGEHEN

Der Lehrer erinnert an die vorherige Sitzung und betont erneut, wie wichtig es ist, dass wir uns alle besser kennenlernen, um Herausforderungen zu meistern und als Person zu wachsen. Anschließend fordert er die Schüler zu einer neuen Aktivität auf. Er zeigt ein Video über die Tierwelt. Ausgehend von einem Film über die Unterschiede zwischen Tieren werden alle aufgefordert, sich den Film aufmerksam anzusehen und anschließend eine kleine Aufgabe zu erledigen.

Der Lehrer zeigt den Schülern ein Video über die Unterschiede zwischen Tieren (Vorschläge finden Sie oben) und fordert sie auf, die verschiedenen Tiere auf unserem Planeten zu schätzen und zu erkennen, wie wichtig jedes einzelne für die Vielfalt des Ökosystems ist. Anschließend teilt der Lehrer die Schüler in heterogene Vierergruppen (anders als in der vorherigen Unterrichtseinheit) ein und fordert die Gruppen auf, im Internet Informationen über die Tiere zu suchen. Über die Padlet-Plattform (<https://padlet.com/>) oder ein anderes für diesen Zweck empfohlenes Tool müssen die Schüler drei Tiere vorstellen, die ihre Mitschüler aufgrund ihrer besonderen Eigenschaften überraschen (sie müssen das Bild in das Padlet einfügen und mindestens ein charakteristisches Merkmal angeben). Anschließend präsentieren sie mündlich, was diese Tiere besonders macht und wie sie zum Gleichgewicht des Ökosystems beitragen (z. B. Honigproduktionskapazität von Bienen und Bestäubung). Am Ende der Aktivität reflektiert die Lehrkraft über den Wert von Unterschieden und Vielfalt, nicht nur in Bezug auf Tiere, sondern auch in Bezug auf Menschen (einschließlich der Mitschüler). Die Schüler werden aufgefordert,



zu Hause mit ihren Eltern über ihre eigenen Unterschiede und Talente nachzudenken. Jeder Schüler soll ein Foto auswählen, auf dem er etwas tut, etwas tut, das ihm ein gutes Gefühl gibt und auf das er stolz ist, und es mit in die Schule zu bringen, um es in der nächsten Aktivität zu verwenden.



SESSION 3: Wir sind alle etwas Besonderes

SPEZIFISCHE ZIELE:

- Förderung des Selbstwertgefühls und der Emotionsregulation.

MODERATOREN: Grundschullehrer und/oder Sonderpädagogen

TEILNEHMER: Kinder im 3. und 4. Grundschuljahr

DAUER: 120 Minuten oder 60 Minuten + 60 Minuten

VORGEHEN:

Nachdem der Lehrer die vorherige Sitzung zusammengefasst hat, wird das Thema dieser Sitzung „Selbstwertgefühl und Emotionskontrolle“ vorgestellt. Er erwähnt, dass es wichtig ist, sich selbst zu mögen und sich wohl in seiner Haut zu fühlen, um andere akzeptieren, Freunde finden, zusammenarbeiten und helfen zu können. Im Anschluss an diese Einführung wird die Aktivität 1 erklärt: Die Schüler werden gebeten, eine kurze SMS-Nachricht zu verfassen, die sie mit ihren Klassenkameraden teilen: Jedes Kind soll sich vorstellen, es sei sein bester Freund, und eine Nachricht an die Klasse schreiben, in der es beschreibt, was es an sich selbst mag. Alternativ kann jedes Kind das Kind in der Klasse nennen, das ihm am ähnlichsten ist, und dies mit drei positiven Eigenschaften begründen. Alternativ wird jedes Kind gebeten, das Kind in der Klasse zu nennen, das ihm am ähnlichsten ist, und dies mit drei positiven Eigenschaften zu begründen. Jedes Kind präsentiert der Klasse die Aufgabe, die es erledigt hat. Es wird eine Zusammenfassung erstellt, in der die positiven Eigenschaften jedes Kindes hervorgehoben und bekräftigt werden.

Die Kinder sind sich dann der Unterschiede zwischen Menschen bewusster und akzeptieren sie mit einem Lächeln. Jedes Kind erhält den Namen eines Klassenkameraden, dem es eine Freundschaftserklärung machen soll. Jedes Kind präsentiert seine Freundschaftserklärung seinem Freund. Das Kind, das die Freundschaftserklärung erhält, wird gebeten, seine Gefühle auszudrücken und sich zu bedanken.

In der letzten Aktivität (Aktivität 3) wird die Klasse aufgefordert, ein originelles Foto zu machen und das Foto gemeinsam auf integrative Weise zu benennen.

SITZUNG 4: Meine Unterschiede sind wichtig

SPEZIFISCHE ZIELE:

- Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Akzeptanz und Respekt für andere.
- Förderung der Selbstverwaltung.

MODERATOREN: Grundschullehrer und/oder Lehrer für inklusive Bildung

TEILNEHMER: Schüler und Lehrer

DAUER: 120 Minuten oder 60 Minuten + 60 Minuten

VORGEHENSWEISE:

Die Schüler werden gebeten, dasselbe Foto aus der vorherigen Unterrichtsstunde auf der Plattform FLIP (www.flip.com) zu veröffentlichen. In der Unterrichtseinheit werden die Mitschüler gebeten, jedem Schülerprofil eine positive Eigenschaft zuzuordnen (z. B. indem sie eine Liste der Schüler in der Klasse erstellen und jedem Schüler eine Eigenschaft zuordnen, die ihn von seinen Mitschülern unterscheidet; es dürfen keine identischen Eigenschaften vergeben werden). Anschließend muss der Lehrer betonen, dass es auch Unterschiede zwischen den Kindern gibt.

Anschließend wählen die Schüler erneut in vom Lehrer ausgewählten Gruppen (die sich von den vorherigen unterscheiden) einen Unterschied (besondere Bedürfnisse, ethnische, sprachliche, kulturelle Unterschiede) und überlegen, was dieser für jeden einzelnen bedeuten kann. Auf der FLIP-Plattform oder einem anderen für diesen Zweck empfohlenen Tool müssen die Schüler auch den von ihnen gewählten Unterschied kommentieren und erklären, wie er dazu beiträgt, dass alle reicher und glücklicher werden. Abschließend soll die Lehrkraft über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Selbst- und Fremdwissen nachdenken. Dabei soll sie würdigen, dass jeder Mensch das Ergebnis seiner Familiengeschichte, seines Lebensortes und seiner Lebenszeit ist. All diese Erfahrungen machen uns einzigartig und besonders. Als Hausaufgabe sollen die Schüler mit ihren Eltern über die Unterrichtsstunde nachdenken und sie bitten, drei positive Eigenschaften zu nennen, die sie einzigartig machen und die dazu beitragen können, dass die Klasse eine geschlossener und freundlichere Gruppe wird.

SITZUNG 5: Außergewöhnliche Menschen mit Behinderungen

SPEZIFISCHE ZIELE:

- Fördern Sie Selbst- und Fremdwissen, Akzeptanz und Respekt für andere.
- Fördern Sie das soziale Bewusstsein für Inklusion.

MODERATOREN: Grundschullehrer und/oder Lehrer für inklusive Bildung

TEILNEHMER: Schüler

DAUER: 120 Minuten oder 60 Minuten + 60 Minuten

VORGEHENSWEISE:

Die Lehrkraft fasst das Thema der vorherigen Sitzung zusammen. Anschließend fordert sie die Schüler auf, drei Eigenschaften zu nennen, die ihre Eltern an ihnen schätzen und die sie in der Klasse und für ihre Freunde einzigartig und besonders machen. Die Lehrkraft betont, dass jeder auf seine Weise einen besonderen Beitrag für andere leisten kann. Dazu nennt sie außergewöhnliche Beispiele von Menschen, von denen man nicht gedacht hätte, dass sie mit besonderen Herausforderungen zu kämpfen haben, die aber aufgrund ihres Lebensweges und ihrer Art, mit Schwierigkeiten umzugehen, zu inspirierenden Vorbildern geworden sind.

Um zu verstehen, wie dies möglich ist, fordert sie die Klasse auf, Fälle von Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu untersuchen, die sich durch ihren Werdegang und die Art und Weise, wie sie mit Schwierigkeiten umgegangen sind, hervorgetan haben. Um diese Erfolgsgeschichten zu untersuchen, präsentiert die Lehrkraft eine Reihe von Vignetten, die jeweils eine Person beschreiben, und fordert die Gruppen auf, einen Fall auszuwählen und einen zweiminütigen Podcast zu erstellen, in dem sie die Erfolgsgeschichte sowie die Gründe beschreiben, die ihren erfolgreichen Werdegang erklären können. Die Vignetten basieren auf Fällen aus der Literatur (Boudah, 2017; Kent & Quinlan, 1997), aber auch auf bemerkenswerten Fällen aus dem Umfeld der Schüler, die als Leitmotiv für die Reflexion und die Bedeutung von Widrigkeiten und den Faktoren dienen, die zur Bewältigung von Herausforderungen und zum Erreichen außergewöhnlicher Ziele beitragen können.



Die Lehrkräfte sollten die Schüler bei der Erstellung eines Podcasts unterstützen, indem sie ihnen die Methodik und die Verwendung erklären und die verschiedenen Fälle kurz vorstellen, damit die Schüler den Fall auswählen können, der sie am meisten interessiert. Nach der Erstellung werden die Podcasts von den verschiedenen Gruppen geteilt und auf den Medienseiten der Klasse/Schule zur Verfügung gestellt. Der Lehrer sollte die Schüler einladen und mit ihnen über die wichtigste Erkenntnis aus der Aktivität reflektieren, wobei er das Lernpotenzial jedes Einzelnen hervorhebt und aufzeigt, wie Umweltfaktoren, von der Familie über die Schule bis hin zu Gleichaltrigen, den Erfolg eines Menschen beeinflussen können.

SESSION 6: Was ist mit Schwierigkeiten?

SPEZIFISCHE ZIELE:

- Entwicklung verbaler und nonverbaler Kommunikationsfähigkeiten.
- Entwicklung sozialer Interaktionsfähigkeiten.
- Förderung verantwortungsbewusster Entscheidungsfindung.

MODERATOREN: Grundschullehrer und/oder Lehrer für inklusive Bildung

TEILNEHMER: Schüler

DAUER: 120 Minuten oder 60 Minuten + 60 Minuten

VORGEHEN:

Der Lehrer sollte die Aktivität beginnen, indem er die Zusammenfassung der vorherigen Sitzung wiederholt und dabei das Erfolgspotenzial hervorhebt, über das wir alle verfügen, sowie den Einfluss, den die Schule und das Umfeld auf das Erreichen der gegenseitigen Ziele haben können. Trotz der Fortschritte zeigen die Fachliteratur nach wie vor die Grenzen der Inklusion sowie Konflikt- und Stigmatisierungssituationen auf, wobei einige Studien auf neutrale oder negative Einstellungen hinweisen (z. B. de Boer, Pijl & Minnaert, 2012). Um Grenzen und Chancen für alle zu erkunden, fordert der Lehrer die Schüler auf, Situationen der Nichtakzeptanz außerhalb des Klassenkontextes zu untersuchen, um das Nachdenken über schwierige Situationen und mögliche Bewältigungsstrategien anzuregen. Dazu zeigt der Lehrer kurze Geschichten mit konkreten schwierigen Situationen (Kinder mit Diabetes, ASD, geistiger Behinderung oder anderem) und fordert die Klasse auf, in Gruppen Strategien zu finden, um Gleichaltrigen zu helfen und gefährdete Kinder einzubeziehen. Jede Gruppe wählt eines der Beispiele aus und erstellt auf der Plattform Powtoon (<https://www.powtoon.com/>) oder einem anderen für diesen Zweck empfohlenen Tool ein kurzes Video, in dem sie den Fall vorstellt und Maßnahmen zur Förderung der sozialen Teilhabe und Inklusion vorschlägt.

Am Ende der Sitzung zeigen die Gruppen ihre Animationsvideos und die Lehrkraft bekräftigt die Rolle der Gruppe bei der Förderung der Inklusion und die Bedeutung der Akzeptanz anderer in ihrer Verschiedenheit.

SITZUNG 7: Zuhören, reden, akzeptieren und ein guter Freund sein

SPEZIFISCHE ZIELE:

- Entwicklung verbaler und nonverbaler Kommunikationsfähigkeiten.

MODERATOREN: Grundschullehrer und/oder Lehrer für inklusive Bildung

TEILNEHMER: Kinder im 3. und 4. Grundschuljahr

DAUER: 120 Minuten oder 60 Minuten + 60 Minuten

VORGEHENSWEISE:

Die Sitzung beginnt mit einer Begrüßung und der Moderator fasst mit Hilfe der Kinder die vorherigen Sitzungen zusammen. Um eine Verbindung zum allgemeinen Thema des Programms herzustellen, sehen sich die Kinder einen kurzen Film mit dem Titel „Der Hase und die Schildkröte“ an (Aktivität 1). Im Anschluss an den Film folgt eine Diskussion über den Respekt gegenüber anderen, nämlich dass wir alle mit unseren Besonderheiten wichtig sind. Der Moderator stellt Fragen, um eine Diskussion anzuregen, z. B.: Welche Eigenschaften machen den Hasen so besonders? Was ist mit der Schildkröte? Was ist mit den anderen Tieren, die im Film vorkommen? Bin ich eher ein Hase oder eine Schildkröte? Was hat der Hase von der Schildkröte gelernt? Und was hat die Schildkröte vom Hasen gelernt? Welche Rolle spielen die anderen Tiere in dieser Geschichte?

Anschließend wird die nächste Aktivität (Aktivität 2) vorgestellt, die zum Nachdenken über die Auswirkungen der Kommunikation auf soziale Beziehungen anregt. Der Moderator/die Moderatorin/der Lehrer/die Lehrerin erstellt gemeinsam mit den Kindern eine Liste mit Schwierigkeiten/Herausforderungen, die bei der Kommunikation in der Klasse auftreten (z. B. einen Mitschüler beiseite schieben, einen Mitschüler ignorieren, der eine Aufgabe langsamer erledigt, einen Mitschüler mit einer Bemerkung beleidigen). Anschließend stellt er/sie den Kindern anhand eines Beispiels (das der Lehrer entsprechend der Klasse, in der er das Programm anwendet, auswählt) eine Situation vor, die Probleme in der Kommunikation und die Auswirkungen auf jeden der Beteiligten und auf die Beziehung zwischen ihnen aufzeigt (z. B.



John sagt Mary, dass sie dick ist; Mary wird traurig und will nicht mehr in die Pause gehen, um zu spielen, sondern lieber allein im Klassenzimmer bleiben). Es wird diskutiert, was Marys Verhalten verursacht hat und wie die Situation gelöst werden kann, wobei auch eine Entschuldigung und das Erlernen des richtigen Zeitpunkts und der richtigen Art und Weise, Kritik zu üben, eine Rolle spielen. Auf diese Weise reflektieren die Kinder und zeigen in Gruppen „Lösungen“ für Situationen mit Schwierigkeiten/Herausforderungen auf der Kommunikationsebene. Abschließend wird Aktivität 3 vorgeschlagen: Es soll gemeinsam ein Puzzle zusammengestellt werden, bei dem jeder für die Ausführung der Aufgabe wichtig ist. Der Lehrer wählt ein Puzzle aus und verteilt die Teile in gleicher Anzahl an alle Kinder. Er weist darauf hin, dass sie die Aufgabe erfolgreich und mit Hilfe aller lösen müssen. Der Lehrer beobachtet die Interaktionen und die Kommunikation der Schüler bei der Ausführung der Aufgabe (idealerweise gefilmt). Wenn die Gruppe das Puzzle fertiggestellt hat, wird der Film gezeigt, der die Vorgehensweise (Kommunikation und soziale Interaktion) der Gruppe bei der Lösung der Aufgabe zeigt. Alle reflektieren über die positiven Aspekte und die verbesserungswürdigen Aspekte.

Die Sitzung endet mit der Vorstellung einer Aufgabe für die nächste Sitzung (Aktivität 4), um die Wirkung der in der Sitzung geübten Fähigkeiten zu verlängern: Die Klasse wird gebeten, ein Spiel für alle vorzubereiten und es anhand eines Plakats vorzustellen.

Die Sitzung endet mit der Weiterführung der Aktivitäten und der Beteiligung aller.

SITZUNG 8: Integration und Bewertung

SPEZIFISCHE ZIELE:

- Integration und Würdigung der Erfahrungen.

MODERATOREN: Grundschullehrer und/oder Lehrer für inklusive Bildung

TEILNEHMER: Lehrer und Schüler

DAUER: 90 Minuten oder 60 Minuten + 30 Minuten

VORGEHEN:

Der Lehrer erinnert kurz an die Sitzungen und geht dabei auf die einzelnen Aktivitäten ein, bis er zum heutigen Tag gelangt. Er sollte die Aktivitäten und die Botschaft identifizieren, die sich aus der Beteiligung aller Gruppen ergeben hat.

Auf der Grundlage des Gelernten werden die Schüler zu einer gemeinsamen Aufgabe eingeladen, bei der sie ein Video erstellen, das ihre Reise würdigt und untersucht, was sie gelernt haben, das zu einer besseren Welt beitragen kann. Die gesamte Klasse wird in die Planung der Aufgabe einbezogen und gibt Vorschläge und Hinweise für die Erstellung eines Videos auf der VISME-Plattform (<https://www.visme.co/storyboard-creator/> oder POWTOON – es ist zu prüfen, ob diese hier eingefügt oder die Reihenfolge geändert werden soll).

Nach der Bearbeitung sollte das Video von der gesamten Klasse angesehen und die Reise aller gefeiert werden. Wie alle als Gruppe gewachsen sind und sich besser verstanden haben und glücklicher geworden sind.

Als letzte Aufgabe werden die Schüler gebeten, die zurückgelegte Reise zu bewerten. Dazu werden die gleichen Maßnahmen wie im Vortest durchgeführt, wobei auch die Motivation und die Reaktionen der Schüler berücksichtigt werden.

Am Ende der Sitzung werden die Schüler zu einem Treffen eingeladen und zu einem Snack zum Abschluss des Programms eingeladen.

Fazit

Dieses Handbuch ist das Ergebnis einer Zusammenarbeit zwischen Forschern der Universidade Católica Portuguesa (UCP), der Universität Wien (Österreich) und der Universität Paderborn (Deutschland) und wurde im Rahmen des Projekts DIGIT]ALL[– „Ein neuer Ansatz für digitale Bildung und Inklusion“ entwickelt. Diese Initiative wird von der Europäischen Kommission durch das Erasmus+-Programm (Projektnummer: 2021-1-PT01-KA220-SCH-000032818) finanziert.

Eines der wichtigsten Ergebnisse des Projekts ist die Erstellung dieses Handbuchs, in dem das DIGIT]ALL[-Interventionsprogramm vorgestellt wird – eine Bildungsstrategie für Lehrkräfte in der Primar- und Sonderpädagogik, die mit Kindern im Alter von 8 bis 10 Jahren mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten. Das Programm zielt darauf ab, die soziale Teilhabe und Inklusion durch den Einsatz von Bildungstechnologien zu fördern. Es betont insbesondere die Rolle digitaler Tools bei der Unterstützung inklusiver Praktiken in zunehmend digitalisierten Unterrichtsumgebungen und fördert gleichzeitig die sozial-emotionalen und digitalen Kompetenzen der Kinder.

Die Intervention ist in acht Sitzungen von jeweils 90 bis 120 Minuten Dauer gegliedert, die jedoch in zwei kürzere Teile von jeweils maximal 60 Minuten aufgeteilt sind und innerhalb derselben Woche durchgeführt werden. Dieses Format entspricht den Entwicklungsbedürfnissen der Zielaltersgruppe und ermöglicht eine regelmäßige und strukturierte Teilnahme.

Basierend auf Modellen des sozial-emotionalen Lernens (SEL) fördert das Programm die aktive Beteiligung der Schüler. Die Kinder nehmen an gruppenbasierten digitalen Aktivitäten teil, die zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen, das emotionale Bewusstsein verbessern und die digitale Kompetenz fördern, was zu einem inklusiveren Klassenklima beiträgt.

Der Einsatz von Technologie bei Schülern mit besonderen Bedürfnissen bringt mehrere Herausforderungen mit sich, darunter die Gewährleistung der Barrierefreiheit, die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile und die Aufrechterhaltung der Motivation.



Viele digitale Tools sind nicht nach universellen Gestaltungsprinzipien entwickelt worden, sodass sie für Schüler mit körperlichen, kognitiven oder sensorischen Beeinträchtigungen nur schwer anzupassen sind. Lehrkräfte können auch Schwierigkeiten haben, geeignete Tools auszuwählen, die den individuellen Lernbedürfnissen entsprechen, insbesondere in Klassen mit einem breiten Spektrum an Fähigkeiten. Darüber hinaus können begrenzte Schulungen und Unterstützung für Pädagogen eine effektive Integration behindern, während ein uneinheitlicher Zugang zu Geräten und eine unzuverlässige Internetverbindung eine gerechte Nutzung zusätzlich erschweren. Die Bewältigung dieser Herausforderungen erfordert eine sorgfältige Planung, ein inklusives Design und eine kontinuierliche berufliche Weiterbildung, um sicherzustellen, dass Technologie wirklich eine sinnvolle Teilnahme und das Lernen aller Schüler unterstützt.

Es ist wichtig zu betonen, dass der im Rahmen dieses Projekts entwickelte Kurs eine wichtige Rolle bei der Bewältigung der Herausforderungen spielen kann, die sich beim Einsatz von Technologie in inklusiven Klassen mit Schülern mit und ohne besonderen Förderbedarf ergeben. Durch strukturierte Schulungen und praktische Anleitungen auf der Grundlage sozial-emotionaler Lernmodelle und inklusiver digitaler Bildungs en vermittelt der Kurs Lehrkräften die erforderlichen Instrumente und Strategien, um technologische Ressourcen effektiv auszuwählen und einzusetzen. Dies wiederum fördert die aktive Beteiligung aller Schüler und trägt zur Entwicklung sowohl digitaler als auch sozial-emotionaler Kompetenzen bei, wodurch inklusivere und gerechtere Lernumgebungen geschaffen werden.

4.

- Adams, C., Roby, T. & Meyers, J. (2016). *Sozial-emotionales Lernen und Gerechtigkeit: Untersuchung der Umsetzung und Ergebnisse*. *Journal of Educational Equity*, 9(2), 45–62.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon.
- Azevedo, R., Costa, A., Moreira, D., Azevedo, A., Oliveira, I., Gonçalves, A., Casanova, J., & Dias, P.C. (2022). Digital-based interventions targeting school failure: a systematic review. Auf der 15. jährlichen Internationalen Konferenz für Bildung, Forschung und Innovation. *ICERI2022 Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.1943>
- Bloom, B. S., Engelhart, M., D., Furst, E.J, Hill, W. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomie der Bildungsziele: Die Klassifizierung von Bildungszielen (Band 1). Der kognitive Bereich*. New York: McKay.
- Bloom, B.S., Masia, B.B. & Krathwohl, D. R. (1964), *Taxonomie der Bildungsziele (Band II): Der affektive Bereich*. New York: McKay.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). *Was ist SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *2015 CASEL-Leitfaden: Effektive Programme für soziales und emotionales Lernen – Ausgabe für Mittel- und Oberstufe*. <https://casel.org/middle-and-high-school-edition-guide/>
- Costa, A., Woltran, Görel, G., Löper, M., Hellmich, F., Shwab, S., Moreira, D., Azevedo, A., Pessoa, C., Sá, V., & Dias, P.C. (2023). *Ein neuer Sprung für inklusive digitale Inklusion? Eine systematische Übersicht über die Beiträge digitaler Technologien zur Förderung inklusiver Bildung*. Universidade Católica Portuguesa.
- Dave, R.H. (1970). Psychomotorische Ebenen. In: Armstrong, R.J. (Hrsg.). *Entwicklung und Formulierung von Verhaltenszielen*. Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). *Spielt gut mit anderen: Sozial-emotionales Lernen und akademischer Erfolg. Früherziehung und Entwicklung*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Der Einfluss der Förderung des sozialen und emotionalen Lernens von Schülern: Eine Metaanalyse schulbasierter universeller Interventionen. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Förderung des sozialen und emotionalen Lernens. Leitlinien für Pädagogen*. Alexandria, VA: Vereinigung für Aufsicht und Lehrplanentwicklung.
- Gay, G. (2010). *Kulturell sensibles Unterrichten: Theorie, Forschung und Praxis* (2. Auflage). Teachers College Press.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M.A. und Suman, R. (2022). Die Rolle digitaler Technologien im Bildungswesen verstehen: Eine Übersicht. *Nachhaltige Betriebsabläufe und Computer*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Hassani, S., Aroni, K., Toulia, A., Alves, S., Görel, G., Löper, M. F., Avramidis, E., Silveira-Maia, M., Sanches-Ferreira, M., Hellmich, F., Schwab, S., & Resch, K. (2020). *Schulbasierte Interventionen zur Förderung der Schülerbeteiligung: Ein Vergleich verschiedener Programme. Ergebnisse aus dem FRIEND-SHIP-Projekt*. <https://doi.org/10.25365/phaidra.147>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2018). Gerechtigkeit und soziales und emotionales Lernen: Eine kulturelle Analyse. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg und T. P. Gullotta (Hrsg.), *Handbuch zum sozialen und emotionalen Lernen: Forschung und Praxis* (S. 59–74). Guilford Press.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (2003). *Theorie und Praxis des Lernens*, London: Kogan Page.
- Jones, S. M. und Bouffard, S. M. (2012). *Soziales und emotionales Lernen in Schulen: Von Programmen zu Strategien. Sozialpolitischer Bericht*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Förderung der sozialen Inklusion in Bildungseinrichtungen: Herausforderungen und Chancen. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>

- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018). Führt soziale Ausgrenzung durch Mitschüler zu Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten oder umgekehrt? Eine Cross-Lagged-Panel-Analyse. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Lai, J.W., & Bower, M. (2019). Wie wird der Einsatz von Technologie im Bildungswesen bewertet? Eine systematische Übersicht. *Computers & Education*, 133, 27-42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.010>
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. Routledge, London.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. Ein Gesprächsrahmen für den effektiven Einsatz von Lerntechnologien*. London: Routledge.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning Technology*. London: Routledge.
- Letzel-Alt, V., Pozas, M., Schwab, S., Schneider, C., Lindner, K. T., Dias, P. & Cadime, I., (2022). Exploring inclusive education in times of COVID-19: an international comparison of German, Austrian and Portuguese teachers. *Frontiers in Education*, 7, 969737. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.969737>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. (2018). Ein Update zur Forschung über soziale und emotionale Lernergebnisse. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Mannion, G. (2003). Children's participation in school grounds developments: creating a place for education that promotes children's social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 7(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/13603110304784>
- Nwachi, L. (2021). Beziehung zwischen Partizipation und sozialer Inklusion. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 46-77. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.910004>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Soziales und emotionales Lernen: Aktuelle Forschungsergebnisse und praktische Strategien zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz von Kindern in der Schule. In E. Clinton (Hrsg.), *Handbuch des sozialen und emotionalen Lernens* (S. 175–192). Guilford Press.
- OECD. (2021). *Kompetenzen für den sozialen Fortschritt: Die Kraft sozialer und emotionaler Kompetenzen*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f029d9e-en>

- Quick, K. S., & Feldman, M. S. (2011). Distinguishing Participation and Inclusion. *Journal of Planning Education and Research*, 31(3), 272-290. <https://doi.org/10.1177/0739456X11410979>
- Roldán, S.M., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). Wie inklusive interaktive Lernumgebungen Schülern ohne besonderen Förderbedarf zugutekommen. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Ruijs, N.M., & Peetsma, T.T. (2009). Auswirkungen der Inklusion auf Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. *Educational Research Review*, 4 (2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Schunk, D. (2019). *Lerntheorien: Eine pädagogische Perspektive* (6. Auflage). Pearson.
- Sfard, A. (1998). Über zwei Metaphern für das Lernen und die Gefahren, sich für nur eine zu entscheiden. *Bildungsforscher*, 27(2), 4-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181–192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Wirksamkeit schulbasierter universeller sozialer, emotionaler und verhaltensbezogener Programme: Fördern sie die Entwicklung der Schüler in den Bereichen Fähigkeiten, Verhalten und Anpassung? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Stalmach, A., D’Elia, P., Di Sano, S., & Casale, G. (2023). Digitales Lernen und Selbstregulierung bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Eine systematische Übersicht über aktuelle Forschungsergebnisse und zukünftige Richtungen. *Education Sciences*, 13(10), 1051. <https://doi.org/10.3390/educsci13101051>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Förderung einer positiven Jugendentwicklung durch schulische Interventionen zum sozialen und emotionalen Lernen: Eine Metaanalyse der Nachwirkungen. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y. Sobrino, S.V., Giannoutsou, N., Cachia, R., Monés, A.M., & Ioannou, A. (2023). Auswirkungen digitaler Technologien auf die Bildung und Faktoren, die die digitale Kapazität und Transformation von Schulen beeinflussen: Eine

- Literaturübersicht. *Bildung und Informationstechnologien*, 28, 6695–6726.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>
- UNESCO. (2020). *Inklusive, hochwertige Bildung: Auf dem Weg zur Erreichung der Ziele für nachhaltige Entwicklung*. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UN-Habitat (2013). *Urban Equity in Development—Cities for Life*. United Nations Habitat.
- UNRISD (2015). *Soziale Inklusion, Beseitigung der Armut und die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Forschungsinstitut der Vereinten Nationen für soziale Entwicklung
- Vetoniemi, J., & Kärnä, E. (2019). Inklusion – Erfahrungen mit der sozialen Teilhabe von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190–1204.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Wentzel, K. R. (2010). Die Beziehungen der Schüler zu Lehrern als Motivatoren für das Engagement in der Schule: Forschung und praktische Implikationen. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung über Schulen, Schulbildung und menschliche Entwicklung* (S. 75–91). Routledge.
- Williams, K., & Werth, E. (2021) Eine Fallstudie zur Minderung von COVID-19-Ungleichheiten durch die Einführung kostenloser Lehrbücher in den USA. *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1): 14, S. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.650>
- Woodgate, R., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W., & Kirk, S. (2019). Wie fördern Gleichaltrige die soziale Inklusion von Kindern mit Behinderungen? Eine systematische Überprüfung mit gemischten Methoden. *Behinderung und Rehabilitation*.
<https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>
- Yu, S., Niemi, H., & Mason, J. (2019). *Shaping Future Schools with Digital Technology: An International Handbook*. Springer
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Akademischer Erfolg durch soziales und emotionales Lernen: Was sagt die Forschung?* Teachers College Press.
- Zweers, I., Schoot, R. A. G. J. van de, Tick, N. T., Depaoli, S., Clifton, J. P., Castro, B. O. de, & Bijstra, J. O. (2021). Sozial-emotionale Entwicklung von Schülern mit sozial-emotionalen und Verhaltensschwierigkeiten in inklusiver Regel- und exklusiver Sonderpädagogik.



International Journal of Behavioral Development, 45(1), 59–68.

<https://doi.org/10.1002/jts.22590>

